

Pot k inkluziji v šolah s pomočjo programa Erasmus+

O avtorici

Ivana Majcen je zaposlena na Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
ivana.majcen@cmepius.si

<https://doi.org/10.59132/vviz/2024/2/104-122>

Izvleček

»Vključevanje in raznolikost« je ena od prečnih prednostnih nalog programa Erasmus+ in je na področju splošnega šolskega izobraževanja močno povezana s pedagoškim konceptom inkluzije. Problematika pojmovanja inkluzije oz. inkluzivnosti, ki jo izpostavljajo nekateri od raziskovalcev, je tudi ena od ovir za udejanjanje prednostne naloge »vključevanje in raznolikost« v programu Erasmus+. Šole, ki izvajajo projekte Erasmus+, omenjeno prednostno nalogo izvajajo različno. V povzetku izsledkov spremljanja projektov Erasmus+ na področju splošnega šolskega izobraževanja je zaznati značilnosti nekaterih šol, ki zmorejo širši pogled na inkluzivnost in jo na institucionalni ravni tudi udejanjajo. Pomembno vlogo pri tem, kako se bo inkluzivnost na šoli uresničevala, imajo tudi ravnatelji, in sicer s prispevkom lastne vizije ter strateških potez in distribuiranega vodenja. Na ravni šole lahko do bolj inkluzivnih praks pomagajo različna samoreflektivna oz. samoevalvacijska orodja. Trenutno potekata prevajanje mednarodnega priročnika *Indeks inkluzivnosti* v slovenščino in vzpostavljanje spletnega orodja CLUE – InCLUive Erasmus+¹ za preizpraševanje lastnih praks v kontekstu projektov Erasmus+ in mobilnosti.

Ključne besede: vključevanje in raznolikost, Erasmus+, inkluzija, Indeks inkluzivnosti

The Path to Inclusion in Schools through the Erasmus+ Programme

Ivana Majcen, Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Education and Training Programmes (CMEPIUS)

Abstract

“Inclusion and Diversity” is one of the transversal priorities of the Erasmus+ programme and is closely linked to the pedagogical concept of inclusion in general school education. However, the way inclusion or inclusiveness is conceptualised, as highlighted by some researchers, presents a challenge to fully implementing the Erasmus+ priority of “Inclusion and Diversity.” Schools involved in Erasmus+ projects approach this priority in different ways. A summary of the findings from the monitoring of Erasmus+ projects in the field of general school education reveals that some schools adopt a broader view of inclusiveness and successfully implement it at an institutional level. Principals play a key role in the implementation of inclusivity in schools, contributing through their vision, strategic decisions, and distributed leadership. At the school level, various self-reflective or self-evaluation tools can support the development of more inclusive practices. The international handbook *Inclusion Index* is currently being translated into Slovene, and the CLUE – InCLUive Erasmus+ online tool (expected to be available in December 2024) is being developed to help schools critically reflect on their practices in the context of Erasmus+ and mobility projects.

Keywords: inclusion and diversity, Erasmus+, inclusion, Inclusivity Index

¹ Orodje CLUE – InCLUive Erasmus+ bo pogodbenikom in drugim zainteresiranim na voljo decembra 2024.

1 Uvod

»Vključevanje in raznolikost« (angl. *inclusion and diversity*) je ena od štirih prečnih prioritet ali t. i. vrednot programa Erasmus+ 2021–2027. V preteklih razpisnih letih (2021, 2022, 2023, 2024) obdobja 2027–2027 je izpostavljeno prioriteto na področju splošnega šolskega izobraževanja tematiziralo 92 projektnih predlogov in je med izbranimi prioritetami (po leg digitalne preobrazbe, okolja in boja proti podnebnim spremembam, udeležbe v demokratičnem življenju ter skupnih vrednot in državlanskega udejstvovanja) na prvem mestu, kar nedvomno sporoča, da gre za vsebine, ki se jim namenja nemalo pozornosti tudi prek projektnega dela. Pojmovanje » *vključevanja in raznolikosti*« kot prioritete na ravni programa Erasmus+ je zelo široko, vendar vodi k zelo jasno artikuliranemu cilju: povečati udeležbo raznolikih učencev (oz. učečih se) v programu, in se posledično tesno povezuje s pedagoškim konceptom inkluzije oz. inkluzivnosti. Osrednji dokument programa Erasmus+, ki usmerja v bolj pravično in raznolikim dostopno implementacijo projektov (in v inkluzivnost), je *Strategija vključevanja in raznolikosti v okviru programa Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote* (Evropska komisija, 2021) (v nadaljevanju *Strategija*). Ta raznolike učeče se sicer kategorizira v posamezne skupine, t. i. osebe z manj priložnostmi, kar bi lahko predstavljalo pomembne pomisleke, ko govorimo o konceptu inkluzije, saj je tovrstno naslavljanje učečih se z manj priložnostmi na izvedbeni ravni izjemno problematično oz. celo izključujoče (npr. Ekins, 2013; Booth in Ainscow, 2016). *Strategija* (2021) na neki način res utrjuje »etiketiranje«, vendar je to v prvi vrsti namenjeno spodbudam za prepoznavanje ovir, ki jih imajo učeči se na poti k sodelovanju in participaciji v mobilnostih in aktivnostih Erasmus+. V razpisni dokumentaciji programa Erasmus+ je sporočilo torej nedvomno: prepoznavati in pripoznavati ranljivejše skupine učečih se in jih podpreti, da lahko čim bolj enakovredno sodelujejo v programu. Vprašanje, kako naj se t. i. podpora uresničuje v praksi in kašna je pri tem vloga projektnih koordinatorjev, pa ostaja. Med koordinatorji na ravni EU in programskih držav se pojmovanje inkluzije razlikuje, zato implementacija prednostne naloge » *vključevanje in raznolikost*« morebiti ne temelji na podobnih izhodiščih, čeprav za to obstaja formalen strokovni konsenz (UNESCO, 1994). Odgovornost za uresničevanje prioritete » *vključevanje in raznolikost*« je tako prepuščena nacionalnim agencijam Erasmus+ oz. raznolikim posameznikom in organizacijam v različnih bolj ali manj naprednih vzgojno-izobraževalnih sistemih.

Koordinatorji projektov Erasmus+, tj. strokovni delavci, ki so sodelovali v projektnih aktivnostih, so pogosto poročali o pozitivnih učinkih sodelovanja učencev z manj priložnostmi v programu, predvsem o spremembah v odnosih med učitelji in učenci, ki so temeljile na drugačnih učnih izkušnjah enih in drugih, kar se deloma sklada z značilnostmi inkluzivnih šol. Etiketiranje oz. kategorizacija je, kot že omenjeno, nevarna praksa v kontekstu inkluzije, zato je tudi omejena na zgolj pripoznavanje raznolikosti, kar v izvedbenem smislu programa pomeni, da za vključevanje raznolikih učencev/dijakov oz. učečih se z manj priložnostmi organizacije prejmejo dodatna finančna sredstva (organizacijsko podporo za vključevanje udeležencev z manj priložnostmi), ki pa so namenjena odstranjevanju ovir in spodbujanju participacije tistih, ki se z ovirami spopadajo. O prilagoditvah so organizacije dolžne tudi poročati, kar pa pogodbenike na neki način sili k spremembam njihovega delovanja – bodisi k tehničnim prilagoditvam bodisi k premisleku o pedagoških praksah. Gre torej za izpolnjevanje ene od zahtev po večjem zagotavljanju pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, in sicer za pravičnejše razdeljevanje virov, t. i. redistributivnost (Lynch idr., 2009), hkrati pa tudi za spodbujanje vzgojno-izobraževalnih institucij k razmisleku o tem, kako namesto učencev spreminjati oz. prilagajati učna okolja, kar je pomemben preskok od integracije k inkluzivnosti. V želji, da se inkluzija in posledično večja pravičnost uveljavita tudi v praksi, nikakor ne smemo zanemariti drugih relevantnih dimenzij pravičnosti, na katere opozarjajo strokovnjaki: rekognicija, reprezentacija in relacionalnost, ki gradijo pravičnejše in inkluzivno vzgojno-izobraževalno okolje (Lynch idr., 2009; Lesar, 2013, 2019; Jeznik idr., 2022).

2 Inkluzija oz. inkluzivnost in vodenje

Inkluzija je pojem oz. pedagoški koncept, ki se v mednarodnem prostoru poskuša uveljaviti zadnjih 30 let. Ne glede na to, da ideja temelji na pomembnih mednarodnih listinah – Deklaraciji o človekovih pravicah (1948), Konvenciji o otrokovih pravicah (1989) in še nekaterih drugih (Vovk Ornik, Stanonik, 2023) – se je resna pobuda za zmanjševanje segregacije začela šele v devetdesetih letih. Leta 1994 se je namreč več kot 90 držav na načelni ravni strinjalo, da je treba transformirati šolske sisteme in vse učence vzgajati in izobraževati skupaj, da so se vsi otroci zmožni učiti, a vendarle ne vsi na enake načine (UNESCO, 1994). Države podpisnice mednarodnega dokumenta, t. i. Salamanške pogodbe, so se preobrazb na ravni sistemov in institucij (šol) lotevale različno. Do teh razlik pa je predvidoma prišlo že

v konceptualnih izhodiščih sistemskih rešitev, saj so bila tudi pojmovanja inkluzije med odgovornimi za udejanjanje in izvedbene rešitve drugačna, posledično je prišlo do različnih implementacij inkluzije v praksi. Iz rezultatov mednarodnih raziskav je mogoče sklepati, kateri sistemi so pri implementaciji inkluzije bolj ali manj uspešni, saj so v nekaterih državah npr. pri učencih s priseljenko izkušnjo ali z nizkim socialno-ekonomskim statusom razlike v dosežkih v primerjavi z drugimi učenci relativno majhne, prav tako so deleži učencev, ki čutijo pripadnost šoli, doživljajo kakovostne odnose z učitelji na šoli ipd., različni (Nastran Ule, 2023). Prav slednjih podatkov ob razmišljanju o inkluziji ne bi smeli spregledati, saj pomembno poudarjajo tiste dimenzije šolanja, kjer v ospredju niso zgolj akademski dosežki. Visoka raven inkluzivnosti se namreč ne kaže le v učnih dosežkih, marveč tudi v tem, da učenci radi hodijo v šolo, se tam počutijo sprejete in spoštovane. Tudi Vovk Ornik in Stanonik (2023) opozorita na to dimenzijo, in sicer da naj 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 pridobivanje življenjske odpornosti in prožnosti (prav tam, str. 142). Da je pojmovanje koncepta še vedno pereče (tj. ozko usmerjeno na učeče se s posebnimi potrebami), opominjajo mnogi domači (npr. Lesar, 2018, 2019; Kavkler, 2015, 2021; Kodele 2017; Zgaga, 2019) pa tudi tuji raziskovalci (Dyson 2003; Booth in Ainscow, 2016; Ekins, 2013; Qvortrup in Qvortrup, 2017). Ozka osredotočenost na inkluzijo lahko strokovnim delavcem, ob njihovi refleksiji dela z raznolikostjo, onemogoči, da bi se resnično ukvarjali z njenim širšim pomenom v lastni šoli. Če gre na eni strani za raziskovanje načinov vključevanja posameznih skupin učencev v redne šole (*mainstreaming*), gre na drugi strani za idejo transformacije sistema oz. šole v inkluzivno naravnano institucijo, za njen stalni razvoj v dobro učenecem in za njeno izpopolnjevanje (npr. Booth in Ainscow, 2000, 2016). Še tako dobro zasnovana in v zakonih, odredbah, pravilnikih in drugje zapisana vzgojno-izobraževalna politika pa ne zaživi plodno brez primerne odzivnosti vseh vključenih v delovanje šol, zato je nujno koncept vpeljevati na različnih ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema: na ravni sistema, institucij in razredov (Lesar, 2007, 2009). Pri tem naj se bodisi sistem bodisi šole ne osredotočajo le na odzive na posamezne potrebe, ampak je ključno vprašanje, kako lahko politika, sistemi, kultura in struktura prepoznajo in cenijo raznolikost (Booth in Ainscow, 2000, 2016).

Transformacijo šole kot eno od mogočih poti k udejanjanju inkluzije v šolah sicer sugerirajo nekateri že omenjeni avtorji ter priznavajo, da gre za zahtevno in procesno delo, ki ne pripelje do dokončnega stanja v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Zato se je uveljavil še termin inkluzivnost, saj

ima konotacijo razvoja in neskončnosti. Govorimo tudi o spreminjanju ali oblikovanju (inkluzivne) šolske kulture. Dyson (2003) je ugotovil, da je za udeležanje inkluzivnosti v šolah ključni dejavnik prav omenjena šolska kultura – takšna, ki je naklonjena spoštovanju različnosti in ponudbi vzgojno-izobraževalnih možnosti vsem učencem, medtem pa je vodstvo šole tisto, ki jo razvija in podpira pri zaposlenih (Lesar, 2013; Opreti idr., 2014). Ko govorimo o ravni spreminjanja institucije, Ekins (2013) opozori, da se morajo ravnatelji prvi lotiti kritičnega premisleka, saj so oni tisti, ki poučevalne prakse na šoli in razumevanje »posebnih potreb« umeščajo v širši okvir pojmovanja inkluzije in ustvarjajo pogoje, kjer inkluzija ne zavzema pozicije, ki bi omogočala zgolj namestitve učencev s posebnimi potrebami v njihovi šoli ali se fokusirala samo na specialne didaktike, vezane na njihove posebne potrebe, težave, posebnosti in akademski uspeh. Podobno razmišljajo tudi Sharma idr. (2017), ki trdijo, da bo inkluzivno izobraževanje postalo učinkovito le, če bodo ravnatelji in učitelji ustrezno usposobljeni. Vovk Ornik in Stanonik (2023) poudarjata še pomen strateške usmeritve šole, sodelovalno šolsko kulturo in kakovost poučevanja ter med standardi ravnateljevega vodenja šole izpostavita 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 ter delovno okolje, ki je raznoliko in vključujoče, pri tem pa upošteva najnovejša spoznanja o učenju (Brejc in Čagran, 2019, str. 13, v Vovk Ornik in Stanonik, 2023).

Lyons, Thompson in Timmons (2016, v Qvortrup in Qvortrup, 2017) so skozi daljše raziskovanje razvijanja šol v devetdesetih letih 20. in v prvih dveh desetletjih 21. stoletja spremljali preobrazbe šol v »bolj inkluzivne« in ob tem strnili nekaj njihovih skupnih značilnosti:

1. Inkluzivna šola ima jasno vizijo, ki se osredotoča na vse učence in jo podpirajo vsi zaposleni v šoli.
2. V inkluzivni šoli so vsi učenci pomembni člani razredne skupnosti in vse vzgajajo in izobražujejo skupaj.
3. V inkluzivni šoli obstaja celovita in obsežna podpora vsem – učiteljem in učencem.
4. V inkluzivni šoli je prisotna močna sodelovalna šolska kultura.
5. V inkluzivni šoli so učni načrti fleksibilni in poučevanje kakovostno ter temelji na dokazanih (angl. *evidence based*) pristopih.
6. V inkluzivni šoli je vodstvo podporno in vodi distributivno.
7. V inkluzivni šoli je veliko pozornosti usmerjene v kakovosten profesionalni razvoj strokovnih delavcev.

Nedavno izvedeni projekt Erasmus+ HEAD (2019–2023) »Za opolnomočenje ravnateljic in ravnateljev pri oblikovanju inkluzivne šolske kulture« je naslovil identificirane potrebe ravnateljev osnovnih in srednjih šol pri vzpostavljanju inkluzivnosti v šolah na Hrvaškem in v Severni Makedoniji (Mlekuž in Veldin, 2022). V odzivu na potrebe je bil vzpostavljen strokovni program za ravnatelje, katerega cilji so bili krepitev veščin na področju demokratičnega vodenja šole, sodelovanja z deležniki in inkluzije na splošno. Med razvitimi gradivi v podporo ravnateljem je razvidna usmeritev v vzpostavitev inkluzivnih šolskih strategij, motiviranje učiteljev za delo v raznolikosti ter vzpostavljanje boljše in bolj sodelovalne šolske klime. Program je, kot so poudarili udeleženci, omogočil teoretično nadgradnjo pojmov vodenja, demokratičnega odločanja in participacije (<https://head.edupolicy.net/index.html>, 2023). Ravnatelji se torej morajo razviti v naravne (organske) intelektualce, katerih namen ni le razumeti kompleksnosti, ki jih prinašajo pravičnost, enakost, raznolikost, demokratičnost, ampak morajo biti zmožni preoblikovati šole in posledično vzgojno-izobraževalni sistem, da bodo te vrednote lahko implementirali (Ruairc idr., 2013, str. 156). Prav zaradi vseh navedenih argumentov je v prvi fazi pomembno usklajeno razumevanje in pojmovanje inkluzivnosti, saj je od tega odvisno, kako trdne pristope k razvoju inkluzivne šole bodo ubrali ravnatelji in ravnateljice.

3 »Vključevanje in raznolikost« ter inkluzija v Erasmus+

Prioriteto »vključevanje in raznolikost« v programu Erasmus+ naslavlja največji delež prijaviteljev na področju splošnega šolskega izobraževanja, in sicer v obeh ukrepih, Ključni ukrep 1 (KA1) in Ključni ukrep 2 (KA2). V nekaterih primerih gre za neposredno naslavljanje ranljivejših skupin učencev (učenci s posebnimi potrebami, priseljenci), medtem pa je nabor učečih se z manj priložnostmi širok, kar sporoča, da je treba o vključevanju in raznolikosti razmišljati širše. V nekaterih drugih primerih projektnih idej gre za krepitev šolske klime in kulture, dobrega počutja učencev in učiteljev, nadgradnjo pedagoških praks, kar tudi omogoča razvoj inkluzije in sporoča, da je tudi v slovenskih šolah prisoten širši pogled na koncept. Kot poroča ena od koordinatoric:

»Osnovna ideja projekta je pridobiti znanja za spremembe znotraj pouka, ki bi naslavljal različne potrebe vseh otrok, ne le otrok z posebnimi potrebami. V tem smislu se fokusiramo na izobraževanje učiteljev za uvajanje drugačnih pristopov pri pouku. Temu je namenjena naša mobilnost. Spoznavati okolja,

kjer so organizacija, metode in oblike dela, individualni pristopi ter prilagajanje vsebin dela tako zastavljeni, da lahko vsak otrok napreduje v svojem tempu v skladu z razvojnimi značilnostmi, sposobnostmi, predznanjem in je lahko uspešen.«

Učiteljica v OŠ, citat iz spremljanja 2022

V letih 2022 in 2023 smo na Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) v okviru rednih spremljanj projektov posebno pozornost namenili prednostni nalogi »vključevanje in raznolikost« in izvedli anketni vprašalnik ter ponekod tudi razgovore s koordinatorji projektov Erasmus+². V letu 2022 smo se osredotočili na identifikacijo skupin učencev, ki jih koordinatorji sploh vključujejo v projekte Erasmus+, in na morebitne dobre oz. slabe izkušnje. Pretekle izkušnje koordinatorjev na CMEPIUS so pokazale, da so v mednarodne projekte Erasmus+ največkrat vključeni akademsko zelo uspešni in »pridni« učenci, medtem ko so drugi učenci, tisti s slabšim uspehom, disciplinsko problematični ali s posebnimi potrebami, v večji meri izključeni. Kadar pa jih posamezni koordinatorji vključijo, so izkušnje večinoma zelo dobre.

3.1 Povzetek spremljanj prednostne naloge »vključevanje in raznolikost« v programu Erasmus+ na področju splošnega šolskega izobraževanja

V letu 2022 je v spremljanju (vprašalnik z odprtimi odgovori in razgovori) sodelovalo 141 strokovnih delavcev. V letu 2023 pa sta anketni vprašalnik izpolnila 202 strokovna delavca. Večina strokovnih delavcev je poročala, da jih je strah vključevati otroke s posebnimi potrebami ali disciplinskimi izживi. Zaznati je, da imajo nizka pričakovanja, zato dvomijo o tem, da bi zmogli sodelovati v projektih. Kot na to nakazuje spodnji primer:

»Učenka 8. razreda ima kar nekaj težav pri učenju, tudi angleščina ji ne gre najbolje; želela si je, da bi šla na mobilnost na Poljsko, saj zna poljsko. Na izmenjavi je zacvetela, ker so se na njo obračali npr. na tržnici, da se je pogovarjala s prodajalci, prav tako nekateri njihovi gostitelji niso znali najbolje angleško in je bila ona tista, ki je reševala zagate s prevajanjem.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

² Način spremljanja ni bil metodološko povsem izpopolnjen, zato o teh ugotovitvah ne poročamo kot o raziskovalnih oz. znanstvenih izsledkih.

Je pa med koordinatorji projektov veliko takšnih, ki v projekte načrtno vključijo prav te »problematične« kategorije učencev in tudi do njih ohranjajo visoka pričakovanja, jim dajejo možnosti in si prizadevajo za kakovostna učna okolja. Spodaj navajamo štiri primere iz omenjenih spremljanj, o katerih so pripovedovale koordinatorice projektov:

»Pri tem projektu je bila na izmenjavi tudi dijakinja, ki je avtistka (Aspergerjev sindrom). Na izmenjavi ni bilo nobenih večjih težav. Sodelujoča dijakinja iz Hamburga se je celo sama javila, da lahko biva pri njej. V bistvu je bilo na izmenjavi z dijakinjo manj težav kot v šoli. Drugačno okolje je zagotovo pozitivno delovalo na njo.«

Učiteljica SŠ, citat iz spremljanja 2022

»Predusem pri naši slepi učenki je treba vedno pomisliti na to, da jo mora nekdo pospremiti, voditi po stopnicah, do stola, ji razlagati gibe, ki jih ne more videti, opisovati tisto, kar je za nas samoumevno. Ker ne more slediti klasičnemu notnemu materialu, ji moramo gradivo pripraviti na drug način: preko zvočnih posnetkov, prevoda v brajlico. Pri vajah je bilo zanimivo, kako so se med odmorom otroci zbrali okoli učenke in jo spraševali o njenem šolanju, dejavnostih v prostem času ter pokazali veliko zanimanja za njeno pripoved. Spodbujali smo jih, da jo tudi samoiniciativno pospremijo, poskrbijo zanjo, pa da je preveč ne razvajajo, ker mora kljub temu stremeti za čim večjo samostojnostjo.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

»Učenec 3. razreda je imel pri pouku težave, z njim je bilo težje delati, med izvajanjem projektnih aktivnosti pa so ugotovili, da obožuje žuželke. Tako je lahko veliko prispeval s tem, da jih je nabiral in z njimi rokoval. Sedaj jih prepozna in zna poimenovati tudi po angleško, prej skorajda ni govoril, sedaj več govori in je bolje vključen v pouk. S svojim znanjem in spretnostmi je navdušil tako sošolce kot tudi učiteljico.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

»Na šoli se nam zdi zelo pomembno, da v tovrstne projekte in mobilnosti vključimo tudi učence z manj priložnostmi in različnimi ovirami. O tem se v projektnem timu veliki pogovarjamo, prav tako pa tudi z vodstvom šole in ostalimi učitelji.«

Učiteljica OŠ, citat iz spremljanja 2022

V okviru spremljanj je bilo mogoče opaziti tudi, da:

- je v šolah, kjer so koordinatorji projektov svetovalni delavci ali specialni pedagogi, zaznati več senzibilnosti za vključevanje vseh otrok v Erasmus+;
- so pričakovanja do nekaterih skupin znižana;
- vodstvo spodbuja bodisi vključevalne bodisi izključevalne prakse.

Povzetki izsledkov izvedenih vprašalnikov, ki smo jih koordinatorjem poslali v letu 2023 in prejeli 202 odgovora, sporočajo, da so na načelni ravni koordinatorji projektov Erasmus+ naklonjeni inkluziji, kar je sicer spodbuden rezultat. Kljub dobljenim visokim povprečnim vrednostim je na tem mestu treba izpostaviti omejitev, da vse več empiričnih raziskav dokazuje, da anketiranci, ko gre za merjenje stališč, pogosto odgovarjajo socialno zaželeno (Fadder idr., 2018, v Zavašnik idr., 2024).

Najvišja stopnja strinjanja (89 % do 100 % vprašanih se popolnoma strinja) je bila dosežena pri naslednjih trditvah:

1. vsak lahko s svojimi dejanji prispeva k bolj inkluzivni vzgoji in izobraževanju,
2. v komunikaciji in dejanjih sem spoštljiv do vseh sodelujočih,
3. raznolikost pomeni tudi vir učenja,
4. v šoli stremimo k zmanjševanju vseh vrst diskriminacije,
5. vsem učencem, ki sodelujejo v projektu Erasmus+, je dana možnost, da se izkažejo.

Graf 1: Deleži strokovnih delavcev, ki sporočajo, da so na načelni ravni strokovni delavci, tj. koordinatorji projektov Erasmus+, naklonjeni inkluziji

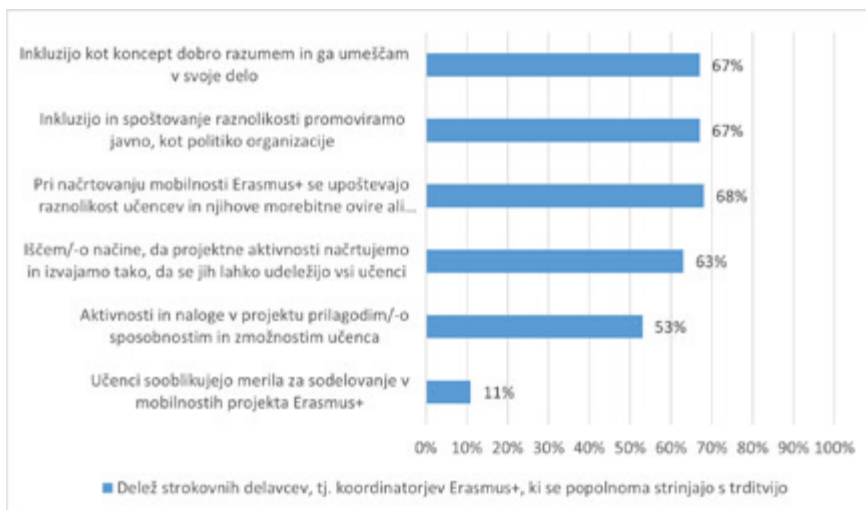


Vir: CMEPIUS, 2023

Nadalje se relativno nizek delež, zgolj 67 %, vprašanih strokovnih delavcev strinja, da inkluzijo kot koncept dobro razumejo in umeščajo v svoje strokovno delo. To sovпада z deleži strinjanja pri tistih trditvah, ki nakazujejo aktivnejše oblike pedagoškega dela v odnosu do udejanjanja inkluzije. Slednje so:

- učenci sooblikujejo merila za sodelovanje v mobilnostih projekta Erasmus+;
- aktivnosti in naloge v projektu prilagodim/-o sposobnostim in zmožnostim posameznika;
- iščem/-o načine, da projektne aktivnosti načrtujemo in izvajamo tako, da se jih lahko udeležijo vsi učenci;
- pri načrtovanju mobilnosti Erasmus+ se upoštevajo raznolikost učencev in njihove morebitne ovire ali potrebe;
- inkluzijo in spoštovanje raznolikosti promoviramo javno, kot politiko organizacije;
- inkluzijo kot koncept dobro razumem in ga umeščam v svoje delo.

Graf 2: Deleži strokovnih delavcev, ki se popolnoma strinjajo s trditvami, vezanimi na aktivne oblike udejanjanja inkluzije



Vir: CMEPIUS, 2023

Izsledki spremljanj 2023 so tako lahko izhodišče bodisi za nadaljnje raziskovanje stališč učiteljev bodisi za podpiranje koordinatorjev pri njihovem profesionalnem razvoju in za spodbujanje k prilagoditvam pedagoškega dela z delovanjem v projektih Erasmus+.

4 Orodja za razvoj inkluzije v šoli

»Le če je učitelj pripravljen neprestano reflektirati svoje delo ter vnašati spremembe v svojo pedagoško prakso, lahko učenec, ki se pri svojem šolskem delu srečuje z različnimi težavami, dobi tako podporo, ki jo tudi zares potrebuje« (Kodele, 2018).

Mednarodni strokovnjaki so v preteklosti že razvijali samoevalvacijska orodja, ki bi pripomogla k inkluzivnosti v šolah. Nam najbolj poznano med orodji je *Indeks inkluzivnosti* (Booth in Ainscow; 2000, 2002, 2011, 2016), ki so ga za samorefleksijo in samoevalvacijo šol uvedli v Veliki Britaniji, tam je vlada zagotovila izvod prve izdaje vsem osnovnim in srednjim šolam, šolam s prilagojenim programom ter lokalnim vzgojno-izobraževalnim organom. Čeprav je delo prvotno namenjeno angleškim šolam, ni zgolj značilno angleški dokument. Odraža neštete dialoge s kolegi po vsem svetu.

Na temeljih slednjega so razvili še mnoge druge, npr. *Vodič za refleksijo in ocenjevanje inkluzivne prakse* (Marchesi in drugi, 2009 v Azorín idr., 2019); *Samoocenjevanje šol v odzivanju na raznolikosti iz perspektive inkluzije* (Arnaiz in Guirao, 2015); *Orodje THEMIS za refleksijo učiteljev na odzive na raznolikosti v šoli* (Azorín idr., 2019). Taki instrumenti podpirajo šole predvsem pri njihovi samorefleksiji in samoevalvaciji in ne dajejo pravilnih ali napačnih odgovorov.

4.1 Indeks inkluzivnosti: priročnik za razvoj šol, ki jih usmerjajo inkluzivne vrednote vzgoje in izobraževanja

Indeks inkluzivnosti: priročnik za razvoj šol, ki jih usmerjajo inkluzivne vrednote vzgoje in izobraževanja je preveden v 34 jezikov. Deloma so ga pri raziskovanju že uporabljali tudi nekateri slovenski raziskovalci³ (Lesar, 2007; Grah in drugi, 2017, Lesar idr., 2018, Jeznik idr., 2022), predvsem za ugotavljanje stanja inkluzivnosti (npr. Jeznik idr., 2022), vendar do zdaj še nismo dobili celotnega slovenskega prevoda, torej priročnika, ki bi bil namenjen tudi strokovnim delavcem pri njihovem pedagoškem delu. V letu 2025 bo na voljo urejena in slovenskemu vzgojno-izobraževalnemu kontekstu prilagojena verzija v slovenskem jeziku.⁴

Indeks spodbuja širše sodelovanje pri pregledu in načrtovanju izboljšav v šoli ter vključuje tako prispevek ravnatelja kot tudi celotnega šolskega kolektiva, učencev in njihovih družin. Vključevanje vseh je del inkluzivnega razvoja, saj pomaga zaveziti različno znanje in energijo za ukrepanje v šoli in v skupnosti. Njegova uporaba je najučinkovitejša, če postane del ustaljenih procesov načrtovanja in razvoja, torej pri oblikovanju in izvajanju šolskih strategij, npr. vzgojnega načrta, letnega delovnega načrta, razvojnega načrta šole.

Indeks je razdeljen na tri dimenzije, ki strukturirajo razvoj šole:

A) Inkluzivne šolske kulture, ki odražajo odnose ter globoko zakoreninjene vrednote in prepričanja.

3 Priročnik *Indeks inkluzivnosti* (Ainscow in Booth, 2017) se je posodabljal vse od leta 2000 do leta 2017.

4 Slovensko verzijo *Indeksa inkluzivnosti* urejajo Ivana Majcen, dr. Irena Lesar, dr. Vida Vončina.

- B) Strategije šole (skupek načel in ukrepov za izboljšanje kakovosti šole), ki se nanašajo na njeno delovanje, na to, kako sodeluje, in na njen razvojni načrt.
- C) Pedagoške prakse, ki odpirajo vprašanja o tem, kaj in kako se učimo ter poučujemo.

Vsaka dimenzija je razdeljena na dve poddimenziji. Dimenzije in poddimenzije tvorijo okvir za načrtovanje, tako da spremembe na enem področju podpirajo potrebne spremembe na drugih področjih. Spodaj primer kazalnikov poddimenzije C2:

C2: Uglaševanje učenja

1. Učne aktivnosti načrtujemo s pozornostjo na vse učence.
2. Učne aktivnosti spodbujajo participacijo vseh učencev.
3. Učence spodbujamo k samozavestnemu kritičnemu razmišljanju.
4. Učenci aktivno sodelujejo pri lastnem učenju.
5. Učenci se učijo drug od drugega.
6. Učne ure so oblikovane tako, da razvijajo razumevanje podobnosti in razlik med posamezniki.
7. Ocenjevanje spodbuja dosežke vseh učencev.
8. Disciplina temelji na medsebojnem spoštovanju.
9. Strokovni delavci skupaj načrtujemo, poučujemo in vrednotimo vzgojno-izobraževalni proces in napredek.
10. Strokovni delavci skupaj razvijamo vire za podporo učenju.
11. Strokovni delavci podpiramo učenje in participacijo vseh učencev.
12. Domače naloge so zastavljene tako, da pripomorejo k učenju vsakega učenca.
13. Aktivnosti izven pouka vključujejo vse učence.
14. Viri v okolici šole so znani in uporabljamo jih v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Gre za obširen dokument, saj je za vsak kazalnik na voljo tudi seznam vprašanj, ki spodbujajo refleksijo. Tako priročnik poleg preizpraševanja spodbuja tudi samoevalvacijo in pomaga načrtovati razvoj šole za večjo participacijo in inkluzivnost, ki temelji na inkluzivnih vrednotah vzgoje in izobraževanja. Poleg tega avtor opomni, da so šole že vključene v številne aktivnosti za spodbujanje razvoja, ki ima enake vrednote kot *Indeks*. *Indeks* jih lahko pomaga združiti v enoten pristop; kot bi jih združevali v eno drevo, ki črpa moč iz številnih korenin (Booth in Ainscow, 2016).

Na primer:

Aktivnost 11: Pregled načrtovanja razvoja šole (str. 63)

Člani skupine lahko z odgovori na vprašanja iz kazalnika »B1.1 Participativni razvojni proces šole« pregledajo svoj trenutni šolski razvojni načrt. Razmislijo lahko o smernicah in pregledajo načrtovanje z uporabo naslednjih vprašanj:

- Kako se je šola spremenila v zadnjem letu in zakaj?
- Kakšna je vsebina načrta in koliko odraža vse spremembe, ki se dogajajo?
- Koliko prednostne naloge v načrtu pomagajo uresničevati vključujoče vrednote?
- Kako lahko *Indeks* prispeva k izvajanju prednostnih nalog, ki so že vključene v načrt?
- Kako lahko *Indeks* prispeva k izboljšanju načrta?
- Kako pripraviti načrt, ki bo dostopen otrokom in odraslim, ki so povezani s šolo, ter jim dvignil duha?

Četudi se učitelji z inkluzijo na načelni ravni pogosto strinjajo, pa samih značilnosti inkluzije ne implementirajo (to je deloma razvidno tudi iz omenjenega spremljanja projektov Erasmus+ 2023), kar lahko pripisujemo šibkemu poznavanju koncepta in konkretnih korakov k inkluziji, z mislijo, da inkluzija »ni namenjena samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsem otrokom. Zatorej nihče ne bi smel biti proti njej, kajti ta predstavlja reformo šolstva. Z njo bi dosegli, da bi imeli šolo, v kateri sta poleg uspešnosti pomembna tudi vključenost in dobro počutje vseh otrok« (Kavkler, 2015).

Indeksa inkluzivnosti sili v nenehno refleksijo zaposlenih o inkluzivni naravnosti šolske prakse, da torej zaposleni svoje delo z učenci, ki se v procesu šolanja spopadajo z različnimi ovirami, reflektirajo in kritično razmišljajo o odzivih – lastnih in odzivih šole kot institucije. Osrednji razmisleki priročnika se namreč tičejo skupnih inkluzivnih vrednot (pravičnost, enakost, modrost, zaupanje, pogum, sočutje, participacija, skupnost, spoštovanje raznolikosti, trajnost, nenasilje, iskrenost, ljubezen, upanje, veselje, lepota) in poskusov odgovora na vprašanje:

»Kako v prihodnosti skupaj živeti dobro?«

4.2 CLUE – InCLUusive Erasmus: spletno orodje za načrtovanje in izvajanje inkluzivnih projektov Erasmus+

Na podlagi a) zahtev programa Erasmus+ po projektih, ki nagovarjajo vključevanje in raznolikost; b) uvida v problematiko pojmovanja inkluzije in c) pozitivnih stališč do vključevanja in raznolikosti strokovnih delavcev na načelni ravni, ki pa so manj vidna na izvedbeni, smo s pomočjo sodelovanja sodelavcev Erasmus+ in SALTA Inclusion and diversity⁵ ter na temelju že predstavljenega *Indeksa inkluzivnosti* oblikovali spletno orodje CLUE – InCLUusive Erasmus+, ki spodbuja »vključevanje in raznolikost« v štirih različnih tematskih sklopih:

- A) Poznavanje dokumentov in podpornih mehanizmov evropske komisije za podporo udeležanju prioritete vključevanje in raznolikost
- B) Ustvarjanje priložnosti sodelovanja za vse učence
- C) Oblikovanje aktivnosti, ki podpirajo vključevanje in raznolikost v Erasmus+
- D) Inkluzivno delovanje koordinatorja (vodje) projekta Erasmus+

Orodje CLUE – InCLUusive Erasmus+ je namenjeno šolam. S pomočjo orodja bodo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju bolj opolnomočeni za to, kaj vse inkluzija oz. inkluzivnost zahteva ter pomeni in kako jo skozi projekte Erasmus+ razvijati zavestno in usmerjeno. Orodje bo pogodbenikom in drugim zainteresiranim na voljo v sprva v angleškem jeziku, predvidoma konec leta 2024 na spletni strani CMEPIUS (www.cmeplus.si).

Glede na to, da obstajajo mednarodne raziskave, ki potrjujejo, da je za kulturo organizacije in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v veliki meri odgovorno vodstvo, bi bilo treba opraviti tudi te razmisleke – kako v implementaciji inkluzije v šoli podpreti ravnatelje?

⁵ Pri oblikovanju orodja so sodelovali: Ivana Majcen (Slovenija), dr. Ana Paula Alves (Portugalska), Tajana Krstonošić (Hrvaška). V pilotni fazi so ga testirali strokovni delavci iz Srbije, Hrvaške, Romunije, Estonije, Portugalske, Slovenije in Islandije.

5 Zaključek

Erasmus+ vzgojno-izobraževalnim ustanovam v EU in programskih državah omogoča sofinancirano projektno delo, ki deloma vodi v spremembe; krepi profesionalni razvoj, sodelovalno šolsko kulturo; spreminja pedagoške prakse itd. Glede na *Evalvacijsko poročilo o programu Erasmus+ v obdobjih 2014–2020 in 2021–2027 za področje splošnega šolskega izobraževanja* Erasmus+ močno vpliva na različna področja dela v vzgojno-izobraževalnih zavodih, na delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev in neposredno na učence ter tudi na sistem (Zavašnik idr., 2024), kar dodatno utrjuje pomen kakovostnih in inkluzivno naravnanih projektov Erasmus+ za krepitev vključevanja in raznolikosti na splošno v družbi.

Da bi do dejanskih sprememb, preobrazb, učinkov, ki si jih želimo, lahko prišlo, moramo zaupati sodobnim teoretičnim izhodiščem, ki tematizirajo pravičnost in so del koncepta inkluzije. Prav tako se je treba spomniti na mednarodno sprejete konsenze in poenotiti pojmovanja, ki temeljijo na znanstvenih dognanjih in raznolikost podpirajo v najširšem smislu. Inkluzivnost lahko postane del vzgojno-izobraževalnih sistemov, če vlade zagotovijo ustrezno infrastrukturo ter podporo, da jim to omogočijo doseči, vendar ima možnosti za širše udejanjanje samo, če bo na ravni vzgojno-izobraževalnih sistemov koncept jasno artikuliran, vodje in učitelji pa bodo imeli ustrezna znanja in veščine. Nujno je namreč, da imajo vsi deležniki enotno razumevanje koncepta in da se pojmovanje izraža na vseh ravneh delovanja šole (Lesar, 2007; Sharma idr., 2017, v Azorín in Ainscow, 2020). Ne glede na to, da se je treba osredotočiti na vse ravni delovanja vzgojno-izobraževalnih sistemov, pa lahko ravno v šolah oz. šolskih kulturah izjemno veliko prispevajo prav ravnatelj, učitelji in drugi strokovni delavci sami.

V tem prispevku predstavljeni pogledi na prioriteto »vključevanje in raznolikost«, na pojmovanje inkluzije ter predstavitev *Indeksa inkluzivnosti* in orodja CLUE – InCLUusive Erasmus+ lahko spodbudijo k razmisleku o razvoju inkluzije na šolah, kar bi prispevalo k prevpraševanju strateških potez in razvojnih prioritet šole, h krepitvi kakovostnih pedagoških praks, k boljšemu sodelovanju med strokovnimi delavci in lokalnim okoljem, h grajenju skupnosti, k participaciji itd. Mnogi vzgojno-izobraževalni sistemi so se transformacij že lotili s pomočjo *Indeksa inkluzivnosti* ali s pomočjo drugih, lastnim potrebam prilagojenih orodij. Misel ene od učiteljic, ki je bila del spreminjanja šole, naj bo navdih za razmislek in delovanje:

»Indeks kot kritičen prijatelj – postavlja vprašanja, ki pomagajo drugače pogledati na zadevo in jo izboljšati.«

- Elly Roberts, Highgate Infant School (v Booth in Ainscow, 2016).

6 Viri in literatura

- Ainscow, M., Booth, T., in Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arnaiz, P., in Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45–101. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Azorín, C., in Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Azorín, C., Ainscow, M., Arnáiz, P., in Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 11–36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Booth, T., in Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Ekins, A. (2013). Special education within the context of an inclusive school. V G. M. Ruairc, E. Ottesen in R. Precey (ur.), *Leadership for inclusive education* (str. 19–34). Sense Publishers.
- Evropska komisija. (2021). *Strategija vključevanja in raznolikosti v okviru programa Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote*. Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2021/10/Strategija-vkljucevanja-in-raznolikosti.pdf>
- Empowering School Principals for Inclusive School Culture. (b. d.). <https://head.edupolicy.net/index.html>
- Jeznik, K., Bauman, B., Štirn, D., Knavs, S., in Kristl, N. (2022). *Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Prvo poročilo o rezultatih raziskave*. Center RS za poklicno izobraževanje. https://cpi.si/wp-content/uploads/2024/03/Porocilo_Inkluzija-v-PSI_2022.pdf
- Kavkler, M. (2015, 29. oktober). Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami. Pri nas vsi neradi hodijo v šolo. *Delo*. <https://old.delo.si/sobotna/inkluzija-ni-le-za-otroke-s-posebnimi-potrebami-pri-nas-vsi-neradi-hodijo-v-solo.html>
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* (doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Lesar, I. (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika*, 60(1), 334–348.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 76–95.

- Lesar, I. (2018). Pojmovanje inkluzivnosti v slovenskih študijskih programih, ki vodijo do naziva inkluzivni pedagog. V M. Schmidt, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: Konferenčni zbornik* (str. 65–76). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(1), 50–69. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/01-2019_izzivi-pedagogike-pri-vpeljevanju-inkluzivnosti-v-solski-sistem/
- Lesar, I., Rutar, S., Podlessek, A., Štirn, M., Jelen Madruša, M., Majcen, I., in Kocbek, K. (2018). *Poročilo o evalvaciji predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. ISA Institut. http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-porocilo_s-prilogami.pdf
- Lynch, K., Baker, J., in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan.
- Mlekuž, A., in Veldin, M. (2022). *Principals' needs for professional development in the field of creating an inclusive school culture: Report for Croatia and Republic of North Macedonia*. Pedagoški inštitut. <https://edupolicy.net/portfolio-posts/principals-needs-for-professional-development-in-the-field-of-creating-an-inclusive-school-culture-report-for-croatia-and-republic-of-north-macedonia/>
- Nastran Ule, M. (2023). Kaj početi s šolo? Jo reformirati? Ne, preobraziti. *Sodobna pedagogika*, 74(140), 13–28. <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/#2023-74-140>
- Qvortrup, A., in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Sharma, U., Forlin, C., Marella, M., in Jitoko, F. (2017). Using indicators as a catalyst for inclusive education in the Pacific Islands. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 730–746.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- Vovk Ornik, N., in Stanonik, M. (2022). Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 3. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si>
- Zaga, P. (2022). Inclusion in education: Between Opportunities and Limits. V P. Zgaga (ur.), *Inclusion in Education: Reconsidering Limits, Identifying Possibilities* (str. 7–25). Peter Lang.
- Zavašnik, M., Brejc, M., in Mlekuž, A. (2024). *Evalvacijsko poročilo o programu Erasmus+ v obdobjih 2014–2020 in 2021–2027 za področje splošnega šolskega izobraževanja*. CMEPIUS. https://www.cmeplus.si/wp-content/uploads/2024/05/Nacionalno_porocilo_Erasmus_Solski_sektor_final.pdf