



INVESTT

Inkluzivno poklicno izobraževanje in usposabljanje po prilagojenem programu (**Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training**)

Projektna številka: 527924-LLP-1-2012-1-BE-LEONARDO LMP

POROČILO

1. 12. 2012 – 30. 11. 2015

Evropsko združenje ponudnikov storitev za osebe s posebnimi potrebami (EASPD)

- prof. dr. Wolfgang Plaute, mag. Carina Laabmayr in mmag. Claudia Depauli
Pädagogische Hochschule Salzburg, Avstrija
- prof. dr. Stein Erik Ohna in Ingunn Eikeland
Universitetet i Stavanger, Norveška
- dr. Tamara Narat, dr. Polona Dremelj in mag. Barbara Kobal Tomc
Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo
- Marleen Clissen in dr. Katja Petry
VVKBuO, Belgija

- UVOD
- Projekt INVESTT – Inkluzivno poklicno izobraževanje in usposabljanje po prilagojenem programu (Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training)

glej: Poročilo 1 (vključno s stranjo 7)

Teoretično ozadje

INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE

Inkluzija in inkluzivno izobraževanje sta pojma, katerima je bila v zadnjih desetletjih v globalnih politikah na področju izobraževanja in v izobraževalnih znanostih namenjena večja pozornost. Ta koncept lahko najdemo že v Salamanški izjavi (UNESCO, 1994), odzivi politike pa so prisotni po vsej Evropi (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2006). Obstajajo različne opredelitve tega koncepta, ki so odvisne od vidika in konteksta poučevanja. Skupen dejavnik za vse opredelitve vključenosti je, da temeljijo na načelu človekovih pravic (UNESCO, 2001; UNESCO, 2003) in vključujejo vse vidike izobraževanja.

Enotna opredelitev inkluzivnega izobraževanja ne obstaja. Dejansko ima pojem inkluzivnega izobraževanja pri različnih skupinah različne pomena (Florian in Spratt, 2013). Vislie (2004) poudarja kompleksnost tega koncepta in svari pred poskusi, da bi inkluzivno izobraževanje razumeli kot enodimenzionalen koncept.

„Ko vključevanje razlagamo poenostavljeno, koncept ločujemo od dinamične razsežnosti, katere del je in na katero se nanaša, namreč izključenosti. (...) Na ravni prakse gre za preprečevanje izključenosti, tako da ustvarimo pogoje za vključenost in enake možnosti za vse v okviru skupnosti“ (prav tam: 20).

Vislie procese vključevanja in izključevanja izpostavlja kot temelj vključenosti in zmanjšuje pomen povezave med vključevanjem in integracijo. Po njenem mnenju inkluzivno izobraževanje ne zadeva posebnih skupin ali učencev z opredeljenimi posebnimi potrebami. Gre bolj za to, da se šola preoblikuje v projekt demokratizacije, katerega cilj je zagotoviti kakovostno izobraževanje za vse in zmanjšati vse oblike izključenosti. Izhajajoč iz tega stališča se izpodbija delitev dela med rednim in posebnim izobraževanjem. Namesto te delitve dela je treba iskati „skupno razpravo o izzivih, povezanih z današnjimi šolami, poučevanjem in vzgojo“ (Vislie, 2003: 4).

Ainscow in Miles (2008) enako kot Vislie razpravljata o problemih, povezanih z razširjeno uporabo enodimenzionalnih razlag inkluzivnega izobraževanja. V svoji analizi tega področja ugotavljata, da gre pri prevladujočem razumevanju inkluzivnega izobraževanja za „invalidnost in posebne izobraževalne potrebe“ (prav tam: 17). Navajata, da „obstaja skupna predpostavka, da gre pri vključevanju v prvi vrsti za izobraževanje invalidnih učencev in drugih oseb, opredeljenih ‚s posebnimi izobraževalnimi potrebami‘ v rednih šolah“ (prav tam: 8).

Kot navaja Porter (1995), obstaja vrsta razlik med integracijo in vključevanjem. Medtem ko integracija označuje bolj tradicionalne smernice v okviru šolskega sistema, pa je vključevanje usmerjeno k demokratičnim izobraževalnim sistemom. V naslednji razpredelnici so prikazane glavne razlike med integracijo in vključevanjem.

Poudarki pri integraciji	Poudarki pri vključevanju
»Posebne potrebe« učencev	Pravica vseh učencev
Spreminjanje/izboljšanje vsebin	Spreminjanje šole

Koristi za učence s posebnimi potrebami, ki se jim omogoči integracija	Koristi za vse učence
Strokovnjaki, posebno strokovno znanje in formalna podpora	Neformalna podpora in strokovno znanje rednih učiteljev
Tehnični posegi (posebno poučevanje, terapija)	Kakovostno poučevanje za vse

(Vir: Walker, 1995; Thomas in drugi, 2005)

Razpredelnica 2: Primerjava med vključevanjem in integracijo

Čprav vključevanje postaja vse bolj uveljavljen koncept, je njegov pomen še vedno povezan s konceptom integracije. V večini držav obstajajo različne vrste določb, namenjenih različnim skupinam učencev, ki temeljijo na predpostavkah, da ima določen odstotek otrok tako težke oblike invalidnosti, da ne morejo biti vključeni v redne oblike šolanja (Evans in Lunt, 2005). Zato je na mestu vprašanje o tem, kaj natančno mislimo, ko govorimo o vključevanju. Se pojem vključevanja nanaša na integracijo vseh otrok v lokalno šolo ali pa se nanaša na strategije za zmanjševanje izključenosti prek pristopa celostne šole?

Kaj je značilno za inkluzivno izobraževanje?

Florian in Spratt (2013: 120) navajata, da je v literaturi zelo malo smernic o tem, kako bi bilo treba v razrednem okolju uveljavljati inkluzivno pedagogiko. Trdita, da se večina literature na področju inkluzivnega izobraževanja osredotoča na stališča, prepričanja in vrednote inkluzivnega izobraževanja, manjši del pa na zahtevano osnovno pedagoško znanje.

Ainscow in Miles (2008) v svoji analizi raziskav na temo inkluzivnega izobraževanja ugotavljata, da se večina študij osredotoča na invalidne učence in učence s posebnimi potrebami. Ugotavljata pa tudi, da obstajajo nove skupine študij, ki raziskujejo spodbujanje koncepta šole za vse in izobraževanja za vse (prav tam: 18). Te študije poudarjajo širši koncept inkluzivnega izobraževanja in se umeščajo na izobraževalno področje, ki raziskuje procese izključenosti in vključenosti v okviru šole. Namesto da bi za izhodišče jemale posebne skupine učencev, raziskujejo temeljne koncepte izobraževanja, poučevanje in učenje, participacijo in socialno pravičnost. Znotraj tega okvira je participacija pri izobraževanju posebnega pomena, saj povezuje učenje z razsežnostjo demokratičnih pravic (Nevøy in Ohna, 2014).

Značilnosti pojma socialne izključenosti, kot so na primer družbena participacija, državljske pravice in polarizacija (notranja/zunanja), ter pomen njenega zaznavanja s strani posameznika lahko prenesemo na različna področja, vključno z izobraževanjem. Najpogostejše besede, ki jih najdemo v posameznih opredelitvah inkluzivnega izobraževanja, so:

- „vsi“, na primer: „(...) šole bi morale sprejeti vse otroke, ne glede na njihovo fizično, intelektualno, socialno, čustveno, jezikovno ali drugo stanje. (...) Redne šole z inkluzivno usmeritvijo so najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminaciji, ustvarjanje sprejemajočih skupnosti, izgradnjo inkluzivne družbe in doseganje izobraževanja za vse“ (Salamańska izjava, UNESCO, 1994);

- „participacija“, na primer: „Vključevanje se je nanašalo na procese povečevanja participacije učencev v okviru učnih načrtov, kultur in skupnosti lokalnih šol ter zmanjševanja njihove izključenosti iz teh učnih načrtov, kultur in skupnosti“ (Booth in Ainscow, 2002);
- „dostop“, na primer: „Vključevanje v izobraževanje vključuje učenje na podlagi poskusov premagovanja ovir za dostop in participacijo posameznih učencev, da bi uveljavili obsežnejše spremembe v korist učencev“ (Booth in Ainscow, 2002);
- „različnost“, na primer: „Pri vključevanju gre za to, kako se odzivamo na različnost (...), kako se odzivamo na razlike“ (Forest in Pearpoint, 1992, v: Florian, 2005).

Namen inkluzivnega izobraževanja je vzpostaviti pogoje za inkluzivno izobraževanje, ki omogočajo participacijo in dostop do izobraževanja za vse otroke. Ta opredelitev pojma vključenosti vodi k drugi pomembni razsežnosti vključenosti – pripadnosti, ki se izraža v Hallovi opredelitvi socialne vključenosti: „Biti polnopraven član starosti primerne razreda v svoji lokalni šoli, slediti enakim učnim uram kot drugi učenci in se zavedati, da je vaša odsotnost opažena. Poleg tega imeti prijatelje, ki preživljajo čas z vami zunaj šole.“ (Hall, 1996, in Florian, 2005). Martin (2008) je pri opredelitvi vključenosti prav tako uporabil pojem pripadnosti.

Inkluzivno izobraževanje v praksi

„Pri vključevanju gre za čim obsežnejše zmanjševanje vseh ovir na področju izobraževanja za vse učence“ (Booth in Ainscow, 2002). V praksi se vključevanje začne s spoznanjem, da med otroki obstajajo razlike in da se zaradi tega otroci soočajo z različnimi ovirami pri vključevanju v šolski sistem. Zato je prva naloga prepoznati te ovire in ugotoviti, kako jih premostiti.

Po Boothu in Ainscowu (2002: 5) „lahko ovire najdemo v vseh vidikih šole, pa tudi v okviru skupnosti ter v lokalnih in nacionalnih politikah. Ovire se pojavljajo tudi pri interakciji med učenci ter glede tega, kaj in na kakšen način se učijo.“ Rešitev za odpravo ovir ni mogoče najti zgolj z zbiranjem finančnih sredstev, temveč so prisotne tudi v vseh vidikih šolskega okolja: pri učencih, starših/skrbnikih, skupnostih in učiteljih. Vsi navedeni subjekti že imajo določeno znanje o tem, kako okrepiti participacijo učiteljev – težava je v tem, da se to znanje le redko v celoti izkorišča in uporablja (Booth in Ainscow, 2002).

Ovire lahko opredelimo s pomočjo kazalnikov, ki so jih razvili različni raziskovalci, kot sta na primer indeks vključenosti (Booth in Ainscow, 2002) in barometer inkluzivnega izobraževanja v izbranih evropskih državah, ki ga je razvilo EASPD (Schädler in Dorrance, 2012). Med najnovejšimi je zanimiva zamisel Floriana in Spratta o tem, kako vrednotiti inkluzivno pedagogiko. Opisana je v njunem članku „Udejanjanje vključenosti: okvir za analizo inkluzivnih praks“ („Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice“, Florian in Spratt, 2013). Po mnenju avtorjev lahko inkluziven način poučevanja opazujemo ob upoštevanju treh ključnih tem: razumevanja učenja, razumevanja socialne pravičnosti in razvoja vloge dejavnega strokovnjaka. Povezava med inkluzivnim izobraževanjem in razumevanjem učenja zadeva naslednja vprašanja: učitelj zavrača deterministične načine učenja, priznava, da so razlike del človekove osebnosti, zavrača trditev, da prisotnost nekaterih ovir napredek drugih, in verjame, da lahko vsi otroci dosežejo napredek (če so zagotovljeni ustrezni pogoji). Povezava med inkluzivnim izobraževanjem in socialno pravičnostjo se nanaša na učiteljevo zavezanost podpori vsem učencem in njegovo prepričanost v lastno sposobnost, da spodbuja učenje vseh otrok. Povezava med inkluzivnim izobraževanjem in razvojem vloge dejavnega strokovnjaka zadeva pripravljenost učitelja za (kreativno) delo z drugimi in s pomočjo drugih (Florian in Spratt, 2013: 124).

Izbrani kazalniki so lahko uporabljani kot smernice za to, kje začeti vzpostavljati vključenost. Pomenijo orodje, ki pomaga opredeliti slabe prakse, tj. ovire za doseganje inkluzivnega izobraževalnega okolja. Po drugi strani se lahko to orodje uporablja tudi za prepoznavanje primerov dobrih praks, za katere prej morda nismo vedeli, da obstajajo; na podlagi njihove določitve jih lahko tudi nadgradimo in izboljšamo. Uporaba kazalnikov omogoča tudi primerjavo z drugimi – na mikroravni (lokalno okolje, regije) ter na mezoravni (nacionalni vidik) in makroravni (mednarodna raven). Primerjalni pregled nam kaže, kje smo v primerjavi z drugimi in koga lahko uporabljamo kot zgled, pri čemer je treba poudariti, da različna okolja niso povsem primerljiva. To velja še posebej za makroraven zaradi različnih kulturnih, političnih in gospodarskih razmer ter značilnosti posameznih držav.

Zaključek

Vključenost je ideal, za katerega si prizadevamo. Vključevanje je dinamičen proces, pri katerem upoštevamo, kaj je najbolje za učence; šolsko okolje moramo stalno izpopolnjevati, spreminjati in spremljati. Kot sta navedla Booth in Ainscow (2002, 3): „Inkluzivna šola je tista, ki je aktivna.“

UNIVERZALNO OBLIKOVANJE

Univerzalno oblikovanje se nanaša na široke spekter zamisli, ki naj bi omogočile vzpostavitev zgradb, izdelkov in okolja, ki so sami po sebi dostopni starejšim, osebam brez invalidnosti in invalidnim osebam. Mace in drugi (1996) „univerzalno oblikovanje“ na splošno označujejo s pomočjo sedmih načel:

1. Pravična uporaba: oblikovanje mora biti uporabno za ljudi z različnimi sposobnostmi (npr. razvoj spletnih gradiv na spletni strani bi moral biti zasnovan na tak način, da bi bila dostopna vsem, tudi slabovidnim učencem, ki za branje gradiv uporabljajo programsko opremo za spreminjanje besedila v govor).
2. Prilagodljiva uporaba: oblikovanje mora biti prilagojeno široki paleti individualnih prioritet in sposobnosti (npr. pisna spletna gradiva je mogoče dopolniti z avdio- in video-„podcasti“, kar bi učencu omogočilo, da izbere zanj najustreznejši način komuniciranja).
3. Preprosto in intuitivno: oblikovanje mora biti mogoče enostavno razumeti, ne glede na uporabnikove izkušnje, znanje, poznavanje jezikov ali trenutno raven koncentracije (npr. pri dodajanju navodil in gumbov za različne povezave na spletna gradiva morajo ta biti jasna in intuitivna).
4. Zaznavne informacije: oblikovanje mora uporabniku učinkovito posredovati vse potrebne informacije, ne glede na razmere v okolju ali uporabnikove sposobnosti zaznavanja (npr. ko se pri spletnih gradivih uporabljajo multimedijske vsebine in jih učenci poslušajo v hrupnem učnem okolju, je pomembno, da vključujejo podnaslove).
5. Toleranca za napake: oblikovanje čim bolj zmanjšuje nevarnosti in negativne posledice naključnih ali nenamernih dejanj (npr. spletna gradiva morajo zagotavljati smernice, če se učenec odloči za neustrezen izbor).
6. Nizek telesni napor: oblikovanje je mogoče učinkovito in udobno uporabljati, pri čemer je potreben čim manjši napor (npr. pri spletnih gradivih ni mogoče zahtevati, da mora učenec opraviti čezmerno količino klikanja z miško in tipkanja, da bi dostopal do informacij).
7. Mere in prostor za dostop in uporabo: oblikovanje bi moralo zagotoviti, da so na voljo ustrezne mere in prostor, predvideni za dostop, doseg, ravnanje in uporabo, ne glede na uporabnikove telesne mere, držo ali mobilnost.

Mednarodna opredelitev iz Konvencije ZN o pravicah invalidov (2006) predstavlja naslednjo opredelitev univerzalnega oblikovanja:

„Univerzalno oblikovanje pomeni oblikovanje proizvodov, okolja, programov in storitev, ki je čim bolj uporabno za vse ljudi, ne da bi ga bilo treba prilagajati ali posebej načrtovati. Univerzalno oblikovanje ne izključuje podpornih pripomočkov in tehnologij za posamezne skupine invalidov, kadar je to potrebno.“ (Konvencija ZN o pravicah invalidov, 2006: 4).

Pomembna razsežnost te opredelitve je izrecna formulacija „ne izključuje podpornih pripomočkov in tehnologij za posamezne skupine invalidov“. To pojasnilo je zelo pomembno v okviru projekta INVESTT zaradi pomena posameznih prilagoditev v sklopu izobraževalnih programov. Analize izobraževalnih razmer v Avstriji, Belgiji, na Norveškem in v Sloveniji nam prikazujejo razlike po posameznih projektnih državah.

Vključevanje in „univerzalno oblikovanje“

Univerzalno oblikovanje je koncept, usklajen z inkluzivnim izobraževanjem, saj sta oba usmerjena v zmanjševanje izključenosti in omogočanje participacije. Ena od skupnih značilnosti obeh zamisli je stališče, da je mogoče izobraževalne sisteme in pedagoške strategije zasnovati na tak način, da bi ustvarili bolj pozitivna redna učna okolja za učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami in posledično za vse učence. „Okrepitev participacije za vse vključuje razvijanje izobraževalnih sistemov in okolij, tako da se na različnost odzivajo na načine, ki vsakomur dajejo enak pomen.“ (Booth in Ainscow, 2011: 20).

Filozofija vključevanja pomeni spreminjanje ovir, ki izhajajo iz učnih načrtov, pristopov učiteljev in metod ocenjevanja ter organizacijskih ureditev. Prakse inkluzivnega izobraževanja poudarjajo aktivno učenje in raznolike vzgojne pristope. Gre za prepoznavanje različnih slogov učenja in potreb v posameznih skupinah učencev.

Da bi v razredno poučevanje vključili zamisli univerzalnega oblikovanja, sta Burgstahler in Chang (2009) razvila vrsto meril za vrednotenje univerzalnega oblikovanja na področju učenja. Opredelila sta osem pomembnih dejavnikov, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju dejavnosti v razredu za učence:

1. Razredna klima: zagotavljati visoko vrednotenje različnosti in inkluzivnosti
2. Interakcija: spodbujati učinkovito komuniciranje in interakcijo med vsemi osebami (učenci, učiteljem, predavateljem) ter zagotavljati različne načine komuniciranja.
3. Fizično okolje in proizvodi: zagotavljati, da so prostori, dejavnosti, gradiva in oprema dostopni in uporabni za vse učence.
4. Učni standardi: ohraniti visoka pričakovanja za vse učence in jih podpirati pri doseganju teh standardov in ciljev.
5. Načini izvajanja: zagotavljati raznolike in individualizirane metode, ki so dostopne vsem učencem.
6. Viri informacij in tehnologija: zagotavljati gradiva, zapiske in druge vire informacij, ki so prilagodljivi in so dostopni vsem učencem.
7. Povratne informacije: zagotavljati, da vsi učenci redno dobivajo povratne informacije, prilagojene učnim vsebinam.
8. Ocenjevanje: redno ocenjevati napredek učencev, in sicer z uporabo raznolikih dostopnih metod in orodij, ter ustrezno prilagajati zasnovo učnih ur.

Zaključek

Vse štiri države, ki sodelujejo v projektu INVESTT, se močno razlikujejo, kar zadeva vključevanje in „univerzalno oblikovanje“ v okviru izobraževanja. Partnerji morajo ideje teorije »univerzalnega oblikovanja« prenesti na področje izobraževanja. To je mogoče storiti le z

neposredno povezavo do nacionalnega šolskega sistema na splošno in bolj podrobno nacionalnega sistema poklicnega izobraževanja in usposabljanja. V ta namen lahko nacionalne razlage „univerzalnega oblikovanja“ in primernih prilagoditev, povezanih s stanjem v štirih sodelujočih državah, najdemo v našem dokumentu: „Vključevanje, univerzalno oblikovanje in primerne prilagoditve z nacionalnega vidika sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Avstriji, Belgiji, na Norveškem in v Sloveniji“.

PRIMERNE PRILAGODITVE

Obrazložitev za primerne prilagoditve temelji na zamisli, da vključujoča družba spoštuje različnost in se ji prilagaja ter zadovoljuje možnosti in potrebe vseh državljanov, tudi tistih s posebnimi potrebami. Svet Evrope je leta 2001 sprejel resolucijo ResAP (2001), v kateri je spodbudil k uvedbi načela univerzalnega oblikovanja na vsa področja človekovega življenja. Leta 2007 je Svet Evrope izglasoval novo resolucijo, na podlagi katere naj bi dosegli polno participacijo oseb s primanjkljaji v družbi.

Učenci s posebnimi potrebami imajo pravico do primernih prilagoditev. Ta obveznost velja za vse ravni izobraževanja, vključno z izobraževanjem odraslih. V okviru projekta INVESTT je razprava o primernih prilagoditvah smiselna, saj se lahko šole razvijajo v smeri univerzalnega oblikovanja: ko šole izpolnijo obveznost zagotavljanja primernih prilagoditev, lahko ugotovijo, katere od teh posameznih prilagoditev prinašajo koristi vsem in so tako lahko del univerzalnega načina poučevanja. Dejansko načrt univerzalnega oblikovanja postane jasen ob uveljavljanju primernih prilagoditev. Obveznost zagotavljanja primernih prilagoditev je sama po sebi lahko pomemben korak v smeri „univerzalnega oblikovanja“. Ob tem je pomembno poudariti, da koncept univerzalnega oblikovanja ne preprečuje posameznih prilagoditev, če so te potrebne.

Opredelitve

Mednarodna opredelitev iz Konvencije ZN o pravicah invalidov (2006) vključuje naslednjo opredelitev primernih prilagoditev:

„Primerne prilagoditve“ pomenijo potrebne in primerne spremembe ter prilagoditve, ki ne nalagajo nesorazmernega ali nepotrebne bremena, kadar so v posameznem primeru potrebne, da se invalidom na enaki podlagi kot drugim zagotovi uživanje ali uresničevanje vseh človekovih pravic in temeljnih svoboščin (Konvencija ZN o pravicah invalidov, 4. odstavek 2. člena).

Te prilagoditve imajo za cilj odstraniti ovire za učenje (fizične ovire in ovire za informacije itd) ter omogočiti polno participacijo (GRIP, 2013). Primerne prilagoditve so prilagojene posamezniku. Prilagoditve so potrebne, da bi zagotovili enake možnosti in zmanjšali ovire na podlagi posebnih potreb.

Na področju izobraževanja obstajajo zelo raznolike primerne prilagoditve: lahko so materialne ali nematerialne, pedagoške ali organizacijske. Prilagoditve se zagotavljajo glede na potrebe učenca z namenom polnega dostopa do izobraževanja ob upoštevanju enakih možnosti in z namenom zmanjševanja izključenosti. Primerna prilagoditev je lahko komaj opazna; zato je pomemben dejavnik zaveza učitelja, da bo brez predsodkov in bo sprejemal različnost.

Primerna prilagoditev mora izpolnjevati naslednje pogoje:

- temeljiti mora na individualnih potrebah učenca;
- učinkovitost: prilagoditve, ki ne prinašajo rezultatov, je treba spremeniti ali umakniti;
- enakopravna uporaba: prilagoditve morajo zagotavljati enakopraven dostop do čim večjega števila dejavnosti;
- mogoča mora biti samostojna uporaba: prilagoditev mora omogočati neodvisne dejavnosti v okviru razreda ali gibanje v okviru šole;
- ni neposrednih nevarnosti za zdravje ali varnost drugih oseb;
- zjamčeno mora biti dostojanstvo posameznika.

Zahteve

Za uspešne primerne prilagoditve so potrebne posebne zahteve. Razlikovati moramo med postopkovnimi in vsebinskimi pogoji:

Postopkovni pogoji

1. Postopek za zagotavljanje primernih prilagoditev mora biti individualiziran in konkreten.
2. Obstajati mora sporazumna interaktivnost in odprtost v zvezi z vlogami: prosilec najbolje ve, kaj je potrebno; izvajalec najbolje ve, kaj je izvedljivo.

Vsebinski pogoji

1. Razumevanje posebnih potreb mora upoštevati kontekst posameznika, ki se razlikuje od perspektive medicinske paradigme. Invalidnost je posledica povezave med posameznimi elementi in dejavniki posameznega konteksta, pri čemer okolje lahko pomeni oviro ali pa spodbudo. To pomeni, da ni enotnih prilagoditev za skupine, na primer na podlagi standardiziranega „seznama prilagoditev“ za določeno vrsto invalidnosti. Primerna prilagoditev je zmeraj zasnovana tako, da celostno ustreza posamezni osebi.
2. Neomejene prilagoditve bi privedle do nerazumnih rezultatov, tako da je tukaj prisoten koncept nesorazmernosti, pri čemer je treba upoštevati naslednje vidike:
 - a. učinkovitost: v primeru različnih mogočih učinkovitih prilagoditev je treba izbrati tisto, ki je najmanj škodljiva za druge;
 - b. upoštevanje stroškov in koristi: prilagoditve je treba uporabljati previdno. Ni treba, da prednosti ustrezajo stroškom. Ravnotežje med stroški in koristmi je namenjeno zgolj preprečevanju očitnih nesorazmerij. Prednosti je treba razlagati zelo široko, saj lahko posamezna prednost postane vsesplošna (prim. univerzalno oblikovanje);
 - c. razmerje med stroški in sredstvi: pri omejitvah glede zmogljivosti se zelo pogosto sklicujemo na te pomisleke. Vendar obstaja možnost, da pomisleki v zvezi z omejitvami glede zmogljivosti zgolj zakrivajo dejstvo, da dejansko ni prišlo do resnega premisleka. V vsakem primeru je treba opredeliti vse elemente, ki lahko privedejo do nesorazmernega bremena. Nejasno sklicevanje na vprašanja zmogljivosti nikakor ne more upravičevati zavračanja primernih prilagoditev, zato bi se takšna utemeljitev štela za kršenje pravice do primernih prilagoditev. Stroški obsegajo več kot le finančne stroške, saj lahko npr. vključujejo tudi vprašanja varnosti. Sklicevanje na čustva drugih ne more biti relevantno. Poleg tega, če ob tem zdaj ali v prihodnje nastanejo kakršne koli koristi za druge, vidika stroškov ni mogoče razrešiti kar v posameznem primeru, temveč je stroške treba porazdeliti med vse ocenjene morebitne upravičence. Končno je pri oceni finančnih zmožnosti domnevnega izvajalca primernih prilagoditev treba upoštevati razsežnost celotne organizacije, kar pomeni, da je treba pretehtati med primerno prilagoditvijo v okviru oddelka na šoli in finančnimi zmožnostmi celotne šole;
 - d. časovna povezanost: če se prilagoditev oceni kot nerazumna, še vedno obstaja obveznost najti prilagoditev, ki je čim bolj učinkovita pri odpravljanju ovir, vendar ne vodi do nerazumnega bremena. To primerno prilagoditev je treba sčasoma ponovno ovrednotiti, saj se položaj prosilca lahko spremeni in potrebe lahko postanejo

drugačne, na primer zaradi izboljšanja zdravstvenih pogojev. Končno se načeloma čas gospodarske krize ne šteje kot argument za zavrnitev.

Zavrnuti primerne prilagoditve za učenca s posebnimi potrebami se šteje za resno kršitev zakona. Vendar pa je navedba, kaj je primerno in kaj neprimerno, dokaj stvarna in odvisna od razvijajoče se sodne prakse. Okoliščine se lahko spremenijo, kar ima za posledico, da je treba prilagoditev spremeniti (D'Espallier, 2010a, 2010b).

Zaključek

Vprašanje vključenosti je močno povezano s primernimi prilagoditvami in argumenti v zvezi z nesorazmernostjo. Zato se koncept primernih prilagoditev uporablja različno po različnih regijah in državah.

Priporočila in sklepi

Ugotovitve v okviru projekta INVESTT so predstavljene na različnih ravneh: *makroravni* (opredeljeni kot politični ravni z vplivom na razvoj učnih načrtov), *mezoravni* (opredeljeni kot regionalni ravni s poudarkom na šoli kot sistemu) in *mikroravni* (opredeljeni kot razredu z učenci in učiteljem).

MAKRORAVEN (politična raven, učni načrt)

Avstrija

Prilagoditve učnega načrta (makroraven)

- V prvi fazi smo zasnovali učni načrt za naše učence v uvajalnem programu, ki je del splošnega celotnega učnega načrta za inkluzivni program (IBB) in se je začel septembra 2014:
 - učenci v uvajalnem programu so sodelovali pri rednem pouku za nekatere predmete s poudarkom na „Behindertenbegleitung“ (spremljevanje oseb s posebnimi potrebami) za zaposlene osebe;
 - predmeti so Splošne osnove (nemščina), Osnove nege, Imerzijsko/poglobljeno poučevanje in 200 ur praktičnega usposabljanja.
- V drugi fazi smo se usmerili učni načrt (usposabljanje temelji na rednem „Statutu“, ki se lahko uporablja v vseh šolah za poklice socialne oskrbe (SOB) v Avstriji).

Oba učna načrta sta bila prilagojena, da bi vključevala vse predmete v skladu z merili iz nacionalnega okvira kvalifikacij (znanja, spretnosti in sposobnosti). To pomeni:

- opredelili smo izobraževalne cilje, npr. „učim se zapisovati stvari, ki jih doživljam“ ali „učim se govoriti o težavah“;
- opredelili smo spretnosti, ki jih morajo učenci osvojiti („opišem lahko, kaj je skupina“ ali „učim se delati pravilno in higienično“), in opisali sposobnosti, ki jih bodo učenci pridobili („odgovoren sem, da si pravilno umivam roke“ ali „prepoznam, kadar ljudje nekaj želijo ali potrebujejo“).

Belgija

Prilagoditve učnega načrta:

- raziskati možnosti v okviru učnega načrta;
- preučiti vsako vprašanje v zvezi s primernimi prilagoditvami kot možnost

univerzalnega oblikovanja;

- ponudnikom storitev zagotoviti ustrezne možnosti (glej zgoraj);
- zagotoviti dobro sodelovanje med šolo in delom;
- zagotoviti uspešna pripravništva prek dobrega sodelovanja, ki temelji na načelih univerzalnega oblikovanja in primernih prilagoditev.

Seznam predlogov zaključujemo z dvema poudarkoma. Prvič, po naših izkušnjah v okviru projekta bodo navedeni primeri dokazali dobre prakse le v primeru ozaveščenosti ciljnih skupin. Ozaveščenost je torej predpogoj za inkluzivno izobraževanje, saj vpliva na dojemanje pomena posamezne teme ter na motiviranost vodstev šol in učiteljev za uvajanje sprememb na tem področju. Drugič, treba je okrepiti ozaveščenost avtorjev programa poučevanja, utemeljenega na konceptu univerzalnega oblikovanja na področju učenja, o tem, da je uvajanje sprememb dolgoročen proces, ki zahteva stalno izboljševanje in reflektiven pristop k novim elementom, določenim v učnem okolju. Predlagamo, da se sprva uvajajo manjše spremembe, pozneje pa se pridobljeno znanje postopoma vključuje v celotno institucijo.

Zagotavljanje primernih prilagoditev je pravica vseh učencev. Novi „M-predpis“ je pomemben korak k vključenosti, vendar je potrebna še veliko dela. Vsako upoštevanje primernih prilagoditev bi moralo biti spodbuda za preučevanje univerzalnega oblikovanja oziroma, z drugimi besedami: vsaka primerna prilagoditev bi morala biti priložnost, da se s pomočjo primernih prilagoditev usmerimo k univerzalnemu oblikovanju.

Koncept primernih prilagoditev bo kot posledica nove zakonodaje postal vse bolj poznan v javnosti. Posledično lahko Belgija (Flandrija) pričakuje vse več pravnih tožb za uveljavitev te pravice.

Obenem bi bilo treba pravico do primernih prilagoditev razumeti kot spodbudo k večji vključenosti.

Celoten proces sprememb v smeri univerzalnega oblikovanja bo mogoč le ob pregledu naših nacionalnih standardov. V Belgiji (Flandriji) se cilji učnih načrtov razlikujejo glede na različno organiziranost šol (državne šole, katoliške šole, šole posameznih skupnosti). To precej otežuje proces sprememb.

Zaključki: nujno je potrebna vizija, ki poudarja pomen univerzalnega oblikovanja na področju učenja pri usmeritvi k vključenosti. Večji pomen bi bilo treba nameniti dobremu vodenju. Celoten proces sprememb v smeri univerzalnega oblikovanja bo mogoč le ob pregledu naših nacionalnih standardov.

Norveška

Prilagoditve učnega načrta

Comment [T1]: This is a Slovenian part!!

Na Norveškem je poklicno izobraževanje in usposabljanje proces dvostranskega sodelovanja med šolo in trgom dela, ki je pogosto imenovan „sistem 2+2“, kar pomeni, da poklicno izobraževanje in usposabljanje obsega dve leti vključenosti v šolo in dve leti v vajeništvo v (javnem ali zasebnem) podjetju.

V beli knjigi, ki jo je marca 2013 izdalo Ministrstvo za izobraževanje in raziskave (Meld. St. 20, 2012–13), je visok odstotek osipa v poklicnem izobraževanju in usposabljanju opredeljen kot velik problem. Da bi izboljšali splošno stopnjo zaključka izobraževanja, vlada preučuje ustreznost modela „2+2“ v poklicnem izobraževanju in usposabljanju. Ugotavlja se, da ta model ne ustreza potrebam vseh učencev in panog. Zato „(...) ministrstvo navaja, da obstaja potencial za povečanje motivacije učencev in doseganje sposobnosti prek tesnejših povezav na delovnem mestu. Sedanje zahteve glede kvalifikacij se ohranijo, vendar se izobraževanje in usposabljanje v večji meri prilagodita izbiram učencev, lokalnim potrebam in predpogojem“ (lasten prevod, str. 126).

Ministrstvo uporablja pojem „model izmenjav“ [norveško: vekslingsmodell] in predpostavlja se, da bo izobraževanje v šolah in na delovnih mestih v ta model vključeno na drugačne načine kot v model „2+2“. Ključen element je, da bo vlada ohranila raven kvalifikacij. Zato se poudarja, da so vsebina predmetov, cilji glede sposobnosti, skupno število let v šoli in na delovnih mestih ter razmerje med skupnimi predmeti in programskimi predmeti enaki kot pri sedanjem modelu „2+2“.

Zdi se jasno, da uvedba teh novih politik predstavlja nove predpise, ki bodo vplivali na kontekst, kar zadeva norveški del projekta INVESTT. Model izmenjav, kot je predlagan v poročilu parlamentu, predstavlja okvir za nove načine organiziranosti prilagojenega poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Glavna zamisel je, da bi okraji in šole dobili možnosti, da bi lahko izobraževanje bolje prilagodili izbiram učencev, lokalnim potrebam in predpogojem (za učence).

Medtem ko se „praksa razširjenega delovnega mesta“ razvija v okviru izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, model izmenjav predstavlja prilagojeno izobraževanje v okviru rednega izobraževanja. Obstaja veliko podobnosti med modelom izmenjav ter načeli univerzalnega oblikovanja in primernih prilagoditev. Z vidika projekta INVESTT model izmenjav predstavlja primer, kako lahko v okviru izobraževanja elemente primernih prilagoditev prenesemo v univerzalno oblikovanje. Pobude, ki so jih predstavile šole v okviru izvajanja projekta INVESTT, so skladne z modelom izmenjav (krepitev vzajemnega vpliva med izobraževanjem in usposabljanjem v okviru šol ter na delovnem mestu, prožna uporaba modela „2+2“, možnosti pridobivanja ocen pri šolskih predmetih). Na ta način se cilj projekta INVESTT dobro ujema z nacionalnimi politikami.

Slovenija

Naše projektne aktivnosti so se osredotočile predvsem na spremembe v mikrookolju, delno tudi v mezookolju, niso pa zadevale makrookolja. Zato naj omenimo le predloge in pripombe, navedene na nacionalni konferenci v okviru projekta:

- finančna podpora ni zadostna, kar je še posebej pereč problem, npr. pri zagotavljanju potrebne opreme;
- dostop do različnih oblik pomoči in podpore bi bilo treba učencem s posebnimi izobraževalnimi potrebami zagotavljati tudi pozneje, ko vstopajo na trg dela ali

nadaljujejo izobraževanje (učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami so do večine podpornih struktur upravičeni do konca srednješolskega izobraževanja, ne pa tudi naprej; na terciarni ravni študenti nimajo pravice do spremljevalca);

- potrebna je temeljita študija, da bi opredelili ovire, ki učencem s posebnimi izobraževalnimi potrebami preprečujejo, da bi vstopili na trg dela.

MEZORAVEN (lokalna raven, strukturni/organizacijski ukrepi)

Avstrija

Strukturni/organizacijski ukrepi (mezoraven)

- več informativnih sestankov za zainteresirane osebe (učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami, njihove starše ali skrbnike, delodajalce, mentorje na praktičnem področju);
- učne enote z dodano vrednostjo za timsko poučevanje;
- ureditev dodatnega prostora za imerzijske (poglobljene) učne ure;
- pridobitev različnih učnih pripomočkov (knjige, računalniška programska oprema itd.);
- priprava urnika za učence v uvajalnem programu v okviru rednega urnika programa v prvem letu;
- priprava urnika za razred inkluzivnega programa IBB v drugem letu;
- redni sestanki šolskega strokovnega tima (razredne konference);
- tedenski sestanki projektne ekipe;
- priprava izbire-ocenjevanja;
- vzpostavitev omrežij s potencialnimi delodajalci;
- iskanje partnerjev in mentorjev za pripravništva;
- zagotavljanje usposabljanj za učitelje glede poznavanja „lahko berljivih besedil“ (»easy to read«).

Priporočila v zvezi z univerzalnim oblikovanjem in primernimi prilagoditvami

- vzpostaviti mrežo potencialnih delodajalcev (mezoraven);
- prepričati se, da so vsi cilji pripravništva zadostno opredeljeni in pojasnjeni (mezoraven);
- organizirati predstavitve na terenu ali informativne dogodke na šoli (mezoraven);
- vzeti si je treba čas (makroraven, mezoraven, mikroraven)!

Belgija

Strukturni/organizacijski ukrepi:

- organizirati skupinsko delo;
- vzpostaviti miselni premik v zvezi z univerzalnim oblikovanjem in primernimi

prilagoditvami na ravni šole in razreda;

- preučiti primerne prilagoditve v posebnem kontekstu celotnega šolskega okolja;
- preučiti primerne prilagoditve v posebnem kontekstu celotnega delovnega okolja;
- pripraviti jasno izjavo o viziji in poslanstvu;
- prepričati se, da osebje na vseh ravneh ukrepa v skladu s skupno izjavo o viziji in poslanstvu;
- prepričati se, da vsi deležniki, kot so starši in delodajalci, ukrepajo v skladu s skupno izjavo o viziji in poslanstvu;
- vzpostaviti uspešno vodstvo;
- vzpostaviti dobre delovne odnose s trgom dela.

Priporočila v zvezi z univerzalnim oblikovanjem in primernimi prilagoditvami:

- vlagati v ozaveščanje celotne šole in deležnikov;
- informirati vse učitelje o univerzalnem oblikovanju in univerzalnem oblikovanju na področju učenja ter primernih prilagoditev
- informirati starše o univerzalnem oblikovanju in univerzalnem oblikovanju na področju učenja;
- vlagati v dejavnosti učenja o temeljnih univerzalnega oblikovanja in univerzalnega oblikovanja na področju učenja, kar je nujen pogoj za spremembe;
- organizirati skupinsko delo v zvezi z univerzalnim oblikovanjem in univerzalnim oblikovanjem na področju učenja.

Poučevanje v Belgiji (Flandriji) običajno pogosto poteka izolirano (en učitelj, ena učilnica). Koncepta univerzalnega oblikovanja in primernih prilagoditev bi bilo treba upoštevati na ravni šole in razreda. Vse možnosti za primerne prilagoditve bi bilo treba preučiti v kontekstu celotnega šolskega (ali delovnega) okolja. V te razprave bi bilo treba vključiti celotno osebje.

Možnosti za primerne prilagoditve so dokaj specifične za posamezen kontekst šolskega ali delovnega okolja. To pomeni, da mora celotna organizacija upoštevati iste jasne izjave o viziji in poslanstvu.

Prizadevanje za bolj univerzalen način poučevanja ni le vprašanje celotne šole, temveč bi morali biti vanj vključeni vsi deležniki. Starši bi morali biti obveščeni in ozaveščeni o prednostih univerzalnega oblikovanja. Učitelji morajo doseči miselni premik, kar pa je

mogoče le ob dobrem vodstvu, obveščenih deležnikih in dobrih delovnih odnosih s trgom dela.

Zaključki: trajnost inkluzivnih razredov in uveljavljanje univerzalnega oblikovanja na področju učenja sta odvisna od podpore na ravni šole. Dobro vodstvo ima v tem procesu pomembno vlogo, enako kot vzpostavitev kulture sodelovanja. Okvir univerzalnega oblikovanja na področju učenja bi se moral ujemati z zasnovo učnih načrtov, ocenjevanjem, tehnologijo in infrastrukturo. Vodstvo bi moralo zagotavljati in olajšati sodelovanje med učitelji. Zagotoviti bi bilo treba strokovni razvoj, skupaj z viri, kot je podroben pregled gradiv. Deležniki bi morali pri tem aktivno sodelovati.

Norveška

Strukturni in organizacijski ukrepi

Ta razdelek se nanaša na razlage, oblikovane v okviru regionalne in lokalne ravni šol ter lokalnega trgu dela. Obravnavani sta dve temi: struktura izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v višjih srednjih šolah ter izobraževanje in usposabljanje v zasebnih in javnih podjetjih.

Nacionalna politika je upravljanje izobraževalnih določb v zvezi z višjim srednješolskim izobraževanjem in usposabljanjem prenesla na izobraževalne organe na ravni okrajev. Kar zadeva kontekst projekta INVESTT, to zajema organizacijo izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na splošno ter obseg in okvir za posebno izobraževalno določbo „Izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v manjših skupinah; praksa razširjenega delovnega mesta“.

Okrajni organi vsako leto določijo število razredov s prakso razširjenega delovnega mesta v okviru različnih izobraževalnih programov in njihovo lokalizacijo na ravni šol. Zatem izobraževalno-psihološka služba na ravni okrajev v sodelovanju s šolskimi svetovalci v nižjih srednjih šolah nadzira in usmerja dijake z nižje srednješolske ravni v razrede s prakso razširjenega delovnega mesta.

Na ravni okrajev je v strateških aktih poudarjeno, da mora zasnova razredov s prakso razširjenega delovnega mesta izhajati iz strategij, ki bodo okrepile motivacijo učencev in njihovo doseganje sposobnosti prek tesnejše povezanosti z delovnim mestom. Poleg tega razredi s prakso razširjenega delovnega mesta omogočajo upoštevanje učenčevih izbir, lokalnih potreb in predpogojev. Na ta način odražajo nekatera načela, povezana z modelom izmenjav. Vendar pa izkušnje iz projekta INVESTT kažejo, da so razredi s prakso razširjenega delovnega mesta občutljivi, kar zadeva cilje učnih načrtov in povezanost z rednimi razredi, tako na ravni interakcij kot na ravni izobraževanja. Ena od možnosti, kako pojasniti to pomanjkanje povezanosti, je splošna zasnova razredov s prakso razširjenega delovnega mesta v okviru ustaljenega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Kadar učenci prejmejo individualno odločitev v zvezi z izobraževanjem oseb s posebnimi potrebami, prejmejo tudi individualni načrt izobraževanja, razredi s prakso razširjenega delovnega mesta pa uporabljajo ločene izobraževalne lokacije.

Zaradi tega je povezanost med uporabo modela izmenjav in razredi s prakso razširjenega delovnega mesta pomembno vprašanje za raven politike v okviru okrajev. Ena od mogočih strategij na ravni okrajev bi lahko bila, da bi sprožili razpravo o tem, ali oziroma v kolikšni

meri bi bil lahko model izmenjav produktivnejša strategija v okviru prizadevanja šol za vzpostavitev prilagojenega poklicnega izobraževanja in usposabljanja v primerjavi z nadaljnjo uporabo razredov s prakso razširjenega delovnega mesta v okviru izobraževanja oseb s posebnimi potrebami (prim. Slee, 2011, Nevøy in drugi, 2014).

Šola se odloči, kako organizirati izobraževanje oseb s posebnimi potrebami na ravni šole. Za razrede, označene kot „s prakso razširjenega delovnega mesta“, to zadeva stopnjo avtonomije v zvezi z upravljanjem (ločeni ali integrirani modeli), sodelovanje in sopoučevanje med rednimi razredi in razredi s prakso razširjenega delovnega mesta ter uporabo človeških (učitelji) in materialnih (učilnice in delavnice) virov.

Izziv za šolske oblasti na ravni okrajev in šole je preučiti možnosti in načine ukrepanja v okviru modela izmenjav, kot je predlagano v poročilu parlamentu. Dokler pa se o številu razredov s prakso razširjenega delovnega mesta in njihovem financiranju odloča na ravni okrajev, učenci pa se vanje vključujejo na podlagi ocen posebnih izobraževalnih potreb na ravni okrajev, to omejuje možnosti za razvoj alternativnih strategij, skladnih z načeli univerzalnega oblikovanja. Zato se v tem poročilu na podlagi izkušenj v okviru lokalnega projekta INVESTT priporoča, da okraji ponovno pretehtajo svoje politike na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v sklopu višjega srednješolskega izobraževanja ter preučijo, v kolikšni meri so te politike skladne z nacionalnimi smernicami in na kakšen način podpirajo (ali omejujejo) prizadevanja razredov s prakso razširjenega delovnega mesta za oblikovanje splošnih strategij.

Organizacija usposabljanja na delovnem mestu v zasebnih in javnih podjetjih predstavlja sodelovanje med šolami, podjetji, agencijo za vajeniško usposabljanje [norveško: opplæringskontor] in odborom za poklicno usposabljanje [norveško: fagopplæringskontor]. Iz „sistema 2+2“ izhaja, da so učni cilji na ravni „Vg3“ vključeni v vajeništvo na delovnih mestih.

Razlike v okviru lokalnega trga dela imajo pomembno vlogo v zvezi z možnostmi za podpis pogodbe o usposabljanju za učence v razredih s prakso razširjenega delovnega mesta. Program „Gradnja in stavbeništvo“ usposablja delavce za zasebna podjetja, program „Zdravstveno varstvo, otroci in razvoj mladih“ pa učence predvsem usposablja za delo v javnih zavodih (npr. na področju varstva otrok in v domovih za ostarele). Izkušnje iz projekta INVESTT kažejo, da je prag za podpis pogodbe o usposabljanju z javnim zavodom znatno višji v primerjavi z zasebnim podjetjem. Dejansko se za številne občine, ki imajo v lasti zavode za varstvo otrok in domove za ostarele, zdi, da izvajajo politiko nesklepanja pogodb o usposabljanju. Za to obstajata dva razloga – pogodbe o usposabljanju ne izpolnjujejo pogojev zahtevane usposobljenosti za zaposlitev v javnih zavodih, učenci pa ne prispevajo k ustvarjanju dodane vrednosti za zavod. Čeprav je pogodba o usposabljanju pravno veljaven del nacionalnih učnih načrtov in je za nekatere učence prvi korak k usposobljenosti za določen poklic, pa občine zavračajo podpis pogodb o usposabljanju z učenci s področja zdravstvenega varstva, kar nekatere učence prikrajša za to, da bi to možnost izkoristili za pridobitev usposobljenosti za delo v okviru rednega šolskega sistema.

Poglavje o šolskem programu je pomembna pobuda višje srednje šole Gand, s katero naj bi spremenili sedanjo politiko v okviru občin. Dialog med šolo in občinskimi organi bo občinam omogočil ponovno preučitev trenutnih politik, učencem iz programa „Zdravstveno varstvo, otroci in razvoj mladih“ pa, da se odločijo za možnost pogodbe o usposabljanju. Z vidika projekta INVESTT je pobuda te šole pomemben korak k uresničevanju načel univerzalnega oblikovanja. Poročilo drugim šolam, ki vključujejo razrede s prakso razširjenega delovnega mesta, in okrajnim organom priporoča, naj ukrepajo na podlagi teh pomembnih pobud, ki jih je oblikovala višja srednja šola Gand v zvezi z uporabo pogodb o

usposabljanju v javnih zavodih.

Slovenija

Za uveljavitev univerzalnega oblikovanja na področju učenja predlagamo:

- **krepitev ozaveščenosti akterjev v lokalnih skupnostih** o pomenu inkluzivnega poučevanja, empatije in razumevanja težav, s katerimi se srečujejo učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami in drugi učenci, ki imajo težave z vključevanjem v šolsko okolje (to vprašanje smo na primer obravnavali z organizacijo nacionalne konference, na kateri smo predstavili namen in cilje projekta INVESTT).

Za uvedbo primernih prilagoditev predlagamo:

- **vzpostavitev povezave med šolo in trgom dela** (v Sloveniji se povezava med šolo in trgom dela vzpostavlja prek praktičnega usposabljanja, ki ga morajo učenci opraviti, da bi uspešno zaključili izobraževanje; to pa ne zadostuje za izboljšanje njihove zaposljivosti. Na podlagi intervjujev z nekdanjimi učenci, izvedenih v njihovem domačem okolju, je skupina učiteljev, ki sodelujejo v projektu, ugotovila, da pogosto živijo izolirani od zunanjega okolja in da so vključeni predvsem v svoje primarno okolje. Ne vstopajo na trg dela zaradi bojazni pred izgubo nadomestila za invalidnost, do katerega so upravičeni, v kolikor imajo status po Zakonu o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb¹ - v primeru vključitve na trg dela pravico do nadomestila namreč izgubijo. S podaljševanjem časa, ki ga preživijo doma, pa se možnost njihovega vključevanja na trg dela zmanjšuje. Ob upoštevanju tega je tesna povezava med šolo in trgom dela zelo pomembna, saj učencem s posebnimi izobraževalnimi potrebami sporoča, da po zaključku šolanja ne ostanejo sami, temveč imajo formalno vzpostavljeno podporno omrežje, na katerega se lahko obrnejo. V okviru projekta smo vzpostavili povezavo med šolo in agencijo za zaposlovanje Racio, ki deluje v isti lokalni skupnosti kot šola in se ukvarja z zaposlovanjem oseb, ki so na trgu dela težje zaposljive).

MIKRORAVEN (raven šole in razreda)

Avstrija

Inkluzivne učne metode (mikroraven)

¹ Zakon o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb (Uradni list SRS, št. 41/83, Uradni list RS, št. 114/06 – ZUTPG, 122/07 – odl. US, 61/10 – ZSVarPre in 40/11 – ZSVarPre-A).

- timsko poučevanje pri vseh predmetih;
- imerzijske (poglobljene) učne ure za vse učence inkluzivnega programa IBB (vsebine so odvisne od potreb učencev);
- „Klassenrat“ (razredna skupnost) – način za razpravo o trenutnem stanju na šoli;
- izleti;
- informativni dnevi na začetku zimskega semestra;
- sprotno ocenjevanje („Pensenbuch“);
- končno ocenjevanje (ustno in pisno);
- zapiski v preprostem jeziku;
- posebne učne situacije.

Pregled metod vrednotenja (mikroraven)

- „Pensenbuch“ (osebni učni dnevnik) – po samoocenjevanju v zvezi z učenjem na splošno se v ta dnevnik zapisujejo cilji, spretnosti in sposobnosti, ki jih učenci lahko dosežejo; namesto testov in spričeval so dosežki učencev opisani v štirih kategorijah („da“, „ne“, „z določeno obliko pomoči“, „o tem v šoli nismo govorili“);
- redno ustno vrednotenje;
- elektronsko vrednotenje enkrat na semester na platformi, imenovani „QIBB“ (www.qibb.at);
- vprašalniki našega projektnega partnerja (Univerza v Salzburgu).

Seznam ukrepov za ustrezne prilagoditve (mikroraven)

Prvo leto:

- imerzija (poglobljeno poučevanje) s področja teorije enkrat na teden z učiteljem iz šole;
- učni pripomočki, kot sta „BIGtrack“ (posebna računalniška miška) in posebna računalniška tipkovnica;
- „easy-to-read“ delovni listi;
- stalno mentorstvo v času pripravništva;
- nadzor učencev s strani učitelja, ki spremlja pripravništvo.

Drugo leto:

- stalno mentorstvo med pripravništvom, ki ga izvaja učitelj iz šole, in posebno usmerjanje/mentorstvo na kraju usposabljanja.

Priporočila v zvezi z univerzalnim oblikovanjem in primernimi prilagoditvami

- izvajanje timskega poučevanja (mikroraven);
- udeležba na tečajih o „lahko berljivem besedilu“ (mikroraven);
- zagotavljanje »lahko berljivih« dokumentov (mikroraven);
- zagotavljanje različnih sredstev za ocenjevanje, npr. ne samo pisnih (mikroraven);
- izvajanje poglobljenih učnih ur za vse učence: dve uri na teden (možnost ponavljanja vsebine učnih ur, usposabljanje in priprava na teste, pogosto v manjših skupinah, pojasnjevanje nerazumljenih besed itd.) (mikroraven);
- čim zgodnejše vključevanje mentorjev/trenerjev v pripravništva (mikroraven);
- dobra izbira-ocenjevanje pred začetkom usposabljanja (mikroraven).

Belgija

Inkluzivne učne metode:

- uporaba časovnih načrtov (načrtov z vidnimi navodili); pri tem se je treba izognititemu, da bi jih spremenili v sistem „ene velikosti, ki ustreza vsem“;
- tri načela univerzalnega oblikovanja na področju učenja: zavezanost, zastopanost ter dejavnost in izražanje;
- smernice za univerzalno oblikovanje na področju učenja kot orodje za snovanje učnih ur;
- delo z vizualnimi in posebnimi učnimi cilji ter sklicevanje nanje v okviru učne ure;
- podnaslovi za celoten razred ob upoštevanju cilja učne ure;
- več časa za izpite; če je to zagotovljeno vsem učencem, se je mogoče izogniti negativnim učinkom za druge;
- ključi z rešitvami v okviru učne platforme;
- digitalna agenda.

Metode ocenjevanja:

- različni načini za vrednotenje učenčevega učenja; to je mogoče le ob pogojih sopoučevanja ali podpore;
- samovrednotenje na metaravni.

Primerne prilagoditve:

- oprostitev obiskovanja nekaterih predmetov (če niso nujni za specializirano poklicno usposabljanje); pri tem gre za prilagoditev učnega načrta, ki je lahko del

primernih prilagoditev;

- posamezni učni načrti;
- posamezni podnaslovi;
- ukrepi za premagovanje disleksije in diskalkulije;
- izravnalni ukrepi;
- popravni ukrepi;
- programska oprema za disleksijo.

Priporočila v zvezi z univerzalnim oblikovanjem:

- sodelovanje med učenci, vzajemno učenje – to ima izjemno velik učinek na učenje;
- pedagoška uporaba tehnologije;
- vmesni ukrepi za doseg ciljev;
- vrednotenje postopka in rezultatov (sprotno in končno);
- sodelovanje z drugimi učitelji v učni skupini; skupna priprava učnih ur; skupen razmislek o učnih urah; akcijske raziskave;
- vključenost učiteljev integriranega izobraževanja (GON);
- sodelovanje s starši, delodajalci in drugimi deležniki.

Vsak učitelj bi moral biti obveščen o univerzalnem oblikovanju (na področju učenja) in primernih prilagoditvah. Zagotavljanje potrebnega strokovnega razvoja v okviru teh konceptov je nujen pogoj za spremembe. Ta ugotovitev je mogoča na podlagi izkušenj udeležencev v okviru projekta INVESTT.

S pomočjo različnih raziskav v okviru različnih točk vrednotenja in po opravljenem vrednotenju skupaj z izvajalcem storitev lahko predlagamo naslednje koristne nasvete:

Inkluzivne učne metode:

- uporaba časovnih načrtov (načrtov z vidnimi navodili); pri tem se je treba izogniti precejšnji skušnjavi, da bi jih spremenili v sistem „ene velikosti, ki ustreza vsem“;
- tri načela univerzalnega oblikovanja na področju učenja: zavezanost, zastopanost ter dejavnost in izražanje;
- smernice za univerzalno oblikovanje na področju učenja kot orodje za snovanje učnih ur;
- delo z vizualnimi in posebnimi učnimi cilji ter sklicevanje nanje v okviru učne ure;
- podnaslovi za celoten razred ob upoštevanju cilja učne ure;
- več časa za izpite; če je to zagotovljeno vsem učencem, se je mogoče izogniti

negativnim učinkom za druge;

- ključi z rešitvami v okviru učne platforme;
- digitalna agenda.

Metode vrednotenja:

- različni načini za vrednotenje učenčevega učenja; to je mogoče le ob pogojih sopoučevanja ali podpore;
- samovrednotenje na metaravni.

Primerne prilagoditve:

- oprostitev obiskovanja nekaterih predmetov (če niso nujni za specializirano poklicno usposabljanje); pri tem gre za prilagoditev učnega načrta, ki je lahko del primernih prilagoditev;
- posamezni učni načrti;
- posamezni podnaslovi;
- ukrepi za premagovanje disleksije in diskalkulije;
- izravnalni ukrepi;
- popravni ukrepi;
- programska oprema za disleksijo.

Vloženi čas upravičujejo dolgoročne koristi na področju učenja.

Comment [T2]: This goes twice

Naslednje točke štejejo za „dobro poučevanje“ in hkrati predstavljajo pogoje za univerzalno oblikovanje:

- sodelovanje med učenci, vzajemno učenje – to ima izjemno velik učinek na učenje;
- pedagoška uporaba tehnologije;
- vmesni ukrepi za doseg ciljev;
- vrednotenje postopka in rezultatov (sprotno in končno);
- sodelovanje z drugimi učitelji v učni skupini; skupna priprava učnih ur; skupen razmislek o učnih urah; akcijske raziskave;
- vključenost učiteljev integriranega izobraževanja (GON);
- sodelovanje s starši, delodajalci in drugimi deležniki.

Comment [T3]: Repetition

Zaključki: Učitelji, ki delajo v inkluzivnem razredu, vsega dela ne morejo opraviti sami.

Odgovornost za VSE učence je mogoča s pomočjo univerzalnega oblikovanja učnega okolja in učnega načrta. Za razliko od drugih izobraževalnih modelov s pristopom „od zgoraj navzdol“ bi morali učitelji, ki izvajajo univerzalno oblikovanje na področju učenja, prejeti ustrezno podporo na naslednji način: vsak učitelj bi moral biti obveščen o univerzalnem oblikovanju (na področju učenja) in primernih prilagoditvah. Zagotavljanje potrebnega strokovnega razvoja v okviru teh konceptov je nujen pogoj za spremembe. Ta ugotovitev je mogoča na podlagi izkušenj udeležencev v okviru projekta INVESTT.

Norveška

Inkluzivne učne strategije

Na višji srednji šoli Gand oba razreda s prakso razširjenega delovnega mesta v okviru projekta INVESTT, „Gradnja in stavbenišvo“ ter „Zdravstveno varstvo, otroci in razvoj mladih“, predstavljata različni strategiji v zvezi z organizacijskimi modeli in strategijami inkluzivnega izobraževanja.² Pri programu „Gradnja in stavbenišvo“ sta izobraževanje in usposabljanje organizirana v skupinah, ki delajo z uporabo praktičnih nalog, tako v šoli kot zunaj nje. Poleg tega učitelji vse svoje delovne obveznosti opravljajo v razredih s prakso razširjenega delovnega mesta. Na ta način imajo ti razredi le nekaj dejavnosti skupaj z rednimi razredi v okviru istega izobraževalnega programa. Dejavnosti v sodelovanju z učenci iz rednih razredov so omejene na manjše seminarje s poudarkom na „zdravju, okolju in varnosti“ ter na načinu uporabe posameznih orodij itd.

Razredi s prakso razširjenega delovnega mesta na področju „Zdravstveno varstvo, otroci in razvoj mladih“ predstavljajo nekoliko drugačno sliko. Pred nekaj leti so bili ti razredi organizirani razmeroma ločeno od rednih razredov na istem programskem področju. Danes se razredi s prakso razširjenega delovnega mesta na področju zdravstvenega varstva nahajajo na istem fizičnem prostoru kot redni razredi, obseg sopoučevanja in skupnih dejavnosti se povečuje, učitelji pa delajo tako v rednih razredih kot v razredih s prakso razširjenega delovnega mesta.

Te razlike med obema razredoma s prakso razširjenega delovnega mesta je mogoče pojasniti ob upoštevanju lokalnih kultur in običajev v okviru razredov s prakso razširjenega delovnega mesta, pa tudi narave izobraževalnega programa in lokalnega trga dela, za katerega se učenci usposabljaajo.

Priporočila, predstavljena v tem poročilu, v veliki meri temeljijo na podatkih iz analize vprašalnikov in skupinskih intervjujev.

Participacija v okviru skupnosti učencev

V vprašalnikih, naslovljenih na učence ob začetku projekta, so skoraj vsi učenci navedli, da so bili bolj zadovoljni z izobraževanjem v razredih s prakso razširjenega delovnega mesta v primerjavi z njihovimi prejšnjimi izkušnjami v okviru osnovnošolskega in nižjega srednješolskega izobraževanja. V razredih s prakso razširjenega delovnega mesta učenci sodelujejo z drugimi učenci v učni skupnosti, imajo dobre odnose z učitelji in njihove vsakodnevne dejavnosti so predvidljive. Za številne učence to predstavlja novo izkušnjo. Namesto da bi bili marginalizirani in omejeni na posamezne dejavnosti ali dejavnosti v

² V prvem letu izvajanja projekta INVESTT so bili vključeni trije izobraževalni programi. Po prvem letu se je šola odločila zapreti razred s prakso razširjenega delovnega mesta v okviru programa „Tehnična in industrijska proizvodnja“.

okviru majhnih skupin (v nižji srednji šoli), so zdaj doživeli izkušnjo prijateljstva in občutek obvladovanja razmer (prim. Bruin in Ohna, 2013). Glede na poudarek v tem poglavju je pomembno, da se teh okoliščin zavedamo. Vsa priporočila morajo upoštevati prejšnje šolske izkušnje učencev. Obstajajo precejšnje omejitve glede tega, kaj lahko storijo učitelji sami. Višje srednješolsko izobraževanje v treh do štirih letih ne more popraviti tistega, kar je med drugim posledica desetih let šolskih izkušenj. Zato to stanje zahteva sistemski pristop k spremembam na področju izobraževanja, ki vključuje tako raven politike kot upravno raven, pa tudi pedagogiko vsakdanjih praks v višjem srednješolskem izobraževanju (Ferguson, 2008).

Krepitev usposobljenosti učencev

Da bi izboljšali usposobljenost učencev, je pomembno nadaljevati in dodatno razvijati strategije glede uvajanja digitalnega dnevnika v zvezi z individualnim izobraževalnim načrtom ter okrepiti povezavo med individualnim izobraževalnim načrtom učencev in nacionalnimi učnimi načrti. To vključuje obveščanje o predvidljivih učnih rezultatih in doseganju napredka. Tesnejša povezava z nacionalnimi učnimi načrti bo okrepila tudi možnosti učencev v zvezi s podpisom pogodbe o usposabljanju ali vajeništvu v okviru drugega dela poklicnega izobraževanja.

Raziskovanje razmejitve med posebnim in rednim izobraževanjem

V norveškem šolskem sistemu izobraževanje oseb s posebnimi potrebami pomeni pravico posameznika do dodatne podpore. V razredih s prakso razširjenega delovnega mesta je ta podpora organizirana kot izobraževanje v manjših skupinah zunaj rednih razredov. Na podlagi ciljev projekta INVESTT, pa tudi izkušenj v okviru projekta, so potrebne nadaljnje raziskave glede interakcije med izobraževanjem oseb s posebnimi potrebami in rednim izobraževanjem. Oba razreda s prakso razširjenega delovnega mesta („Gradnja in stavbeništvo“ ter „Zdravstveno varstvo, otroci in razvoj mladih“) imata v okviru programa poklicnega izobraževanja in usposabljanja nekaj stikov z rednimi razredi. Okrepitev teh pobud prinaša več prednosti. S tem bo izobraževanje vseh učencev v programu poklicnega izobraževanja in usposabljanja postalo skupna odgovornost vseh učiteljev v okviru programa, izboljšale pa se bodo tudi možnosti za zadovoljevanje individualnih potreb vseh učencev v okviru programa.

Izobraževanje in usposabljanje na delovnem mestu

Zanimiva značilnost razredov s prakso razširjenega delovnega mesta so možnosti za individualno delovno prakso v prvem letu višjega srednješolskega izobraževanja, ki je formalno organizirana v okviru dogovora o usposabljanju [norveško: opplæringsavtale]. Ta možnost je skladna z zamisljivo o ublažitvi sedanjega modela „2+2“ v višjem srednješolskem izobraževanju, ki je predstavljena v modelu „Exchange“, ki ga predlaga norveška vlada. Skupaj z novimi praksami v zvezi z uporabo pogodb o usposabljanju (prim. pobude, ki jih šola predstavi lokalnim organom v okviru občine) to učiteljem ponuja več možnosti za omogočanje raznolikih učnih izkušenj za učence v okviru rednih delovnih mest.

Slovenija

Ključna nerešena vprašanja v slovenskem izobraževalnem sistemu v zvezi z vključevanjem učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami so neustrezni standardi, pomanjkanje ustreznih učnih gradiv in prekomeren obseg vsebin, ki naj bi jih učenci preučili v okviru ustaljenega učnega načrta. V zadnjih letih se je struktura dijakov v poklicnih srednjih šolah spremenila. Vse več dijakov s posebnimi izobraževalnimi potrebami se vpisuje v srednje šole s prilagojenimi programi, vendar učitelji na to niso zadostno pripravljene. Učitelji v obdobju svojega izobraževanja ne dobijo dovolj obsežnega vpogleda v inkluzivne metode poučevanja in zato niso ustrezno usposobljeni za poučevanje dijakov s posebnimi izobraževalnimi potrebami ter za prilagajanje učnega okolja in sloga poučevanja potrebam teh dijakov. Obenem raven znanja dijakov pada (kar velja za dijake na splošno in ne samo za dijake s posebnimi izobraževalnimi potrebami), zaradi česar so učitelji primorani prilagoditi merila za ocenjevanje znanja. Poleg tega učitelji kot probleme izpostavljajo nizko motiviranost za učenje in pogostost vedenjskih težav (kar tudi v tem primeru velja za dijake na splošno in ne samo za dijake s posebnimi izobraževalnimi potrebami, ki so po mnenju njihovih učiteljev v tem pogledu manj problematični od svojih vrstnikov).

Za uveljavitev univerzalnega oblikovanja na področju učenja predlagamo:

- uvedbo dejavnosti, na podlagi katerih pri ciljnih skupinah (učenci, starši, učitelji) krepimo ozaveščenost o pomenu inkluzivnega poučevanja, empatije in razumevanja težav, s katerimi se srečujejo učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami in drugi učenci, ki imajo težave z vključevanjem v šolsko okolje (npr. s predavanji na to temo, delavnicami za „postavitev v kožo drugega“, spodbujanjem vzajemne podpore itd.);
- uporabo inovativnih in raznolikih učnih metod in gradiv ter metod ocenjevanja (npr. različne načine razlage izobraževalnih gradiv in dajanja navodil, uporabo različnih gradiv – PowerPoint predstavitev, plakatov, zvočnih posnetkov itd. –, napovedano preverjanje znanja itd.);
- prenos dobrih praks med učitelji (npr. skupinske sestanke učiteljev, razredne konference itd.).

Za uvedbo primernih prilagoditev predlagamo:

- možnost uporabe tehnične podpore (v našem primeru se je za še posebej koristnega izkazal računalnik za slepe);
- spodbujanje samostojnosti pri učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami (v okviru projekta smo preoblikovali vlogo spremljevalca, ki je zdaj, če ga učenec s posebnimi izobraževalnimi potrebami ne potrebuje, na voljo drugim učencem in učiteljem. V zvezi s tem gre pravzaprav za prehod s primernih prilagoditev na univerzalno oblikovanje na področju učenja).

Seznam predlogov zaključujemo z dvema poudarkoma. Prvič, po naših izkušnjah v okviru projekta bodo navedeni primeri dokazali dobre prakse le v primeru ozaveščenosti ciljnih skupin. Ozaveščenost je torej predpogoj za inkluzivno izobraževanje, saj vpliva na dojetje pomena posamezne teme ter na motiviranost vodstev šol in učiteljev za uvajanje sprememb na tem področju. Drugič, treba je

okrepiti ozaveščenost avtorjev programa poučevanja, utemeljenega na konceptu univerzalnega oblikovanja na področju učenja, o tem, da je uvajanje sprememb dolgoročen proces, ki zahteva stalno izboljševanje in reflektiven pristop k novim elementom, določenim v učnem okolju. Predlagamo, da se sprva uvajajo manjše spremembe, pozneje pa se pridobljeno znanje postopoma vključuje v celotno institucijo.

Splošni predlogi in priporočila

Nekatere splošne navedbe, ki temeljijo na večnacionalnih izkušnjah v okviru projekta INVESTT, so predstavljene s ciljem oblikovanja bolj vključujočih sistemov poklicnega izobraževanja v različnih evropskih državah.

Makroraven

1. Inkluzivno izobraževanje zahteva doslednost od osnovnega do terciarnega izobraževanja. V sklopu poklicnega izobraževanja je treba razviti uradno sprejete učne načrte za različne poklice, ki so dostopni vsem učencem.
2. Diferenciacija doseganja ciljev v višjem srednješolskem izobraževanju. Dijakom v višjem srednješolskem poklicnem izobraževanju in usposabljanju je treba dati možnosti za pridobitev certifikata na različnih ravneh v okviru njihovega poklica, in sicer na podlagi meril iz evropskega okvira kvalifikacij/nacionalnih okvirov kvalifikacij. Težnje po doseganju „zlatega standarda“ za vse, pridobitvi obrtnega dovoljenja v okviru poklicnega izobraževanja in usposabljanja ali mature/spričevala za dostop do študija na področju akademskih predmetov omejujejo možnosti učencev s slabimi rezultati za doseganje dobrih kvalifikacij.
3. Vključujoč izobraževalni sistem bi moral zajemati nekaj smernic za pregled tega, kako se inkluzivne vrednote v praksi izvajajo na regionalni in lokalni ravni. To bi bilo lahko povezano s sistemom protidiskriminacijske zakonodaje, šolskim inšpektoratom ali sistemom povratnih informacij za starše in učence o praksah izključevanja.

Mezoraven

1. Sistemski pristopi, vključno z mrežo deležnikov, ki predstavljajo ključne akterje na področju višjega srednješolskega poklicnega izobraževanja in usposabljanja. To lahko vključuje šole (in lastnike šol, izvajalce storitev itd.), organizacije na trgu dela ali v sektorju socialnega varstva, lokalno skupnost in druge deležnike nacionalnega pomena.
2. Razvoj strategij za izobraževalne prehode (napredovanje) v šoli, vključno z izobraževanjem in usposabljanjem v šoli in na delovnem mestu, ter od poklicnega izobraževanja in usposabljanja na trg dela.

Mikroraven

1. Vsaka šola bi morala vzpostaviti politike in strategije za skupno odgovornost za vse učence v okviru šolskega/izobraževalnega programa in o zavračanju strategij, ki odgovornost za nekatere učence (učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami) prenašajo na posameznega učitelja (učitelja za osebe s posebnimi izobraževalnimi potrebami). To zahteva aktivno usmerjenost na strokovni razvoj učiteljev in sodelovanje med učitelji.
2. Inkluzivno izobraževanje ima posledice za miselnost strokovnjakov v okviru šole. Zato bi morale šole, ki poudarjajo inkluzivno izobraževanje, uvesti tudi pojmovanje učenja, ki zavrača deterministične poglede na sposobnosti učencev in podpira transformativno razumevanje učenja.
3. Transformativne strategije za učenje v okviru poklicnega izobraževanja in usposabljanja so povezane s strategijami, ki izboljšujejo učenje v okviru verodostojnih učnih ureditev, kjer lahko učenci sodelujejo pri praktičnem delu/v skupnostih skupaj z izkušenimi in kvalificiranimi delavci.

Literatura

Ainscow, M., in Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where next? Prospects, 38, 15-34.

Bolhuys, S. in Kools, Q. (2012). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding [Practitioner research as professional learning strategy in education]. Fontys.

Bruin, M., in Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. International Journal of Inclusive Education, 17(10), 1089-1105. DOI:10.1080/13603116.2012.735259.

CAST (2011). Universal Design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA.

CUDV Draga (2010). Ocena stanja in napredka na področju inkluzije v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. Interno gradivo.

Dular, B., Bandelj, E., Dekleva, J., Krek, J., Kumer, B., Lovšin, M., Meglič, J., Pipan, E., Rozman, Z. Boštjan in V. Tkalec (2011). Strokovno in poklicno izobraževanje. V: Krek, Janez in Mira Metljak (ur.), Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (277–327). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

EASPD. Vocational Education and Training. Policy and practice in the field of special needs education. Literature Review.

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2006). Inclusive Education and Classroom Practice. Accessed March 13, 2013. <http://www.european-agency.org/agency-projects/projects/archive>.

Evropska unija. Education and Training 2020 (ET 2020). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:ef0016>.

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. European Journal of Special Needs Education, 23(2), 109-120.

Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M., & Kirbiš, A. in A. Naterer (ur.) (2008). Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave. Maribor: Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za šolstvo in šport.

GRIP: <http://www.gripvzw.be/> [8.5.2013].

Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipeč Stopec, M., Macedoni Lukšič, M., Magajna, L. in M. Rovšek (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V: Krek, Janez in Mira Metljak (ur.), Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (275-327).

Krek, Janez (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- MIZKŠ (2013). Zgradba vzgoje in izobraževanja v Sloveniji 2008/2009.
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/shema_si_2007.pdf
 [20.3.2013].
- Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S.E., & Barow, T. (2014). Nordic Upper Secondary School: Regular and Irregular Programmes – or Just One Irregular School for All?; In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (eds) *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Series: Policy Implications of Research in Education, Vol. 1. XVI, 244 p. Springer publication.
- Norveško ministrstvo za izobraževanje in raziskave (MOER) (1998). Act of Education.
<http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> [2012-10-02].
- Norveško ministrstvo za izobraževanje in raziskave (MOER) (2008). National Report of Norway to ICE 48 „All inclusive...? The development of education“.
- Norveško ministrstvo za izobraževanje in raziskave (MOER) (2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov [Learning and Community: Early intervention and good communities for learning for children and adult with special needs]. Report to the Storting, Meld.St.18 (2010-11).
- Norveško ministrstvo za izobraževanje in raziskave (MOER) (2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. [On the right track. Quality and diversity in the common school]. Report to the Storting, Meld.St.20 (2012-13). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ohna, S.E. (2013). Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse. [Alternative education with extended workplace practice: Participation, learning and attainment]. Reports from University of Stavanger, no 20.
- Onderwijs.vlaanderen: www.onderwijs.vlaanderen.be/english/ [10.5.2013].
- Pathways to Inclusion (2013). <http://www.pathwaystoinclusion.eu/> [7.5.2013].
- Področna Komisija za poklicno in strokovno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (2004). Strokovne podlage za pripravo prilagojenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki zagotavljajo enakovreden izobrazbeni standard.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/strokovne_podlage.pdf [13.6.2013].
- Sklad RS za vzpodbujanje zaposlovanja invalidov (2013). Dostopno na:
http://www.svzi.gov.si/index.php?dep_id=3 [24.6.2013].
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Special Needs Education – NESSE report. <http://www.nesetweb.eu/news/special-needs-education-ness-report> [5.6.2013].
- SURS (2013). Podatki o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Zaprošeni podatki.
- Svet Evrope. Resolution achieving full participation through universal design.
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1226267> [20.06.2013].

UNESCO (1994). „The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education.“ Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, July 7–10, 1994, UNESCO: Salamanca, Spain.

Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi-realtitet? [Inclusive education; Ideas and policym, Utopia . reality?] Spesialpedagogikk, 6(3), 4-14.

Vislie, L. (2004b). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring: Rammer og rom for en inkluderende opplæring. [Report to the Parliament, no. 30 (2003-2004) 'Culture for learning: Frames and space for an inclusive education.] Spesialpedagogikk(5), 16-21.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI). Ur. l. RS, št. 12/1996, 44/2000, 86/2004-ZVSI, 79/2006-ZPSI-1.

Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-F). Ur. l. RS, št. 102/2007, 107/2010.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). Ur. l. RS, št. 54/2000, 118/2006-ZUOPP-A, 3/2007-UPB1, 52/2010 Odl.US: U-I-118/09-21, 58/2011-ZUOPP-1.