

# Vključujoče in pravično izobraževanje

CMEPIUS // Novičnik // 2022

**Kako doseči  
pravično in  
vključujoče  
izobraževanje?**

**Pravičnost  
izobraževalnih  
sistemov – skupni  
cilj, h kateremu  
stremimo  
v Evropi**

**Vključevanje  
in pravičnost  
v Sloveniji  
v številkah**

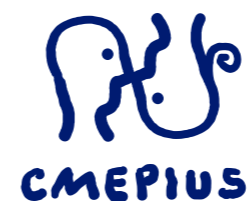
**Med udeležbo v  
vseživljenjskem  
učenju in  
pravičnostjo**

**Vključevanje  
in raznolikost  
v programu  
Erasmus+**



# Kazalo

- 4 **Predgovor k pričujočemu zborniku besedil**
- 6 **Kako doseči pravično in vključujoče izobraževanje?**
- 12 **Pravičnost izobraževalnih sistemov – skupni cilj, h kateremu stremimo v Evropi**
- 18 **Vključevanje in pravičnost v Sloveniji v številkah**
- 22 **Med udeležbo v vseživljenjskem učenju in pravičnostjo**
- 26 **Vključevanje in raznolikost v programu Erasmus+**
- 30 **Izzivi vključevanja znotraj posameznih izobraževalnih področij v programu Erasmus+**
  - 32 **Splošno šolsko izobraževanje**
  - 33 **Primeri dobrih praks s področja**
    - 33 Vključujoč vrtec za boljše počutje vseh otrok
    - 34 Različnost nas povezuje
    - 35 Erasmus+ zmanjšuje razlike med dijaki
  - 36 **Poklicno in strokovno izobraževanje**
  - 37 **Primeri dobrih praks s področja**
    - 37 Dijakinje s posebnimi potrebami v tujino na prakso
    - 38 Projektno delo - pristop in pot do mladostnikov iz Zavoda
  - 40 **Terciarno izobraževanje**
  - 41 **Primeri dobrih praks s področja**
    - 41 Osebna zgodba: gibalna oviranost ni ovira za Erasmus+
    - 42 Mobilnost študentke s specifičnimi učnimi potrebami
    - 44 Aktivnosti in podpora netradicionalnim skupinam študentov
  - 46 **Splošno izobraževanje odraslih**
  - 47 **Primeri dobrih praks s področja**
    - 47 Vključevanje odraslih priseljencev v izobraževanje in lokalno okolje
    - 48 Digitalno pripovedovanje zgodb za osebe z motnjami v duševnem razvoju
- 50 **Namesto zaključka**



# Vključujoče in pravično izobraževanje

CMEPIUS // Novičnik // 2022

**Založnik:** CMEPIUS, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja

**Odgovorna urednica:** Andreja Lenc

**Uredniški odbor:** Alen Kraševac, Špela Močilnikar, Maja Peharc, Katjuša Radinović, Alja Zadavec Sojar, Mateja Žagar Pečjak

**Avtorji publikacije:** Gašper Cankar, Kristina Jerič, Tanja Kek, Uroš Kline, Irena Lesar, Nevenka Mandelj, Angelika Markič, Anamarija Meglič, Jasmina Mirčeva, Peter Pal, Andreja Perčič, Mojca Perić, Tanja Taštanoska, Lučka Uršič, Mojca Vukovič

**Lektorica:** Petra Tomše s.p., P-LINGO izobraževanje, lektoriranje

**Oblikovanje:** Robert Križmančič, s.p.

**Fotografije:** Shutterstock

**Tisk:** Tiskarna Radovljica

**Naklada:** 1400 izvodov

**Naslov uredništva:** CMEPIUS, Ob železnici 30a, 1000 Ljubljana

**e-naslov:** info@cmepius.si

ISSN 2385-8664  
e-ISSN 2820-6428

Publikacija je natisnjena s pomočjo sredstev Evropske skupnosti. Vsebina publikacije ne izraža stališč Evropske skupnosti in je v ničemer ne zavezuje.



# Predgovor k pričujočemu zborniku besedil



Program Erasmus+ v obdobju 2021–2027 v ospredje postavlja štiri vsebinske prioritete: zelena preobrazba, digitalizacija, aktivna udeležba v družbi ter vključevanje in raznolikost. Slednje v programu Erasmus+ razumemo kot prizadevanje za večanje dostopnosti programa, za čim večjo in raznoliko udeležbo ter spodbujanje enakih možnosti za udeležence z manj priložnostmi. Z različnimi aktivnostmi znotraj programa želimo prepoznati ovire, ki udeležencem z manj priložnostmi preprečujejo enakovreden dostop do programa, prav tako pa vzpostaviti mehanizme za odstranjevanje teh ovir. Po eni strani torej spodbujamo projekte, ki se na vsebinski ravni ukvarjajo z vključevanjem in raznolikostjo ter skozi projektne aktivnosti ustvarjajo rezultate, priročnike in znanja, s katerimi bodo učinek vključevanja lahko razširili čez meje projekta. Hkrati pa se trudimo vzpostaviti mehanizme, ki bodo vključevanje v te projekte, predvsem pa v projekte mobilnosti, omogočili vsem, tudi (ali še posebej) skupinam z manj priložnostmi.

Na nacionalni agenciji CMEPIUS hkrati vključevanja ne jemljemo le kot aktivnost, pač pa kot prevzeti način presojanja, delovanja in izvajanja vseh aktivnosti. V želji, da takšen vključujoči pogled utrdimo in razširimo, to jesen skupaj z Ministrstvom

za izobraževanje, znanost in šport, javnimi zavodi in pedagoškimi fakultetami pripravljamo nacionalno konferenco z naslovom *Vključevanje, inkluzivnost in pravičnost v vzgoji in izobraževanju*, ki bo v takšni ali drugačni obliki vključevala vse najpomembnejše deležnike v procesu vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Pričujoči zbornik besedil in povzetkov raziskav na temo vključevanja in pravičnosti smo pripravili kot neke vrste predgovor ali uvod v omenjeno konferenco. V njem združujemo teoretična izhodišča, izsledke raziskav ter lastne ugotovitve o praksah vključevanja v projektih Erasmus+, zaključujemo pa s primeri dobrih praks oziroma projektov, ki prej omenjene termine in definicije oživljajo v praksi.

Preden pa pridemo do teh, začnimo na začetku – kaj torej vključevanje sploh je in kako ga moramo razumeti, če ga želimo v polnosti živeti. Prof. dr. **Irena Lesar** iz Pedagoške fakultete v Ljubljani v svojem prispevku opozarja na več nivojev vključevanja in pravičnosti in vsakega od njih prevprašuje v kontekstu izobraževalne institucije. Poleg definicij navaja tudi konkretna vprašanja, za katera bi bilo dobro, da si jih tisti, ki so neposredno vpeti v izobraževalni proces, zastavljajo pri svojem delu. Ta vam lahko predstavljajo vodnik in spodbudo, kako vztrajati na poti doseganja večje pravičnosti in

vključevanja v razredu in v organizaciji. Seveda pa slovenski izobraževalni sistem ni izolirana in od sveta ločena entiteta, zato je prav, da pogledamo tudi njegovo umeščenost v širši, tokrat geografski prostor. **Tanja Taštanoska** iz Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport v prispevku povzema poročilo Eurydice **Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi** in prikaže umestitev evropskih držav glede na kazalnike pravičnosti ter posebej v tem kontekstu komentira umestitev Slovenije. Predstavi tudi nekatere strukturne dejavnike, ki vplivajo na pravičnost posameznega šolskega sistema, ter predloge, kje bi lahko znotraj teh dejavnikov iskali rešitve in ukrepe za večjo pravičnost slovenskega izobraževalnega sistema.

Dr. **Gašper Cankar** iz Državnega izpitnega centra nadaljuje z analizo pomembnih, na temo vezanih podatkov in tako povezuje naraščanje deleža učencev s posebnimi potrebami v osnovnih šolah z razliko v dosežkih med večinsko populacijo in temi učenci. Razmišljanje o pravičnosti nadaljuje še z enim, s podatki podprtim vidikom, in sicer z izbiro srednje šole glede na socialno-ekonomske značilnosti družinskega okolja. Avtorjeve interpretacije omenjenih podatkov odpirajo nova vprašanja o pravičnosti šolskega sistema pri nas in pozivajo k razmisleku o skritih ovirah, ki vendarle še obstajajo.

Razpravi in vprašanem o stanju pravičnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru se pridružuje tudi mag. **Jasmina Mirčeva** iz Andragoškega centra Slovenije, ki uvodoma v svojem prispevku ugotavlja, da je za Slovenijo trenutno značilen izrazit upad udeležbe v vseživljenjskem učenju, najnovejše analize pa so pokazale, da so v posebej nezavidljivem položaju manj izobraženi odrasli, starejši in zaposleni z nižjimi spretnostmi, izobrazbo in kvalifikacijami. Avtorica te trende primerja s tistimi v državah EU in prispevek zaključuje z vprašanjem, koliko so pravzaprav znanje in spretnosti v sedanji družbi vrednota.

Namen zgornjih povzetkov strokovnih prispevkov, ki smo jih umestili na začetek pričujočega zbornika, je torej predstaviti okvirno sliko o trenutni situaciji na področju vključevanja in pravičnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru in ponuditi iztočnice za iskanje dobrih sistemskih rešitev na tem področju. Skupaj s prispevkom o prioriteti vključevanja in raznolikosti v programu Erasmus+, ki jim sledi, pa sestavljajo kontekst, znotraj katerega je treba interpretirati zbrane primere dobrih praks oziroma vključujočih projektov, ki so opisani v drugem delu zbornika.

Prijetno branje vam želimo.



# Kako doseči pravično in inkluzivno izobraževanje?

prof. dr. Irena Lesar

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Da bi vzgojno-izobraževalne institucije morale biti inkluzivne in pravične, je osnovno načelo večine šolskih sistemov. Toda kako opredeliti oz. oceniti pravičnost in inkluzivnost? Četudi sta obe zahtevi med seboj močno povezani, se jima bomo v nadaljevanju najprej posvetili ločeno, na koncu pa ju pri razmisleku o potrebnih spremembah združili.

Pravičnost je ideal, ki se je skozi preteklo stoletje precej spreminjal v pojmovanju in ga praviloma razumemo kot instrumentalno vrednoto, torej kot kriterij, po katerem se ocenjujejo bodisi konkretna ravnanja ljudi bodisi načelno opredeljevanje določenega segmenta življenja v družbi (npr. javne vzgojno-izobraževalne institucije). Toda katero merilo presojanja pravičnih rešitev sprejeti kot ključno: največje dobro največjega števila ljudi, pravice, svobode, enakost možnosti ali enakost pogojev?

V raziskavah o pravičnosti prevladujeta dve tradiciji, in sicer **distributivna in liberalna**, ki pa ju nekateri pri iskanju rešitev tudi kombinirajo. Prevladujoč **distributivni pogled** na socialno pravičnost, ki je značilen tudi za slovenski šolski sistem, je (bil) deležen veliko kritik predvsem zato, ker se ukvarja le z vprašanjem **razdeljivih družbenih dobrin** (npr.

subvencioniranje prehrane, šolskih potrebščin, dodatnih ur pomoči) in je ravnodušen do same narave vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je v številnih segmentih tudi nepravičen. Ne le da noben kurikulum ni nevtralen, saj ohranja posebne kulturne tradicije na račun drugih in s tem krepi podobo kulturno (več)vrednega v določeni družbi, marveč odmakne pozornost od vpliva neposrednih pedagoških praks pri ohranjanju neenakosti. **Neenakosti v pedagoškem procesu se najbolj očitno kažejo in reproducirajo s tem, ko so vsi otroci/učenci/dijaki v odnosu do vzgojiteljev/učiteljev podrejeni in praviloma – še zlasti družbeno marginalizirani** (npr. revni, priseljenci, otroci s posebnimi potrebami) – **dojeti kot 'objekti obravnave'** in ne 'subjekti soustvarjanja' družbene realnosti. Distributivni pogled na pravičnost pa **spregleda tudi našo soodvisnost oz. potrebo vsakega človeka po ljubezni, pripadnosti in skrb(nost)i**, ki se v različnih življenjskih obdobjih kažejo različno intenzivno (na primer v otroštvu, v času bolezni in v starosti potrebujemo več ljubezni, skrbi in solidarnosti).

Iz predstavljenega lahko zaključimo, da je vprašanje zagotavljanja pravičnosti **večdimenzionalno**, saj posameznikovo življenje ne opredeljujeta le



**Neenakosti v pedagoškem procesu se najbolj očitno kažejo in reproducirajo s tem, ko so vsi otroci/učenci/dijaki v odnosu do vzgojiteljev/učiteljev podrejeni in praviloma – še zlasti družbeno marginalizirani – dojeti kot 'objekti obravnave' in ne 'subjekti soustvarjanja' družbene realnosti.**

**ekonomska** (bogati – revni) **in statusna** (pripadnost dominantni oz. manjšinski družbeni skupini) hierarhija v družbi, marveč tudi **politična** (moč oz. nemoč (so)odločanja) in **emocionalna** (stopnja medsebojne soodvisnosti). Kar pomeni, da pravičnih rešitev ni mogoče iskati le s koncepti *redistribucije* (prerazporeditve) družbenih dobrin in *rekognicije* (pripoznanja) spregledanih kultur, temveč tudi z zagotavljanjem *reprezentacije* (zastopanost) na vseh področjih družbenega življenja in *relacionalnosti* (soodvisnost) kot nujnega pogoja za razvoj posameznikove zmožnosti (so)bivanja v družbi. **Najsodobnejši koncept pravičnosti štirih R-jev** (Lynch idr., 2009) z udejanjanjem *redistribucije* in *rekognicije* omogoča zagotavljanje individualnih pravic in svobod, medtem ko z uveljavljanjem *reprezentacije* in *relacionalnosti* omogočimo **enakost pogojev in bolj pravično strukturirano družbeno okolje**. Ob predstavljenem je treba poudariti, da je pri poskusu aplikacije štirih R-jev na vzgojno-izobraževalno dejavnost treba ta štiri načela upoštevati ne le na **sistemski ravni** (npr. šolski zakoni, pravilniki, kurikuli), marveč tudi na **institucionalni** (npr. vzgojni načrti, šolski redi) in **neposredni mikropedagoški ravni** (npr. skupno načrtovanje različnih dejavnosti, vzpostavljanje disciplinskega režima vrtca in oddelku, medsebojna skrb in iskanje možnosti priskočiti na pomoč).

Z vidika vključujočnosti pa pogled v zgodovino pokaže, da je v preteklosti zahtevi po vključenosti vseh v šolski sistem bilo zadoščeno že na način, da so nekateri obiskovali specializirane vzgojno-izobraževalne institucije. V drugi polovici 20. stoletja, zlasti po konferenci v Salamanci (Unesco, 1994), pa se oblikuje zahteva, da vsi otroci (večino časa) obiskujejo vrtce in šole s svojimi vrstniki. Na konceptualni ravni smo iz koncepta *segregacije*, torej za nekatere ločenega izobraževanja, prek *integracije*, ki je predpostavljala vključenost le tistih otrok, ki so zmožni prilagajanja delovanju večinskih vzgojno-izobraževalnih institucij, prišli do koncepta vključujočnosti (*inkluzivnosti*), ki pa predpostavlja ne le prilagajanje otroka institucijam, marveč tudi prilagajanje vrtcev in šol posameznemu otroku.

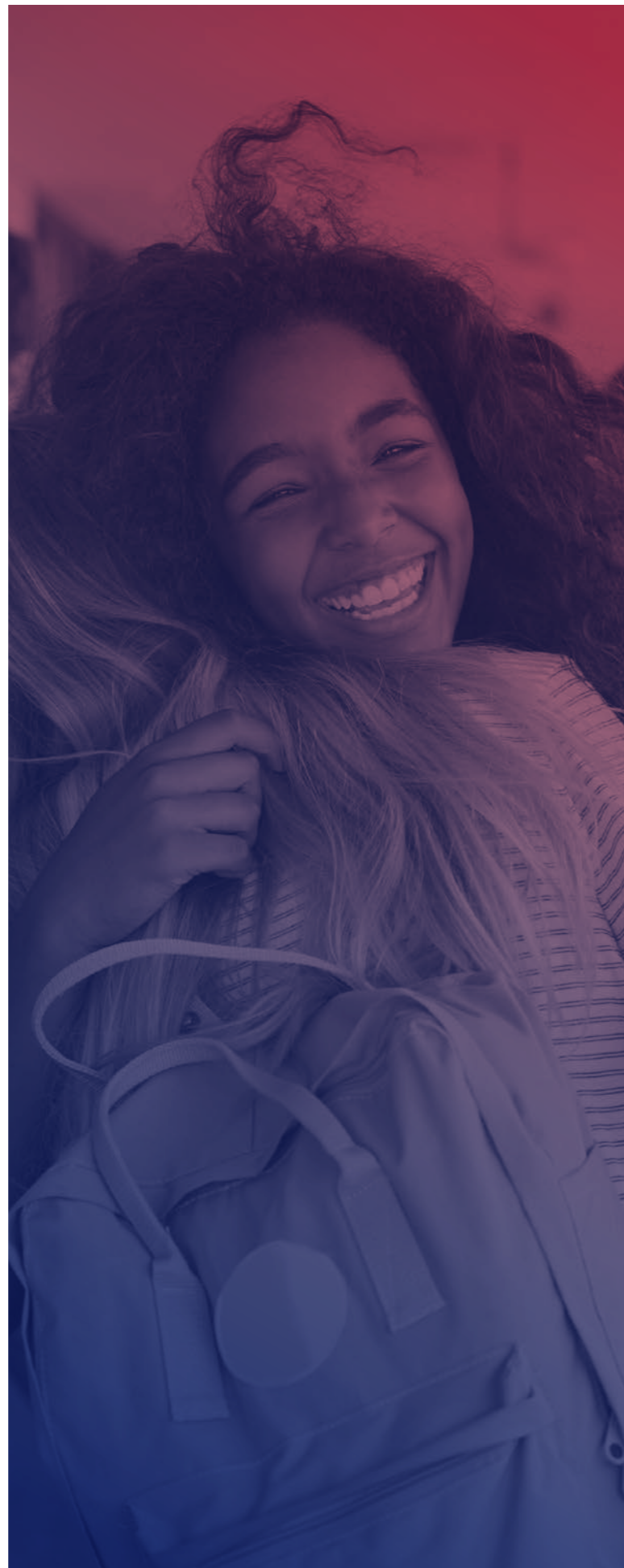
V strokovni literaturi zasledimo številna pojmovanja in definicije inkluzivnosti (Opertti idr., 2014). Po



temeljiti analizi se je **večdimenzionalni koncept inkluzivnosti** (Qvortrup in Qvortrup, 2018) pokazal kot dobra osnova pri razmisleku doseganja pravičnejšega in bolj inkluzivnega izobraževanja. Avtorja na osnovi sistemske teorije najprej opozorita, da vprašanje 'premeščanja' otroka iz enega v drug vzgojno-izobraževalni kontekst (t. i. fizična oz. numerična raven) ne sme biti osrednje, marveč se moramo vprašati, ali se vsak otrok (in ne le otrok z odločbo) čuti pripadnega skupnosti oz. je pripoznan od ostalih članov skupnosti (t. i. psihološka raven), kot tudi, ali je vsak otrok družbeno dejaven v skupnosti (t. i. socialna raven). Naštetim trem ravnem, ki predstavljajo prvo dimenzijo, tj. *ravni inkluzivnosti*, dodata drugo dimenzijo, t. i. *prizorišča inkluzivnosti*, ki je po razmisleku ne smemo spregledati. Otrok namreč ni samo (a) član organizirane oddelčne skupnosti, marveč (b) s svojimi sošolci oblikuje številne in različno kakovostne odnose; na različne načine pa (c) sodeluje tudi v okviru npr. interesnih dejavnosti, (d) z ostalimi otroki in ne nazadnje tudi (e) z drugimi odraslimi, npr. delavci iz šolske svetovalne službe znotraj celotne vzgojno-izobraževalne institucije. V zadnji dimenziji, *stopnji inkluzivnosti*, pa avtorja opozorita, da je otrok na določenem prizorišču inkluzivnosti vključen do določene stopnje na kontinuumu od popolne vključenosti do popolne izključenosti.

Podrobnejša analiza večdimenzionalnega koncepta inkluzivnosti je pokazala, da bi bilo znotraj prve dimenzije dobro dodati še eno raven, in sicer **epistemološko**, v okviru katere lahko vključenost opredelimo kot **spoznanje (doživetje) simetričnosti odnosa, enakovrednosti identitet, enake možnosti izbire** ipd. (Lesar, 2020). Epistemološka raven ni pomembna samo za otroke zaradi razvoja njihove zmožnosti za spoštljivo sobivanje v družbi raznolikih, marveč tudi za (bodoče) učitelje oz. vzgojitelje, saj epistemološka prepričanja najbolj **spodbujajo inkluzivne pedagoške prakse in razmislek o njihovi izvedbi** (Gajewski, 2017).

Kako pa sta ti dve pojmovanji pravičnosti in inkluzivnosti med seboj povezani oz. se dopolnjujeta? Pri obeh številni avtorji opozarjajo, da sama fizična prisotnost oz. omogočanje enakosti dostopa vsem v nekem družbenem kontekstu ne



zadošča, pač pa predstavlja **osnovni pogoj za stremljenje k bolj pravični in inkluzivni vzgojno-izobraževalni dejavnosti**. V tem kontekstu bi v Sloveniji veljalo razmisliti, k čemu prispeva ločena organizacija (vsaj osnovnošolskega) izobraževanja za nekatere skupine otrok (npr. gluhe, slepe)? V večini primerov raziskave ne potrjujejo, da ta organizacijski ukrep prispeva k pomembno boljšemu učnemu in osebnostnemu napredovanju, pač pa nakazujejo, da bi morali te ukoreninjene prakse temeljito premisliti in spremeniti v smer skupnega šolanja s sodelovanjem različnih strokovnih profilov (npr. učitelj in specialni pedagog skupaj izvajata pedagoški proces), kar praviloma pomeni bistveno bolj učinkovito porazdelitev pomoči (*redistribucija*) posameznemu učencu kot individualno izvajanje dodatne strokovne pomoči.

Biti pripoznan od ostalih članov skupnosti in se čutiti pripadnega skupnosti (t. i. *psihološka raven* inkluzivnosti) na individualni ravni poudarja nekaj, kar je v večdimenzionalnem konceptu pravičnosti poimenovano *rekognicija*, in naj bi se nanašala tako na neposredno vsakodnevno dogajanje v oddelku, simbolno urejenost vzgojno-izobraževalnih institucij (npr. osnovne informacije o delovanju vzgojno-izobraževalnih institucij in vidni zapisi dobrodošlice v različnih jezikih, ki jih govorijo otroci in njihovi starši) kot tudi na vsebine, zapisane v kurikulumu. **Omogočanje spoznavanja različnih kulturnih tradicij in preprečevanje njihovega vrednotenja pomeni bogatenje vsakega posameznika, lažje medsebojno (spo)razumevanje in hkrati odraža spoštovanje do pripadnikov različnih kultur**. Na ta način posameznikom, ki ne pripadajo dominantni kulturi, omogočimo tudi bolj konstruktivno razvijanje lastne identitete v smeri transkulturalizacije (združevanje različnih kultur), predvsem pa pokažemo, da je navkljub naši raznolikosti možno prijetno in spoštljivo sobivati.

Sodelovanja otrok v vseh dejavnostih, ki se tičejo njihovega življenja, ne poudarjajo samo avtorji predstavljenih konceptov (*reprezentacija* v konceptu pravičnosti in *socialna raven* v konceptu inkluzivnosti), temveč je to tudi pravna norma, ki jo od držav podpisnic Konvencije o otrokovih pravicah (1989) zahteva ta mednarodni dokument. Žal pa tudi na tem področju raziskave ne kažejo spodbudnejših

premikov, saj je med pedagoškim kadrom neredko prepričanje, da otroci še niso sposobni (so)odločanja in prevzemanja odgovornosti. Izkušnje tistih, ki to zahtevo kljub temu vključujejo v svoje pedagoško delo (npr. sooblikovanje disciplinskega režima, izbira učnih tem, izvajanje DSP, sodelovanje pri preurejanju prostorov), so praviloma zelo pozitivne, poudarjajo pa, da vključevanje otrok od odraslih zahteva temeljito prepričevanje in spreminjanje prevladujočih prepričanj o otrokovih zmožnostih in vlogi odraslih v tem odnosu. Pri tem bi nam lahko pomagal v *svet osredinjen pristop* (Biesta, 2022), ki premosti pomanjkljivosti obeh doslej poznanih, torej tako *na učitelja oz. kurikulum osredinjen kot na otroka osredinjen pristop*.

**Omogočanje spoznavanja različnih kulturnih tradicij in preprečevanje njihovega vrednotenja pomeni bogatenje vsakega posameznika, lažje medsebojno (spo)razumevanje in hkrati odraža spoštovanje do pripadnikov različnih kultur.**

Zavedanje naše medsebojne odvisnosti in ranljivosti (*relacionalnost*) ter spoznanje simetričnosti odnosov (*epistemološka raven*) sta dve dopolnjujoči zahtevi, ki ju pred nas postavljata večdimenzionalna koncepta pravičnosti in inkluzivnosti. Da morajo biti skrb, ljubezen in solidarnost družbena odgovornost, je zahteva, ki je tudi danes še kako relevantna, saj so praviloma del zasebnega življenja ali pa družbeno podcenjene in feminizirane (npr. feminizacija zaposlenih v vrtcih, domovih za starejše in višina plačila njihovega dela). Tovrstne nereflektirane, pa zelo ukoreninjene prakse reproducirajo nepravilnosti





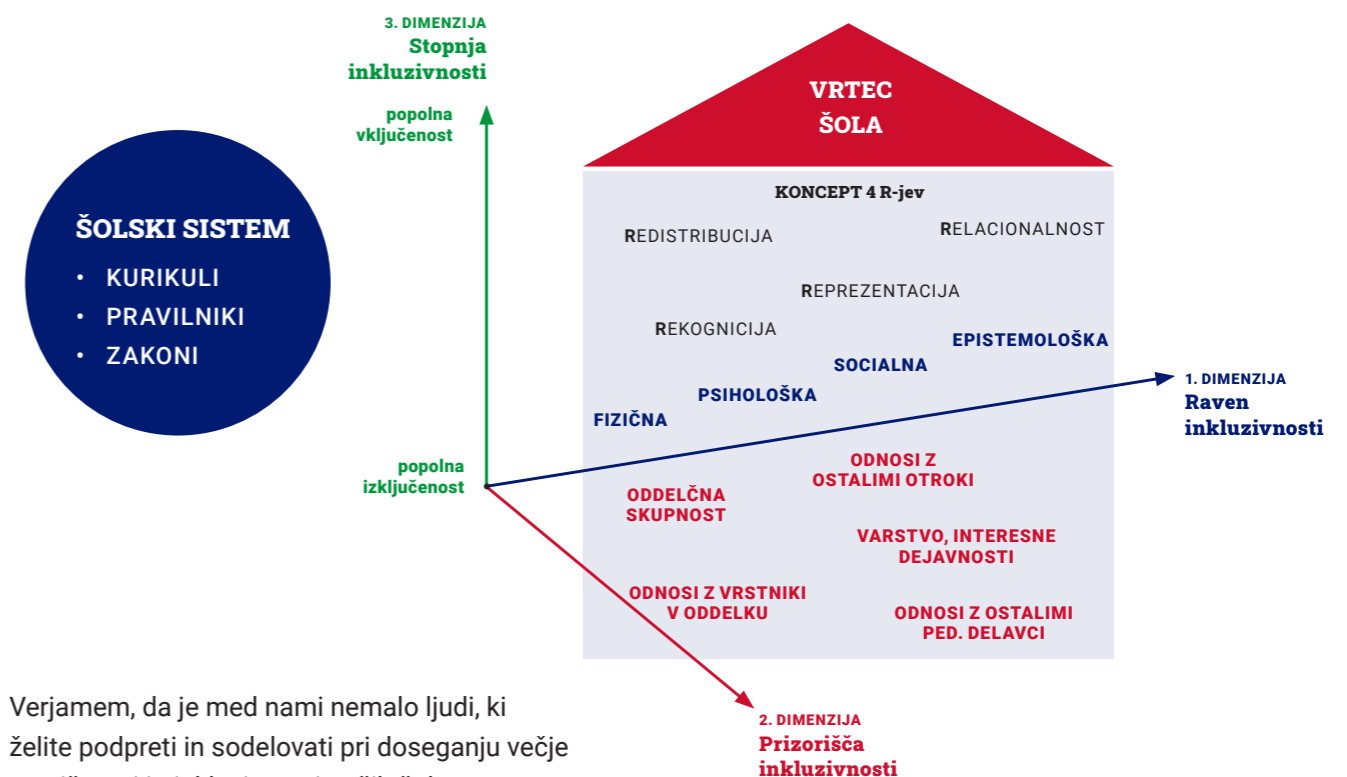
in neenakosti, zato bi jih v vzgojno-izobraževalnem sistemu morali skušati preseči. Tudi tu bi nam v svet *osredinjen pristop* pomagal, saj dolgoletno izobraževanje v skupini raznolikih prinaša številne priložnosti, ko otroci lahko postanejo *subjekti* (izvajalci) in *objekti* (prejemniki) *skrbi*, ko se prevprašujejo, kaj lahko v konkretni situaciji sami naredijo, da izboljšajo, ohranijo ali preprečijo razpad družbenega in/ali naravnega sveta.

**Da bi se tema visokima idealoma – pravičnost in inkluzivnost – tudi bolj približali, bi bilo treba pozornost nameniti transformaciji celotnega šolskega sistema** (Operti idr., 2014). Ker pa šolski sistem pomembno sooblikujemo vsi, ki v njem (so)delujemo na kateri koli stopnji in na kakršen koli način, bi se moral vsakdo od nas vprašati, **kako sam (lahko) prispevam k večji stopnji pravičnosti in inkluzivnosti**. Zato bi si bilo dobro redno in iskreno odgovoriti na vsaj nekatera osnovna vprašanja:

- Ali otroke in mlade poleg nudenja svoje človeške bližine, izražanja skrbi zanje ipd. spodbujam k premisleku in udeležanju različnih možnosti nudenja pomoči svojemu pomoči potrebnemu vrstniku na šoli in/ali izven nje (npr. pomoč pri učenju oz. izvajanju dejavnosti, skrb za posredovanje zapiskov, organizacija dobrodelne prireditve)?

- Koliko pozornosti namenim tudi skrbnemu ravnanju pri ohranjanju in negovanju različnih kulturnih tradicij in naravnega okolja (npr. ozaveščanje o (pre)hitrem zavrženju še uporabnih oblačil, ki močno obremenjujejo naravno okolje in spodbujajo slabo plačano delo)?
- Koliko v procese odločanja za določeno delovanje, načrtovanje in evalvacijo vključujem otroke, učence, dijake?
- Ali jim v svojem oddelku oz. na šoli sploh omogočam(o) izražanje in uresničevanje njihovih predlogov, želja, potreb?
- Na kakšne načine izražam spoštovanje do različnih kulturnih tradicij, ki jim pripadamo člani (npr. opozorim, da vsi v oddelku/na šoli ne praznujemo novega leta istočasno)?
- Ali otroci v oddelku oz. na šoli lahko brez norčevanja in šikaniranja živijo zanje pomembno kulturo (npr. prehrana, oblačenje)?
- Ali ustaljene načine izvajanja pomoči (t. i. *pull-out model*, ko gre otrok zaradi DSP ven iz oddelka) sploh kdaj evalviramo, po možnosti skupaj z otrokom? Ali pa jih sprejemamo kot ustaljene in ne potrebne prevpraševanja?

## Večdimenzionalna koncepta inkluzivnosti in pravičnosti



Verjamem, da je med nami nemalo ljudi, ki želite podpreti in sodelovati pri doseganju večje pravičnosti in inkluzivnosti naših šol oz. vrtcev, zato upam, da vam bo tale uvodnik v pomoč in spodbudo, da vztrajate na tej poti.

### Viri:

Biesta, G. J. J. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. New York in London: Routledge.

Gajewski, A. (2017). *Ethics, Equity, and Inclusive Education*. Emerald Publishing Limited.

Konvencija o otrokovih pravicah, 20. november 1989, 1577 U.N.T.S. 3.

Lesar, I. (2020). *Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti*. V: *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (ur. Kroflič, R., Vidmar, T., Skubic Ermenc, K.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 145–164.

Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective Equality: Love, Care and Injustice*. Dublin: Palgrave Macmillan.

Operti, R., Walker, Z. in Zhang, Y. (2014). *Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA*. V: *The SAGE Handbook of Special Education* (ur. Florian, L.). London: SAGE. 149–169.

Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*. 22, št.7. 803–817.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: World conference on special needs education: access and quality.



# Pravičnost izobraževalnih sistemov – skupni cilj, h kateremu stremimo v Evropi

**Tanja Tašanoska**

Vodja sektorja za kakovost in analize, MIZŠ



Človeški viri so eden temeljnih kapitalov Evropske unije v boju za gospodarsko konkurenčnost v globalnem prostoru. Človeške vire je mogoče oplemenititi z izobraževanjem. To sta dve od predpostavk, na podlagi katerih članice EU že tretje desetletje strateško okvirjajo prioritete in cilje na področju sodelovanja v polju izobraževanja in usposabljanja. Pri tem je poudarek na vseživljenjski učenju in učinkovitosti sistemov izobraževanja, ki se sicer regulirajo na ravni posameznih nacionalnih držav in znotraj katerih evropska povezava nima neposrednih pristojnosti, prisoten vse od začetka ukvarjanja s tem poljem sodelovanja. Vprašanje pravičnosti v izobraževanju (*equity* v angleškem jeziku) pa pridobiva iz obdobja v obdobje vidnejšo vlogo. V desetletju od 2010 do 2020 se je vprašanje pravičnosti v jeziku evropskih politik predvsem povezovalo s prizadevanjem držav članic za zmanjševanje zgodnjega opuščanja

izobraževanja pri mladih, s spodbudami za pridobivanje temeljnih znanj pri odraslih ter povečevanjem vključenosti otrok v predšolsko vzgojo, ki je tisto obdobje, v katerem je mogoče najbolj učinkovito kompenzirati primanjkljaje iz otrokom nespodbudnih okolij in jim tako omogočiti bolj gotovo uspešnost na nadaljnji izobraževalni poti. Vse bolj so v ospredje stopala tudi vprašanja o razlikah med učnimi dosežki in doseženo izobrazbo otrok s priseljskim ozadjem in večinskega prebivalstva.

Leto 2017 se je z *vrhom v Göteborgu* v delovanje skupnosti zapisalo kot leto, v katerem so voditelji držav razglasili **evropski steber socialnih pravic**. V steber socialnih pravic je na prvo mesto vklesana pravica vsakogar do kakovostnega in vključujočega izobraževanja, usposabljanja ter vseživljenjskega učenja. To potrjuje tudi novi strateški okvir

sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja do leta 2030, ki so ga v letu 2021 potrdile države članice EU, med njimi seveda tudi Slovenija. V njem je mesto prve strateške prednostne naloge zavzelo *izboljšanje kakovosti, pravičnosti, vključenosti in vsesplošnega uspeha pri izobraževanju in usposabljanju*.

## **Poročilo, ki povezuje sistemske značilnosti s pravičnostjo**

V skladu s povečanim interesom za izboljšanje pravičnosti je evropsko **omrežje Eurydice** za izmenjavo informacij o nacionalnih sistemih izobraževanja konec leta 2020 izpolnilo nalogo, ki jo je prejelo od Evropske komisije, in izdalo poročilo **Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi**. Poročilo vsebuje pregled struktur 42 izobraževalnih sistemov in njihovih izobraževalnih politik, ki bi



lahko bile povezane s pravičnostjo v doterciarnem izobraževanju. V delu poročila so zbrani podatki o strukturi sistemov in politikah, ki so povezani z dosežki otrok na mednarodnih raziskavah znanja (PISA, PIRLS in TIMSS). Prav iz povezave strukturnih značilnosti sistemov in relevantnih politik z rezultati mednarodnih raziskav poročilo sklepa na ključne elemente v sistemih, ki pravičnost podpirajo ali jo zmanjšujejo.

Pravičnost je v poročilu razumljena dvoplastno: prvič kot zagotovilo, da osebne ali družbene okoliščine, kot so na primer socialno-ekonomski status (SES),

spol, etnična pripadnost, ne smejo biti ovira pri posameznikovem izobraževalnem uspehu, in drugič kot zagotovilo inkluzivnega sistema, v katerem so vsi udeleženci deležni vsaj minimalne ravni kakovostnega izobraževanja. Operacionalizirano to pomeni, da so v poročilu sisteme izobraževanja primerjali glede na kazalnike pravičnosti (inkluzivnosti in nepristranskosti), ki so sestavljeni kazalniki dosežkov učencev na mednarodnih raziskavah znanja, ki merijo uspešnost učencev na področjih branja, matematike in naravoslovja (TIMSS, PIRLS in PISA).

#### Kazalniki pravičnosti v poročilu Eurydice Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi

**Inkluzivnost v primarnem izobraževanju** = vrzel v dosežkih med učenci s slabimi (P 10) in učenci z dobrimi (P 90) učnimi dosežki v 4. razredu

**Inkluzivnost v sekundarnem izobraževanju** = vrzel v dosežkih med učenci s slabimi (P 10) in učenci z dobrimi (P 90) učnimi dosežki petnajstletnikov

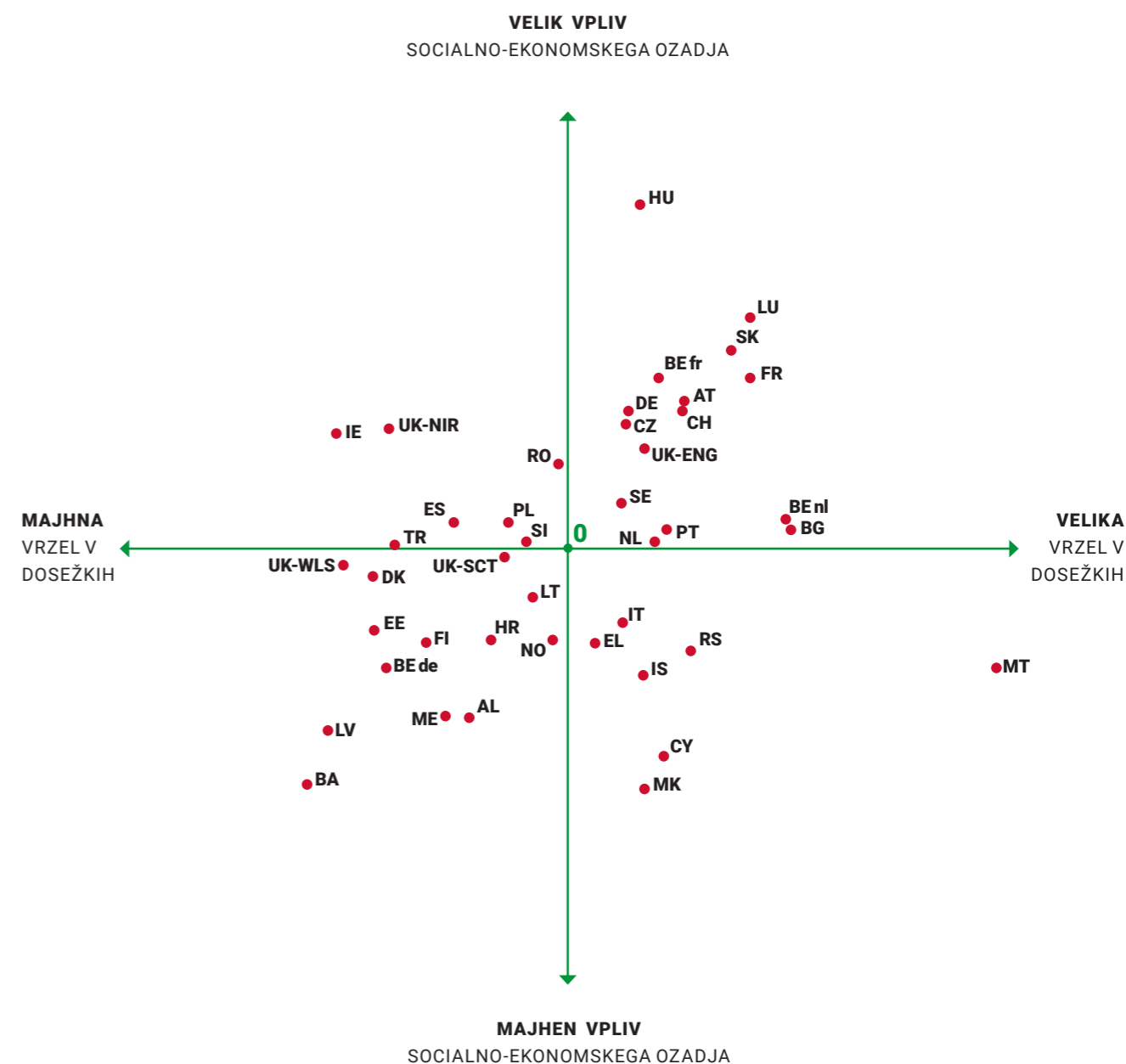
**Npristranskost** = korelacija med številom knjig doma in dosežki učenca, skupaj za primarno in sekundarno izobraževanje

#### Kako pravičen je sistem v Sloveniji v primerjavi z evropskimi državami?

Najpravičnejše države, torej tiste s podpovprečnim vplivom SES na dosežke učencev in podpovprečnimi vrzelmi v znanju med najslabšimi in najboljšimi se nahajajo v levem spodnjem kvadrantu slike na desni strani. Zanimivo je, da se med njimi nahajajo tako pričakovane in na mednarodnih raziskavah visoko uvrščene države, kot sta na primer Finska in Estonija, pa tudi na primer Albanija, Bosna in Hercegovina ter Črna gora, ki se s takšnimi uvrstitvami na mednarodnih lestvicah ne morejo pohvaliti. Visoki

povprečni dosežki torej še ne govorijo tudi o tem, da so sistemi tudi pravični. Sloveniji se spodnji levi kvadrant v tem pogledu izmakne, **pri obeh merilih pravičnosti je Slovenija namreč zelo blizu povprečne vrednosti**, pri čemer je pri vplivu socialno-ekonomskega ozadja na dosežke malo nad povprečjem držav, zajetih v raziskavo. Iz tega je pod drobnogledom moč razbrati dvoje: 1) da nam pri zagotavljanju pravičnosti ne gre slabo, pravzaprav precej povprečno, 2) da bi nam lahko šlo boljše (ali slabše).

## Ravni pravičnosti: inkluzija in nepristranskost



Vir: Eurydice.

#### Metodološko pojasnilo

Koordinati prikazujeta indeksa pravičnosti, ki temeljita na standardiziranih rezultatih potrditvene faktorске analize s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1 in sta izračunana iz podatkov zadnjih dveh krogov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. Kazalnik inkluzivnosti zajema samo sekundarno izobraževanje, medtem ko kazalnik pravičnosti zajema primarno in sekundarno raven izobraževanja. Za več informacij glejte poročilo (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020).





Vir: Eurydice.

#### Politike, ki »vplivajo« na pravičnost

Po drugi strani poročilo prinaša primerjavo strukture sistemov izobraževanja in politik držav in njihovo povezavo s pravičnostjo. V tem delu je morda mogoče poiskati tudi zamisli, kako bi nam »lahko šlo bolje«.

Poročilo na primer ugotavlja, da je pravičnost nižja v sistemih, kjer je več stratifikacije v izobraževanju. Pri tem meri na razsežnost vpisa učencev glede na zmožnosti ali druge lastnosti v različne razrede, šole ali programe izobraževanja. Še posebno pomemben vpliv ima zgodnje razvrščanje učencev na različne izobraževalne poti (splošno/poklicno izobraževanje). K stratifikaciji v sistemu pomembno prispeva pogostejše ponavljanje razreda, obstoj

veliko različnih tipov šol, velikost sektorja poklicnega izobraževanja, razlikujejo se politike sprejema/vpisa na šolo, selekcija pri vpisu.

Pri tem poročilo kot pomemben dejavnik izpostavlja, da na sistemski ravni ob obstoju močne diferenciacije in stratifikacijskih politik ukrepi za pomoč in podporo na ravni šol in posameznikov ne zmorejo kompenzirati negativnega učinka stratifikacije na pravičnost, enako velja tudi za politike standardizacije. Rezultati analize Eurydice so osvetlili več področij, na katera lahko pristojni za izobraževanje ustrezno posežejo z namenom povečanja pravičnosti v šoli, in sicer:

- povečanje javne porabe za primarno izobraževanje,
- razvrščanje učencev na različne tipe programov na čim pozneje v vertikali izobraževanja,
- zmanjševanje razlik v politikah izbire in sprejema na šole,
- zmanjšanje števila ponavljavcev.

Za Slovenijo v zvezi z zgornjimi politikami lahko ugotovimo, da je glede deleža ponavljavcev med sistemi z najnižjim deležem; tudi razvrščanje na različne tipe programov (poklicno/splošno) se v Sloveniji začinja razmeroma pozno, po zaključku obveznega izobraževanja, običajno pri 15-ih letih.

Pri politikah izbire šole veljajo v Sloveniji različna pravila za šole javnega in zasebnega sektorja, v javnem sektorju pa so v veljavi posebni pogoji, kadar želijo starši vpisati otroka na šolo izven šolskega okoliša. Poročilo opozarja, da prosta izbira šole, v povezavi z diferenciacijo programov in velikim deležem učencev, vpisanih v šole v zasebnem

izobraževanja. Za ilustracijo, razpon javne porabe na učenca (v primarnem in nižjem sekundarnem izobraževanju) sega od 2.496 EUR v Romuniji do 15.067 EUR v Luksemburgu.

Po drugi strani so bili v letu 2018 izdatki na udeleženca v izobraževanju v Sloveniji pod povprečjem EU tako na srednješolski kot tudi na predšolski ravni. Prav za slednjo poročilo posebej poudarja ugotovitve, da so ravno otroci iz prikrajšanih okolij redkeje vključeni v predšolsko vzgojo. Slovenija pri tem pojavu ni izjema, kar potrjujejo tudi podatki iz raziskav SILC in PISA. Za podporo večji pravičnosti na tem odskočnem mestu v izobraževalni sistem so za to na voljo tako politike, ki omogočajo univerzalni dostop, ali posebni ukrepi, usmerjeni prav na rizične skupine. Mnoge evropske države so se odločile tudi za uvedbo obvezne predšolske vzgoje. Slovenije (še) ni med njimi.

**Po podatkih Eurostata je Slovenija v letu 2018 za učenca v osnovnošolskem izobraževanju namenila 6.615 evrov, kar jo umešča nad evropsko povprečje javne porabe na udeleženca na tej ravni izobraževanja.**

sektorju, povečuje nepravičnost v sistemu, kar je pomembno pri nadaljnjih razmislekih o regulaciji javne mreže in razmerja med javnim in zasebnim šolstvom.

Ker je od izida poročila minilo že nekaj časa, posodobimo podatke. Po podatkih Eurostata je Slovenija v letu 2018 za učenca v osnovnošolskem izobraževanju namenila 6.615 evrov (v paritetah kupne moči), kar jo umešča nad evropsko povprečje javne porabe na udeleženca na tej ravni

Poročilo omrežja Eurydice Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi (*Equity in School Education in Europe*) in prevod ključnih ugotovitev poročila v publikaciji *Prelet politik: Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi* sta v celoti dostopna na spletni strani [www.eurydice.si](http://www.eurydice.si).  
Vabljeni k branju!



# Vključevanje in pravičnost v Sloveniji v številkah

dr. Gašper Cankar  
Državni izpitni center

V tem prispevku si na kratko oglejmo nekaj podatkov o vključenosti in pravičnosti v Sloveniji. Seveda v kratkem prispevku ni mogoče predstaviti celovite in kompleksne slike, vendar lahko prikazani podatki spodbudijo k razmisleku in pripomorejo k iskanju odgovorov.

O vključenosti (ang. *inclusion*) je veliko napisanega tako v slovenskem šolskem prostoru kot v evropskih konceptualnih dokumentih. Na tem mestu bi izpostavil predvsem trenutno usmeritev, da se pri obravnavi učencev s posebnimi potrebami odmaknemo od ugotavljanja posebnih

izobraževalnih potreb in institucionalno ločenega izobraževanja in se usmerimo proti širjenju in izboljševanju podpore, ki je načeloma na voljo vsem učencem. To lahko preberemo v dokumentih Evropske agencije za posebne potrebe in inkluzivno izobraževanja (EASIE, 2021) in kaže na popolno vključenost, o kateri npr. pri nas piše Rovšek (2020), ko zagovarja samo en program osnovne šole za vse učence.

Kakšni so torej podatki o vključenosti za Slovenijo? Spodnja tabela je pripravljena na osnovi podatkov<sup>1</sup>, ki jih objavlja MIZŠ na svoji spletni strani.

Tabela 1: Pregled podatkov o vključenosti

	2015 / 2016	2016 / 2017	2017 / 2018	2018 / 2019	2019 / 2020	2020 / 2021	2021 / 2022
Št. učencev v 9. razredu	17.198	17.251	16.850	17.455	17.806	18.911	19.603
Št. UPP <sup>2</sup> v 9. razredu	1.542	1.657	1.604	1.745	1.907	1.981	2.170
Odstotek UPP v 9. razredu	9	9,6	9,5	10	10,7	10,5	11,1
Št. učencev v OŠPP <sup>3</sup> v 9. razredu*	296	275	319	321	345	378	381
Odstotek učencev v OŠPP v 9. razredu*	1,7	1,6	1,9	1,8	1,9	2,0	1,9

\* Ocena na podlagi podatkov MIZŠ.

<sup>1</sup>Vir:

[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela\\_ucenci\\_s-posebnimi-potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s-posebnimi-potrebami.pdf)

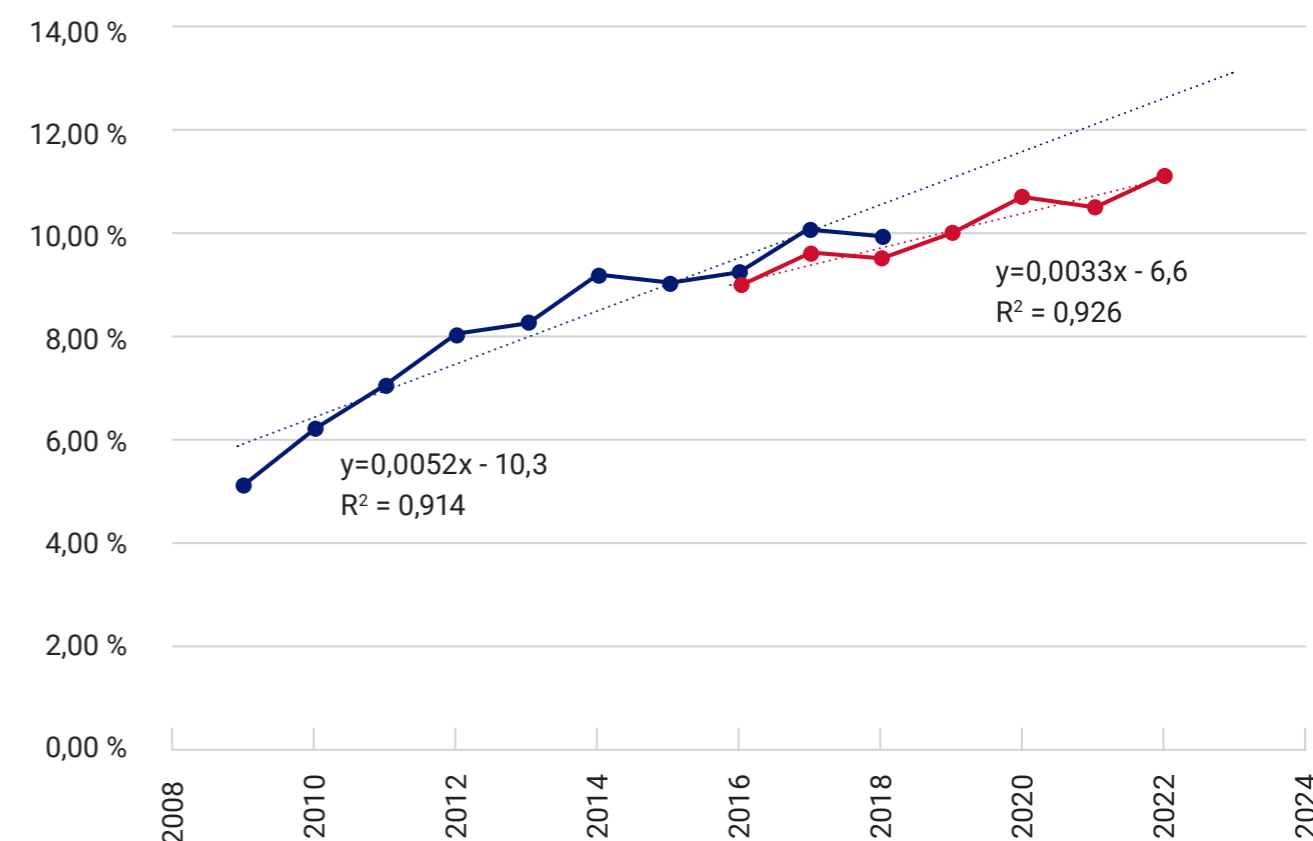
[https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/OSPP\\_statistika.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/OSPP_statistika.pdf)

<sup>2</sup>Št. UPP – število učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli.

<sup>3</sup>Št. učencev v OŠPP – število učencev v osnovni šoli s posebnim programom.

V tabeli 1 vidimo, da število učencev s posebnimi potrebami (UPP) v devetem razredu vztrajno narašča. Ali je rast pogojena z vse številčnejšimi generacijami, ki prihajajo v deveti razred OŠ? Odstotek učencev s posebnimi potrebami v devetem razredu kaže, da ni tako, saj iz leta v leto vztrajno narašča. O tem je pisala že Državna komisija za nacionalno preverjanje znanja v okviru analize izvedbe NPZ (Vehovec, 2018), enako smo ugotovili pri raziskovanju socialno-ekonomskih dejavnikov in uspešnosti v šoli za učence s posebnimi potrebami (Cankar, 2020). Deleži iz podatkov MIZŠ in raziskave *Pravičnost v izobraževanju* se zaradi metodoloških razlik malenkost razlikujejo, a zaključek je v obeh primerih enak. Na grafu 1 lahko vidimo skoraj

linearno naraščanje deleža. Če na podlagi grafa 1 napovedujemo število učencev s posebnimi potrebami na NPZ 2022, bi napovedali približno 2.480 učencev, leto zatem pa že več kot 2.550. Z vidika vključenosti je seveda pomembno vprašanje, ali je morda rast števila učencev s posebnimi potrebami v rednih OŠ posledica zmanjševanja števila učencev v OŠ s posebnim programom (OŠPP). Številke v tabeli 1 kažejo, da tudi to ne drži. Število učencev v OŠ s posebnim programom se celo večja, a tukaj nam podatek o deležu brž pokaže, da gre v večji meri le za učinek večjih generacij v zadnjih letih. Vključenost tako ostaja relativno enaka med leti. Kaj pa pravičnost?



Graf 1

Trend deleža učencev s posebnimi potrebami v 9. razredu OŠ.

podatki raziskave Pravičnost v izobraževanju (Cankar, 2020)

podatki MIZŠ, 2021



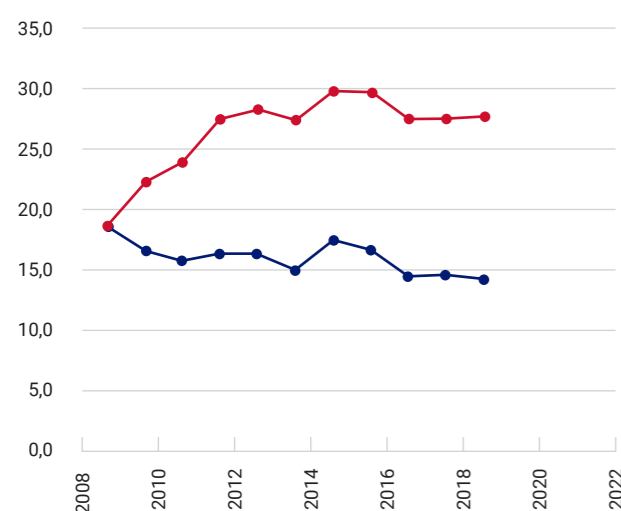
Na podatkih nacionalnega preverjanja znanja je možno primerjati razkorak v dosežkih pri slovenščini in matematiki med večinsko populacijo in učenci s posebnimi potrebami. Z dodatno strokovno pomočjo naj bi učenci premostili primanjkljaje in tako imeli enake možnosti za visoke dosežke. Pretekle raziskave (Cankar, 2020) so pokazale, da so v obdobju, ki je bilo pod drobnogledom (2009–2018), razlike ostale precej podobne, mogoče je bilo zaznati celo nekaj zmanjševanja vrzeli v dosežkih. Vendar podatki niso upoštevali velikega porasta deleža učencev s posebnimi potrebami. To bomo poskusili nasloviti na tem mestu s kratkim miselnim eksperimentom. Če predpostavimo, da je največji razlog za naraščanje deleža UPP vedno večja zmožnost in odločenost družbe, da se naslovi prikrajšanosti, ki učencem onemogočajo uspešno delo v šoli, potem sedaj poleg učencev, ki bi že v preteklosti prejeli odločbo o usmeritvi, dobijo enako odločbo tudi učenci, katerih prikrajšanosti so manjše oziroma manj izrazite in posledično manj vplivajo na njihove dosežke. V analizah podatkov o učencih UPP v zadnjih letih tako ta podskupina dviguje povprečni dosežek celotne skupine in zakriva sliko. Kaj se zgodi z razkorakom v dosežkih, če v vseh letih pogledamo uspešnost enakega deleža UPP, kot je

bil izhodiščnega leta 2009, pri čemer iz skupine UPP umaknemo učence z višjimi dosežki? Grafa 2 in 3 kažeta velikost razkoraka pri slovenščini in matematiki tako za celotno skupino UPP (modra črta) kot za konstanten delež med leti (rdeča črta).

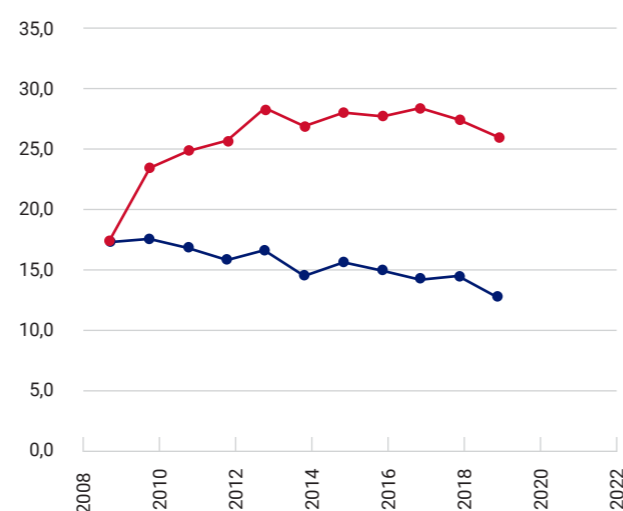
Modri črti na grafih 2 in 3 kažeta razkorak vseh učencev s posebnimi potrebami in sta primerljivi s tistimi v pretekli raziskavi (Cankar, 2020). Rdeči črti kažeta, da se je za enako velik delež UPP, kot je bil leta 2009, razkorak povečal. V zadnjih letih ostaja relativno stabilen, najbolj pa se je povečal ravno v letih, ko je delež UPP najbolj narasel.

Simulacija, ki jo predstavlja rdeča črta, seveda ne more biti popolnoma pravilna, povečan delež UPP ne pomeni nujno, da gre pri deležu 'dodatnih' učencev za tiste z višjimi dosežki. Prikazana analiza ima tako omejitve in ne more ponuditi dokončnih odgovorov, vendar odpira nekatera vprašanja o učencih s posebnimi potrebami. Ali je sedaj bolje poskrbljeno za te učence kot v preteklosti? Ali ob naraščanju deleža (kvantiteta) trpi kakovost dela? Ali širjenje sistema v obsegu, za katerega ni bil predviden, pomeni, da so nekateri učenci na slabšem? Ali je vključenosti lahko preveč?

**Slovenščina**



**Matematika**



**Grafa 2 in 3**  
Razlika v številu odstotnih točk med večinsko populacijo in UPP za slovenščino in matematiko po letih.

Modra črta predstavlja razliko za celotno skupino UPP, rdeča črta pa za enak delež UPP kot leta 2009.

Vir: Ric, 2021.

Še en vidik pravičnosti v Sloveniji, ki ga lahko na tem mestu podpremo s podatki, je prehod iz osnovne v srednjo šolo in povezanost s socialno-ekonomskimi značilnostmi učenčevega družinskega okolja (SES). Verjetno ni treba posebej poudarjati, da se SES skozi odraščanje odrazi tudi na dosežkih, kar lepo pokažejo večje korelacije med SES in dosežki v kasnejših letih šolanja (Cankar, 2020). Vseeno pa je presenetljivo, da se ob izbiri srednje šole učenci zelo jasno razvrstijo tudi po SES: tisti z višjim SES večinoma izberejo gimnazijske programe, ostali gredo v srednje strokovno in poklicno šolstvo. Čeprav ima Slovenija kakovostno javno šolstvo brez šolnin in bi učenci lažje kot v kakšni drugi državi posegali po izobrazbi in poklicih, ki presegajo izobrazbo ali poklic njihovih staršev, se zgodi preslikava vzorca med generacijami. Učenci iz družin z nižjim SES izberejo poklice, kjer bodo dolgoročno

tudi sami imeli nižji SES. »Kakor oče, tako sin; kakor mama, tako hči,« bi lahko rekli. Če pogledamo nekaj podatkov (Cankar, 2020): Za generacije 2009–2014 velja, da so učenci po podatkih Rica v 35 % primerov šolanje po končani OŠ nadaljevali v gimnaziji in zaključili s splošno maturo (SM), v 42 % v izobraževalnih programih, ki so pripeljali do poklicne mature (PM) in v 11 % v programih, ki so se končali z zaključnim izpitom (ZI).<sup>4</sup> Vendar ne vsi enako. Če razdelimo učence glede na SES v 10 skupin, so se učenci v skupini z najnižjim SES odločili za gimnazijske programe v 8 % primerov, v skupini z najvišjim SES pa kar v 76 %! Podobno je tudi za učence s posebnimi potrebami, čeprav obstajajo razlike glede na vrsto primanjkljaja. Za relativno veliko skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja npr. velja, da so srednjo šolo končali s splošno maturo v 3 %, s poklicno maturo v 36 % in zaključni izpit v 43 % primerov. Izbira srednje šole je sicer res individualna izbira posameznika, vendar bi vseeno kazalo razmisliti, kje so skrite ovire, ki onemogočajo vsem učencem enake možnosti, in kaj je vzrok opaženih razlik.

Kot ugotavlja Stubbs (2020), imajo številke (pre) veliko moč, saj nam pogosto predstavljajo nedvoumno in veljavno orodje, ki govori samo zase. Omenjeni zadržek velja tudi za tukaj predstavljene podatke. Seveda pa opozorilo ne pomeni, da so podatki neuporabni in ne povedo nič koristnega. Če njihova razlagalna moč ni absolutna, še niso brez vrednosti. Zato je smiselno gornje analize upoštevati z zadržkom, dokler jih ne bo možno primerjati z drugimi analizami in pokazatelji dejanskega stanja.

**Viri:**

Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji*. Državni izpitni center.

EASIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2021). *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*. (V. J. Donnelly and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.

Rovšek, M. (2020). Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 31(1–2).

Stubbs, P. (2020). Vladavina svetovnega razvrščanja v izobraževanju: politika in praksa raziskave PISA. *Šolsko polje*, 32(1–2).

Vehovec, M. (ur.) (2018). *Nacionalno preverjanje znanja, letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2017/2018*. Državni izpitni center.

<sup>4</sup>Za preostalih 13 % učencev nimamo podatka.



# Med udeležbo v vseživljenjskem učenju in pravičnostjo

mag. Jasmina Mirčeva  
Andragoški center Slovenije

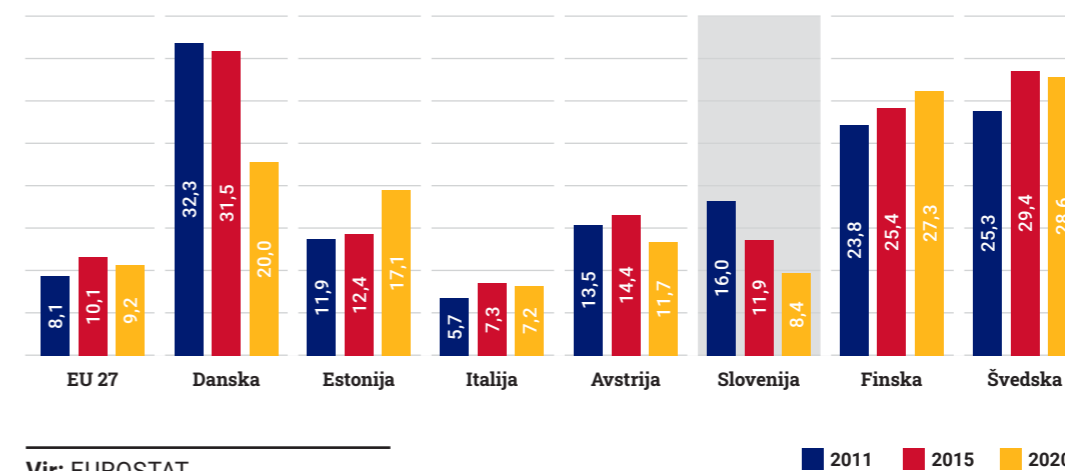


Z vprašanjem družbene pravičnosti so se v preteklosti ukvarjali znani misleci – od Aristotela, Kanta, A. Smitha, Marxa do Machiavellija. Vsi ti so razmišljali o različnih vidikih pravičnosti in ponujali svoje razlage ter včasih nasprotujoča si videnja. Družbena pravičnost, ki se sicer v literaturi običajno opredeljuje kot pravičen odnos med posamezniki in družbo in se osredotoča na to, kako bi bilo treba porazdeliti dobrine in privilegije v družbi, sega tudi v emancipatorni potencial izobraževanja in vseživljenjskosti učenja (Schmid, 2008).

Young (1990) namreč meni, da se koncept družbene pravičnosti nanaša na enake izobraževalne možnosti posameznikov, neodvisno od spola, socialnega in kulturnega porekla, posebnih potreb, narodne pripadnosti in celo veroizpovedi. Enake izobraževalne priložnosti so tudi temelj za uresničevanje človekovih pravic in socialne mobilnosti. Ideja se odraža v mnogih dokumentih

EU. Eden od teh je zagotovo Evropski steber socialnih pravic, ki med drugim navaja, da ima vsakdo pravico do kakovostnega in vključujočega vseživljenjskega učenja (VŽU), da lahko na takšen način pridobiva spretnosti in znanja, kar mu omogoča polno udeležbo v družbi in uspešno obvladovanje na trgu dela (EK, 2021). Dokument predstavlja okvir za oblikovanje konkretnih smernic kreiranja izobraževalne politike na nacionalni ravni.

Analize sedanjega stanja in trendov v Sloveniji kažejo, da se evropska priporočila in predlagani okviri v dokumentih EU v slovenskem prostoru premalo podpirajo. Ravno nasprotno. Za Slovenijo je značilen izrazit upad udeležbe v VŽU. V zadnjih desetih letih se je izobraževalna aktivnost odraslih znižala, po podatkih Ankete o delovni sili za skoraj polovico (iz 16 % na 8,4 %). Slovenija se v tem oziru zelo razlikuje od držav z dolgo izobraževalno tradicijo, večjo državno podporo in uveljavljenim konceptom vseživljenjskega učenja.



Graf 1  
Delež odraslih, vključenih v VŽU, od leta 2011 do 2020, izbrane države EU

Vir: EUROSTAT

V Sloveniji je izrazito nizka izobraževalna aktivnost v VŽU nekaterih družbenih skupin, ki so bile že v preteklosti manj dejavne. Najnovejše analize so pokazale, da so v posebej nezavidljivem položaju manj izobraženi odrasli, starejši in zaposleni z nižjimi spretnostmi, izobrazbo in kvalifikacijami.

Razlike v udeležbi med bolj in manj izobraženimi so v Sloveniji opazne že dlje časa. Posamezniki z zaključeno štiriletno srednješolsko izobrazbo se izobražujejo mnogo več od tistih, ki te izobrazbe nimajo. Indeks razlik med bolj ali manj izobraženimi v Sloveniji je mnogo višji kot v večini drugih držav EU (tabela 1).

Višja starost je pomemben napovedovalec nizke udeležbe v VŽU. V evropskih državah je opazen trend upadanja izobraževalne aktivnosti, ki je povezan s starostjo. A ta trend ni enakomeren in ne poteka linearno v državah EU. Razlike med starostnimi skupinami so v Sloveniji med največjimi (tabela 2). Ta ugotovitev je za Slovenijo še posebej zaskrbljujoča, ker se uvršča med države z najhitreje rastočim indeksom staranja prebivalstva. Delež starejših v starostni kategoriji od 50. do 65. leta, ki so aktivni na trgu dela, pa je v Sloveniji med najnižjimi v EU in državami OECD.

V zadnjih dveh letih se je znižala udeležba v VŽU vseh poklicnih skupin, največ pa tistih, ki imajo nižjo izobrazbo, spretnosti in kvalifikacije. Čelebič izpostavlja, da znižanje udeležbe delovno aktivnih v vseživljenjskem učenju zmanjšuje njihove možnosti za prilagajanje spremembam na delovnih mestih zaradi digitalne in zelene preobrazbe, tehnološkega napredka in drugih razvojnih trendov (Čelebič,

2021). Avtorica je opozorila tudi na izrazito nižanje udeležbe brezposelnih v vseživljenjskem učenju, kar bistveno znižuje njihove zaposlitvene možnosti.

Dolgoletno nižanje udeležbe v VŽU ne odraža prizadevanj, določenih v temeljnih strateških dokumentih, ki slonijo na razvoju in vključujočnosti, ter dostopnosti do kakovostnega in vključujočega vseživljenjskega učenja. V luči doseganja večje pravičnosti in enakega dostopa je problematično predvsem to, da se razlike med posameznimi kategorijami ne zmanjšujejo, ravno nasprotno, povečujejo se. Tukaj se zastavlja vprašanje, koliko je epidemija dodatno pripomogla k povečevanju razlik v znanju in spretnostih med tistimi, ki imajo, in tistimi, ki nimajo digitalnih spretnosti. Zastavlja se vprašanje, kakšne so priložnosti, koliko se izobraževalna ponudba prilagaja ter upošteva potrebe izobraževalno prikrajšanih, in nenazadnje, koliko so znanje in spretnosti v sedanjih družbi vrednota?

Viri:

Čelebič, T. *Vključenost odraslih v vseživljenjsko učenje*. Info-mozaik. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2020.

EK (2021). *The European Pillar of Social Rights*, pridobljeno 23. 2. 2020 s [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights_en)

OECD Skills Surveys. Survey of Adult Skills. PIAAC\_SLO 2016 Ljubljana: Andragoški center Slovenije (interna baza podatkov).

Schmid, T. (2008). Enakost in pravičnost. Med seboj povezana pojma? Pridobljeno 23. 2. 2020, s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-DSFUKYNK>

Statistical Office of the European Communities. 1990. EUROSTAT: Regional statistics.: Reference guide. Luxembourg: Eurostat.

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NY: Princeton University Press.



	2011					2020				
	SKUPAJ	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 5-8/0-2	SKUPAJ	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 5-8/0-2
<b>EU 27</b>	8,1	3,5	9,7	14,7	4,2	9,2	4	12,6	18,7	4,7
<b>Danska</b>	32,3	23,6	34,7	41,2	1,7	20,0	14,2	21,2	24,2	1,7
<b>Estonija</b>	11,9	3,5	13,0	19,7	5,6	17,1	6,6	18,2	24,7	3,7
<b>Hrvaška</b>	3,1	b. p.	3,8	3,8	b. p.	3,2	b. p.	3,7	6,3	b. p.
<b>Italija</b>	5,7	1,2	9,2	14,2	11,8	7,2	1,4	10,6	16,9	12,1
<b>Madžarska</b>	3,0	0,5	3,5	5,6	11,2	5,1	2,2	5,5	8,2	3,7
<b>Avstrija</b>	13,5	4,3	15,5	25,5	5,9	11,7	3,9	13,0	20,1	5,2
<b>Slovenija</b>	16,0	3,3	18,4	27,9	8,5	8,4	1,7	9,1	14,8	8,7
<b>Finska</b>	23,8	10,7	26,3	32,1	3,0	27,3	14,7	28,5	34,0	2,3
<b>Švedska</b>	25,3	17,2	27,1	34,6	2,0	28,6	21,9	29,6	35,3	1,6

**Tabela 1**  
Vključenost v VŽU glede na izobrazbo, indeks razlik med bolj ali manj izobraženimi

Vir: EUROSTAT

Starostni razred	25-34 let		35-44 let		45-54 let		55-64 let	
	2011	2020	2011	2020	2011	2020	2011	2020
<b>EU 27</b>	14,8	16,3	7,8	9,2	6,1	7,4	3,6	4,8
<b>Danska</b>	44,2	30,6	32,1	19,5	30,0	16,2	24,0	13,6
<b>Estonija</b>	20,0	25,0	13,9	19,4	8,4	14,5	4,7	9,0
<b>Hrvaška</b>	10,5	9,1	1,4	2,7	0,6	1,4	-	0,4
<b>Italija</b>	12,5	14,6	4,7	6,6	3,8	5,6	2,4	4,0
<b>Madžarska</b>	7,6	7,9	2,5	5,4	1,2	4,8	0,5	2,0
<b>Avstrija</b>	22,9	22,0	13,6	11,7	11,0	8,7	6,4	5,2
<b>Slovenija</b>	29,6	16,4	16,9	8,5	10,7	6,4	6,8	3,9
<b>Finska</b>	34,9	37,2	26,1	29,3	22,2	25,8	13,5	17,0
<b>Švedska</b>	34,9	37,4	25,8	29,0	23,1	27,0	17,4	19,1

**Tabela 2**  
Delež odraslih, vključenih v VŽU, glede na starost

Vir: EUROSTAT

# Vključevanje in raznolikost v programu Erasmus+

**Maja Peharc**  
CMEPIUS

Novo obdobje programa Erasmus+ 2021–2027 je za naslednjih sedem let načrtalo **nove smernice delovanja**, ki so strnjene v štiri ključne prioritete: vključevanje in raznolikost, zelena preobrazba, digitalizacija in aktivna udeležba v družbi. Prioritete delujejo v sozvočju in niso izolirane ena od druge, tako da jih ne moremo misliti neodvisno. Ena izmed prednostnih nalog, ki naslavlja ključno vprašanje dostopnosti programa Erasmus+, je prav gotovo vključevanje.

Vključevanje se v programu Erasmus+ razume kot prizadevanja za **večanje dostopnosti programa**, za čim večjo in raznoliko udeležbo ter **spodbujanje enakih možnosti za udeležence z manj priložnostmi**. Z različnimi aktivnostmi znotraj programa se spodbuja identifikacija ovir, ki udeležencem z manj priložnostmi preprečujejo dostop v enaki meri, prav tako pa se vzpostavljajo mehanizmi za odstranjanje teh ovir.

Od prejšnjega razumevanja udeležencev z manj priložnostmi, ki je bilo velikokrat osredotočeno na posameznike in njihove posebne potrebe, vključujoči pristop pozornost preusmeri na okolščine. **Okoliščine so tiste, ki posameznikom otežujejo dostop in vključevanje v program, ne**



**pa posameznikove potrebe.** Identifikacija ovir v okolščinah in njihovo odpravljanje je ena ključnih nalog prioritete. Na podlagi kakovostnega dela zadnjih let »starega« programa 2014–2020 je bilo identificiranih osem kategorij ovir, zaradi katerih imajo posamezniki manj priložnosti za polno sodelovanje v programu:

- **Posebne potrebe:** fizične, duševne, intelektualne ali senzorične motnje.
- **Zdravstvene težave:** hude oz. kronične bolezni, zdravstvene motnje, druga telesna ali duševna stanja.
- **Ovire, povezane s sistemi izobraževanja in usposabljanja:** posamezniki z manjšo učno uspešnostjo, mladi, ki zgodaj opustijo šolanje, brezposelni mladi in nizko kvalificirani odrasli.
- **Kulturne razlike:** posamezniki z migrantskim ali begunskim ozadjem, novoprispeli migranti, pripadniki nacionalnih ali etničnih manjšin, uporabniki znakovnega jezika oz. z jezikovnim prilagajanjem, posamezniki s težavami pri kulturni vključenosti itd.
- **Družbene ovire:** omejene socialne kompetence, asocialna ali visokotvegana vedenja, (nekdanji) storilci kaznivih dejanj in uporabniki drog/alkohola, ostala socialna marginalizacija, specifične družinske okolščine (prva oseba v





**Vključevanje se v programu Erasmus+ razume kot prizadevanja za večanje dostopnosti programa, za čim večjo in raznoliko udeležbo ter spodbujanje enakih možnosti za udeležence z manj priložnostmi.**

družini, ki se izobražuje na terciarni ravni, starši (zlasti samohranilci/samohranilke), skrbniki, hranitelji, sirote, osebe iz institucionalne oskrbe itn.).

- **Ekonomske ovire:** nizki življenjski standard, nizki dohodki, izobraževanje ob delu, prejemniki socialnovarstvenih dodatkov, dolgotrajno brezposelni, negotove življenjske razmere ali revščina, brezdomci, finančne težave itd.
- **Ovire, povezane z diskriminacijo:** diskriminacije zaradi spola, starosti, etnične pripadnosti, religije, prepričanj, spolne usmerjenosti, invalidnosti ali kadar gre za kombinacijo ene ali več omenjenih diskriminatornih ovir.
- **Geografske ovire:** življenje na oddaljenih ali podeželskih območjih, majhnih otokih ali v obrobnih oddaljenih regijah, v predmestjih, v območjih z manj storitvami (omejen javni prevoz, slaba infrastruktura) itd.

Evropska komisija je za lažje izvajanje vključujočega pristopa pripravila krovni strateški dokument *Strategija vključenosti in raznolikosti v okviru programov Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote – Smernice za izvajanje*, ki še posebej

izpostavlja pomembnost individualnega pristopa k udeležencem in razumevanja njihovega osebnega konteksta. Kategorije so namreč definirane krovno, vendar sta njihovo razumevanje in pojavnost močno odvisna od lokalnega, regionalnega in nacionalnega konteksta, v katerem se udeleženci nahajajo.

V procesu priprave novega programa Erasmus+ 2021–2027 je Evropska komisija prepoznala potrebo po bolj vključujočih oblikah mobilnosti za udeležence z manj priložnostmi, po dodatnih finančnih sredstvih, do katerih bo upravičeno večje število udeležencev, in po dodatni organizacijski podpori ob vzpostavitvi vključujočih podpornih sistemov. Prav tako Strategija institucije spodbuja k povezovanju in deljenju dobrih praks, izpolnjevanju in usposabljanju strokovnega osebja (t. i. skrbniki vključenosti), oblikovanju internih strateških ciljev in pristopov itn.

Vključevanje pa ne more biti zgolj ena izmed dodatnih aktivnosti znotraj programa, ampak mora biti leča, skozi katero izvajamo vse aktivnosti programa. Šele takrat bodo tako program kot institucije postali zares vključujoči.



# Izzivi vključevanja znotraj posameznih izobraževalnih področij v programu Erasmus+

Uvodni strokovni prispevki, ki problematiko vključevanja in pravičnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru postavljajo v širši družbeni in geografski kontekst, nam postrežejo s koristnimi uvidi in podatki, hkrati pa odpirajo dodatna zanimiva in relevantna vprašanja. Ta se že vse od začetka aktualnega programskega obdobja Erasmus+ porajajo tudi nam na nacionalni agenciji CMEPIUS, vezana pa so predvsem na to, kako in kje lahko nudimo najboljšo podporo prijaviteljem mednarodnih projektov na tem vsebinskem področju. Odgovore smo seveda poiskali pri njih. V letu 2021 smo izvedli fokusne skupine na vseh področjih izobraževanja in usposabljanja: na področju splošnega šolskega izobraževanja, področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, področju terciarnega izobraževanja ter področju splošnega izobraževanja odraslih. Iz vsakega področja smo izbrali predstavnike izobraževalnih institucij, ki imajo izkušnje z vključevanjem skupin z manj priložnostmi še iz prejšnjega programskega obdobja, in prek vodenega pogovora z njimi ugotavljali ključne in za področje specifične izzive, s katerimi se srečujejo pri svojem mednarodnem delu, ter iskali mehanizme, ki jih lahko v pomoč ponudimo kot nacionalna agencija.

V nadaljevanju vam predstavljamo povzetke teh ugotovitev po posameznih področjih, tem pa sledijo izbrani primeri dobrih praks, torej projektov, v katere so bile vključene skupine ali posamezniki z manj priložnostmi. Pri vsakem primeru je opisana vsebina projekta, katere skupine udeležencev z manj priložnostmi so bile vključene, kakšni so bili načini dela oziroma priprave udeležencev na aktivnosti ter kakšni so bili posebni izzivi, s katerimi so se pri projektu srečevali.





# Splošno šolsko izobraževanje

Mateja Žagar Pečjak, Katjuša Radinović  
CMEPIUS

11 sogovornikov iz institucij splošnega šolskega izobraževanja, ki so se aprila 2021 udeležili spletnega pogovora, pozitivno pozdravlja strategijo vključevanja in se strinja, da nov program ponuja več možnosti na tem področju, posebej pa kot dobrodošlo spodbudo označuje možnost pridobitve dodatnih sredstev iz naslova vključevanja.

Glede izzivov smo ugotovili, da je treba v prvi vrsti ločiti projektne aktivnosti in mobilnosti. Šole in vrtci namreč v mednarodne projektne aktivnosti v veliki meri že vključujejo učence z manj priložnostmi, pri tem so tudi zelo iznajdljivi in večjih ovir ne navajajo. Svoje učence, zlasti to velja za osnovne šole, dobro poznajo in posledično večinoma vedo, kakšno obliko pomoči oz. spodbude potrebujejo.

Nekoliko večji izziv pa predstavlja vključevanje učencev z manj priložnostmi v mobilnosti (konkretnije, kot glavno oviro so identificirali motiviranje vseh udeležencev), najprej učencev oziroma dijakov in njihovih staršev, nato pa tudi učiteljev in vodstva šole, ki v udeležbi učencev z manj priložnostmi na mobilnostih pogosto vidijo predvsem dodatno delo. Na tem mestu so sogovorniki v posvetu poudarili, da je pri vključevanju udeležencev z manj priložnostmi zelo pomembno sodelovanje s starši. Posebno pozornost je treba nameniti dobri pripravi na mobilnost, ki naj

vključuje aktivnosti za učence oziroma dijake pa tudi informativne aktivnosti za starše, prav tako pomembna pa je priprava spremljevalnih oseb. Aktivnosti, za katere se strinjajo, da prinesejo največ pozitivnih rezultatov, so:

- urejanje logističnih vidikov mobilnosti, npr. urejanje osebnih dokumentov, nakup kovčka in toaletnih potrebščin,
- ne pogojevanje udeležbe na mobilnosti z gostovanjem, kar omogoča udeležbo tudi tistim, ki doma nimajo ustreznih razmer za gostovanje tujih učencev ali dijakov,
- zagotovitev več spremljevalnih oseb in
- nastanitve skupaj z učitelji.

Kot pomembno orodje za pripravo na mobilnost in spoznavanje partnerjev so sogovorniki izpostavili tudi platformo eTwinning, ki omogoča varno predhodno virtualno spoznavanje in informiranje.

Udeleženci posveta menijo, da s samim naborem kategorij udeležencev z manj priložnostmi in njihovo identifikacijo ne bodo imeli večjih težav, skrbi pa jih, kako bodo dokazovali upravičenost. Ne želijo si namreč dodatne birokracije, predvsem pa ne stigmatiziranja teh udeležencev. Vsi prisotni smo bili soglasni, da bomo najboljši način naslavljanja tega izziva našli s skupnim sodelovanjem.

## Vključenost bomo spodbujali z informiranjem in motiviranjem učiteljev in vzgojiteljev ter vodstva šol in vrtcev.

Udeleženci posveta so se strinjali, da lahko k zagotavljanju enakih možnosti za udeležence z manj priložnostmi pomembno prispeva tudi nacionalna agencija. V novem programskem obdobju bo tako spodbujanje enakih možnosti za udeležence z manj priložnostmi ena od ključnih nalog splošnega šolskega področja. Vključenost bomo spodbujali z informiranjem in motiviranjem učiteljev in vzgojiteljev ter vodstva šol in vrtcev. Prijavitelje in pogodbenike bomo informirali o mehanizmih podpore, v srečanja prijaviteljev in pogodbenikov bomo redno vključevali vsebine, kako celostno poskrbeti za udeležence z manj priložnostmi, delili bomo dobre prakse in navdihujoče zgodbe. Spodbujali bomo udeležbo na mednarodnih usposabljanjih, mobilnosti učencev in dijakov z manj priložnostmi ter izmenjavo in razvoj dobrih praks s področja vključenosti. Predvsem pa bomo zaposleni na CMEPIUS-u nenehno izpopolnjevali svoje znanje, kar je osnova za zagotavljanje ustrezne pomoči in podpore našim pogodbenikom in prijaviteljem.

## Primeri dobrih praks s področja

### Vključujoč vrtec za boljše počutje vseh otrok

Pripravila: Mojca Perić, ravnateljica, Vrtec Hrastnik

V Vrtcu Hrastnik smo leta 2019 začeli z izvajanjem prvega projekta programa Erasmus+ v zgodovini vrtca *Z eksperimentiranjem odkrivamo svet okrog nas*. Poleg osnovnih ciljev, ki smo si jih zastavili v projektu, smo vanj takoj vključili tudi otroke z manj priložnostmi, ki smo jih vključevali v vse dejavnosti. Enako je tudi z novim projektom Erasmus+ *Vsi smo eno, varuj zeleno*.

V našem okolju smo zgodovinsko povezani z večjim priseljevanjem, sploh iz nekdanjih jugoslovanskih republik, zato je smelo, pričakovano in smiselno v vsak projekt posebej vključevati priseljence. Hkrati ruralno okolje Hrastnika zaradi geografske zaprtosti, težke industrije v kraju in oddaljenosti od večjih središč (kulturnih, gospodarskih, infrastrukturnih) povzroča veliko brezposelnosti. Tako je delež socialno šibkih otrok v okolju visok. Dostopnost vsakodnevnih dobrin, dostopnost do IKT-tehnologije, uporaba in spoznavanje digitalnega sveta itd. je v našem okolju slaba. Otroci s posebnimi potrebami so v vrtec vključeni že od leta 2001. V zadnjem času opažamo, da se število otrok s posebnimi potrebami povečuje. Zaradi nedostopnosti razvojnih oddelkov v okolici (v Zasavju imamo le en razvojni oddelek vrtca za šest otrok) otroci, ki bi potrebovali prilagojeno izvajanje predšolske vzgoje, ostajajo vključeni v naš vrtec. Vključenost otrok v sistem predšolske vzgoje je nižja od slovenskega povprečja.

Zaradi vseh teh dejavnikov smo otroke z manj priložnostmi v analizi stanja prepoznali kot pomembno področje, kjer se dobro razvijamo, a je še veliko možnosti za izboljšave. Prednost je, da se otroci iz ranljivih okolij vključujejo v sistem predšolske vzgoje, slabost pa ta, da jim mogoče ne nudimo dovolj, da bi bil zanje sistem predšolske vzgoje boljša odskočna deska za nadaljnje šolanje in



življenje nasploh. Prav s tem namenom smo skupaj s partnerskim Vrtcem Rijeka iz Hrvaške osnovali nov projekt Erasmus+ *Daj 5 za evropski polet*.

V tem projektu smo se neposredno obrnili na ranljivejše skupine in projekt osnovali prav zanje - za njihovo boljše počutje, večje vključevanje in več možnosti sodelovanja v projektu na njihov edinstven in individualen način. Na takšen način otroci z manj priložnostmi postajajo otroci z enakimi oziroma celo boljšimi priložnostmi za naprej. Otroci z manj priložnostmi bodo v okviru tega projekta neposredno sami sodelovali (prek orodja ZOOM) s svojimi vrstniki iz partnerskega vrtca, ki so prav tako otroci z manj priložnostmi. S tem jim želimo omogočiti osebno rast, rast zaupanja v lastne potenciale, jih okrepiti in opolnomočiti ter jim dati polet za nadaljnja šolska leta in življenje. Otroci z manj priložnostmi se bodo ob pomoči mentorjev – vzgojiteljev za dodatno strokovno pomoč, spremljevalcev in strokovnih delavcev vrtca pripravljali na srečanja s svojimi vrstniki prek orodja ZOOM in z njimi tudi komunicirali, jih spoznavali, ob tem pa se bomo skupaj učili iskati, zadovoljevati in se odzivati na potrebe posameznika.

## Različnost nas povezuje

**Pripravila: Nevenka Mandelj, knjižničarka, Osnovna šola Litija**

Osnovna šola Litija deluje na področju predšolske in osnovnošolske vzgoje in pokriva tudi program z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program vzgoje in izobraževanja. Starostni razpon naših šolajočih je kar 26 let, pa tudi sicer so si zelo različni: materni jezik, kulturno in socialno okolje, telesne in umske zmogljivosti, vera, narodnost ... Zatorej je bilo edino logično in sprejemljivo, da smo enega naših projektov Erasmus+ naslovili *Različnost nas povezuje*.

Našemu delovnemu kolektivu je skupno to, da želimo vsem šolajočim se zagotoviti možnost izobraževanja v odprtem, ustvarjalnem in trajnostno vzdržnem učnem okolju. Vse stopnje izobraževanja morajo biti dandanes podprte z

inovativno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, da lahko na učinkovit in kakovosten način omogočajo pridobitev znanja ter spretnosti in kompetenc 21. stoletja, ki so potrebne za uspešno vključevanje v družbo. Tako bomo zagotovili tudi dvig konkurenčnosti znanja in kompetenc naših učencev, da bodo zmožni prispevati k inovativnosti in konkurenčnosti domačega trga in bodo bolj opolnomočeni za uspešen vstop na trg dela.

Že od samega začetka, ko smo prebijali led v mednarodnih aktivnostih s projekti eTwinning, se nam je zdelo samo po sebi umevno v delo vključiti tiste, ki so izrazili zanimanje, ne glede na znanje, sposobnosti, spretnosti. Eden osnovnih kriterijev, ki smo ga obdržali tudi kasneje, ko smo aktivnosti eTwinning nadgradili oziroma povezali s projekti Erasmus+, je pripravljenost za delo. Kriterije skušamo pripraviti tako, da ima vsak, ki želi sodelovati na mobilnosti in je pripravljen zavihati rokave, možnost, da to tudi uresniči.

O inkluziji se ne razmišlja, inkluzijo se živi, smo prepričani. »Angleščina mi ne gre dobro, imam vseeno možnost iti na pot?« je bilo vprašanje učenca. Seveda, to je bila priložnost, da je sam spoznal, da je učenje tujih jezikov pomembno. Na mobilnosti pa se je znašel, če ne drugače, s spletnim prevajalnikom. »Naš otrok je precej živahen, moram priznati,« je imela pomisleke neka mamica. Tudi takšne učence imamo, seveda. Potrebni so bili pogovori, točna, enoumna in jasna navodila. Potrudili smo se tudi, da ga je sprejela prava družina, težav ni bilo. »Saj veste, da ne bomo mogli biti gostitelji, ko bo mobilnost pri nas,« je s težavo povedala dekle, za katero smo vedeli, da je njena družina socialno zelo šibka. Gostiteljstvo zagotovo ne bo ovira, smo ji zagotovili. Teden, ki ga je preživela na mobilnosti, se ji bo za vse čase zasidral v spomin. V gostiteljsko družino je bila sprejeta kot hči, ob slovesu so še vsem nam teklo solze, tako težko se je poslovila od njih. »Slovenščina mi še ne gre dobro, angleščino pa kar obvladam,« še danes slišim dekle, ki je imelo status tujca na šoli, »mislite, da imam kaj možnosti iti z vami?« Na mobilnosti je s svojim znanjem angleščine pomagala tudi ostalim slovenskim udeležencem. In vsaj še en uspešno rešen izziv je treba omeniti: dekle, ki je bilo zelo usmerjeno v svoj notranji svet, smo prepričali, da se je vključila v izbor,

bila pri tem uspešna, prvi dan mobilnosti preživela precej v krču, potem pa je iz dneva v dan bolj cvetela. Mobilnost je ocenila kot odlično. Naš sklep: s temeljito pripravo lahko na mobilnost peljemo vsakega učečega se.

Da smo na pravi poti, nam dokazujejo zlasti povratne informacije učencev ter pozitivni odzivi staršev. Širi se krog sodelavcev, ki želijo biti del družine Erasmus+. Veča se naša prepoznavnost, ne samo v ožjem in širšem lokalnem okolju, temveč celo v evropskem prostoru. Spletajo se prijateljstva, o anekdotah, veselih in morda malo manj, bi lahko napisali knjigo. Ob slovesih solze tečejo skoraj v potokih. Projekti pa živijo svoje življenje tudi po uradnem zaključku.

Lažno bi bilo trditi, da je vse idealno in da stopamo samo naprej. Zgodi se, da korak zastane, sploh ker je korona pošteno zapletla naša življenja. Zgodi se, da stopimo korak nazaj. Izčrpani smo, vprašamo se, ali je vredno oziroma smiselno vlagati toliko dela in energije. Potem pa nam nekdo pomaga premagati krizo, morda učenci, ki se motivirani pripravljajo na naslednjo mobilnost, morda kolegi, katerih pripravljenost za projektno delo je prav nalezljiva, morda starši, ki nam z navdušenjem povedo, kako so se znašli v vlogi gostitelja.

Spet se zavemo, da je mednarodno projektno delo vredno truda, ki ga vlagamo. Ker z njim rastemo tako zaposleni kot učeči se, ker se krepi kakovost šole, ker lahko prenašamo dobre prakse domov in v tujino. Ker nas povezuje.

## Erasmus+ zmanjšuje razlike med dijaki

**Pripravila: Lučka Uršič, učiteljica, INF, ITS, Gimnazija Tolmin**

Gimnazija Tolmin je ena izmed manjših gimnazij v Sloveniji, ki svojim dijakom že vrsto let nudi možnost sodelovanja v mednarodnih projektih. Za internacionalizacijo smo se odločili, ker smo želeli našim dijakom, ki sicer prihajajo iz najlepše doline na svetu, vendar pa geografsko in socialno zelo

deprivilegirane, razširiti obzorja. Skupaj smo želeli pokukati čez vrhove Matajurja, Kanina in Mangarta in ugotoviti, ali je življenje tam res tako drugačno.

Že tri leta so projekti Erasmus+ del rednega kurikula, ki jih izvajamo v okviru predmeta Interdisciplinarni tematski sklop v 2. in 3. letniku. To se je pri nas izkazalo kot zmagovalna kombinacija. Vedno



najdemo teme, ki niso zanimive samo učiteljem, temveč in predvsem dijakom. Drugošolci tako letos povezujejo umetnost z varovanjem narave in trajnostnim razvojem, tretješolci pa se pod strokovnim mentorstvom učijo veščin debate. Vse to širi njihova obzorja in krepi samozavest, da tudi oni zmorejo.

Za sodelovanje v projektih Erasmus+ vedno objavimo poziv vsem dijakom določenega letnika. Pomemben del sodelovanja je gostovanje tujih dijakov. To se včasih, predvsem pri dijakih, ki prihajajo iz socialno zelo šibkih družin, izkaže za neuresničljivo. Kljub neskončni želji dijaka družina ne zmora gostiti. Zato smo vedno pozorni na takšne primere in ob predstavitvi projekta dijakom in staršem še posebej poudarimo, naj razmere doma ne bodo razlog za nesodelovanje. Včasih opravimo tudi kakšen pogovor na štiri oči in predstavimo neskončne priložnosti, ki jih Erasmus+ nudi. Dijak z manj priložnostmi se namreč lahko oz. je celo zaželeno, da se vključi in v vsej polnosti sodeluje, le njegovega gosta pač gosti sošolec, ki to lahko. In tako se vsi čisto mimogrede naučimo še solidarnosti.

Erasmus+ vsekakor zmanjšuje razlike med dijaki in prav vsem mladim nudi enakovredne priložnosti. Takšni z manj priložnostmi v Erasmusu ne obstajajo. Ker Erasmus to preseže. Le zbrati morajo pogum in si upati poskusiti. Pokukati čez vrhove Matajurja, Kanina in Rombona ter razpreti svoja krila. Ker je to naložba v njihovo prihodnost.



# Poklicno in strokovno izobraževanje

Alen Kraševac  
CMEPIUS

**S sistemskim spodbujanjem in odstranjevanjem ovir lahko pridemo do dijakov z manj priložnostmi in z njimi izpeljemo kakovostne mobilnosti.**

Pogovor z devetimi sogovorniki iz treh različnih institucij poklicnega in strokovnega izobraževanja je pokazal, da je v zvezi z vključevanjem udeležencev z manj priložnostmi na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja pomembno predvsem sodelovanje in skupno delo svetovalnih in drugih strokovnih delavcev. Strinjali so se, da je pomemben individualen pristop k posameznemu udeležencu, pri

čemer je ključna svetovalna služba in njen ustrezen, zaupen odnos, ki ga lahko vzpostavi s posamezniki. Prav tako pomaga izmenjava dobrih izkušenj med samimi dijaki. Sodelujoči v pogovoru so identificirali kar nekaj izzivov, ki pa so različni tudi glede na različne kategorije skupin z manj priložnostmi.

Med drugim so izpostavili, da dijaki z ekonomskimi ovirami težje vstopijo v proces projektov mobilnosti. Praviloma ne povedo, zakaj, saj še vedno na tem področju prevladuje stigmatiziranje. Zaradi tega jih je težje prepričati v projekte mobilnosti, po drugi strani pa imajo tovrstni projekti toliko večji učinek, kar dokazuje, da učni uspeh udeležencev sam po sebi ni edino merilo uspešnosti projekta. S sistemskim spodbujanjem in odstranjevanjem ovir lahko pridemo do dijakov z manj priložnostmi in z njimi izpeljemo kakovostne mobilnosti. Sogovorniki so izpostavili tudi izziv, kako že od začetka šolanja pričeti naslavljanje problematiko dijakov z ekonomskimi ovirami, ter poudarili, da se sami že osredotočajo na to, da z dosledno pripravo ukrepov vključevanja dijakov pridejo do kakovostnih mobilnosti in visokih učnih učinkov. Z vključevanjem dijakov z učnimi težavami se sogovorniki strinjajo, da nimajo težav, saj z njimi delajo ves čas in jih tudi sistemsko spodbujajo, da se udeležijo projektov.

Ovire in izzivi se pojavijo pri dijakih z zdravstvenimi in posebnimi potrebami (slepota, gluhoti, avtizem ...), kjer bi bila dobrodošla dodatna strokovna pomoč. Predstavljen je bil primer dobre prakse vključenosti gibalno ovirane dijakinje, pri kateri se je izkazala neprecenljiva vloga njene spremljevalke. Tudi zaradi te je bila mobilnost uspešna, učinki izjemni, predvsem pa sta bili opazni višja samozavest in rast na poklicnem področju pri vključeni dijakinji.

Pri recipročnih mobilnostih je treba nujno seznaniti vse vključene v mobilnosti. Dobrodošlo je predhodno virtualno spoznavanje in informiranje, da se lahko vsi vključeni primerno pripravijo na dogodek. Vključiti je treba tudi učeče se in delodajalce – ta znanja bodo med mentorji vedno bolj dobrodošla. Novi program ponuja več možnosti, predvsem na področju okrepljenega spremljanja udeležencev z manj priložnostmi (pred – med – po).

Pri ustreznosti višine sredstev je bilo v pogovoru izpostavljeno predvsem to, da je treba zagotoviti celostni pristop k mobilnostim. Včasih celo v obliki naročilnice za nakup oblačil, da sploh lahko gredo na mobilnost. To kaže, da je nekaterim udeležencem treba zagotoviti zelo osnovni standard. Potrebna so tudi dodatna sredstva za spremljevalce.

Sogovorniki so se strinjali, da je treba doseči vse relevantne ciljne skupine, ki jih lahko znotraj projektov mobilnosti naslovimo, npr. mentorji v podjetjih, svetovalni delavci, razredniki ... Institucije morajo pridobiti znanje, kako celostno poskrbeti za udeležence z manj priložnostmi tako na nivoju priprav kot pri implementaciji projektov. Zelo dobro morajo poznati mehanizme podpore, ki jih zagotavljajo nacionalne agencije, hkrati pa je dobro, da imajo vzpostavljene protokole dela z udeleženci z manj priložnostmi in poskrbijo za celostno obravnavo vseh, ki se izobražujejo na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Dijaki iz skupin z manj priložnostmi so pogosto soočeni z izzivi, kot sta nizka samopodoba in občutek sramu. Učinek mobilnosti na te skrite primanjkljaje pa je neprecenljiv, kar kaže tudi na to, kako pomemben je vidik vključevanja, predvsem pa individualen pristop, ki ga koordinatorji sicer povečini že imajo.

## Primeri dobrih praks s področja

### Dijakinje s posebnimi potrebami v tujino na prakso

**Pripravili: Tanja Kek, svetovalna delavka, in Andreja Perčič, učiteljica praktičnega pouka, Živilska šola, Biotehniški izobraževalni center Ljubljana**

BIC Ljubljana že od leta 2002 sodeluje v mednarodnih mobilnostih, sprva v programu Leonardo da Vinci, od leta 2014 v programu Erasmus+. Najpogosteje sodeluje s partnerji iz naslednjih držav: Irska, Velika Britanija, Švedska, Finska, Estonija, Litva, Nemčija, Avstrija, Francija, Španija, Portugalska, Češka, Poljska, Belgija,



Nizozemska, Italija, Hrvaška, Grčija. Projekti učne mobilnosti omogočajo udeležencem izkušnjo v tujini, ki prinaša dolgoročne pozitivne učinke za njihov osebni in strokovni razvoj. Glavni cilj projektov mobilnosti je omogočiti udeležencem pridobitev znanja, spretnosti in izkušenj, ki prinašajo dodano vrednost njihovemu izobraževanju ali delu doma. Poleg neposrednih vplivov na posameznike pa omenjene aktivnosti prinašajo pozitivne spremembe in razvojne premike tudi znotraj BIC Ljubljana.

Živilska šola je enota BIC Ljubljana s programi na različnih nivojih (nižje poklicno, srednje poklicno, srednje strokovno izobraževanje), tako je tudi struktura dijakov pestra in raznolika. Pomembno nam je, da k sodelovanju pri mobilnosti povabimo tudi dijake z manj priložnostmi, saj se zavedamo vrednosti teh izkušenj. Na dijake ima mobilnost izreden pozitiven učinek, tako za dvig njihovih poklicnih in strokovnih kompetenc kot tudi za krepitev socialnih veščin. Izkušnje so pokazale, da jih najlažje nagovorimo k sodelovanju tako, da jih prej nagovorimo individualno, zelo konkretno, navadno to vlogo prevzame profesorica praktičnega pouka ali svetovalna delavka, včasih pa tudi razrednik ali koordinator projektov.

Kot primer dobre prakse naj izpostavimo mobilnosti v Francijo in na Finsko. Na obeh so sodelovali udeleženci z manj priložnostmi.

Med drugimi sta bili na mobilnost v Franciji vključeni tudi dve dijakinji s posebnimi potrebami, ki prihajata iz družin z nižjim socialno-ekonomskim standardom. Opravljali sta delo v kuhinji, spremljala ju je razredničarka, ki jima je bila ves čas mobilnosti na voljo. Z dijakinjama, ki sta se udeležili mobilnosti v Francijo, smo se pred odhodom pogovorili in ju seznanili s potekom poti, bivanjem in delom v šolski slaščičarni. Učiteljica praktičnega pouka je bila ves čas mobilnosti z dijakinjama, kar jim je zelo olajšalo nastale situacije.

Tudi pri mobilnosti na Finskem je sodelovalo več dijakov, med njimi dve dijakinji, ki sta v naše programe usmerjeni kot dijakinji s posebnimi potrebami. Diakinji sta opravljali prakso v šolski slaščičarni. Obe sta izhajali iz manj spodbudnega domačega okolja, ena od dijakinj je bivala v Zavodu

za usposabljanje in je potrebovala predvsem veliko podpore, tako svetovalne službe kot razredničarke. V času opravljanja prakse je profesorica, ki ju je tudi spremljala, skrbela za vso potrebno podporo. Najtežji izziv je bil prvi delovni dan, čas pred odhodom na novo delovno mesto. Prisotna je bila zaskrbljenost, kako bo na delovni praksi, kakšni bodo tamkajšnji dijaki, kako se bodo sporazumevali, ali bodo delo opravile dovolj dobro. Kot primer dobre prakse se je izkazal predlog mentorice (profesorice spremljevalke) za izdelavo kremne rezine kot tradicionalne slovenske sladice. Diakinje so pokazale postopek izdelave tamkajšnjim učencem in učiteljici. Vsi so bili nad izdelkom zelo navdušeni.

Diakinja je v postopku izbora nagovorila učiteljica praktičnega pouka, ki jih je tudi dobro poznala, sodelovala je tudi svetovalna delavka in koordinatorica mobilnosti. Pomembno je bilo, da smo skupaj spregovorili in se pogovorili o vseh strahovih, vprašanih in dilemah, ki so jih diakinje imele pred odločitvijo za odhod v tujino. Diakinje pa so pri obeh izmenjavah, tako v Franciji in na Finskem poleg strokovnega znanja izboljšale tudi socialne veščine, komunikacijske spretnosti, znanje jezika in krepile pozitivno samopodobo.

## Projektno delo - pristop in pot do mladostnikov iz Zavoda

**Pripravil: Peter Pal, ravnatelj, Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora**

Mobilnost-gibljivost-odprtost so vrednote, ki imajo v Vzgojno-izobraževalnem zavodu Višnja Gora že dolgoletno tradicijo.

Po eni strani izhajajo iz potreb populacije, saj delamo z mladimi s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki imajo številne primanjkljaje. Zato nam je bilo sodelovanje v projektih mobilnosti pomembna nadgradnja oblik in metod dela z našimi srednješolci. Dijaki, ki se šolajo v Vzgojno-izobraževalnem zavodu Višnja Gora, so prenehali obiskovati srednjo šolo, ker niso mogli zdržati preveč storilnostno usmerjenega pouka oziroma ker se niso mogli osredotočiti na pouk ob težavah, ki so

jih spremljale v življenju. V Vzgojno-izobraževalnem zavodu jim pomagamo vzporedno reševati njihove težave doma in v šoli.

Naša Erasmus pot se je pričela pred dvajsetimi leti, ko smo v Celju sodelovali s skupino mladih na festivalu srednjih šol in srečali predstavnico takratnega centra za mobilnost, ki je promovirala projekte Leonardo da Vinci (predhodnik programa Erasmus+).

Še istega leta smo prijaviili prvi projekt. Prej je bilo treba tudi v lastni hiši opraviti s pomisleki, da to ni za naše mladostnike, da bo sigurno kaj narobe in bo sramota za ustanovo. Pa smo vseeno šli, v Spoleto, v Italijo. Projekt je vključeval deset dijakov srednje poklicne šole, smer gastronom-hotelir, ki so obvezno tritedensko prakso opravili v okviru mobilnosti v Italiji. Vse smo se zmenili, saj so italijanski šefi kuhinj znali enako angleščine kot naši udeleženci. Ponosni so bili na certifikate o usposobljenosti za pripravo italijanskih jedi, pokazali so jih staršem, socialnim delavcem, drugim vrstnikom. Udeležba v projektu je pomembno izboljšala njihovo samopodobo. Opogumljeni z dobro izkušnjo smo z mobilnostjo nadaljevali. Izboljšali smo jezikovno in snovno pripravo v okviru pouka v programu gastronom-hotelir in prav tako pri praktičnem pouku. Prirejali smo dneve italijanske kuhinje tudi za lokalno skupnost in postali prepoznavni v okolju, češ, »zavodski« pa hodijo v tujino. Za dijake je bil velik dosežek, da so bili izbrani za delo v tujini, da so preživeli tri tedne daleč od doma, da so uspešno opravili prakso ter osvojili osnove italijanske kulinarike. Velika potrditev je bila tudi ta, da so se lahko sporazumevali s svojim znanjem angleščine.

Poleg Spoleta so sledile še druge destinacije – Sevilja, Latvija, Bordeaux, letos Portugalska. Dvakrat smo dobili najvišje priznanje CMEPIUS-a – jabolko kakovosti – za najboljši dijaški projekt. Ponosni smo na priznanji, še bolj pa na dejstvo, da je mobilnost postala del kulture naše ustanove in da je postala spodbuda za projektno, timsko delo tudi na drugih področjih našega dela. Lotili smo se Comeniusa, začeli smo se povezovati v evropsko združenje zavodov Euromet. V sklopu Comeniusa so se v raziskovanje novih metod poučevanja dijakov s posebnimi potrebami vključili učitelji, tako da so

več let sodelovali z učitelji s poklicnih šol z različnih evropskih držav (Švedske, Litve, Latvije, Španije, Portugalske in Nemčije). Euromet je združenje, ki omogoči srečevanje in izmenjavo znanj med vzgojitelji, mladostnikom pa omogoči srečevanje z vrstniki z drugih držav z namenom izboljševanja socialnih veščin.

Prav tako se je razširila ekipa koordinatorjev in spremljevalcev. Prve mobilnosti smo pripravljali in izvajali učitelji in vzgojitelji Tončka, Tanja, Biljana in jaz kot ravnatelj, danes imamo širok nabor učiteljev in vzgojiteljev ter pripravljenost skoraj vseh sodelavcev za udeležbo v projektu. Že v prvi ekipi so sodelavci delovali v skupno dobro, znali odpirati nove poglede in tako je tudi sedaj. Sodelavci se učijo drug od drugega, projektno delo je postalo del našega vsakdana.

Mladostniki so bili večkrat razočarani, ker njihov način dela ni bil sprejet s strani učiteljev, in obratno, tudi učitelji so vedno znova ugotovili, da dijaki nečesa niso naredili, se niso držali predpisanih okvirov. Projektno delo pa pomembno pripomore



k resocializaciji naših mladostnikov. Pomaga nam verjeti vanje, ustvarjati prijetno vzdušje, motivacijo, jim stati ob strani v najbolj občutljivem obdobju njihovega življenja – odraščanju. Je način dela, pristop in pot do njih. Je mobilnost-gibljivost-odprtost v glavih in dejanjih.



# Terciarno izobraževanje

**Maja Peharc**  
CMEPIUS

Maja 2021 smo opravili pogovor s trinajstimi sogovorniki iz šestih različnih institucij terciarnega izobraževanja. Ključna ugotovitev pogovora z njimi je bila, da delo z udeleženci z manj priložnostmi v njihovih institucijah poteka brez večjih težav ali zadreg. Večje institucije imajo dobro sistemsko urejen ne samo način dela, pač pa tudi identifikacijo udeležencev z manj priložnostmi. Manjše institucije se povečini manj srečujejo z udeleženci z manj priložnostmi, se jim pa po drugi strani lahko posvetijo bolj individualno. Izpostavljena je bila pomembnost primerne, pozitivne in ciljne komunikacije, ki izpostavlja ne samo prednosti udeležbe na mobilnosti, pač pa tudi podporo (finančno in tudi siceršnjo), do katere so upravičeni in jo prejmejo udeleženci z manj priložnostmi. Prav tako je bila izpostavljena primerna strokovna usposobljenost osebja, ki pokriva/skrbi za udeležence z manj priložnostmi, in ustrezen sogovornik na strani gostujoče institucije. Pomembno je tudi sistemsko uskladiti finančna sredstva iz naslova programa Erasmus+ in iz nacionalnega proračuna ter odpraviti obdavčenje za mlade diplomante.

Študentski predstavniki so izpostavili pomembnost primerne finančne podpore in »nevidnost« določenih kategorij ovir oz. udeležencev ter pomembnost sistemskih rešitev za povečanje dostopnosti udeležencev z manj priložnostmi do programa.

Sogovorniki pozdravljajo tako povečanje sredstev za udeležence z manj priložnostmi kot tudi dodatne kategorije oviranosti, s katerimi se število študentov upravičenih do dodatka povečuje. Nekaj izzivov vidijo pri identifikaciji udeležencev, ki jih prej niso obravnavali kot udeležence z manj priložnostmi, zlasti z vidika administrativnih postopkov in ustreznih dokazil, vendar pozdravljajo podporo nacionalne agencije, ki bo pripravila usmeritve oz. pojasnila okvirnih parametrov za uvrstitev udeležencev mobilnosti v skupine iz šibkejših okolij.

Želje za naprej, ki so jih izrazili, so bile pravzaprav zelo preproste, čeprav ni nujno, da bo pot do njih enostavna. Usklajenost nacionalnih in institucionalnih pravilnikov in usmeritev,

izboljšanje komunikacije in usposobljenosti osebja ter vzpostavitev mednarodne kontaktne mreže so ključne med njimi. Predvsem pa so vsi sogovorniki izpostavili pozitivne rezultate in učinke mobilnosti na udeležence z manj priložnostmi, ki jih udeleženci sami poročajo, kar tudi nacionalni agenciji daje dodatno motivacijo za naprej.

## Primeri dobrih praks s področja

### Osebna zgodba: gibalna oviranost ni ovira za Erasmus+

Pripravila: Angelika Markič,  
študentka/diplomantka Oddelka za prevajalstvo  
Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Želja po znanju tujih jezikov mi je bila položena že v zibelko. Zato sem se po končani gimnaziji odločila, da se vpišem na študij prevajalstva (na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani), ki sem ga v študijskem letu 2019/2020 tudi uspešno zaključila.

Pri dvanajstih letih sem prvič obiskala Pariz, se dokončno zaljubila v francoščino in že takrat vedela, da si nekoč želim izkusiti življenje in študij v Franciji. Zato sem se leta 2016, ko sem bila v 3. letniku študija, odločila za izmenjavo v deželi, ki slovi po prvovrstnih sirih.

Ker sem gibalno ovirana in za gibanje uporabljam voziček, sem vedela, da je pred mano veliko logističnih in finančnih izzivov. Imela sem kar nekaj specifičnih vprašanj, na katera pa na splošnem informativnem dnevu za bodoče Erasmus študente nisem dobila odgovora.

Po daljšem raziskovanju sem ugotovila, da kot študentka s posebnimi potrebami lahko zaprosim za dodatna finančna sredstva, ki bi mi pomagala pokriti stroške prevoza v tujino, osebne asistence ter fizioterapije med izmenjavo. Pri tem bi rada vse študente z oviranostmi, ki razmišljajo o izmenjavi, opozorila, da je postopek kar zamuden, saj zahteva

**Večje institucije imajo dobro sistemsko urejen ne samo način dela, pač pa tudi identifikacijo udeležencev z manj priložnostmi. Manjše institucije se povečini manj srečujejo z udeleženci z manj priložnostmi, se jim pa po drugi strani lahko posvetijo bolj individualno.**

izmenjavo velike količine potrdil in papirjev, postavke za posamezno storitev pa je treba predvideti vnaprej. Zato toplo priporočam, da pred oddajo vloge za dodatna sredstva stopite v stik z organizacijami, ki vam bodo nudile storitve, in jih prosite za predračun. Naslednji korak (ali, če se pošalim, zavoj s kolesom) je bila izbira destinacije. Vedela sem, da glavno mesto Francije zaradi neprilagojenosti za vozičke odpade, zato sem izbrala manjše francosko mesto Angers.

Francosko življenje sem želela izkusiti v polnosti, torej brez prisotnosti slovensko govoreče osebe. Tako sem se odločila, da si ponudnika osebne asistence in fizioterapije poiščem v državi gostiteljici, kar je bil svojevrsten izziv, saj sem bila zaradi znanja obeh jezikov velikokrat sama posrednica med vsemi institucijami.

Drug izziv je bil ta, da so omenjene storitve kar precej drage. Tu mi je na pomoč priskočil program Erasmus+, ki mi je ob predložitvi ustreznih dokazil



odobril dodatna finančna sredstva, s katerimi sem lahko pokrila stroške.

Pri iskanju dostopne nastanitve sem naletela na kar nekaj ovir, saj so primerne nastanitve izredno redke. Čeprav na področju arhitekturne dostopnosti opažam izboljšave, je namreč še vedno veliko preveč objektov (tudi študentskih nastanitev), do katerih ljudje na vozičkih zaradi stopnic ali drugih ovir ne moremo dostopati. Na koncu je že kazalo, da bom izmenjavo iz tega razloga morala odpovedati, a mi je s pomočjo univerze gostiteljice v zadnjem trenutku uspelo premostiti tudi to oviro.

Začetki seveda niso bili lahki, a sčasoma sem prepoznala tudi dobre strani življenja in izobraževanja v tujini. Kot sem namignila že zgoraj, Francozi delujejo po principu, ali znaš francosko ali se vrni domov. Kot velika ljubiteljica njihovega jezika sem ta izziv z veseljem sprejela in ravno temu, da mi pri komunikaciji niso dali izbire, se danes lahko zahvalim za zelo dobro znanje francoščine. Moji najljubši spomini so tisti na nedeljsko postavljanje pred pekarno, ko sem si privoščila še toplo tradicionalno francosko bageto, ali pa tisti, ko sem po izredno napornem izpitu na fakulteti zašla v lokalno prodajalno sirov in si kupila sir z baziličnim pestom. V prostem času sem se družila z drugimi tujimi študenti, z vlakom obiskala še druga mesta v bližini, si ogledala filme v francoskih kinematografih in obiskovala plesne salsa večere. Navezala sem prijateljstvo, ki traja še danes in za katerega sem izjemno hvaležna.

O študentskih izmenjavah obstajajo določeni zadržki, a sama bi rekla, da sem zaradi možnosti življenja v tujini obogatila svoje jezikovno znanje, kot ga na domačih tleh nikoli ne bi. Tako sem se leto in pol pozneje tudi lažje odločila za kandidacijo za štipendijo francoske vlade, s pomočjo katere sem mesec dni obiskovala predavanja na Mednarodnem inštitutu za prevajalce, tolmače in mednarodne odnose na Univerzi v Strasbourgu. S slednjim bi želela povedati, da izmenjave odpirajo mnoge poti. Predvsem, ker te življenje v tujini prisili, da postaneš bolj samostojen, samozavesten in odločen. Lastnosti, ki v življenju pridejo še kako prav.

Zato bi želela vse študente, zlasti jezikoslovce, spodbuditi k tej izkušnji. Študentom z gibalnimi,

senzoričnimi ali drugačnimi oviranostmi pa bi rada sporočila, naj jih njihove oviranosti ne odvrnejo od izmenjave, če si jo želijo izkusiti. Naj tudi dodatni stroški, ki bi jih lahko imeli zaradi gibalne oviranosti, ne bodo prepreka, saj se za pomoč vedno lahko obrnete na program Erasmus+. Znanja o drugih kulturah in o sebi, ki jih pridobite v tujini, so neprecenljiva.

Zagotovo je težje. Ni pa nemogoče. In ne pustite se prepričati v nasprotno.

## Mobilnost študentke s specifičnimi učnimi potrebami

**Pripravila: Anamarija Meglič, vodja mednarodne pisarne, GEA College - Fakulteta za podjetništvo**

GEA College – Fakulteta za podjetništvo se kot institucija zaveda pomena vključevanja oseb s posebnimi potrebami na Erasmus+ mobilnost v okviru projektov za mobilnost na področju terciarnega izobraževanja. GEA College si prizadeva, da prepozna študente s posebnimi potrebami, jih vzpodbudi za prijavo in sodelovanje na mobilnosti z vidika dodane vrednosti, vključi v mobilnost samo in jim nudi vso potrebno dodatno podporo v postopkih pred, med in po mobilnosti na prilagojen individualen način. Zavedamo se, da vključevanje oseb s posebnimi potrebami zahteva še več truda, prilagojeno komunikacijo in veliko več priprav, to zavedanje pa spretno uporabljamo v vseh stopnjah komunikacije, priprave in izvedbe mobilnosti. Še posebej se trudimo, da je število oseb s posebnimi potrebami na Erasmus+ mobilnosti iz leta v leto večje. To dokazuje tudi večje število realiziranih mobilnosti, kjer smo vključili študente s posebnimi potrebami. Izpostavljamo en primer, dejansko pa se tudi na podlagi dobrih priporočil študentov s posebnimi potrebami, ki so mobilnost že zaključili, vključenost novih študentov povečuje. Glede na majhnost naše institucije je to izjemnega pomena in velik dosežek.

V preteklem študijskem letu, v okviru projektnega leta 2019, se je na razpis Erasmus+ mobilnosti z namenom študija prijavila ena oseba s posebnimi



potrebami. Študentka že tekom predstavitve in tekom samega razpisa ni zaznala težav ali ovir, da se ne bi prijavila na mobilnost. Na razpis se je prijavila in bila na podlagi vseh kriterijev pri tem uspešna. Šele pri načrtovanju mobilnosti, ko sva izvajali individualno pripravo, me je študentka opozorila na veljavno odločbo, ki je zelo pomembna tekom študija na domači fakulteti, saj se jo dosledno implementira in tako lahko študentka uspešno zaključuje študijske obveznosti. Izjemno sem bila vesela, da se je študentka odločila za mobilnost, saj kot rečeno v času prijave tega ni izpostavila. Ker se njena situacija navezuje na specifične učne potrebe, sva ob izbiri gostujočo institucijo opozorili na status in potrebe po prilagoditvah učnega procesa. Gostujoča institucija je prisluhnila in na podlagi posredovanja ustreznih dokazil za študentko uredila potrebno obravnavo, takšno kot jo ima na domači instituciji. Zaposili sva tudi za dodatno podporo iz naslova posebnih potreb, ki je bila študentki odobrena in jo je tudi dodatno motivirala.

Med samo pripravo je bilo veliko več individualnega dela, sestankov in srečanj, da sva mobilnost pravilno načrtovali in bili pozorni na njeno dobro počutje. Študentka se je brez težav pripravljala na mobilnost in se je udeležila.

V času mobilnosti sva bili v rednem stiku glede počutja, sprejema in izvajanja študija na gostujoči instituciji in venomer smo bili tudi v stiku s koordinatorico gostujoče institucije. Ker smo ustrezno pripravili teren že v času priprav in je gostujoča institucija prilagodila učni proces glede na njeno odločbo in potrebe, tudi med izvajanjem nismo naleteli na težave. Mobilnost je potekala uspešno, študentka je bila zelo zadovoljna, sproti in redno je opravljala vse študijske obveznosti in jih dobro zaključila. Tudi po povratku se je nad samim življenjem v tej državi tako navdušila, da razmišlja o ponovitvi Erasmus+ mobilnosti na magistrskem študiju.

Iz tega primera se lahko naučimo, da je pri vključevanju oseb s posebnimi potrebami veliko več individualnega pristopa in dela, saj je treba študentu prisluhniti. V našem primeru je bilo tako, da študentka tega niti ni izpostavila na začetku, nato pa smo skupaj naslovili vse izzive. Dejstvo je, da smo



imeli srečo z gostujočo institucijo, ki je tudi nam prisluhnila takoj in brez težav. V kolikor tega ne bi bilo, bi morali poiskati kakšno drugo institucijo, zato smo bili toliko bolj veseli. Sodelovanje je utrdilo tudi naše partnerske odnose, saj smo se še bolj povezali, študentka pa ima za sabo nepozabno izkušnjo Erasmus+ mobilnosti, za katero sva obe neizmerno veseli.

## Aktivnosti in podpora netradicionalnim skupinam študentov

**Pripravil: Uroš Kline, vodja mednarodne pisarne, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru**

Na Univerzi v Mariboru, konkretnije na Pedagoški fakulteti, že vrsto let deluje Svetovalnica za študente. Na osnovi izkušenj Svetovalnice se je pokazalo, da je smiselno kljub prilagoditvam, ki jih študentom omogoča pravilnik (Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Mariboru, 2010), oblikovati tudi druge pristope glede prilagajanja študijskega procesa. Glede na tako zaznane potrebe, ki jih je kot aktualne prepoznala tudi država, se je oblikovala zamisel o podpori netradicionalnim skupinam študentov<sup>1</sup>. Glavni namen aktivnosti je lažje vključevanje študentov v študijski proces in obštudijske dejavnosti ter razvijanje kompetenc, vezanih na študijski program in poklic. V prilagajanje študijskega procesa vključujemo tutorje študente, tutorje profesorje in vse, ki aktivno soustvarjajo pedagoški proces.

Za delo z netradicionalnimi skupinami v prvi vrsti potrebujemo izobražene tutorje, zato smo v ta namen pripravili celodnevno izobraževanje, ki smo ga izvedli skupaj s Študentskim svetom Pedagoške fakultete. Študenti tutorji so tako sodelovali na delavnicah *Empatija, več kot le besede* in *Asertivna komunikacija*, spoznali so tudi koncept netradicionalnih skupin, v nadaljevanju pa bodo podobne vsebine predstavljene tudi učiteljem tutorjem in drugim strokovnim delavcem.

<sup>1</sup>Na Univerzi v Mariboru med netradicionalne skupine študentov uvrščajo študente vrhunske športnike, študente priznane umetnike, dolgotrajno bolne študente, študente s posebnimi potrebami, študente funkcionarje, študente starše, študente, ki zaradi posebnih okoliščin potrebujejo prilagojene pogoje za izobraževanje, študente, katerih starši nimajo visoke izobrazbe, študente, ki prihajajo iz socialno ogroženih skupin, in študente, katerih materni jezik ni slovenščina. Vir: Mednarodna pisarna Univerze v Mariboru.



V aktivnosti za netradicionalne skupine študentov je vključena široka skupina študentov. Poleg študentov s posebnim statusom tudi študenti, katerih materni jezik ni slovenščina, študenti, ki prihajajo iz socialno šibkejših okolij, študenti, katerih starši nimajo visoke izobrazbe, ter perspektivni študenti. Na Pedagoški fakulteti UM smo vzpostavili pisarno, namenjeno prav tem aktivnostim. Dosedanja opažanja v praksi so pokazala, da študentom prilagoditve, ki jih omogočajo normativni akti na ravni države in univerze, ne pomagajo v celoti oz. so preveč splošne, da bi upoštevale specifične potrebe vsakega posameznika. V ta namen smo za študente pripravili individualne programe, v katerih poleg splošnih prilagoditev dodajamo še specifične, individualne prilagoditve (npr. oblike študijskega procesa nadomestiti s samostojnim delom v obliki študija spletnega gradiva, literature, avdio-video vsebin; opravljanje določenih študijskih obveznosti v paru s študentom (brez statusa študenta s posebnim statusom); opravljanje izpita po korakih, jezikovni

tečaj pedagoške komunikacije itd.). Za ugotavljanje potreb posameznika smo izbrali individualni pristop. S študenti izvajamo individualne konzultacije, saj smo ugotovili, da tako lažje pristopijo k iskanju podpore, ki jim jo lahko nudimo skozi aktivnosti za netradicionalne skupine študentov. Področje delovanja Svetovalnice širimo tudi na področje mednarodne mobilnosti študentov. Študenti iz netradicionalnih skupin potrebujejo dodatno spodbudo pri odločanju za mednarodno izmenjavo in dodatno pomoč pri njenem načrtovanju. Na tem področju se Svetovalnica aktivno povezuje z mednarodno pisarno Univerze v Mariboru in študentskimi društvi. Rezultati tega sodelovanja se kažejo v vsakoletnem povečevanju števila študentov iz netradicionalnih skupin na mednarodnih izmenjavah.

Dosedanje delovanje projekta kaže na pomembnost povezovanja študentov, profesorjev in celotne akademske skupnosti za ustvarjanje bolj vključujočega in podpornega okolja in veselimo se nadaljnega razvijanja tega področja na ravni celotne Univerze v Mariboru.





# Splošno izobraževanje odraslih

Špela Močilnikar  
CMEPIUS

Pogovor smo opravili maja 2021 s sedmimi predstavniki področja izobraževanja odraslih iz šestih različnih institucij. Povzamemo lahko, da strokovni delavci v izobraževanju odraslih ne vidijo težav pri prepoznavanju oseb z manj priložnostmi, saj te tvorijo večino njihovih udeležencev izobraževanja. Področje izobraževanja odraslih ima namreč jasne opredelitve ranljivih skupin, ki se skladajo z definicijo kategorij oseb z manj priložnostmi, zato ne vidijo težav v argumentaciji in dokazovanju njihovih statusov. Dosedanje izkušnje vključevanja oseb z manj priložnostmi v aktivnosti naših sogovorcev pričajo o odličnih odzivih učečih se in strokovnega osebja, močno izraženem interesu po sodelovanju, in kar je najpomembneje, o velikem doprinosu in koristi za učeče se. A delo z osebami z manj priložnostmi poleg velikih učinkov s seboj prinese marsikatero izzive.

Izzivi so zlasti časovni in kadrovski, saj vključevanje oseb z manj priložnostmi terja večji vložek v pripravljalni stopnji aktivnosti, tesno interdisciplinarno sodelovanje strokovnih delavcev, spremljevalnega osebja in pogosto svojcev ter konstantno spremljanje med aktivnostjo. Pri delu z osebami z manj priložnostmi je potrebna še postopnost in uporaba mehkih pristopov, da jih pred aktivnostjo čim bolj informiramo in razblinimo njihove strahove pred nepoznanim. Učinkovit je vrstniški pristop, kjer predstavnik ciljne skupine z

izkušnjo to predstavi ostalim. Pomembni sta velika mera zavzetosti strokovnega osebja in njihova afiniteta do dela z osebami z manj priložnostmi, saj omogočata razvoj ustreznega odnosa in zaupanja, ki je v podporo odločitvi osebe z manj priložnostmi za sodelovanje v aktivnostih. Ključna dejavnika, ki spodbujata pripravljenost oseb z manj priložnostmi za udeležbo v mednarodnih dejavnostih, sta pozitivna naravnost vodstva organizacije, da spodbuja in podpira želje zaposlenih po strokovnem izpopolnjevanju ter delu z osebami z manj priložnostmi, in osveščenost vodstva o vseh pozitivnih učinkih aktivnosti Erasmus+ za organizacijo, strokovno osebje in učeče se. Od tod izvira motivacija vodstva po povezovanju in sodelovanju z drugimi strokovnimi organizacijami, ki se osredotočajo na delo z osebami z manj priložnostmi. Tako se ustvarja novo znanje, uvaja nove pristope pri delu, nove metodologije poučevanja, prenaša dobre prakse, ki lahko osebami z manj priložnostmi ponudijo priložnost več na področju izobraževanja, usposabljanja in mobilnosti.

Naši sogovorniki so toplo pozdravili novost programa Erasmus+ 2021–2027, podporo za vključenost, ki omogoča sofinanciranje vsega, kar je potrebno za polno vključenost oseb z manj priložnostmi. Prepričani so, da je za uspešno vključevanje oseb z manj priložnostmi v mednarodne aktivnosti potreben širok pogled, ki obsega različne

oblike bivanja, številne okoliščine in značilnosti posameznikov z manj priložnostmi. Pogrešajo več informacij o ponudbi kakovostnih mednarodnih aktivnosti, ki so ustrezne in primerne za učeče se odrasle. Želijo si zbirke kakovostnih učnih aktivnosti, ki so posebej prilagojene osebami z manj priložnostmi. Mobilnost učečih se odraslih je namreč novost v okviru projektov mobilnosti programa Erasmus+ 2021–2027. V njegovem predhodniku, Erasmus+ 2014–2020, so učeči se odrasli lahko odšli v tujino le v sklopu ključnega ukrepa 2 (strateška partnerstva).

Pogovor je obrodil številne ideje o mehanizmih, ki jih lahko nacionalna agencija zagotovi v podporo pogodbenikom pri vključevanju oseb z manj priložnostmi v program Erasmus+. Med drugim so dali pobudo za:

- vzpostavitev zbirke z naborom ponudbe kakovostnih aktivnosti in organizacij, ki so primerne za učeče se odrasle z manj priložnostmi;
- organiziranje kontaktnih seminarjev za pogodbenike z namenom večjega povezovanja med organizacijami in koordinatorji projektov, deljenja znanja, izkušenj in dobrih praks;
- ozaveščanje vodstvenih delavcev o pomenu in koristih mednarodnega sodelovanja;
- spodbujanje vrstniškega nagovarjanja;

- pripravo kratkih filmov, ki predstavijo izkušnjo udeležence mobilnosti;
- promocijo platforme EPALE kot stičišča za mreženje med strokovnimi delavci, kot iskalnik partnerjev, točka za zbiranje in deljenje dobrih praks in informacij o ponudbi aktivnosti.

Izobraževalci odraslih se čutijo dovolj organizacijsko močni in strokovno usposobljeni, da bodo lahko v podporo učečim se z manj priložnostmi pri mednarodnih aktivnostih. Zavedajo se svoje vloge pri promociji mobilnosti in motiviranju učečih se odraslih. Želijo sodelovati, se povezovati in medsebojno deliti znanje in izkušnje. S takšnim pristopom bomo skupaj zagotovo vzpostavili mehanizme, ki bodo vsem, zlasti pa učečim se odraslim z manj priložnostmi, v podporo, da se bodo čim večkrat in v čim večjem številu odločali za sodelovanje v programu Erasmus+.

## Primeri dobrih praks s področja

### Vključevanje odraslih priseljencev v izobraževanje in lokalno okolje

**Pripravila: Mojca Vukovič, projektna sodelavka, Ljudska univerza Rogaška Slatina**

Na Ljudski univerzi Rogaška Slatina smo zelo ponosni na svojo več kot šestdesetletno tradicijo na področju izobraževanja odraslih. Predvsem se zavedamo, da je kakovostno izobraževanje lahko le tisto, ki sledi in se prilagaja spremembam okolja in potrebam udeležencev. Zato se nam je nekaj let nazaj zdelo potrebno, da se odzovemo na potrebe po izboljšavah na področju internacionalizacije naše organizacije, saj smo pri vpisih v naše izobraževalne programe opazili vse večje število priseljencev. Da bi omogočili kakovostnejšo in posodobljeno izvajanje izobraževalnih vsebin, se nam je zdelo zelo nujno, da članom našega osebja ter predavateljem omogočimo krepitev veščin in znanja na področju sprejemanja in integracije tujcev v naše



izobraževalne programe. V naš projekt Erasmus+ z naslovom *Better integration of adult immigrants into adult educational programmes* smo tako vključili osebe ter predavatelje naše organizacije. Povezali smo se tudi z lokalno osnovno šolo ter eno od občin ustanoviteljic, ki so nato na sledenjih na delovnem mestu spoznavali konkretne metode, ki omogočajo kakovostnejšo izvedbo izobraževalnih programov za priseljence, kot sta na primer metoda poučevanja CLIL ter vključevanje medkulturnih elementov v izobraževalne programe, različne zakonske postopke pri vpisu tujcev ter postopke evalvacije aktivnosti v izobraževalnih programih. Obenem so si udeleženci aktivnosti v tujini ogledali primere dobrih praks prilagajanja izobraževalnih programov priseljencem in lokalnim udeležencem. Spoznali so različne finančne iniciative, ki jih uporabljajo organizacije s tujimi udeleženci, spoznali pristope, ki jih organizacije uporabljajo pri individualnem pristopu svetovanja priseljencem, izboljšali veščine na področju metode poučevanja CLIL ter si ogledali primere dobrih praks sodelovanja izobraževalnih organizacij z lokalnimi šolskimi oblastmi na področju vključevanja priseljencev.

Žal v same aktivnosti v tujini zaradi pravil takratnega programskega obdobja nismo mogli vključiti naših udeležencev z manj priložnostmi, v našem primeru priseljencev. Učeči se odrasli niso bili upravičeni udeleženci teh aktivnosti, zato smo jih v sam projekt vključili posredno. In sicer tako, da smo znanje, ki so ga pridobili udeleženci mednarodnih aktivnosti, s pomočjo internih usposabljanj prenašali tudi na preostale člane osebja. Ti so nove metode in znanja uporabljali pri samem izvajanju različnih izobraževalnih programov, v katere so bili vključeni tudi priseljenci.

S pomočjo znanja, pridobljenega na aktivnostih v tujini, in s pomočjo prenosa tega znanja na ostale člane osebja, so izvajalci raznih aktivnosti znali bolje prilagajati vsebine svojih programov tako priseljencem kot tudi preostalim udeležencem. Tako se ustvarjajo bogatejši in kakovostnejši programi na naši organizaciji, prilagojeni vsem zainteresiranim. Verjamemo, da sta ravno naš projekt ter sodelovanje z lokalno osnovno šolo in občino ustanoviteljico prispevala k zagotavljanju bolj vključujočega okolja, ki omogoča lažjo integracijo priseljencev v lokalno okolje ter izobraževanje.

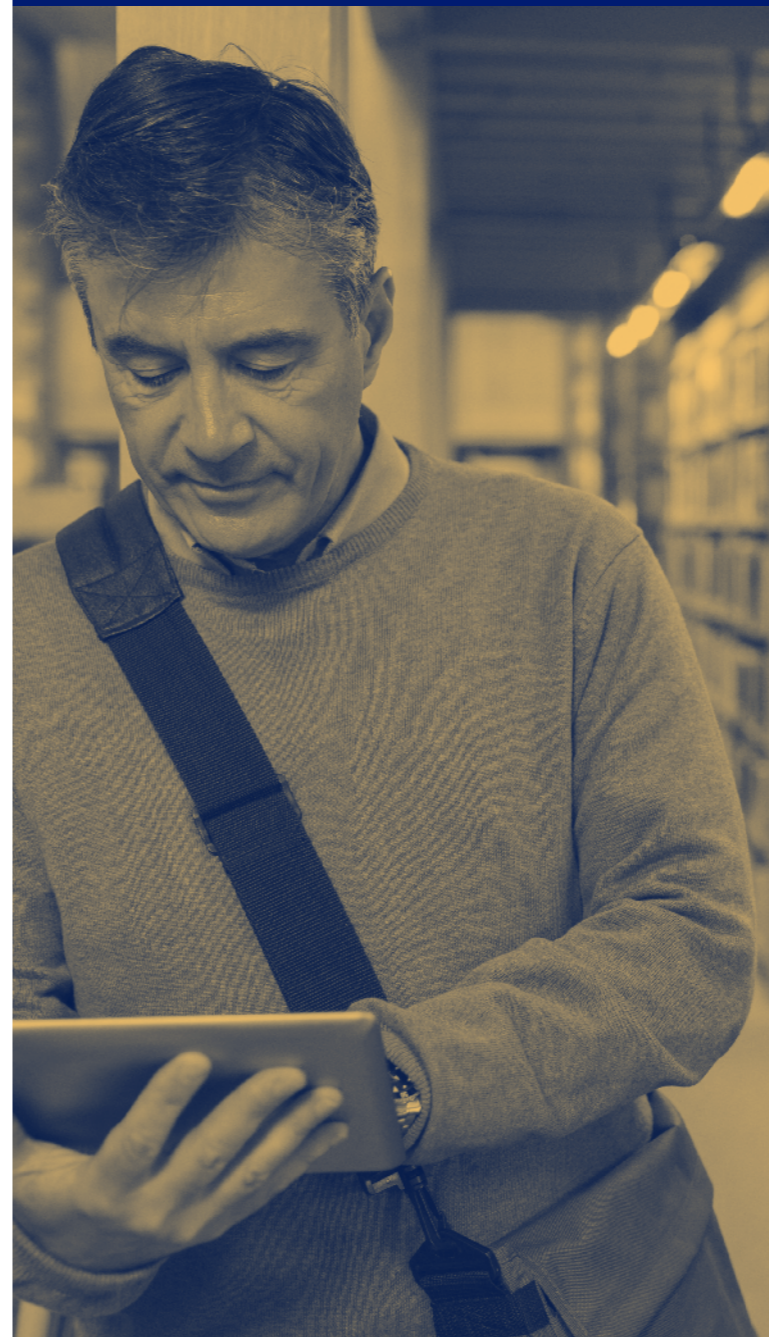
## Digitalno pripovedovanje zgodb za osebe z motnjami v duševnem razvoju

**Pripravila: Kristina Jerič, organizatorica izobraževanja odraslih, Center za izobraževanje in kulturo Trebnje**

Vsak človek ima zgodbo. Takšno, na katero je ponosen in jo želi deliti z drugimi. Na tej filozofiji temelji metoda, ki smo jo uporabili v mednarodnem projektu *Digitalno pripovedovanje zgodb za izboljšanje spretnosti in opolnomočenje oseb z motnjami v duševnem razvoju*. Predpostavlja »na udeleženca osredotočen pristop«, upošteva, da je vsak posameznik drugačen in ima različne potrebe, sposobnosti, interese, želje in življenjske izkušnje.

V dobrih dveh letih smo razvili inovativen učni pristop. Oblikovali in implementirali smo 5-dnevni program usposabljanja digitalnega pripovedovanja zgodb za facilitatorje, osebe, ki podpirajo udeležence z motnjami v duševnem razvoju v procesu digitalnega pripovedovanja zgodb in predvsem spodbujajo njihovo najvišjo stopnjo angažiranosti v vseh stopnjah tega procesa. Z izkušnjami in evalvacijami izvedb treh testnih delavnic z osebami z motnjami v duševnem razvoju smo oblikovali končni program izobraževanja in prilagoditev metode. Za učitelje in drugo podporno osebo smo razvili priročnik za facilitatorje *Digitalno pripovedovanje zgodb za osebe z motnjami v duševnem razvoju*, ki je dostopen kot e-knjiga in tudi v tiskani različici. Za pripovedovalce zgodb, osebe z motnjami v duševnem razvoju, smo razvili priročnik z naslovom *Kako narediti digitalno zgodbo, Smernice za osebe z motnjami v duševnem razvoju*, ki je napisan kot lahko branje. Pridobili smo pravico do uporabe znaka »lahko branje« Evropskega združenja za vključevanje (Inclusion Europe). Pripravili smo *Priporočila za uvedbo in izvajanje metode Digitalnega pripovedovanja zgodb v splošno izobraževanje oseb z motnjami v duševnem razvoju*. Vsi rezultati projekta in nastale digitalne zgodbe udeležencev so na ogled na spletni strani projekta DigiStorID.

**Izobraževalci odraslih se čutijo dovolj organizacijsko močni in strokovno usposobljeni, da bodo lahko v podporo učečim se z manj priložnostmi pri mednarodnih aktivnostih.**



Center za izobraževanje in kulturo Trebnje kot izobraževalna organizacija za odrasle ves čas spremlja potrebe v lokalnem okolju in tesno sodeluje z drugimi organizacijami, kot je Varstveno delovni center (v nadaljevanju VDC) Novo mesto, Enota Trebnje. Za uporabnike Centra organiziramo različna izobraževanja na podlagi ugotavljanja potreb, interesov in želja po učenju – nekateri uporabniki jih izrazijo sami, drugim pri tem pomagajo strokovni delavci Centra. Uporabnikom smo želeli ponuditi nove vsebine, ki smo jih snovali skupaj z VDC Novo mesto, Enoto Trebnje.

Udeležencem, osebami z motnjami v duševnem razvoju, ki so želeli sodelovati, njihovim skrbnikom, strokovnim delavcem centra in vodstvu smo natančno predstavili posamezne korake in načrtovane aktivnosti v projektu. Pogovorili smo se o pričakovanih udeležencev, tako oseb z motnjami v duševnem razvoju kot tudi zaposlenih na Centru – kaj in kako lahko izvedba projekta prispeva pri razvoju strokovnih delavcev z vidika uporabe te metode. Ves čas izvajanja projekta smo tesno sodelovali z VDC Novo mesto, Enoto Trebnje. Vodjo enote smo sproti obveščali o vsaki aktivnosti v projektu, njihova zaposlena sodelavka je na dnevni ravni tesno sodelovala z nami zaradi možnosti prenosa novega znanja uporabe metode digitalnega pripovedovanja zgodb in sodelovanja z uporabniki – osebami z motnjami v duševnem razvoju. Udeležence smo skupaj pripravili na aktivnosti, na udeležbo na mednarodnih delavnicah in jih ves čas spremljali med delavnicami. Pripravili smo jih na sodelovanje v evalvacijah po izvedbi delavnic in na nastajanje priročnika »lahkega branja« ter jih večkrat obiskali v Centru. Pozorno smo spremljali njihovo počutje med izvajanjem aktivnosti, se z njimi pogovarjali o novih izkušnjah, kot je potovanje z letalom in spoznavanje drugih kultur. Eden večjih izzivov je predstavljala epidemija in z njo povezani ukrepi preprečevanja širjenja covid-19, ko smo zadnjo delavnico prestavili v virtualno okolje, kar je terjalo od vseh sodelujočih obilico ustvarjalnosti in prilagajanja. Med izvedbo delavnic smo bili z drugimi udeleženci povezani prek spletnih orodij, vsi načrtovani rezultati in učinki so bili doseženi kljub drugačni obliki izvedbe delavnice. Dragoceni so bili trenutki, ko so udeleženci s pomočjo facilitatorjev sodelovali v komunikaciji na daljavo in »izkusili« stik z drugimi.



# Namesto zaključka

Pričujoči zbornik predstavlja uvod v jesensko konferenco, z obojim skupaj pa opozarjamo na pomen diskurza o vključevanju in pravičnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru ter utrjujemo njegovo vlogo. Na nacionalni agenciji CMEPIUS smo prek poglobljenih pogovorov s predstavniki izobraževalnih institucij iz vseh področij želeli predvsem ugotoviti dejansko stanje in vsakodnevne izzive tistih, ki teorijo vključevanja in pravičnosti prenašajo v prakso mednarodnega sodelovanja.

Med skupne ugotovitve lahko zagotovo štejemo to, da je pri vključevanju udeležencev z manj priložnostmi izjemnega pomena **individualni pristop**, v katerem lahko svetovalna služba ali drugo strokovno osebje **razvije zaupen odnos**, saj so vse tiste karakteristike, ki udeležence umeščajo v določeno skupino z manj priložnostmi, **pogosto predmet stigmatiziranja**. Prav tako je pri teh udeležencih ključnega pomena **pripravljalna faza mobilnosti**, pri čemer pa morajo biti vključeni, upoštevani in motivirani vsi, ki bodo pri aktivnosti sodelovali, torej **učenci se, njihovi starši ali skrbniki (če obstajajo) in vsa spremljevalna osebja**. Ključen je prav stav institucije, konkretnije velika mera zavzetosti strokovnega osebja.

Kot nacionalna agencija smo prek pogovorov dobili izjemno koristne in konkretne napotke, kje naši prijavitelji in pogodbeniki potrebujejo več podpore in katere mehanizme še lahko razvijemo v zvezi s tem.

Opisani primeri dobrih praks nam kažejo, s tem se strinjamo vsi vpleteni, da **vključevanje skupin in posameznikov z manj priložnostmi v mednarodne projekte prinaša izjemne učinke za vse sodelujoče**.

Čeprav so prvi koraki na poti k vključevanju velikokrat težki, prepredeni s predsodki in ovirami, pa je za udeležence mobilnosti in drugih mednarodnih aktivnosti vsaka nova izkušnja izredno dragocena in lahko predstavlja pomemben življenjski mejnik. **Konglomerat učinkov takšnih aktivnosti pa nenazadnje vodi v boljšo družbo in boljši jutri za vse nas, zato je prav vsak kamenček v mozaiku bolj vključujočih mednarodnih in drugih aktivnosti izjemnega pomena.**



Nacionalna konferenca

## Vključevanje, inkluzivnost in pravičnost v vzgoji in izobraževanju

27. in 28. septembra 2022  
Kongresni center Brdo,  
Brdo pri Kranju

Spoštovani strokovni delavci vrtcev, osnovnih in srednjih šol, drugih izobraževalnih in strokovnih zavodov s področja izobraževanja ter v izobraževanju odraslih, ravnateljji, raziskovalci s področja vzgoje in izobraževanja, študenti pedagoških študijskih programov, izobraževalci učiteljev ter drugi predstavniki zainteresirane javnosti!

Jeseni 2022, **natančneje 27. in 28. septembra 2022**, organiziramo nacionalno konferenco, katere osrednji namen je odpreti prostor za razpravo o različnih vidikih vključevanja, inkluzivnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju.

**Glavni cilji konference so:**

- predstaviti študijo Eurydice Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi;
- razpravljati o različnih vidikih vključevanja, inkluzivnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju;
- omogočiti izmenjavo dobrih praks s področja pravičnosti in inkluzivnosti;
- prispevati k dvigu kakovosti prakse za povečanje pravičnosti in inkluzivnosti.

**Vabimo vas, da program sooblikujete s primeri dobrih praks, ki se lahko navezujejo na tematske steze konference:**

- Tematska steza 1: Socialno učno okolje
- Tematska steza 2: Fizično učno okolje
- Tematska steza 3: Didaktično in kurikularno učno okolje
- Tematska steza 4: Vzgoja za pravičnost



Podroben opis posameznih tematskih stez ter navodila in kriterije za prijavo in izbor primerov dobrih praks najdete na spletni strani konference:  
<https://vip2022.zrss.si>

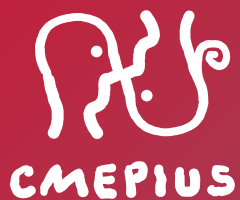
Število primerov dobrih praks je **omejeno na 40**.

**Avtorji lahko svoje prispevke oddate najpozneje do 15. maja 2022.**

Za dodatne informacije nam lahko pišete na naslov [sasa.ambrozic-deleja@gov.si](mailto:sasa.ambrozic-deleja@gov.si).







[www.cmepius.si](http://www.cmepius.si)



Prijavite se na e-novice CMEPIUS in bodite na tekočem z dogajanjem na področju mednarodnega izobraževanja.