

# Danijela Makovec Radovan

## Vključujoče poklicno in strokovno izobraževanje: vizija ali iluzija?

**Povzetek:** Ob pripravi na poklic ter na nadaljnje izobraževanje in učenje ima poklicno in strokovno izobraževanje (PSI) pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju pravičnega in vključujočega izobraževanja. V besedilu razvijamo tezo, da je PSI prostor, v katerem posameznik lahko razvija svoje potencialne, a le, če so pogoji za to zagotovljeni tudi na sistemski ravni. Skozi razpravo v ospredje postavljamo tri: prvi pogoj je inkluzija kot občevedna načela, ki predpostavlja, da se v praksi obstoječi pretežno specialpedagoški odzivi na pogosto izključene dijake nadgradijo in dopolnijo s splošnimi, občevednimi pristopi in strategijami, ki jih naslavljamo na vse dijake (Bauman idr. 2022) oz. udeležence izobraževanja. Analiza pokaže, da je pri nas še vedno precej razširjeno razumevanje inkluzije na ravni obravnave oseb s posebnimi potrebami, ne pa kot koncept, v katerem skozi inkluzijo naslavljamo vse, ki podpora potrebujejo. Druga točka razprave je karierna orientacija, ki jo vidimo kot eno od možnosti za uresničevanje inkluzivno naravnane sistema PSI, kjer lahko vsak razvije svoje potencialne, a le takrat, če vanj usmerjamo posameznike na podlagi zanimanja, in ne zgolj na podlagi učne uspešnosti. V Sloveniji je karierna orientacija uveljavljena kot sistemski ukrep, a se pojavljajo številni izzivi pri zagotavljanju kakovosti te storitve. Zato v članku razpravljamo o njeni širši vrednosti, ki lahko pomembno pripomore k povečanju udeležbe v PSI, pomaga pri razvoju spretnosti in učinkovitosti trga dela ter izboljšuje socialno vključenost (Cedefop 2020, str. 62). Eden pomembnejših pogojev za vzpostavitev vključujočega in kakovostnega PSI pa je tudi skrb za odlično usposobljene strokovne delavce, kar je naša tretja točka. Besedilo zato končujemo z razpravo o treh vrstah odličnosti učiteljev v PSI ter načinih, kako na sistemski ravni, kljub izrazitemu primanjkljaju učiteljev, vzpostaviti mehanizme za njihovo uresničevanje ter tako poskrbeti, da PSI (p)ostane kakovosten in vključujoč sistem.

**Ključne besede:** inkluzija, karierna orientacija, izobraževanje učiteljev, poklicno in strokovno

UDK: 377

Znanstveni prispevek

## Uvod

Da ima poklicno in strokovno izobraževanje (v nadaljevanju PSI) v Sloveniji pomembno vlogo, je dejstvo, ki ga lahko podkrepimo v več točkah. Prva so zagotovito številke vključenih v začetno PSI. Po podatkih Statističnega urada RS je bilo v šolskem letu 2022/2023 v različne ravni začetnega PSI vključenih 64,5 % vseh mladih, ki so se v tem šolskem letu izobraževali v srednješolskih programih. K temu je smiselno prišteti še odstotke šolajočih se odraslih, saj PSI zajema tudi poklicno in strokovno izobraževanje odraslih. Verjetno se zato tega dela izobraževanja drži sloves, da je najmanj enotno in homogeno, saj je precej raznoliko glede na namene, institucije, udeležence in programe (Billet 2011), ki jih zajema in vključuje. Druga točka, ki govori o pomenu PSI v Sloveniji, je, da učeče se pripravlja na zaposlitev ter izobraževanje povezuje s trgom dela. In prav povezava ima pomembno vlogo tudi za razvoj poklicnega izobraževanja. Medveš (1993) piše, da sistem poklicnega izobraževanja stoji v zraku, če ne izhaja iz strukture družbene produkcije, težen njenega razvoja in strukturiranja, zlasti pa pogojev zaposlovanja. Neskladje med družbenimi potrebami in ureditvijo izobraževanja pa ima med vsemi deli izobraževanja lahko najbolj usodne posledice prav za poklicno izobraževanje (prav tam, str. 17). Avtor nadaljuje, da je slednje po svoji naravi izrazito funkcionalno ter da je prav to točka, na katero se je treba opirati pri snovanju sistema poklicnega izobraževanja (prav tam, str. 18). Funkcionalni pogled na PSI pogosto zasledimo tudi v opredelitvah Cedefopa, Unesca in Mednarodne organizacije dela (International Labour Organization, ILO), ki ga tja uvrščajo predvsem zaradi širokega razpona njegovih funkcij v družbenih in gospodarskih procesih. Čeprav je pridobivanje poklicne izobrazbe ter zagotavljanje visoko usposobljenih in kakovostnih kadrov, ki vstopajo na trg dela, eden glavnih ciljev PSI (Jørgensen idr. 2021), pa to ni njegov edini cilj in namen. Sistem PSI ima namreč pomembno vlogo tudi pri zagotavljanju pravičnega in vključujočega kakovostnega izobraževanja za učeče se iz najrazličnejših skupin in okolij. Nilsson (2010) piše, da je predpostavka o dvojni vlogi PSI, ki na eni strani prispeva h gospodarski rasti, na drugi pa k socialni vključenosti, temeljna in »klasična«. Ter nadaljuje, da sta kljub spremembam v terminologiji oz. izrazoslovju in pomanjkanju empiričnih raziskav obe predpostavki o pomenu

PSI večkrat izraženi že od konca 19. stoletja (prav tam, str. 252), pregled raznolike literature pa kaže, da njuna vsebina (po)ostaja vse bolj aktualna. Tako so npr. evropske države, socialni partnerji in Evropska komisija od leta 2002 s Kopenhavnsko deklaracijo okrepili sodelovanje znotraj poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter sodelujejo tudi pri prednostnih nalogah, kot sta olajšanje mobilnosti za delo in učenje ter dostop do vseživljenjskega učenja. Ogradje *Izobraževanje in usposabljanje 2020* med prednostne politike uvršča tudi cilje, ki se nanašajo na spodbujanje kakovosti, privlačnosti in učinkovitosti PSI, uresničevanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti v PSI, spodbujanje ustvarjalnosti, inovativnosti ter podjetništva v PSI in povečevanje vključenosti v PSI (Evropska komisija 2010). Tudi Svetovna banka in Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (Unesco) poudarjata vlogo poklicnega izobraževanja pri zmanjšanju revščine, spodbujanju gospodarske rasti ter povečanju konkurenčnosti (Comyn in Barnaart 2010). V Unescovem končnem poročilu z osnutkom priporočil o PSI iz leta 2015 pa lahko preberemo, da je PSI še vedno eden najučinkovitejših mehanizmov za pripravo državljanov na sodelovanje na nenehno spreminjajočem se trgu dela in za spodbujanje socialne enakosti (Unesco 2015). V osnutku Strategije za tehnično in poklicno izobraževanje in usposabljanje pa je razvijanje spretnosti za vključujoče in miroljubne družbe eno od treh prevladujočih področij ukrepanja Unesca (Unesco 2022). Da ima PSI v številnih državah ključno vlogo pri vključevanju različnih skupin učencev in doseganju cilja izobraževanja za vse mlade, ugotavljajo tudi v poročilih Cedefopa (Cedefop 2016).

Vključenost najrazličnejših skupin v izobraževanje mora biti cilj, ki ni le del mednarodnih in nacionalnih strategij, ampak je predvsem uresničljiv na konkretni ravni. V pričujočem besedilu, izhajajoč iz teze o dvojni vlogi PSI, razpravljamo o inkluziji, karierni orientaciji in usposobljenih učiteljih kot treh mogoče na prvi pogled različnih elementih, ki pa, če so del sistemskih rešitev, lahko vodijo k višji kakovosti PSI tako na ravni poklicne usposobljenosti kot večje socialne vključenosti.

## **Inkluzija v PSI kot občepedagoško načelo**

Medveš (2008) ugotavlja, da je slovenski sistem poklicnega izobraževanja že od osemdesetih let prejšnjega stoletja grajen na izhodiščih pozitivne diskriminacije in vseživljenjskosti. Dokončno so se ta izhodišča utrdila po prenovi slovenske šolske zakonodaje leta 1996, ko so bila ista načela vzpostavljena tudi v razmerju med poklicnim in splošnim izobraževanjem (gimnazijo) (prav tam, str. 77). In kot tak naj bi PSI vključeval elemente inkluzivnega izobraževanja, inkluzivna šola namreč omogoča tudi udejanjanje načel pozitivne diskriminacije. Sam koncept inkluzije je sicer filozofski, političen in obenem tudi normativen, saj vključuje razmišljanja o enakosti, enakih možnostih, vključevanju, človečnosti in ideologijah, pri čemer velja, da se paradigma vključevanja počasi spreminja, a se še vedno trdno povezuje s posebnimi potrebami in različnostjo (Ryökkynen idr. 2022, str. 4). Tudi I. Lesar (2019) pravi, da so sama pojmovanja inkluzivnosti kot tudi perspektive na

poti udejanjanja inkluzivnosti zelo različni, od perspektive človekovih pravic, prek odzivov na otroke s posebnimi potrebami in marginalizirane skupine otrok do zahteve po transformaciji šolskega sistema, ter dodaja, da je v Sloveniji, podobno kot v številnih državah, še vedno prevladujoča perspektiva inkluzivnosti z vidika otrok s posebnimi potrebami (prav tam, str. 51).

V začetku razprave o pomenu inkluzivno naravnane sistema PSI se je smiselno ustaviti pri značilnostih učečih se. J. Mažgon s soavtorji ugotavlja, da je skupina učečih se v PSI izjemno heterogena, saj imajo na teh šolah razmeroma velike deleže dijakov s posebnimi potrebami, vse pogosteje pa se nanje vpisujejo tudi dijaki, ki prihajajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij (Mažgon idr. 2020). Avtorji o značilnostih dijakov v PSI izpeljejo naslednje predpostavke: del dijakov je v programu PSI zato, ker so si ga izbrali na podlagi lastnih in dovolj profiliranih poklicnih interesov, del dijakov pa je vanj vpisan zaradi drugih motivov in (vsaj večjega) interesa ne izkazuje; del dijakov izkazuje nadpovprečno nadarjenost za opravljanje poklica, za katerega se izobražujejo, del dijakov pa ima resne težave že z doseganjem minimalnih standardov znanj; v programe PSI se vpisuje velik delež dijakov z učnimi težavami in posebnimi potrebami, med katerimi nekatere posebne potrebe lahko pomenijo tudi bistveno oteženo okoliščino za opravljanje poklica, za katerega se v programu izobražujejo; del dijakov nima niti osnovnih sporazumevalnih pogojev, da bi lahko uspešno opravljali obveznosti v programih, v katerih je slovenščina učni jezik (ker prihajajo iz drugih jezikovnih okolij, slovenščine ne razumejo ipd.), in da se del dijakov srečuje tudi z več kot eno od teh ovir (slovenščina npr. ni njihov materni jezik, ob tem pa izkazujejo tudi posebne potrebe, posledično je lahko tudi njihov interes za sodelovanje v programu bistveno manjši) (prav tam, str. 9). Če k zapisanemu dodamo še podatek o heterogenosti odraslih, ki se prav tako vključujejo v sistem PSI, oboje vzpostavlja ne le razloge, ampak predvsem zahtevo po inkluzivno naravnanem sistemu, ki zajema vse, ki se vanj vključujejo.

Več avtorjev tako v slovenskem kot mednarodnem prostoru (mdr. Lesar 2009, 2019; Ermenc idr. 2019; Arnesen in Lundahl 2006; Ryökkynen in Raudasoja 2022; Qvortrup in Qvortrup 2018) namreč opozarja, da se inkluzija (in njene opredelitve) ne nanaša zgolj na obravnavo oseb s posebnimi potrebami, temveč se nanaša na vse, ki se v izobraževanju in participaciji soočajo z ovirami in potrebujejo podporo, pri čemer je pomembna dimenzija tudi izkušnja učečih se o njihovi (dejanski) vključenosti. Na podlagi prej navedenih značilnosti učečih se v PSI in zahtev po odmiku od specialnopedagoških obravnav zgolj določenih skupin menimo, da je treba kot temelj inkluzivno naravnane sistema postaviti inkluzijo kot občepedagoško načelo (Ermenc idr. 2019), ki predpostavlja, da se v praksi obstoječi pretežno specialnopedagoški odzivi na pogosto izključene dijake nadgradijo in dopolnijo s splošnimi, občepedagoškimi pristopi in strategijami, ki jih naslavljamo na vse dijake (Bauman idr. 2022) oz. udeležence izobraževanja. Posebne pozornosti pa so deležni osebe s posebnimi potrebami, priseljenci, osipniki, učeči se, ki so zaradi

najrazličnejših dejavnikov še posebej ranljivi (mdr. otroci,<sup>1</sup> ki prihajajo iz socialno in finančno prikrajšanega okolja, otroci, ki so prikrajšani za primerno družinsko okolje, otroci v postopkih, mladoletne žrtve nasilja, otroci etničnih skupnosti, otroci begunci in otroci brez spremstva (Vlada RS 2020). Za uresničevanje načela pa bi zapisanemu morali slediti tako pravni akti kot tudi druge usmeritve za delo v vzgojno-izobraževalnih institucijah.

Avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem inkluzije v PSI v mednarodnem prostoru (mdr. Larsen in Thunqvist 2018; Ryökkynen in Raudasoja 2022), zagovarjajo stališče, da bi moral inkluzivno naravnan sistem temeljiti na vključujočih vrednotah, stališčih in poklicni etiki akterjev v PSI ter upoštevati načela enakosti, enakih možnosti, dostopnosti, različnosti, zmanjševanja ovir, krepitve skupnosti, vključenosti in zastopanosti ter preprečevanja diskriminacije. Da pa lahko vse to pričakujemo na konkretni ravni, mora biti inkluzivno naravnan sistem najprej jasno opredeljen znotraj zakonodajnopravnega okvira. V nadaljevanju besedila zato prikazujemo ukrepe, ki jih šolska zakonodaja v Sloveniji že predvideva, in v ospredje postavljamo področja, ki so urejena pomanjkljivo.

Krovni zakon, *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI) (Uradni list RS, št. 16/07, zadnja sprememba Uradni list RS, št. 71/23), opredeljuje cilje vzgoje in izobraževanja v RS, ki se nanašajo na celotno vertikalno. Med vsemi zapisanimi cilji je mogoče razbrati tudi take, ki so v povezavi z inkluzivno naravnostjo šole in se nanašajo na zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na razlike med posamezniki, vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti, zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vseh, ki so v izobraževanje vključeni.

Poleg teh ZOFVI opredeljuje tudi, da se iz državnega proračuna zagotavljajo sredstva za oskrbo in prevoze otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, sredstva za pripravo in subvencioniranje učbenikov in učil za osnovno šolo, za šolstvo narodne skupnosti in za izobraževanje pripadnikov slovenskega naroda v zamejstvu in zdomstvu ter Romov, sredstva za izobraževanje Romov, sredstva za učenje slovenščine za tujce, vključene v redno osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, ter sredstva za poučevanje maternega jezika za tujce, vključene v redno osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje (prav tam, 81. člen). Prav tako isti zakon opredeljuje tudi financiranje dejavnosti za osebe, ki prihajo iz finančno prikrajšanega okolja. Otroci in mladostniki so upravičeni do subvencije iz šolskega sklada ter subvencije za malico in plačilo prispevka za izposojlo učbenikov iz učbeniškega sklada (68. člen), prav tako pa so lahko opravičeni plačila drugih dejavnosti, ki jih navaja zakon (83. člen).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (Uradni list RS, št. 58/11, zadnja sprememba Uradni list RS, št. 200/20) ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, obenem določbe zakona veljajo izjemoma tudi za izobraževanje polnoletnih oseb nad 21. letom starosti do vključno 26. leta starosti, ki se neprekinjeno

1 V programu za otroke 2020–2025 so z izrazom »otroci« mišljene vse osebe, mlajše od 18 let (prav tam, str. 4).

izobražujejo v prilagojenih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom ter v posebnem rehabilitacijskem programu. Iz opredelitve otrok s posebnimi potrebami je razvidno, na katere skupine se zakon nanaša, obenem pa tudi, da se določbe zakona ne nanašajo na osebe, ki prihajajo iz socialno in finančno prikrajšanega okolja. Med cilji in načeli vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zasledimo cilje, ki se nanašajo na: zagotavljanje največje koristi otroka, celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja, enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok, individualiziranega pristopa, takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja, vertikalne prehodnosti in povezanosti programov ter zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka (prav tam, 2. člen).

*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (ZPSI-1) (Uradni list RS, št. 79/06, zadnja sprememba Uradni list RS, št. 46/19) ureja izobraževanje za pridobitev nižje in srednje poklicne ter srednje strokovne izobrazbe. Pri tem določa izobraževanje pod enakimi pogoji za vse udeležence izobraževanja ne glede na to, od kod prihajajo, kje so končali osnovnošolsko izobraževanje in kakšno je njihovo znanje slovenščine. Dokaj natančno opredeljuje pogoje glede učenja slovenščine: predvideva intenzivni tečaj slovenščine, ki ga organizira šola, za dijake tujce pa je tečaj obvezen. Prav tako je šola dolžna organizirati dodatne ure slovenščine za isto skupino dijakov, ki so po zaključenem tečaju slovenščine neuspešni na preizkusu znanja iz slovenščine, ter dodatne ure slovenščine za dijake, ki so preizkus iz znanja slovenščine opravili, želijo pa dodatno pomoč (prav tam, 7. člen). ZPSI-1 ureja tudi izobraževanje za dijake s posebnimi potrebami v vseh programih in določa, da šola dijakom skladno z odločbo prilagodi izvajanje izobraževalnega programa, zagotovi izvajanje ur dodatne strokovne pomoči in uporabo potrebne dodatne opreme ter v skladu z normativi in standardi oblikuje manj številčne oddelke (prav tam, 69. člen). Isti zakon prav tako predvideva izobraževalne programe, ki so prilagojeni posameznim skupinam dijakov s posebnimi potrebami. To so: izobraževalni program, prilagojen za gluhe in naglušne (GLU), za dijake z govorno jezikovnimi motnjami (GJM), za slepe in slabovidne dijake ter dijake z okvaro vidne funkcije (slepi in slabovidni), za gibalno ovirane dijake (GIB) (Bauman idr. 2022). Zakon po načelu pozitivne diskriminacije predvideva tudi posebne pogoje v primeru omejitve vpisa za kandidate s posebnimi potrebami (29. člen) ter podaljšanje statusa dijaka (49. člen) za isto skupino dijakov. Obenem predvideva še prilagajanje obveznosti v skladu z osebnim izobraževalnim načrtom za različne skupine dijakov (nadarjeni, perspektivni športniki, dijaki s posebnimi potrebami). Z osebnim izobraževalnim načrtom se lahko za dijaka prilagodijo izvedba pouka in druge pravice ter obenem določijo tudi obveznosti tako dijaka kot šole (57. člen).

Omenjeni zakoni sicer na različne načine vključujejo člene, ki se dotikajo tematike inkluzivno naravnane izobraževanja. Nekatere pravnoformalne podlage torej obstajajo, a ne na način, da bi zajemale vse skupine, ki jih predpostavlja inkluzija kot občepedagoško načelo. Lahko zapišemo, da so najbolj temeljito urejene pravice učečih se s posebnimi potrebami, saj njihove pravice ureja poseben zakon, a še tu moramo dodati, da ta ureja le pravice otrok in mladostnikov (izjemoma in

pod določenimi pogoji tudi oseb do 26. leta starosti), ne zajema pa odraslih učečih se. Odraslih ne naslavlja niti *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (ZPSI-1), ki ureja področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. V omenjenem zakonu ni nikjer posebej opredeljeno, da določbe zakona veljajo tudi za odrasle, ki se izobražujejo v PSI, čeprav je v *Zakonu o izobraževanju odraslih* (ZIO-1) (Uradni list RS, št. 6/18) zapisano, da izobraževanje odraslih po programih poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja urejajo zakoni, ki pokrivajo ta področja. Tako se že na zakonodajni ravni srečujemo s situacijo, ko je neka skupina učečih se spregledana, kar seveda pomeni odsotnost pravnih podlag, ki omogočajo udejanjanje načel inkluzivno naravnane sistema. Poleg tega so v zakonodaji precej spregledana skupina mladostniki, ki prihajajo iz socialno in finančno prikrajšanega okolja. Cankar (2020) dokazuje, da je socialno-ekonomski status povezan z izobraževalnimi dosežki, Wilks in Wilson (2012 v prav tam) pa ugotavljata tudi povezanost socialno-ekonomskega stanja in izobraževalnih aspiracij, kjer imajo bistveno večje možnosti, da dosežejo boljšo izobrazbo ter večjo usposobljenost in specializiranost za zahtevnejše poklice, tisti, ki jim socialno-ekonomsko stanje to omogoča (prav tam, str. 15). V luči uveljavljanja inkluzije kot občepedagoškega načela je ključno, da so v zakonodajnopravne dokumente vključene in ustrezno obravnavane vse skupine, ki se pri dostopnosti in vključenosti v izobraževanje soočajo z najrazličnejšimi ovirami ter pri odpravljanju ovir potrebujejo podporo. Poleg tega pa je v zakonodaji treba zagotoviti tudi mehanizme, ki bi omogočali vpogled v neenakost socialno-ekonomskega okolja in predvsem v njegove učinke ter interakcijo z morebitnimi ukrepi, na odsotnost slednjega opozarja tudi Cankar (prav tam).

Uspeh inkluzivno naravnane izobraževanja pa ni odvisen samo od zapisov v zakonih in drugih pravnih aktih, ampak kot ugotavlja Naukkarinen (v Ryökkynen idr. 2022), uspeh zahteva spremembe v vzgojno-izobraževalni instituciji, kulturi delovanja, načinih učenja in pridobivanja kompetenc, načinih poučevanja in vodenja, vlogah učiteljev in mentorjev na delovnem mestu ter v upoštevanju dijakove individualnosti. Inkluzivno naravnano okolje vključuje spreminjanje vrednot, stališč, politik in praks tako v šolskem okolju kot tudi zunaj njega (mdr. Ryökkynen idr. 2022; Jeznik 2022). Vzgojno-izobraževalne institucije in strokovni delavci so tisti, ki inkluzijo udejanjajo v praksi. Ko je inkluzivno naravnano izobraževanje sprejeto kot norma na nacionalni ravni, je treba poskrbeti za čim bolj enotno ravnanje na vseh šolah. Inkluzivno naravnani sistem ne more in ne sme temeljiti zgolj na angažmaju posameznih učiteljev ali ravnateljcev, temveč je za uspeh na ravni posamezne šole ključno, da gre za dogovor med učitelji in drugimi strokovnimi sodelavci na šoli tako glede skupne vizije kot tudi glede ukrepov, ki jih je treba sprejeti za uresničitev koncepta v praksi (OECD 2020). Na nacionalni ravni pa je udejanjanje načel inkluzije na šolah lahko spremljano in evalvirano tudi kot del mehanizmov za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, a slednje za zdaj po dostopnih poročilih o kakovosti v PSI (Grašič in Bezjak 2017) ni del kazalnikov kakovosti.

Vendar to ne pomeni, da podatkov o uresničevanju inkluzije pri nas ni. Leta 2022 je Center RS za poklicno izobraževanje opravil analizo stanja inkluzivne

naravnosti v PSI.<sup>2</sup> Raziskava je temeljila na indeksu inkluzije, instrumentu, ki je v prvi vrsti namenjen ugotavljanju in razvijanju učne in socialne participacije na šolah na treh ravneh, in sicer: na ravni politike, ki vključuje sistemske rešitve in opredelitev pravic pogosto izključenih; na ravni kulture, ki zajema vzpostavljanje in utrjevanje inkluzivnih vrednot skupnosti, ter na ravni prakse, ki vključuje didaktično podporo pogosto izključenim in skrb za odnose (Bauman idr. 2022, str. 25). Indeks inkluzije so raziskovalci povezali z večdimenzionalnim modelom pravičnosti, ki izhaja iz štirih R, redistribucija oz. porazdelitev (R1), reprezentacija oz. zastopanost (R2), rekognicija oz. pripoznanje (R3) in relacionalnost oz. soodvisnost (R4) (Lynch 2009; Lesar 2022 v prav tam). Rezultati raziskave so pokazali, da vprašani uresničevanje inkluzije v srednjih strokovnih in poklicnih šolah zaznavajo kot srednje močno do zelo močno, pri čemer njeno udejanjanje v neposredni pedagoški praksi ravnatelj v primerjavi z učitelji in svetovalnimi delavci zaznavajo najvišje (prav tam, str. 79). Na podlagi te ugotovitve bi lahko sklepali, da je stopnja uresničevanja inkluzije v PSI pri nas visoka, a nekoliko skrbi dejstvo, da so v isti raziskavi (z istimi udeleženci) zaznali relativno nizko stopnjo medsebojnega spoštovanja v odnosih med zaposlenimi in dijaki, podobno nizka stopnja medsebojnega spoštovanja je bila ugotovljena tudi med zaposlenimi (prav tam, str. 84). Predvsem pa anketiranci menijo, da je nizka stopnja medsebojnega spoštovanja med dijaki, kar raziskovalci pripisujejo temu, da so strokovni delavci pogosto bolj pozorni na konflikte med dijaki, medvrstniško nasilje ali pa lažje opazijo neustrezno kot ustrezno komunikacijo med dijaki. Temu lahko sledi njihovo prepričanje, da se dijaki med seboj ne spoštujejo (prav tam). Ni prvič, da je bila na področju PSI zaznana nizka stopnja spoštovanja med učitelji in dijaki, podobno ugotovitev lahko najdemo že v raziskavi v preteklosti. Kroflič s soavtorji ugotavlja, da so učitelji, ki so na eni strani zahtevali več spoštovanja od dijakov, s svojimi stališči izkazovali izrazito manj spoštljiv odnos do dijakov (Kroflič idr. 2009, str. 115), obenem pa dijaki v isti raziskavi niso prepoznali tako dobrih odnosov v razredu in skrbi za vzdušje, kot so jih opisovali učitelji (prav tam, str. 125). Spoštljivi odnosi niso le pogoj za vzpostavitev učiteljeve avtoritete (Makovec 2014, str. 88), temveč so tudi pogoj za uresničevanje inkluzije. Spoštljiva obravnava učečega se lahko pripomore tudi k njegovemu večjemu angažmaju in aktivnosti v pedagoškem procesu (prav tam). In raznolikost med šolajočimi se, za katero Lesar (2022) zapiše, da naj bi bila v kontekstu inkluzije sprejeta kot pozitivno izhodišče, se izkazuje ravno skozi spoštljive odnose.

## Pomen karijerne orientacije

Dejavniki šolskega okolja so pomembni pri spodbujanju potencialov učencev in dijakov. Pri dijakih, ki prihajajo iz manj spodbudnega socialnega in finančnega okolja, pa šolsko okolje velikokrat odigra tudi kompenzacijsko vlogo pri odpravljanju ovir in primanjkljajev. V zadnjih desetletjih so se pogoji odraščanja in možnosti

<sup>2</sup> V raziskavi je sodelovalo 354 učiteljev splošnoizobraževalnih predmetov in strokovnih modulov ter praktičnega pouka, 44 ravnateljev oz. njihovih pomočnikov ter 29 svetovalnih delavcev.



za vstop v odraslost precej zaostri (Kuhar 2014). Ključna značilnost procesa odraščanja pri nas in v vsem zahodnem svetu, ki jo krepijo socialna in psihološka ranljivost ter občutljivost mladih, je naraščajoča negotovost prehodov v odraslost, zlasti težavnost vstopa na trg dela oz. pridobitev stabilne in dostojne zaposlitve, ki je pri večini še vedno pogoj za dolgoročneje načrtovanje življenja, ustvarjanje družine itd (prav tam, str. 212). Avtorica pravi, da se v primerjavi s preteklostjo sicer zdi, da imajo mladi dandanes na voljo obilo možnosti (samo)oblikovanja lastne življenjske poti, vendar pa jim pri tem grozijo velika (strukturno pogojena) tveganja in tudi izgube. Neuspehi se običajno prikazujejo in zaznavajo kot osebni, psihološko, ne pa kot družbeno pogojeni, pri čemer pa se tveganja najbolj zgostijo pri mladih, ki nimajo ustrezne ekonomske in socialne podpore pri svojih družinah (prav tam). Kot ugotavlja Lavrič s sodelavci (2021), okolje, iz katerega mladostnik prihaja, ostaja ključna spodbuda pri podpori za učno uspešnost, pomembno vlogo pa ima tudi pri tem, kakšne bodo njegove izobraževalne aspiracije in tudi odločitve o nadaljnjem izobraževanju. Po podatkih več raziskav (mdr. Cedefop 2016; Gregorčič Mrvar idr. 2021) so družinski člani tisti, ki so zelo vpeti v procese kariernega odločanja ter jih mladostniki tudi precej upoštevajo in jim zaupajo pri odločitvah, ki so povezane z nadaljevanjem šolanja in izbiro izobraževalnega programa. Slednje pa pogosto pomeni, da gredo pričakovanja okolice pri mladih, ki prihajajo iz ranljivejših okolij, v smer, da posameznik šolanje čim prej zaključi, kar ni nujno skladno z njegovimi interesi in sposobnostmi, čemur pritrjujejo tudi izsledki raziskav (mdr. Makovec Radovan 2018). Znotraj šolskega okolja tako lahko dejavnosti karierne orientacije opredelimo kot varovalne dejavnike pred negativno izbiro, ki pomeni, da posameznik izobraževalnega programa ne izbere na podlagi lastnega interesa, temveč zato, ker se mu zdi, da za drug program ni dovolj dober. Obenem pa je karierna orientacija lahko pomemben element pri zagotavljanju vključujočega izobraževalnega sistema za vse. Takšno vrednost so zaznali tudi v Cedefopovi raziskavi o karierni orientaciji v času pandemije (2020), kjer so ugotovili, da gre za mehanizem, ki pomembno pripomore k povečanju udeležbe v PSI, pomaga pri razvoju spretnosti in učinkovitosti trga dela ter izboljšuje socialno vključenost (Cedefop 2020, str. 62) in ga zato velja ohranjati in krepiti tudi v obdobju po pandemiji.

In ker danes kariera posameznika ni nujno vezana na opravljanje enega poklica skozi celotno delovnoaktivno obdobje, na konceptualni ravni govorimo o premiku od poklicnega svetovanja (poklicne orientacije) h karierni orientaciji, ki vključuje tri glavne elemente (informiranje, svetovanje in izobraževanje), posameznika pa podpira skozi vseživljenjski proces (Watts 2013). Tako karierna orientacija ni vezana le na svetovanje ob prehodih po izobraževalni vertikali, temveč mora biti namenjena vsem, vključno s tistimi mladimi ali odraslimi, ki so šolanje že zapustili in iščejo svoje priložnosti na trgu dela, kot tudi tistimi, ki so šolanje opustili ali zaključili, pa se vanj želijo ponovno vključiti. Kljub pomanjkanju longitudinalnih raziskav razpoložljivi podatki kažejo, da ima karierna orientacija lahko pozitivne učinke pri dostopu do zelenega poklica. V Nemčiji so ugotovili, da je več kot polovica dijakov, ki so opustili poklicno izobraževanje in usposabljanje, trdila, da izbira programa ni bila prava zanje in da so jim pri odločitvi manjkale ključne

informacije (BIBB 2013, str. 186), iz česar sledi, da je poleg tega, da karierno orientacijo zagotavljamo na sistemski ravni, pomembna predvsem kakovost njene storitve.

V Sloveniji je karierna orientacija sistemski ukrep, ki se skladno z *Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* izvaja na osnovnih in srednjih šolah. V največjem delu jo v okviru svojih delovnih nalog izvajajo svetovalni delavci skladno s *Smernicami za delo svetovalne službe v osnovni šoli* (2008a) in programih srednješolskega izobraževanja (2008b). S tako zasnovanimi sistemskimi rešitvami se uvrščamo v skupino držav, ki ima (na formalni ravni) vzpostavljen dober sistem karierne orientacije in kot takega ga velja ohranjati. Tudi zaradi prej opredeljenih zelo raznolikih značilnosti šolajočih se v PSI pa poudarjamo širši pomen vloge šolske svetovalne službe, ki je tudi v tem, da šolajoče se med izobraževanjem vseskozi spremlja ter jim svetuje, torej ne le ob prehodih, temveč tudi med izobraževanjem. Šolska svetovalna služba lahko opravlja pomembno vlogo tudi pri identifikaciji ter razvoju tistih močnih področij in potencialov pri posameznikih, ki so pomemben element pri izbiri poklica. Na tej ravni govorimo o krepitvi inkluzivno naravnane izobraževanja na zelo različne načine, tudi skozi individualne načrte, ki jih svetovalna služba skupaj z razredniki pripravlja za šolajoče se. Individualni načrti namreč vključujejo tudi resen razmislek o različnih načinih doseganja učnih ciljev in standardov znanja, obenem pa je pomembno, da se ohrani in krepí osredotočenost na potenciale posameznika ter njihov razvoj, in ne zgolj na odpravljanje ovir in primanjkljajev. Na tem mestu želimo opozoriti, da svetovalni delavci svojega dela ne morejo opravljati kakovostno, če koncept svetovalnega dela razumemo zgolj kot krizno-kurativno svetovanje, ne pa tudi kot pomemben del razvojnih nalog šole, kamor uvrščamo razvojne in preventivne dejavnosti svetovalne službe (Gregorčič Mrvar idr. 2020, str. 16). Sočasno pa svetovalnim delavcem ob nespremenjenih normativih dodeljujemo vedno nove dolžnosti, njihovo delo je bolj zahtevno, razpršeno in raznoliko, na kar opozarjajo tudi sami (prav tam, str. 106).

Če se osredotočimo zgolj na karierno orientacijo in pomen kakovosti te storitve v inkluzivno naravnem sistemu, se nam zdi pomembno poudariti še en podatek iz raziskave,<sup>3</sup> v kateri so svetovalni delavci med drugim navedli tudi področja, kjer opravijo največ delovnih nalog. Med šestimi področji, kjer je prvo mesto pomenilo, da na tistem delovnem področju opravijo največ nalog, šesto mesto pa najmanj, so svetovalni delavci karierno orientacijo postavili na četrto mesto (Gregorčič Mrvar idr. 2021). V isti raziskavi so anketiranci tudi odgovorili, da je karierna orientacija tisto področje dela, na katerem zelo malo sodelujejo z učitelji, čeprav trenutno veljavne smernice to sodelovanje predvidevajo. Sočasno pa so še opozorili, da opažajo, da je vedno več dela in da je vedno bolj zahtevno prav na področju karierne orientacije (prav tam), kar lahko povežemo z že omenjenimi spremembami v pogojih odraščanja, kamor se uvrščajo tudi značilnosti zaposlovanja.

---

<sup>3</sup> V raziskavi je sodelovalo 315 šolskih svetovalnih delavcev z osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Natančnejši podatki o raziskavi so dostopni v besedilu Gregorčič Mrvar idr. (2021).

## Vključujočega sistema ni brez ustrezno usposobljenega kadra

Eden pomembnejših pogojev za vzpostavitev vključujočega in kakovostnega PSI je skrb za odlično usposobljene strokovne delavce. Slednji so namreč tisti, ki neposredno prispevajo h kakovosti izobraževalnih kot tudi vzgojno-socializacijskih ciljev šole, obenem pa imajo ključno vlogo tudi pri zagotavljanju vključujočega sistema. Strokovni delavci, ki so večji dobrih poučevalnih praks, znajo učeče se, ne glede na razlike med njimi, voditi pri učenju in njihovem razvoju, čemur pritrjujejo tudi rezultati raziskave PISA. Ti so namreč pokazali, da so učenci in učenke iz deprivilegiranih okolij, ki so v tej raziskavi dosegli visoke dosežke, bolj kot učenci iz istih okolij, vendar z nižjimi dosežki, poročali o podpori staršev, navdušenju učiteljev pri poučevanju, višji zaznani samoučinkovitosti in pozitivni šolski klimi (OECD 2016; OECD 2017).

Udejanjanje inkluzije kot občevededagoškega načela, ki smo ga obravnavali v prvem delu besedila, na izvedbeni ravni pomeni, da učitelj občevededaktične strategije aplicira na konkreten oddelek, ki ga poučuje, ter prevzema odgovornost za vključenost in uspeh vseh dijakov (Haug 2017 v Mažgon idr. 2020). In slednje pogosto terja tudi spremembe v pojmovanju vlog učitelja (Lesar in Peček 2008; Lesar 2009; Makovec Radovan 2022). Kot piše Mažgon s soavtorji (2021), učiteljevo delo v PSI tako temelji na načelih individualizacije in delnih oblikah diferenciacije, kjer se od učitelja pričakuje, da bo obče učne metode, oblike in didaktične strategije izbiral in prilagajal zmožnostim in potencialom dijakov. Pomembno je, da učitelj sprejme raznolikost kot vrednoto, da je občutljiv za razlike med dijaki in odziven nanje ter da je zelo dobro podkovan in izurjen didaktik (prav tam, str. 9). Raziskava TALIS (2019) pa razkriva, da so slovenski učitelji pri vsebinah nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja izražali predvsem potrebo po znanju iz vsebin, ki so povezane s poučevanjem učencev in dijakov s posebnimi potrebami, vedenjem učencev in dijakov ter poučevanjem v večkulturnem okolju, torej po znanju, ki povzemajo tudi značilnosti učečih se v PSI.

V (začetnem) PSI je zaposlenih več vrst učiteljev, ki se za poklic učitelja usposobijo na različnih smereh in tudi stopnjah izobraževanja, a ne glede na to poklic učitelja vključuje več vrst odličnosti. Prva je strokovna odličnost, znotraj katere se predpostavlja, da je učiteljevo strokovno znanje poglobljeno, da natančno pozna strokovno področje, ki ga poučuje, da sledi spoznanjem stroke ter svoje strokovno znanje tudi sproti obnavlja in nadgrajuje (Makovec Radovan 2022, str. 125), pri čemer je za učitelje strokovnih modulov še posebej pomembno, da ohranjajo stik z realnim delovnim okoljem. Druga je didaktična odličnost, kjer gre za to, kako učitelj strokovna znanja podaja dijakom. Dimenzija je povezana z uporabo različnih didaktičnih metod, a nikakor ne pomeni le obvladovanja širokega nabora različnih metod in načinov dela. Znotraj didaktične odličnosti učitelj upošteva tudi dinamiko razreda, predznanje dijakov, starost, naravnost do predmeta ... (prav tam, str. 126). Tretja vrsta odličnosti pa je pedagoška odličnost, kjer je vloga učitelja vezana predvsem na t. i. vzgojne dejavnike (mdr. zanimanje za osebna vprašanja dijakov, reševanje vzgojno-disciplinske problematike, učiteljevo spoštljivo in moralno ravnanje) (prav tam).

Za zagotavljanje kakovostnega in vključujočega PSI je treba enakovredno obravnavati vse tri vrste odličnosti. In medtem ko učitelji v PSI prvo, torej strokovno odličnost pridobivajo v času začetnega izobraževanja oz. študija, drugo in tretjo pridobivajo na različne načine, bodisi v začetnem izobraževanju (pedagoški študijski programi) bodisi skozi pedagoško-andragoško izobrazbo (oz. PAI).

Zavedamo se, da vsebina študijskih programov sodi v avtonomijo univerzitetnega prostora, v katerega ne želimo posegati, a se nam zdi pomembno opozoriti, naj se ob prenovah pedagoških študijskih programov opravi tudi razmislek o pedagoških vsebinah, ki bodo bodoče učitelje opremile z znanjem, potrebnim za delo z različnimi skupinami, ki se vključujejo v PSI. Poleg tega je pri iskanju odgovora na to, katera znanja potrebujejo pedagoški delavci za vpeljevanje inkluzivnosti, treba poudariti tudi, da se učitelji sami odločajo o tem, kako bodo opredelili svojo vlogo v odnosu do (marginaliziranih) otrok in skupnosti, kot tudi o tem, kakšne interakcije bodo spodbujali v svojih razredih (Lesar 2019, str. 61). In če želimo preseči še vedno prevladujoče specialpedagoške pristope in uveljavljati inkluzijo kot občepedagoško načelo, je v času študija ali PAI nujno začeti odpirati tudi vprašanja o prepričanjih (bodočih) učiteljev glede inkluzivnosti in načinih dela z raznoliko populacijo v PSI. Na drugi strani pa je treba razvijati tudi poklicno pedagogiko in (bodoče) učitelje opremiti z njenimi elementi. Kot piše Lucas s soavtorji, je poklicna pedagogika znanost, umetnost in način poučevanja, ki pripravlja posameznike za opravljanje določenega poklica in poklicnega življenja. Poklicno pedagogiko ključno oblikujejo odločitve, ki jih sprejmejo učitelji, tako strateške odločitve kot tiste vsakodnevne, ter vrednote, ki so podlaga za vsakodnevne interakcije z dijaki. Pedagogika se nujno ukvarja s posebnimi praksami in procesi, s katerimi se ustvarja znanje, razvijajo spretnosti in miselni procesi (Lucas idr. 2012). Programi PSI so drugačni od splošnoizobraževalnih programov, v pomembnem deležu se povezujejo tudi z izkustvenim učenjem in učenjem na delu, zato je nujno, da učitelji poznajo ta kontekst in ga vključujejo v razmisleke o načinih doseganja učnih ciljev ter povezavah s poklicem, za katere se učeči se izobražujejo.

Zahteve po razvoju poklicne pedagogike in njeni umeščenosti v izobraževanje učiteljev v našem prostoru niso novost, praktično obstajajo od začetka oblikovanja obstoječega sistema (mdr. Medveš 1990, 2000), a kot kaže, jih do danes še vedno nismo prepoznali in razvili do ravni, da bi tem temam v pedagoških študijskih programih in programu za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe namenili dovolj prostora, zato je čas, da ob prenovi ponovno odpremo tudi ta vprašanja.

## **Namesto zaključka**

Živimo v obdobju, ko se tako v evropskem kot slovenskem prostoru preigravajo različni možni scenariji razvoja sistemov PSI. Kam bomo razvoj dejansko usmerili, pa je odvisno predvsem od namena in vloge, ki ju pripisujemo temu delu sistema. Vključujoče poklicno in strokovno izobraževanje lahko postane vizija, a se to ne bo zgodilo samo po sebi. Besedilo zato zaključujemo s kratkim povzetkom predlogov, ki jih velja upoštevati v okviru prenove.

Ugotavljamo, da obstoječi sistem PSI pri nas ohranja elemente inkluzivnosti, a že na ravni pravnoformalnih aktov naletimo na pomanjkljivosti, ki vplivajo na uresničevanje inkluzije kot občevededagoškega načela, zato je treba te ovire nemudoma odpraviti. Besedilo pokaže tudi, da je tako v zakonodajnopravnem okviru kot pedagoški praksi v slovenskem prostoru še vedno v ospredju koncept, ki se osredotoča na skupine in posameznike, ki so v šolskem okolju tradicionalno deležni drugačne, navadno specialnopedagoške obravnave (Bauman idr. 2022, str. 17), čeprav grede koncepti inkluzije v smer celostnega pogleda na posameznika in zagotavljanja podpore vsem, ki jo potrebujejo, kar je še posebej pomembno za PSI. Vključujoč sistem, v katerem ima vsak možnosti za uspeh, bi moral biti cilj, h kateremu usmerjamo razvoj PSI. Glede na raznolikost programov tako po vsebini kot tudi ravneh zahtevnosti gre za sistem, ki to v svoji osnovi omogoča. Šolsko okolje namreč opravlja pomembno vlogo tudi pri spodbujanju potencialov učečih se, ki prihajajo iz zelo raznolikih okolij. A je za uresničevanje inkluzije kot občevededagoškega načela izjemno pomembno, da so v prvi vrsti pogoji za to vzpostavljeni na zakonodajni ravni, obenem pa morajo biti na sistemski ravni zagotovljeni tudi mehanizmi, ki predpostavljajo čim bolj enotna ravnanja na šolah. Menimo, da mora biti jasno opredeljeno in tudi razumljeno, kaj pomeni inkluzivno naravnani sistem in kako se vzpostavlja na konkretni ravni. In pri tem med šolami ne sme prihajati do večjih razlik. Tudi zato bi bilo smiselno, da udejanjanje načel inkluzije na šolah postane redno spremljano in evalvirano kot del mehanizmov za zagotavljanje kakovosti tako na ravni šol kot tudi na nacionalni ravni.

Nadalje smo v besedilu kot enega od elementov pri zagotavljanju kakovostnega in vključujočega sistema PSI omenjali tudi karierno orientacijo. Menimo, da jo v našem prostoru na sistemski ravni velja ohraniti kot del svetovalnega in izobraževalnega dela z učečimi se, je pa treba več napora vložiti v zagotavljanje njene kakovosti. Karierna orientacija je namreč pomemben mehanizem za zmanjševanje osipa, ki je zaradi značilnosti učečih se v programih PSI lahko večji kot v splošnoizobraževalnih srednješolskih programih (Cedefop 2016). Poleg tega lahko pomembno pripomore k njihovi ponovni vključenosti, obenem pa pri vseh, ne samo pri nekaterih skupinah, vpliva na razvoj spretnosti načrtovanja lastne kariere, kar je v časih negotovih prehodov še posebej pomembno, pozitivne povezave med karierno orientacijo in učinki v izobraževanju pa so zaznali tudi pri motivaciji, vključenosti in učnih dosežkih (OECD 2004). Karierna orientacija je zato lahko zelo učinkovit način za zagotavljanje vključujočega izobraževalnega sistema, a le pod pogojem, da so na nacionalni ravni vzpostavljeni pogoji za njeno kakovostno izvajanje. Eden prvih korakov za to je, da ne prihaja do razlik pri razumevanju samega koncepta, karierne orientacije nikakor ne smemo vezati le na svetovanje o izbiri programa ob prehodu po izobraževalni vertikalni, pri katerem ključno vlogo igrajo ocene. V luči zagotavljanja vključujočega sistema je na sistemski ravni treba zagotoviti:

- da je karierna orientacija dostopna vse življenje (ne zgolj v formalnem začetnem izobraževanju) ter podpira vseživljenjsko učenje in karierni razvoj;
- da karierno orientacijo razumemo tudi kot učno izkušnjo, pri kateri je posamezniku ponujena podpora;

- da karierna orientacija spodbuja posameznikovo avtonomijo in mu pomaga, da razvije spretnosti in znanje, ki jih potrebuje pri svojih poklicnih odločitvah in prehodih;
- da znotraj karierne orientacije od psiholoških pristopov, ki temeljijo na testiranju, prehajamo k pedagoško-andragoškim pristopom, kjer je poudarek predvsem na podpori posamezniku, da razvije spretnosti za načrtovanje in vodenje svoje kariere (Watts 2013).

Zapisano pa terja tako spremembe v krovnih dokumentih, ki področje karierne orientacije podrobneje urejajo, kot tudi spremenjene načine izvajanja, za katere morajo biti svetovalni delavci, učitelji in strokovni delavci, ki izvajajo karierno orientacijo za odrasle (tako zaposlene kot brezposelne), tudi ustrezno usposobljeni.

Sklepno misel namenjamo kadrovske problematiki. Smo v obdobju, ko se v državi po celotni vertikali srečujemo z akutnim pomanjkanjem učiteljev, stanje je posebej skrb zbujajoče na ravni PSI, kjer je bilo leta 2021 po podatkih OECD v 25 državah 45 % učiteljev v tem delu izobraževanja starih 50 let ali več, v Sloveniji je ta delež še večji in znaša 49 % (EAG 2023). Ob starajoči se populaciji strokovnih delavcev, ki jih bo treba nadomestiti, se v našem prostoru soočamo še z odhajanjem mlajših učiteljev. Tako se v iskanju rešitev krepijo tudi zahteve po tem, da se pedagoško-andragoška izobrazba umakne kot eden izmed pogojev za zasedbo delovnega mesta učitelja v PSI. Čeprav lahko razumemo stisko ravnateljev, ki želijo in morajo zagotoviti učitelje, menimo, da dolgoročno s sprejemanjem takšnih rešitev ne bomo bistveno pripomogli k naraščanju števila kandidatov, ki bi se želeli zaposliti kot učitelji v PSI, bi pa rahljanje pogojev glede pridobitve PAI pomenilo velik korak nazaj pri zagotavljanju kakovostnega in vključujočega PSI. Zato je treba vse napore vložiti v to, da se zagotovijo drugi mehanizmi, s katerimi bi zapolnili vrzel pomanjkanja učiteljev ter iz gospodarstva v sistem PSI privabljali najkakovostnejši kader, ki jim je na poti do tega, da postanejo kakovostni učitelji zagotovljena ustrezna podpora (mdr. mentorstvo v obliki izkušenejših kolegov, manjša pedagoška obveznost v času, ko pridobivajo PAI; večja povezava vsebin PAI s konkretnim delom v razredu; ustrezno ovrednotene delovne izkušnje pri določanju plače učitelja).

Pomemben element pri privabljanju, predvsem pa za ohranjanje kakovostnega kadra je zadovoljstvo pri delu, na katerega poleg plače pomembno vplivajo tudi drugi dejavniki. Dobri delovni pogoji, priložnosti za profesionalno učenje in rast, družbeni status in strokovna avtonomija so po mnenju učiteljev (Talis 2019) ključni dejavniki za to, da je poklic ne le finančno privlačen, temveč tudi intelektualno zadovoljujoč in izpolnjujoč in kot tak razlog, da v njem ostajajo, zato jih velja vključiti v snovanje sistemskih rešitev. Izmed naštetih postavljamo v ospredje priložnosti za profesionalno rast, ki jih v našem sistemu zagotavljamo skozi nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Obstoječi sistem se je pri nas izrodil v korektiv za zviševanje plač skozi nabiranje točk za napredovanje, ki niso nujno povezane z izboljšanjem kakovosti dela z učečimi se ali strokovno rasto zaposlenega. Zato so tu potrebni resni razmisleki in spremembe, obenem pa menimo, da bi ga tudi po zgledu skandinavskih držav veljalo bolj povezati tudi z vsebinami začetnega

izobraževanja. Predvsem pa moramo na nacionalni ravni vzpostaviti jasno vizijo, da je učitelj poklic, sestavljen iz več dimenzij, ki samo takrat, ko jih obravnavamo enakovredno, lahko tvorijo odličnost, ki bo odličnost spodbujala tudi pri učečih se. In to je tudi cilj in namen vključujočega sistema PSI.

*Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračun.*

## Literatura in viri

- Arnesen, A.-L. in Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, št. 3, str. 285–300.
- Bauman, B., Knavs, S., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn, D. in Klančič, M. (2022). *Inkluzija v poklicnem in strokovnem izobraževanju: prvo poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- BIBB. (2013). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013* [Data attachment to the vocational education report 2013]. Bonn. Dostopno na: <https://datenreport.bibb.de/html/dr2013.html> (pridobljeno 22. 9. 2023).
- Billett, S. (2011). *Vocational education: purposes, traditions and prospects*. Dordrecht: Springer.
- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cedefop. (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop; European Commission; ETF; ICCDPP; ILO; OECD; UNESCO. (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey – June to August 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comyn, P. in Barnaart, A. (2010). 'TVET reform in Chongqing: big steps on a long march'. *Research in Post-Compulsory Education*, 15, št. 1, str. 49–65.
- Ermenc, K. S., Jeznik, K. in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Evropska komisija. (2010). *The Bruges communique on enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011-2020*. Dostopno na: [https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/bruges_en.pdf) (pridobljeno 10. 9. 2023).
- Grašič, S. in Bezjak, S. (2017). *Poročilo o kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja 2017: za šolsko leto 2015/16 in koledarsko leto 2016*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Dostopno na: [https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/PoK\\_zvezek1\\_interaktivno.pdf](https://www.eqavet-nrp-slo.si/wp-content/uploads/2018/12/PoK_zvezek1_interaktivno.pdf) (pridobljeno 10. 9. 2023)
- Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarič, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gregorčič Mrvar, P., Mažgon, J. in Makovec Radovan, D. (2021). Pomen poklicne in karijerne

- orientacije v osnovni in srednji šoli = Importance of vocational and career guidance in primary and secondary school. *Šolsko svetovalno delo : revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 25, št. 2, str. 3–13.
- Japelj Pavešič, B., Zavašnik, M., Ažman, T. in Mlekuž, A. (2019). *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev : izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja Talis 2018*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jeznik, K. (2022). Inkluzivnost dodatne podpore in pomoči za učence. *Revija za elementarno izobraževanje = Journal of Elementary Education*, 15, št. 1, str. 71–90.
- Jørgensen, C. H., Hautz, H. in Li, J. (2021). The role of vocational education and training in the integration of refugees in Austria, Denmark and Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8, št. 3, str. 276–299.
- Kuhar, M. (2014). Izzivi odraščanja v pozni moderni ter mladostniške strategije soočanja z njimi. V: K. Lekić, P. Tratnjek, N. Konec Juričič in M. Cugmas (ur.). *Srečanja na spletu. Potrebe slovenske mladine in spletno svetovanje*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, str. 212–225. Dostopno na: [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/srecanja\\_na\\_spletu\\_0.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/srecanja_na_spletu_0.pdf) (pridobljeno 5. 9. 2023)
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina, V., Ermenc Skubic, K., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček Čuk, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Larsen, L. in Thunqvist, D. P. (2018). Balancing the esteem of vocational education and social inclusion in four Nordic countries. V: C. H., Jørgensen, O. J., Olsen in D. P. Thunqvist (ur.). *Vocational education in the Nordic countries learning from diversity*. New York: Routledge, str. 74–94.
- Lavrič, M. in Deželan, T. (ur.). (2021). *Mladina 2020*. Maribor, Ljubljana: Univerza v Mariboru. Univerzitetna založba. Založba Univerze v Ljubljani. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-4PASDZFN/29d81cc8-5d01-487f-9be3-f73af1847dff/PDF> (pridobljeno 7.9.2023).
- Lesar, I. in Peček, M. (2008). Pojem »edukacija« – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja? V: P. Javrh (ur.). *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 95–107.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70, št. 1, str. 50–69.
- Lucas, B., Spencer, E. in Claxton, G. (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. Technical Report. London: City & Guilds Centre for Skills Development.
- Makovec, D. (2014). Avtoriteta učitelja in koncept spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 3, str. 72–92.
- Makovec Radovan, D. (2018). Mednarodna primerjava dejavnikov vpliva na zgodnje opuščanje izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 24, št. 4, str. 109–125.
- Makovec Radovan, D. (2022). *O učitelju in njegovih vlogah*. Ljubljana: Založba Univerze.
- Mažgon, J., Ermenc, K. S., Štefanc, D., Čop, J., Belasić, I. (2020). *Individualizacija v programih srednjega poklicnega izobraževanja : prvo poročilo o rezultatih empirične raziskave na pilotnih šolah v projektu MIND+*. Elektronska izd. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Medveš, Z. (ur.). (1990). *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje: problemi in perspektive*. Ljubljana:



Slovensko društvo pedagogov : Znanstveni inštitut FF

- Medveš, Z., Renko, J., Svetlik, I. in Tome, M. (2000). *Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Medveš, Z. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59(125), št. 5, str. 74–94.
- Nilsson, A. (2010). Vocational education and training – an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development*, 4, št. 14, str. 251–272.
- OECD. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD.
- OECD. (2016). *School leadership for learning: insights from TALIS 2013*. Paris: OECD
- OECD. (2017). *Do new teachers feel prepared for teaching?* Teaching in Focus. Dostopno na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/980bf07d-en.pdf?expires=1696251912&id=id&acname=guest&checksum=73F7F235630FC7BB59781FF98CC76364> (pridobljeno 7. 9. 2023).
- OECD. (2020). *VET in a time of crisis: Building foundations for resilient vocational education and training systems*. Dostopno na: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132\\_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-of-crisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132718-fdwmrqsgmy&title=VET-in-a-time-of-crisis-Building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-) (pridobljeno 10.9. 2023).
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Programske smernice. Svetovalno delo v osnovni šoli*. (2008a). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalno delo v srednji šoli*. (2008b). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Qvortrup, A. in Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, št. 7, str. 803–817.
- Ryökkynen, S. in Raudasoja, A. (2022). Finnish VET representatives' interpretations of inclusion. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12, št. 3, str. 1–19.
- Ryökkynen, S., Raudasoja, A., Heino, S., Maetoloa, K., in Pynnönen, P. (2022). Administration staff's descriptions of inclusion in Finnish vocational education and training. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 6, št. 3/4, str. 1-15.
- Statistični urad Republike Slovenije. *Srednješolsko izobraževanje 2023*. Dostopno na: <https://www.stat.si/StatWeb/en/Field/Index/9/101> (pridobljeno 12. 8. 2023).
- UNESCO. (2015). *Final report containing a draft text of the recommendation concerning technical and vocational education and training*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Draft strategy for technical and vocational education and training (TVET) (2022-2029): transforming TVET for successful and just transitions*. Paris: UNESCO.
- Watts, A. G. (2013). Career guidance and orientation. V: UNESCO-UNEVOC. *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*. Bonn: International Centre for Technical and Vocational Education and Training, str. 239–274.
- Vlada Republike Slovenije. (2020). *Program za otroke 2020–2025*. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MDDSZ/druzina/Zakonodaja/Program-za-otroke-2020-2025.pdf> (pridobljeno 20. 8. 2023).
- Zakon o izobraževanju odraslih* (Uradni list RS, št. 6/18 in 189/20 – ZFRO).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. (2016). Uradni list RS, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZV aj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22, 158/22 – ZDoh-2AA in 71/23).

*Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (Uradni list RS, št. 79/06, 68/17 in 46/19). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*. (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI.

Danijela MAKOVEC RADOVAN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

### **INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: VISION OR ILLUSION?**

**Abstract:** In addition to preparing students for working life and further education and learning, vocational and technical education and training (VET) also plays an important role in ensuring equitable and inclusive education. In this text, we develop the thesis that VET is a space in which individuals can fulfil their potential, but only if the conditions for this are also created at a systemic level. Throughout the discussion, we highlight three: The first is inclusion as a general pedagogical principle, which assumes that the existing, predominantly special educational responses to students who are often marginalised in practise build on and complement general, general pedagogical approaches and strategies that address all students (Bauman et al. 2022), or learners. The analysis shows that the understanding of inclusion at the level of addressing people with disabilities is still quite present in our country, and not as a concept in which we address all people who need support through inclusion. The second point of discussion is career guidance, which we see as one of the ways of realising an inclusive VET system in which everyone can develop their potential, but only if individuals are guided to it based on their interests and not only on their academic performance. In Slovenia, career guidance is established as a systemic measure, but there are a number of challenges in ensuring the quality of the service. For this reason, this article discusses its wider value, which can make a significant contribution to increasing participation in VET, developing skills and labour market efficiency, and improving social inclusion (Cedefop, 2020, p. 62). One of the most important prerequisites for the creation of inclusive and high-quality of VET is the provision of well-trained teachers, which is the third point mentioned above (Cedefop, 2020, p. 62). We therefore conclude the text with a discussion of the three types of teacher excellence in VET and how, despite a pronounced teacher shortage, system-level mechanisms can be put in place to provide them and thus ensure that VET provides a high-quality and inclusive system.

**Keywords:** inclusion, career guidance, teacher training, vocational education and training

**Email for correspondence:** danijela.makovecradovan@ff.uni-lj.si