

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

KULTURA DOSEŽKOV IN INKLUZIJA –
PRIMER FINSKE

LJUBLJANA, 2012

ANJA BATIČ

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**KULTURA DOSEŽKOV IN INKLUZIJA –
PRIMER FINSKE**

Študijski program:
(italijanski jezik in književnost – D, pedagogika – D)

Mentor: Doc. dr. Klara Skubic Ermenc

ANJA BATIČ

LJUBLJANA, 2012

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici, doc. dr. Klari Skubic Ermenc za vso pomoč, strokovne nasvete, prizadevnost in potrpežljivost v procesu nastajanja diplomske naloge.

Hvala Martinu za spodbujanje in podporo ter za to, da ni nikoli podvomil v to, da mi bo uspelo.

Hvala prijateljici Ines za lektoriranje ter Nini za vse nasvete, obema pa za nepozabne trenutke v času študija.

Z največjim spoštovanjem pa se zahvaljujem staršema, mami Mirandi in očetu Mirotu, ki sta mi omogočila študij, me vedno podpirala in me spodbujala na vsakem koraku v življenju.

Hvala vsem!

POVZETEK

Sodobne sisteme izobraževanja zaznamuje kultura dosežkov, ki spodbuja države, da izboljšujejo dosežke svojih učencev. Učni dosežki postajajo izhodišče regulacije sistema izobraževanja ter temelj sistemov kakovosti, hkrati pa se na globalni in lokalnih ravneh vseskozi krepi težnja k razvoju čim bolj inkluzivnega sistema izobraževanja. Da morda gre med tema dvema pojavoma za povezavo, kaže primer finske države: država že več let dokazuje visoke dosežke na mednarodnih merjenjih znanj, hkrati pa povečuje tako delež učencev s posebnimi potrebami kot tudi delež njihovega ločenega šolanja.

Raziskovali smo dve razsežnosti odgovornosti, ki sta prisotni v pedagoškem polju. Medtem ko pedagoška razsežnost kaže, da je srž učiteljeve (in šolske) profesionalne odgovornosti in poklica obvladovanje učnega procesa, za katerega mora prevzeti tudi odgovornost, postavlja poslovna razsežnost odgovornosti v ospredje vprašanje pravičnosti šolskega sistema. Država, šola in učitelj so skupaj odgovorni, ne samo za proces, temveč tudi za učne dosežke učencev. Ugotavljali smo, kako se ena in druga razsežnost odzivata (podpirata, ovirata) na realizacijo idej inkluzije – se pravi: ko so v sistem vključeni tudi tisti učenci, za katere lahko pričakujemo, da bodo tudi ob dobri podpori dosegali nižje dosežke.

V empiričnem delu smo s pomočjo področne raziskave, tip primerjalnega raziskovanja, podrobneje raziskali relevantne značilnosti finskega sistema izobraževanja in skušali ugotoviti vzroke zanje. Izbrali smo primer Finske – ne samo zato, ker je ena najbolj relevantnih znanih primerov za raziskovalno vprašanje, temveč zlasti zato, ker je spremljava dogajanja v tej državi spodbudila razmislek o predstavljeni problematiki. Izhajali smo iz teze, da je koncept inkluzije lažje udejanjiti v tistih okoljih, ki ob gojitvi kulture dosežkov hkrati razvijajo pedagoški koncept odgovornosti, to je takšen, ki na eni strani povezuje odgovornost učitelja in države, na drugi pa raven učnega procesa ter učnih dosežkov.

Ugotavljamo, da vedno bolj vseobsegajoča in pomembna standardizacija znanja krepi pogled na človeka kot deficitarnega, potrebnega posebne pomoči in specialnih pristopov. Z vidika koncipiranja znanja pa je mogoče inkluzivno šolo in klimo ustvariti le tam, kjer so dovoljeni različni smisli učenja in z njimi različni smisli znanja. Zdi se, da zgolj uvedba poslovnih vidikov odgovornosti ni ključni razlog za povečevanje deleža učencev s posebnimi potrebami in

deleža njihovega ločenega šolanja, saj smo namreč pokazali, da so Finci zelo močni ravno v spodbujanju pedagoške razsežnosti odgovornosti. Čeprav je gotovo razlogov več, se kljub temu zdi, da k neugodnemu izidu njihove obravnave učencev s posebnimi potrebami prispeva kombinacija dveh: po eni strani krepitev (hkrati poslovne in pedagoške) odgovornosti države, šole in učitelja, na drugi pa vedno večjega pomena učnega dosežka kot merila kakovosti celotnega sistema.

KLJUČNE BESEDE: Kultura dosežkov, pedagoška/poslovna odgovornost, avtonomija, inkluzija, učenci s posebnimi potrebami, pravičnost v izobraževanju, kakovost.

ABSTRACT

The Achievement Culture and Inclusion – the Case of Finland

Modern systems of education are valued by a culture of achievements, which is a tool to improve the pupil's knowledge. Academic achievements are the basis of the regulation of educational systems and the foundation of a quality system, but at the same time the development of inclusive education is required. The connection between these two approaches is shown in the case of Finland. The method of education in Finland proves that the pupils achieve very good results on international tests. But the interesting part of this is that Finland increases the proportion of pupils with special needs every year and also the share of their separate education.

We have researched two different dimensions of responsibility: Educational/Pedagogical responsibility on one hand, which deals with the teachers' and schools' professional approach and the ability to control the educational process and on the other hand, accountability of an impartial educational system. The country, schools and teachers have a common responsibility to ensure not only the smooth running of the educational process but also to promote the culture of achievements amongst pupils. We determined how each of these dimensions responds (support or hinder) to the realization of ideas of inclusion - that is: when the system includes pupils with a lower performance threshold, even with good support.

In this empirical study we have used regional surveys and types of comparative research in order to study in detail the relevant characteristics of the Finnish education system and to determine the underlying causes. We chose the case of Finland - not only because it is one of the most relevant and known cases for the research question, but mainly because the track of events in this country encourages reflection on the issues presented herein. We derived from the thesis that the concept of inclusion is easily realized in environments in which the pedagogical concept of responsibility is developed with the achievement culture, hence connecting the responsibility of the country and the teachers to the learning process and its outcomes.

We find that encompassing systems and the standardization of education strengthens the view of people who need special assistance and approaches. In terms of conception of knowledge, an inclusive school and climate can be created only where the different learning approaches and contexts of knowledge are allowed. It seems that the responsibility of equity and accountability is not the key reason for increasing the proportion of pupils with special needs and their separate education as we have shown that the Finns are quite determined in promoting the educational dimension of responsibility. Although there are certainly more reasons, it nevertheless seems that the unfavorable result of their treatment of pupils with special needs highlights the importance of a combination of two things: on one hand strengthening the responsibility (both commercial and educational) of the state, schools and teachers and on the other hand increasing the importance of educational achievements as a quality criterion of the whole system.

Key words: The achievement culture, educational responsibility, accountability, autonomy, inclusion, pupils with special needs, equity and education quality.

KAZALO VSEBINE

I.	UVOD	1
II.	TEORETIČNI DEL.....	3
1.	DVE RAZSEŽNOSTI ODGOVORNOSTI V PEDAGOŠKEM POLJU	3
1.1.	PEDAGOŠKA RAZSEŽNOST ODGOVORNOSTI	3
1.1.1.	KONCEPT ODGOVORNOSTI V PEDAGOGIKI	3
1.1.2.	RAZVOJ KONCEPTA PRAVIČNOSTI ŠOLSKEGA SISTEMA	7
1.1.3.	AVTONOMIJA IN NADZOR	12
1.2.	POSLOVNA RAZSEŽNOST ODGOVORNOSTI	17
1.2.1.	ŠOLA KOT PODJETJE.....	17
1.2.2.	ODOBRENA AVTONOMIJA VS. VODENA AVTONOMIJA	20
1.2.3.	RAZVOJ SISTEMOV KAKOVOSTI	20
1.2.4.	PASTI SISTEMOV IZKAZOVANJA ODGOVORNOSTI	23
2.	KONCEPT INKLUZIJE.....	25
2.1.	RAZVOJ INKLUZIJE – OD SEGREGACIJE DO INKLUZIJE.....	25
2.1.1.	SEGREGACIJA	25
2.1.2.	NORMALIZACIJA, INTEGRACIJA IN »MAINSTREAMING«	26
2.1.3.	INTEGRACIJA IN »MAINSTREAMING«	27
2.1.4.	INKLUZIJA.....	29
2.1.5.	STANDARDI ZNANJA IN KONCEPT INKLUZIJE.....	30
III.	EMPIRIČNI DEL.....	33
3.	METODOLOGIJA	33
3.1.	OPREDELITEV PROBLEMA	33
3.2.	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	33
3.3.	OPREDELITEV METODE IN UTEMELJITEV IZBIRE PRIMERA.....	34
4.	UVOD	35
5.	KONCEPT ODGOVORNOSTI V FINSKEM SISTEMU OBVEZNEGA IZOBRAŽEVANJA	37
5.1.	SKRB ZA PRAVIČNOST V FINSKEM SISTEMU	37
5.2.	AVTONOMIJA, (DE)CENTRALIZACIJA IN NADZOR	38
5.3.	SISTEM KAKOVOSTI.....	39
5.3.1.	ELEMENTI UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI.....	39
5.3.2.	UPRAVLJANJE IN VODENJE SISTEMA	39
5.3.3.	UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI NA RAVNI IZVAJALCEV	40
5.3.4.	EKSTERNA EVALVACIJA	42
5.4.	SISTEM FINANCIRANJA.....	42
6.	DOSEŽKI FINSKIH UČENCEV NA MEDNARODNIH MERJENJIH ZNANJA	45
7.	KONCEPT IN OBRAVNAVA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V FINSKEM OBVEZNEM IZOBRAŽEVANJU	48

7.1.	OPREDELITEV UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI	48
7.2.	VKLJUČENOST V VEČINSKE OBLIKE IZOBRAŽEVANJA.....	50
7.2.1.	DOPOLNILNI POUK (<i>Remedial teaching</i>)	50
7.2.2.	DELNO PRILAGOJENO IZOBRAŽEVANJE (<i>Part- time special needs education</i>).....	51
7.3.	IZOBRAŽEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI.....	52
7.3.1.	LOČENO IZOBRAŽEVANJE	53
7.4.	DELEŽI VKLUČENOSTI UPP	54
8.	RAZPRAVA	60
9.	VIRI IN LITERATURA.....	64

KAZALO TABEL

Tabela 1:	Delež učencev s posebnimi potrebami v celotni šolski populaciji, ki se izobražujejo ločeno; redno šolanje, 1996–2004 (Vir: <i>Key Data on Education in Europe 2005</i> , str. 129).	55
Tabela 2:	Delež učencev v rednem šolanju na Finskem in delež ter oblika vključitve učencev s posebnimi potrebami 1995–2008 (Vir: <i>Statistics Finland v: Saloviita 2009</i>).....	56
Tabela 3:	Število učencev s posebnimi potrebami v šolskem letu 2008/2009 (Vir: <i>Special needs education Country data 2010</i> , str. 20).	57
Tabela 4:	Delež učencev s posebnimi potrebami in učencev z delno prilagojenim programom glede na celotno šolsko populacijo 1995–2010 (Vir: <i>Statistics Finland 2011</i>)	59

I. UVOD

Sodobne sisteme izobraževanja zaznamuje pojav, ki ga lahko imenujemo kultura dosežkov. Med globalnimi akterji, ki spodbujajo njegovo uveljavljanje in krepitev je gotovo OECD, ki s svojimi mednarodnimi merjenji znanja spodbujajo države, da izboljšujejo dosežke svojih učencev. Na nacionalnih ravneh se učni dosežki uvajajo na raven kurikula, z uvajanjem ogrodij kvalifikacij postajajo izhodišče regulacije sistema izobraževanja ter temelj sistemov kakovosti. Hkrati se na globalni in lokalni ravneh vseskozi krepi težnja k razvoju čim bolj inkluzivnega sistema izobraževanja, sistema, kamor bi enakovredno bile vključene – in uspešne – tudi pogosto izključene osebe (Lesar 2009, str. 31). Na eni strani imamo torej željo po čim višjih učnih dosežkih, na drugi pa po čim večji vključenosti v vzgojno-izobraževalni sistem tudi tiste, ki visokih (standardiziranih) učnih dosežkov niso zmožni doseči. Zato se postavlja vprašanje, ali kultura dosežkov ovire pri učenju teh oseb in participaciji povečuje ali zmanjšuje.

Da morda gre med tema dvema pojavoma za povezavo, kaže primer finske države: država že več let dokazuje visoke dosežke na mednarodnih merjenjih znanj, hkrati pa povečuje tako delež učencev s posebnimi potrebami kot tudi delež njihovega ločenega šolanja. Zato bomo podrobneje raziskali relevantne značilnosti finskega sistema izobraževanja in skušali ugotoviti vzroke zanje. Izhajali bomo iz teze, da je koncept inkluzije lažje udejanjiti v tistih okoljih, ki ob gojitvi kulture dosežkov hkrati razvijajo pedagoški koncept odgovornosti, to je takšen, ki na eni strani povezuje odgovornost učitelja in države, na drugi pa raven učnega procesa ter učnih dosežkov.

V teoretičnem delu bomo raziskovali dve razsežnosti odgovornosti, ki sta prisotna v pedagoškem polju: prvo bomo poimenovali pedagoška razsežnost odgovornosti (responsibility), drugo pa poslovna razsežnost odgovornosti (accountability) (Skubic Ermenc, 2011). Prvo bomo raziskovali skozi zgodovinski razvoj koncepta odgovornosti v pedagogiki, ki kaže, da je različnim smerem v pedagogiki skupno izhodišče, da je srž učiteljeve (in šolske) profesionalne odgovornosti in poklica – obvladovanje učnega procesa. V tej točki je učitelj osrednji profesionallec. Za to mora za učni proces prevzeti tudi odgovornost. V modernejši zgodovini šolstva (po II. vojni in še zlasti po 60-ih letih 20. stoletja) v ospredje stopi vprašanje pravičnosti šolskega sistema – država, šola in učitelj so skupaj odgovorni – ne samo za proces

– temveč tudi za učne dosežke učencev. Temeljna premisa danes je: učenec mora doseči največ, kar zmore, vsi pa najmanj minimalni standard.

Poslovna razsežnost pa se je začela krepiti v 80-ih letih 20. stoletja z vzponom neoliberalizma v izobraževanju – maksima postane: doseči čim več (torej čim boljše dosežke) s čim manj sredstvi. Trend se kaže v spremembi nadzora nad učitelji in šolo in v novih modelih razvoja kakovosti, ki so povzeti iz poslovnega sveta. Za njih je značilno, da odgovornost za rezultate prenesejo na šolo in učitelje. Raziskovali bomo vprašanje, kako se ena in druga razsežnost odzivata (podpirata, ovirata) na realizacijo idej inkluzije – se pravi: ko so v sistem vključeni tudi tisti učenci, za katere lahko pričakujemo, da bodo tudi ob dobri podpori dosegali nižje/drugačne dosežke.

II. TEORETIČNI DEL

1. DVE RAZSEŽNOSTI ODGOVORNOSTI V PEDAGOŠKEM POLJU

V pedagoškem polju sta prisotni dve razsežnosti odgovornosti; prvo razsežnost bomo poimenovali **pedagoška razsežnost odgovornosti** (responsibility), drugo razsežnost pa bomo poimenovali **poslovna razsežnost odgovornosti** (accountability) (Skubic Ermenc, 2011).

1.1. PEDAGOŠKA RAZSEŽNOST ODGOVORNOSTI

1.1.1. KONCEPT ODGOVORNOSTI V PEDAGOGIKI

Razumevanje učiteljeve odgovornosti je v pedagogiki povezano s konceptom njegove avtonomije. Preden se je učiteljstvo formiralo kot samostojen poklic, so v šolah poučevali kadri, ki jim je poučevanje pomenilo način zagotavljanja dodatnih sredstev preživetja (Peček 1998). Takrat o kakršnikoli obliki avtonomije in nanjo vezane odgovornosti ni bilo mogoče govoriti. S postopnim oblikovanjem javnega šolskega sistema in s tem oblikovanjem učiteljskega poklica, je težnja po avtonomnosti postajala vse bolj izražena.

Zgodovinsko gledano je prva prelomnica, ki zadeva strokovno avtonomijo učiteljev, čas nastanka javne osnovne šole, to je druga polovica 18. stoletja (Peček 1998, str. 7). S splošno šolsko naredbo leta 1774 je bilo učiteljem predpisano, ne le kaj morajo učiti, temveč tudi kako. Predpisana jim je bila torej metoda poučevanja, s čimer jim je bilo preprečeno, da bi vsaj to področje svojega dela sistematično in postopoma razvijali sami (prav tam, str. 82).

Po tedanjem prepričanju je bil namreč uspeh šole odvisen predvsem od učiteljeve sposobnosti uporabljati metodo dela. O učiteljevi strokovni avtonomiji niso razmišljali. Če je učitelj včasih deloval samostojno, je do tega prišlo zato, ker ni bilo ustreznih možnosti za upoštevanje zakonov, npr. primernih in potrjenih knjig, in ker nadzorni sistem ni bil učinkovit. Nadzorniki namreč svojih nalog pogosto niso opravljali s posebno vnemo, kar je učitelju omogočalo, da je brez večjega tveganja uporabljal tudi nepotrjene šolske knjige in poučeval po svoje, lahko pa je šolo tudi zanemarjal. Da so učitelji poučevali po svoje, je bila posledica neučinkovitosti nadzornega sistema, neposlušnosti in neznanja učiteljev ter njihove nesposobnosti, da bi uporabljali predpisano metodo dela, pomanjkanja učbenikov

ipd., samostojnost torej ni bila pojmovana kot sestavni del tega poklica (prav tam, str. 82–83).

Začetki državnega šolstva zlasti na ravni osnovnega, množičnega izobraževanja so kazali na filozofijo, da je kakovost v šoli mogoče zagotoviti le z zunanjimi spodbudami, ukrepi in nadzorom nad delom šole. To je po svoje samoumevno za stanje v zadnjih desetletjih 18. stoletja, ko se po Evropi in pri nas začne nepretrgan razvoj množičnega osnovnega šolanja. Ta filozofija ni izvirala iz kakšnega globljega premisleka o naravi šolskega organizma, temveč je izhajala iz praktičnih težav. Največja težava je namreč bila neusposobljenost učiteljev za začetek množičnega izobraževanja. Edini način, kako to težavo premostiti, je bil v tem, da je država poleg splošnih ciljev in organizacije šolanja, vsebine pouka in pogojev dela predpisovala natančno tudi proces poučevanja (Medveš 2002b, str. 29) .

Kolikor bolj se je strukturiralo in širilo učiteljsko izobraževanje, toliko bolj je strokovna doktrina poučevanja in učenja v šoli postajala predmet stroke in postopoma tudi izginjala iz šolske zakonodaje (prav tam, str. 30).

Pedagoško izobraževanje je dajalo učiteljem profesionalno identiteto in je povečalo njihovo samospoštovanje, kar navsezadnje dokazujejo tudi njihova prizadevanja za boljši položaj in večje upoštevanje njihove strokovne avtoritete v drugi polovici 19. stoletja (Peček 1998, str. 86).

To je bilo obdobje osamosvojitve učiteljevanja od cerkovniškega in orglarskega dela ter oblikovanje poklica osnovnošolskega učitelja na način, ki ga bistveno zaznamuje še danes. To je bilo obdobje številnih pričakovanj učiteljev, povezanih z željo po povečanju njihove strokovne avtonomije, s strani države pa je bil to čas oblikovanja še bolj prefinjenega načina nadzorovanja njihovega dela (prav tam, str. 8).

Po revoluciji leta 1848 so smeli učitelji prvič v zgodovini po lastni presoji uvajati v šolo najnovejše in izboljšane učne metode, ker pa so bili učbeniki že zastareli, novih pa še ni bilo, so smeli tudi po svoji presoji spreminjati vsebino pouka (prav tam, str. 130). Poleg tega so jim bila dopuščena tudi učiteljska zborovanja, ki so postajala vse bolj usmerjena in nadzorovana (prav tam, str. 131).

Podobno usmeritev je potrjeval tretji državni osnovnošolski zakon (leta 1869). Ta je predpisoval, kateri učni predmeti se morajo poučevati v šoli, šolski in učni red ter kakšen je učni smoter. Podroben učni načrt in stalna učna metoda nista bili predpisani. To pomeni, da so imeli učitelji več možnosti sodelovati pri teh odločitvah, vendar pri tem niso bili popolnoma svobodni. Glede učnih metod je zakon določal, da se morajo učitelji privaditi tiste metode, katero je potrdila vednost in dejanska izkušnja ter odobrila okrajna učiteljska konferencija (prav tam, str. 131).

Ministrski ukaz z leta 1870, s katerim se občnim ljudskim šolam izda šolski in učni red, je določal, naj se na okrajnih učiteljskih konferencah bolj podrobno razdeli učno snov po razredih in oddelkih, hkrati pa je določal, da mora vsak učitelj »izpolnjevati, kar se tukaj zahteva od vsakega posameznega razreda in oddelka in učitelj je šolskim nadzornim oblastem odgovoren, da se razredi in oddelki vodijo po učnem smotru« (prav tam, str. 136).

Učitelji so bili vse bolj nezadovoljni s tem, da se jim natančno predpisuje kaj, kdaj in koliko časa morajo učiti, posebno pa se jim je zdelo nesmiselno, da se jim določa tudi učna metoda. Z zakoni država sicer ni določila, kakšno metodo morajo učitelji pri poučevanju uporabljati, šolski in učni red pa je določal, da morajo uporabljati metodo, ki jo je odobrila okrajna učiteljska konferenca, naloga šolskih nadzornikov pa je bila paziti, da učitelji ne bi uporabljali kakšne druge metode (prav tam, str. 145).

Učitelji so se vse bolj zavedali tudi tega, da jih država s svojimi predpisi postavlja na mesto uradnika, katerega naloga je le vestno izpolnjevati njena navodila (prav tam, str. 146).

Učiteljeva svoboda v drugi polovici 19. stoletja je bila torej močno omejena. Načelno so sicer imeli pravico razpravljati o učnih načrtih in metodah poučevanja, vendar pa je videti, da je bila ta pravica dopuščena bolj za to, da so jih na istem mestu prepričali o pravilnosti ukrepov, ki so bili sprejeti drugje. Niso namreč imeli možnosti, da bi učne načrte kdove koliko spreminjali, najpogosteje so morali sprejeti tisto, kar je bilo že vnaprej določeno, ker so pri sprejemanju formalno sodelovali pa so bili še toliko bolj zavezani sprejeto tudi izpolnjevati (prav tam, str. 150).

Gre torej za bistveno spremembo mehanizma zagotavljanja učinkovitosti učiteljevega dela. Medtem ko so v okviru prvega državnega osnovnošolskega zakona skušali učinkovitost

učiteljevega dela zagotoviti z izobraževanjem kandidatov za učiteljski poklic, nadzornim sistemom in tudi s predpisano vsebino in metodo pouka, se je v času tretjega državnega zakona skušalo vplivati na oblikovanje učiteljevih idej preko učiteljskih konferenc in tako zagotoviti dosego ciljev, vezanih na šolo. Ta sistem je vključeval učitelje v svojo zgradbo, vendar predvsem za to, da bi jih bolj učinkovito prepričal, kaj morajo v šoli početi in kako. Učitelj ni bil nič več kot uradnik, od katerega se je pričakovalo, da bo natančno upošteval različne principe in zakone o tem, kako in kaj poučevati (prav tam, str. 150–151).

Šolsko delo je bilo od vsega začetka v celoti in zelo podrobno zakonsko regulirano, kar pomeni, da zakoni niso predpisovali le formalnopравnih okvirov delovanja šole, temveč so posegali tudi na strokovno raven, saj so določali vsebino in metodo poučevanja (prav tam, str. 193). Kolikor bolj je prehajala strokovna doktrina šole v roke stroke, toliko bolj je šolska zakonodaja urejala predvsem splošne cilje, organizacijska vprašanja, pravice, dolžnosti ter pristojnosti, tem manj je določala pedagoško doktrino (Medveš 2002b, str. 30).

Razvoj koncepta učiteljeve avtonomije in odgovornosti je vezan na filozofijo razsvetljenstva, ki je posameznika postavilo na stopnjo avtonomnega in umnega bitja. Kant v tekstu Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo? opredeli »avtonomni subjekt kot posameznika, ki je zmožen vztrajati v razcepu bioloških in socialnih determinant na eni strani ter lastnih umnih načel na drugi strani. Avtonomija omogoča odločitve za naporno iskanje umnih (»strokovnih«) rešitev (Kroflič 2002a, str. 67). Najočitnejše je ta proces selitve pristojnosti za strokovno doktrino poučevanja in učenja iz države na stroko viden skozi gibanja učiteljev za avtonomijo šole in pedagogike. Glavni nosilci boja za avtonomijo pedagogike in šole so pripadniki duhoslovne pedagogike, ki se je razvila na prelomu 19. in 20. stoletja. Kulturna pedagogika, naslednica duhoslovne, je poudarjala, da sta vzgoja in izobraževanje namenjeni razvoju otroka kot kulturnega bitja. Šola ga mora pripraviti na vstop v kulturo, zato mora njeno delovanje temeljiti na obče veljavnih vrednotah, kot so: humanost, dobrot, poštenost ipd. (Medveš 2002b, str. 30). Učitelj mora torej biti avtonomen, zato da bo lahko deloval v interesu otroka.

To je obdobje upora proti metodičnemu formalizmu in s tem uniformnosti pouka, ki ni priznavala odvisnosti izbora metod od vsebine pouka in zlasti od otrokovih posebnosti ter odpora proti državni kontroli, ki jo je nad učiteljem izvajala državna šolska inšpekcija. Od

vsega začetka množičnega, osnovnega izobraževanja je namreč država zagotavljala izvajanje zakonov in s tem tudi strokovne doktrine poučevanja in učenja prek državne šolske inšpekcije. Ne glede na to, kateri vse so motivi za državno kontrolo učiteljevega dela, je eden od logičnih vzvodov za dejavnost državne šolske inšpekcije nad strokovnim delom šole predpisana doktrina strokovnega dela (prav tam, str. 30).

Tudi alternativna pedagoška gibanja so vseskozi poudarjala potrebo po izhajanju iz otroka, ki jim je za razliko od kulturne pedagogike pomenil celo smoter vzgoje in izobraževanja. Obe pedagoški tradiciji pa sta združeni v načelu: avtonomija izhaja iz interesa učečega. Takšno razumevanje avtonomije hkrati pomeni etično zavezo učitelja po skrbi za dobrobit otroka. To razsvetljsko paradigmo danes razumemo, kot bomo pokazali v nadaljevanju, v smislu pravičnosti kot skrbi in odgovornosti učitelja in šole za doseganje optimalnih rezultatov (Medveš 2002a, str. 33).

Rečemo lahko, da je v pedagogiki učiteljeva odgovornost razumljena kot etična dimenzija (ne zgolj pravna, kar je postalo pomembno v nadaljnjem razvoju). Po Krofliču (2006) danes ta koncept v ospredje postavljajo predvsem zagovorniki tradicionalnega antropološkega koncepta avtentičnosti, ki ga že na prelomu devetnajstega in dvajsetega stoletja obudijo Nietzsche, Heidegger in personalisti, med katerimi želim izpostaviti predvsem Bubra in Levinasa; teoretsko pa ponovno afirmira MacIntyre s prelomnim delom »*Po vrlini*« (prav tam, str. 91–92).

Kroflič s svojo analizo omenjenih teoretskih smeri dopolnjuje koncept inkluzije in inkluzivne šole in pokaže, da je eden ključnih dejavnikov pri dejanskem oblikovanju inkluzivne šole etična naravnost in odgovornost učitelja.

1.1.2. RAZVOJ KONCEPTA PRAVIČNOSTI ŠOLSKEGA SISTEMA

V modernejši zgodovini šolstva (po drugi vojni in še zlasti po 60-ih letih 20. stoletja) v ospredje stopi vprašanje pravičnosti šolskega sistema. Država, šola in učitelj postanejo formalno (pred zakonom) odgovorni za uresničevanju principov pravičnosti, ki so skozi zgodovinski razvoj dobivali nove pomene (prim. Kodelja 2006).

ENAKE IZOBRAŽEVALNE MOŽNOSTI

Enake izobraževalne možnosti so postale že takoj po drugi svetovni vojni eden od najpomembnejših političnih ciljev (Husén v: Kodelja 2006, str. 29). Od takrat dalje se vedno bolj uveljavlja prepričanje, da so enake izobraževalne možnosti pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah, temelječih na liberalnih in demokratičnih načelih, vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh (Bobbio v: Kodelja 2006, str. 29).

Načelo enakih možnosti je tesno povezano z načelom enakosti pred zakonom, ki predstavlja enega od temeljev liberalne države (Kodelja 2006, str. 29). V Deklaraciji o pravicah človeka in državljana iz leta 1789 je med drugim zapisano: »Ker so vsi državljani pred zakonom enaki, so jim enako dostopne vse časti, mesta in javne zaposlitve, v skladu z njihovimi sposobnostmi, brez vsakih drugih razlikovanj, razen onih, ki se tičejo njihovih vrlin in sposobnosti« (Kodelja 2006, str. 30). Enakost pred zakonom je postavka, iz katere je izpeljana enaka dostopnost do vseh javnih služb na podlagi posameznikovih zaslug, njegovih sposobnosti in vrlin, ne pa na podlagi rojstva in podedovanih privilegijev. Enake možnosti so bile v tem primeru razumljene kot enaka dostopnost, torej podobno kot je danes značilno za liberalno pojmovanje enakih možnosti (prav tam, str. 30).

Pozneje se je pojmovanje enakih možnosti razširilo. Enaki dostopnosti se je pridružila **enakost izhodišč**. To pa je pripeljalo do tega, da izraz »enake možnosti« vključuje in skriva v sebi dve heterogeni koncepciji. Kajti enak dostop vseh do nečesa na podlagi zaslug je eno, povsem nekaj drugega pa je zagotavljanje enakih izhodiščnih pogojev, ki nudijo vsem enake začetne možnosti. Enak dostop zadeva formo (pravice, procedure, modalitete) dostopa, enaka izhodišča pa materialne pogoje in okoliščine; enak dostop prepoveduje diskriminacijo, enaka izhodišča pa jo predpostavljajo (prav tam, str. 30).

Če namreč hočemo posameznike, ki so po naravi različni, postaviti v enak izhodiščni položaj, je nujno potrebno privilegirati deprivilegirane ali deprivilegirati privilegirane. To pa ne pomeni umetno ustvariti razlike, ki jih prej ni bilo. Na ta način postane neenakost sredstvo enakosti, zato ker korigira predhodno neenakost: nova enakost je torej rezultat izravnave dveh neenakosti (prav tam, str. 30).

V izobraževanju se navadno skuša izenačiti izhodišča prek politike pozitivne diskriminacije. Kodelja (2006) v tem okviru loči dve vrsti politik:

1. politika afirmativnega ukrepanja (affirmative action): cilj je odprava ovir za določene skupine učencev;
2. politika kompenzacijskega izobraževanja: cilj je dvigniti stopnjo znanja pripadnikom različnih manjšin.

V obeh primerih gre za politiki preferencialne obravnave, ki diskriminira zato, da bi odpravili nepravilne razlike in ponovno vzpostavili enake možnosti za vse (prav tam, str. 30).

Pravičnost je bila vse do leta 1971, ko je John Rawls v svojem delu *A Theory of Justice* razvil teorijo socialne pravičnosti, še vedno pogosto pojmovana le kot vrednota, ki tekmuje z drugimi političnimi vrednotami. Takemu pojmovanju se od tedaj vse bolj postavlja nasproti drugačno gledanje na pravičnost (Kodelja 2006, str. 57–58).

Rawls oblikuje teorijo pravičnosti tako, da svojo splošno koncepcijo pravičnosti razdeli na temeljna načela, in sicer (Kodelja 2006, str. 67–73):

- **načelo enakih možnosti;**
- **načelo poštenih enakih možnosti in**
- **načelo difference.**

Prvo omenjeno načelo predpostavlja formalne okvire, ki naj bi vsem posameznikom omogočali dosežati določene družbene ali izobrazbene položaje ne glede na narodnost, veroizpoved, spol, socialno-ekonomski status. Za to načelo zadostuje ustrezna zakonodaja, ki se ukvarja s tem, da zagotavlja enake možnosti vsem. Načelo enakih možnosti je tesno povezan z načelom enakosti pred zakonom, ki predstavlja enega od temeljev liberalne države (Kodelja 2006, str. 67–69).

Medveš opredeli pravičnost na ravni enakih možnosti za "pasivno" pravičnost, ki se kaže v vrsti reformnih poskusov, ki si prizadevajo za odpravljanje formalnega elitizma šol in uveljavljanje formalno enakih možnosti izobraževanja (Medveš 2002a, str. 33).

Za načelo poštene enakosti možnosti pa po Rawlsu ni dovolj, da so družbeni in izobrazbeni položaji dostopni vsem v formalnem smislu, temveč, da imajo vsi poštene možnosti, da jih dosežejo (Rawls v: Peček in Lesar 2006, str. 11).

To pomeni, da morajo imeti otroci z enako stopnjo naravne nadarjenosti in z enako stopnjo volje do učenja enake možnosti za uspeh v izobraževanju ne glede na njihov izhodiščni socialni položaj v družbi (Kodelja 2006, str. 36). Šolski sistem bi moral biti naravnano tako, da bi izravnal tiste izhodiščne razlike, ki so rezultat okoliščin, v katere je postavljen, in ne tiste, ki so posledica posameznikove izbire. Govorimo o t.i. kompenzacijskih programih, katerih cilj je enakost možnosti (prav tam, str. 29–43).

Načelo difference dovoljuje neenako obravnavo učencev v prid deprivilegiranim, uresničuje pa se predvsem s strani učiteljev. Bistvo načela difference je, da je obravnavanje učencev individualizirano in da postopkov, ki jih pri tem uporabi učitelj, ni mogoče vnaprej predvideti oz. formalizirati. Načelo difference pravi, da so dopustne samo tiste neenakosti, ki prinašajo korist tistim, ki so v družbi v najslabšem položaju (prav tam, str. 43).

PRAVIČNOST KOT ENAKOST REZULTATOV

Šolska pravičnost je ena od stalnih tem tudi v modernem raziskovanju šole. Danes postaja vse bolj prisoten nov pogled na pravično šolo, ki izhaja iz pravice vsakogar do kakovostnega znanja in razvoja. Namesto načela enakih možnosti se kot mera šolske pravičnosti pojavlja **načelo enakih rezultatov**, kar štejemo kot novo paradigmo šolske pravičnosti, ker celostno spreminja filozofijo šole (Medveš 2002a, str. 24).

Šola in učitelj postajata soodgovorna za šolsko uspešnost vsakega posameznika. Šola pa mora zagotoviti posebno skrb in odgovornost za tradicionalno šolsko deprivilegirane dele populacije. Pogoja za to uveljavljanje nove paradigme sta kakovost šole in evalvacija, usmerjena na dosežene rezultate (prav tam, str. 24).

Pravičnosti v šoli tako ne moremo razumeti več zgolj kot enakost možnosti in enakost formalnih pogojev. Nov vidik pravičnosti je pravica do kakovostnega znanja, kjer so posamezniku zagotovljene poštene možnosti, v katerih bo lahko postavljene cilje in standarde šolanja ob ustrezni skrbi in strokovni podpori šole tudi dosegel. Tako se tudi v

šolskem polju odpirata dva nivoja pravičnosti, in sicer pravičnost na ravni možnosti ter pravičnost v skrbi in odgovornosti šole za doseganje rezultatov, ki omogočajo uresničevanje teh možnosti. To pa je izhodišče za novo paradigmo pravičnosti, ki izhaja iz načela, da ima vsakdo pravico do kakovostnega znanja in razvoja (Medveš 2002a, str. 33).

Pravičnost na ravni enakih možnosti bi lahko pogojno označili kot »pasivno« pravičnost, pravičnost na ravni skrbi in odgovornosti šole za rezultate pa kot »aktivno« pravičnost (prav tam, str. 33).

Prizadevanja za pasivno pravičnost v šoli so stara in znana iz novoveške šolske zgodovine ter se kažejo v vrsti reformnih poskusov, ki si prizadevajo za odpravljanje formalnega elitizma šol in uveljavljanje formalno enakih možnosti izobraževanja. To pojmovanje je najvišji doseg pravičnosti, ki so ga lahko uresničile velike in globalne šolske reforme preteklega stoletja. Najvišji doseg tega pojmovanja pravičnosti je koncept enotne šole (prav tam, str. 33).

Pasivno razumevanje šolske pravičnosti odpira posamezniku enake možnosti v izobraževanju, hkrati pa privoli v stanje, da je bolj ali manj od njega samega odvisno, ali bo te možnosti izkoristil ali ne. V tej filozofiji je učenec/otrok pravzaprav sam »kriv«, če mu ponujenih možnosti ni uspelo uresničiti, izkoristiti. Prav zato koncept enotne šole ali formalna enakost možnosti zagotavlja dejansko pravičnost (prav tam, str. 34).

Koncept enotne šole na nek način celo anticipira kot pravične tudi vse pogoje, ki so posameznika ovirali pri doseganju šolske uspešnosti, zlasti ko šolski neuspeh posameznika razglasi za posledico neprizadevanja, nemotiviranosti in nesodelovanja. Vemo pa, da so to prav tisti dejavniki šolske uspešnosti, ki so vezani na izobraževalne aspiracije in so v bistvu socialno-kulturno pogojeni. Zato koncept pravičnosti, ki privoli le v enake možnosti, zavestno ali ne, anticipira kot pravične tudi socialno-kulturne razlike (prav tam, str. 34).

To pa pomeni, da sta enotna šola in enotni šolski sistem uveljavila načelo pravičnosti zgolj na legalistični ravni, s tem da sta s šolsko zakonodajo izenačila pogoje šolanja za vse. Formalna enakost izključuje le pravne ovire, ki posamezniku preprečujejo, da bi dosegel določeno kariero v izobraževanju. S tem pa še ni zagotovljena pravičnost na etični ravni. Za pošteno enakost možnosti, kot izhaja iz Rawlsovega razumevanja pravičnosti, ni dovolj, da je možnost izobraževanja vsem dostopna le v formalnem pomenu, temveč mora vsakdo imeti tudi

poštene možnosti, da ustrezne uspehe in pogoje za nadaljevanje izobraževanja tudi doseže. Pri tem pa ne gre več samo za enakost na ravni možnosti, temveč tudi na ravni rezultatov (prav tam, str. 34).

To pa bistveno spreminja filozofijo šole in poglede na pravico do izobraževanja. Pomeni predvsem nov pogled na skrb in odgovornost šole za uspeh, namreč, da za šolsko znanje niso odgovorni samo učenci, temveč tudi učitelji. Iz te filozofije izhaja nov pogled na profesionalno etiko šole in učitelja. Šola je dolžna razvijati učne procese in pomoč vsakemu otroku tako, da realno dosežejo ustrezno raven uspešnosti, ki je potrebna za uspešno napredovanje, tudi šolsko tradicionalno deprivilegirani učenci, ki so tega zmožni. Šolski sistem mora biti naravnan tako, da izravnava objektivne razlike med učenci (prav tam, str. 34).

1.1.3. AVTONOMIJA IN NADZOR

Vse težnje po avtonomiji šole so v zgodovini izhajale iz predpostavke, da je avtonomija šole relativna, tudi strokovna avtonomija. Cilji in strokovno delo šole so bolj ali manj konkretno vedno centralizirano regulirani in temu ostaja šola zavezana tudi v gibanjih za strokovno avtonomijo (Medveš 2002b, str. 32).

Relativnost avtonomije šole, zlasti strokovne, se izkristalizira, če ločimo tri njene ključne stopnje: vhodne pogoje (input), proces dela in rezultate (output) (prav tam, str. 32).

Na ravni vhodnih pogojev ostaja centralna regulacija šolstva vedno, in kot se danes še vedno zdi, nujno prisotna. Med vhodne pogoje štejemo (prav tam, str. 32):

- splošne in konkretne izobraževalne cilje in vsebine pouka (splošni zakonski okviri, učni načrti, katalogi znanja, izpitni katalogi ali redi, pravila preverjanja in ocenjevanja ter merila ali vsaj postopki napredovanja znotraj posamezne šolske stopnje, ali prehajanje med stopnjami v šolski vertikali);
- splošne pogoje kakovosti pedagoškega dela (standardi, normativi, izobrazba učiteljev) ter

- pravice in dolžnosti vseh udeležencev (učencev/dijakov/odraslih in učiteljev), ki obvezujejo na določena splošna pravila šolskega življenja in navsezadnje opredeljujejo cel spekter zaželenih vrednostnih orientacij.

Opredeljevanje vhodnih pogojev je kljub strokovni zahtevnosti gotovo zelo izpostavljeno politično dejanje in ni pričakovati, da bi katerikoli segment javnega šolstva v tej točki doživiljal bistvo svoje avtonomnosti (prav tam, str. 32–33).

Podobno je z rezultati šolskega dela. V njih se izraža stopnja uresničenosti vhodnih pogojev, kar pomeni, da so rezultati po svoji naravi vselej prav tako element, ki ima izrazito politično naravo. Danes je mogoče celo ugotavljati, da so oči politike izrazito usmerjene k rezultatom šolskega dela, vsekakor pa je za širšo javnost in še posebno za neposredno prizadete in zainteresirane (starše, učence, dijake in druge, ki se izobražujejo) doseganje rezultatov v šoli najobčutljivejši element tudi z zahtevami, da naj se dosežki šol podrobno javno objavljajo (prav tam, str. 33).

Proces dela pa postaja tista točka, ki je za politiko in javnost sicer zanimiva, vendar postaja vse bolj nedvoumno, da je to stvar profesionalnosti in je tudi odgovornost za njeno kakovost na tistih, ki pač v šoli delajo. Strokovna avtonomija šole je torej omejena predvsem na procesni del: oblikovanje strokovne doktrine, izbora in izvajanja različnih oblik in metod. Šola sama ne more načrtovati niti vhodnih pogojev, čeprav jih z določenimi aktivnostmi lahko izboljšuje, še manj pa so v pristojnosti šole merila šolske uspešnosti (prav tam, str. 33).

Avtonomija šole je torej omejena z vhodnimi pogoji in merili uspešnosti oz. pričakovanimi dosežki in praviloma prek teh dveh elementov ne seže. Zato tudi danes ni mogoče več "delovnega procesa" v šoli vrednotiti po standardiziranih strokovnih modelih, ki bi bili enaki za vse šole iste vrste, kot je bilo v času nastajanja javnega osnovnega šolstva. V tem je mogoče videti enega od glavnih vzvodov za to, da danes tradicionalen strokovni nadzor nad šolo in učiteljem ni niti smiseln niti mogoč (prav tam, str. 33).

V svoji tradicionalni obliki je bila državna šolska inšpekcija stoletja spodbujevalka kakovosti v šoli, saj je bedela nad uresničevanjem strokovnih načel pouka, ki so bila v vsakokratni dobi na centralni (državni) ravni priznana kot najuspešnejša in najbolj kakovostna. Danes izhajamo iz drugačne kulture poučevanja. Od učitelja se pričakuje višja raven kreativnosti, izbire

konceptov, oblik in metod pouka, ki upoštevajo različnost učencev, izbira učne snovi za doseg določenih ciljev in podobno (prav tam, str. 33).

Zato je tudi smisel sodobne spremembe v razvoju državne šolske inšpekcije v številnih evropskih državah ta, da na področju strokovnega nadzora opušča stalen nadzor in se vse bolj omejuje na interventni nadzor, torej nadzor na predlog ali pobudo prizadetih oseb. Državna šolska inšpekcija se danes vse bolj omejuje na nadzor pravne šolske doktrine in ne strokovne, zato je njena vloga v zagotavljanju kakovosti šole vse manjša (prav tam, str. 33–34).

Država ne predpisuje vzorcev za delovni proces ter vhodnih pogojev praviloma ne določa več tako “trdo” kot nekoč. Šolska politika se pri določanju vhodnih pogojev vse bolj omejuje le na opredeljevanje ciljev in tudi na ravni vsebin šoli dela ne predpisuje podrobno. To pomeni, da šoli odpira prostor za konkretizacijo ciljev, učitelju pa tudi prostor za konkretizacijo vsebin (prav tam, str. 34).

Vse bolj pa se na nacionalni ravni prostor zapira z opredeljevanjem pričakovanih rezultatov. Tako se strokovna avtonomija širi in s tem seveda tudi odgovornost do pričakovanih rezultatov, ki se najpogosteje opredeljujejo centralno kot nacionalni izobrazbeni standardi (prav tam, str. 34).

V sodobni šolski politiki tako nastaja neka temeljna preusmeritev. Če je nekoč država predpisovala in nadzirala zlasti vhodne pogoje (input) in kakovost (nadzor) procesa (kakovost učnih načrtov, pogojev, oblik in metod pouka), posveča danes neposredno pozornost predvsem kontroli rezultatov (output) (prav tam, str. 34).

POLITIKA POZITIVNE DISKRIMINACIJE

Politika pozitivne diskriminacije v izobraževanju se je začela kot praktični odgovor na teorijo kulturne deprivacije, ki poudarja, da je mogoče udejanjiti enakost izobraževalnih možnosti samo s kompenziranjem kulturne prikrajšanosti otrok, ki izhajajo iz revnih družin in živijo v kulturno osiromašenem okolju. Ker takšno okolje ne ponuja priložnosti za pridobivanje pomembnih veščin, stališč, norm in vrednot, ki so nujne za uspešnost v šoli, so zanje, če jim hočemo zagotoviti enake možnosti v izobraževanju, potrebni posebni kompenzacijski

programi. Teorija kulturne deprivacije pravi, da bodo ti otroci, samo s pomočjo takih programov, pripravljeni za to, da bodo lahko pod enakimi pogoji tekmovali z drugimi otroki (Kodelja 2006, str. 44).

Osnovna ideja te politike je, da je država dolžna zagotoviti otrokom vsaj toliko kakovostno šolo, da bodo vsi dosegli neko minimalno raven izobraženosti. Če primerjamo te cilje s tistimi, ki so jih želeli doseči prvi kompenzacijski programi, vidimo, da je prišlo v izobraževalni politiki pozitivne diskriminacije do bistvene spremembe. Osnovni cilj ni več zagotoviti vsem enaka izhodišča za uspešno šolanje, temveč doseči, da bodo vsi otroci na določeni točki šolanja dosegli enake minimalne standarde izobraženosti. To pomeni, da nihče ne bo ostal brez minimalne izobrazbe. Ta sprememba kaže, da se tudi enake izobraževalne možnosti razumejo vse bolj kot enakost rezultatov in vse manj kot enakost izhodišč (prav tam, str. 44–45).

Če v neki šoli ali šolskem okolišu neka skupina otrok ne doseže zastavljenih ciljev, velja, kot da jih ni dosegel nihče. Če je šola dve leti zapored neuspešna, imajo starši pravico prepisati otroke na drugo šolo, stroške prevoza otrok pa plača šolski okoliš. Če je šola tudi po štirih letih še vedno neuspešna, mora zamenjati učitelje, spremeniti učni načrt in nadomestiti ravnatelja z zunanjim svetovalcem. Po petih neuspešnih letih prevzame pristojnost nad takšno šolo država, če še to ne pomaga, se šola zapre (prav tam, str. 45).

Konec šestdesetih letih prejšnjega stoletja so začeli uvajati kompenzacijske programe tudi v Veliki Britaniji. Izvajali so jih v nekaterih revnih mestnih četrtih. Zato se ta oblika pozitivne diskriminacije imenuje »prioritetna območja izobraževanja« (Educational Priority Areas). Cilji teh programov so izboljšati znanje matematike in angleščine, omogočiti najboljšim učencem izvrstno izobraževanje, dvigniti odstotek tistih, ki uspešno opravijo zaključni izpit ob koncu šolske obveznosti in zadržati v šoli čim večje število otrok tudi po končani šolski obveznosti (prav tam, str. 45).

Financiranje je časovno omejeno na nekaj let in odvisno od rezultatov, ki jih posamezna šola dosega. Cilj ni pomagati šolam, ker imajo težave, ampak pomagati samo tistim šolam, ki se želijo izvleči iz težav in ki z rezultati dokazujejo, da so pri tem uspešne. Če dosežejo zastavljene cilje, postanejo te šole po petih letih tako imenovane šole odličnosti v komunalni skupnosti (Excellence Cluster), v nasprotnem primeru pa izgubijo pravico do dodatnih

finančnih sredstev in jih integrirajo v EiC (Excellence in Cities) programe, ki so odobreni in financirani na podlagi kriterijev revščine. Izvajajo se v mestnih izobraževalnih centrih ali s pomočjo mentorjev, to so odrasli, ki pomagajo učencem z največjimi težavami (prav tam, str. 45).

Podoben model prioriteten območji izobraževanja so v začetku osemdesetih leti uvedli v Franciji, kjer je prepoznaven po kratici ZEP (Zones d'education prioritaires). Ukrepi šolskih oblasti so bili usmerjeni v reševanje treh glavnih problemov (prav tam, str. 46).

Prvi problem je v tem, da nekateri učenci ne zmorejo sami premagati težav, s katerimi se soočajo v šoli, jih pa lahko premagajo, če jim je nudena ustrezna pomoč. To poskušajo rešiti z okrepitevijo oziroma s povečanjem učne podpore učencem iz socialno deprivilegiranih okolij, še posebej tistim, ki imajo učne težave in so iz revnih predmestij. To nameravajo doseči z reorganizacijo in razširitvijo že obstoječega programa prioriteten območji izobraževanja. Sedaj je v ta program vključenih dvajset odstotkov vseh učencev. V šolskem razredu sta povprečno dva učenca manj kot v ostalih razredih, učitelji dobijo dodatek k plači, šoli pomagajo socialne in druge službe (prav tam, str. 46–47).

Drugi problem je, da nekateri učenci opustijo šolanje, še preden izpolnijo šolsko obveznost, to je pred 16. letom (prav tam, str. 46). Ta problem skušajo reševati z vzpostavitvijo nove oblike vajeništva, ki se bi lahko začelo pri 14. letih. Vajeništvo naj bi tistim učencem, ki ne zmorejo ali nočejo nadaljevati šolanja, omogočilo, da se usmerijo v programe usposabljanja, vendar še vedno ohranijo povezanost s šolo (prav tam, str. 48).

Tretji problem pa je, da mnogi dobri učenci iz socialno deprivilegiranih okolji zaradi slabega ekonomskega položaja staršev ne morejo končati srednje ali visoke šole, čeprav bi jo glede na svoje sposobnosti in prizadevanja lahko (prav tam, str. 47). Te težave pa poskušajo rešiti z naslednjimi ukrepi. Po eni strani so potrojili število štipendij za učence, ki so se izkazali s svojimi dosedanjimi učnimi uspehi, po drugi strani pa poskušajo dijakom, ki želijo nadaljevati študij na univerzi, pomagati premagovati motivacijske in kulturne ovire ekipe psihologov in pedagogov na licejih, po vpisu pa jim pomagajo in jih spremljajo starejši študentje z univerz (prav tam, str. 49).

1.2. POSLOVNA RAZSEŽNOST ODGOVORNOSTI

1.2.1. ŠOLA KOT PODJETJE

V 60. letih so v izobraževanju videli možnost za gospodarsko rast, za rast demokracije, promoviranje socialne harmonije skozi enake izobraževalne možnosti, v 70. letih pa so izobraževalnemu sistemu naprtili krivdo za gospodarski zlom, kar je novi desnici omogočilo, da je razpravo o konceptu šole prenesla na svoj teren, na teren standardizacije učnega programa, selekcije, storilnosti. Posledice tega so bile nezaupanje v strokovnost učiteljev, omejevanje njihove avtonomije in bolj tesno povezovanje izobraževanja z industrijo ter večanje vpliva staršev na šolo in učitelje. Rešitev družbenih problemov so torej videli v tem, da postanejo šole in učitelji odgovorni zunanji avtoriteti, to pa je pripeljalo do nacionalnega programa in standardizacije testov znanja (Peček 1998, str. 219).

V osemdesetih letih. 20. stoletja se tako pojavi koncepcija šole, ki je bolj individualistična in tržna. Prevladovati začnejo imperativi učinkovitosti, vsiljeni šoli – najprej zaradi nadzora stroškov, nato zaradi konkurence med državami in podjetji, naposled pa zaradi povsem ideoloških razlogov: šola čedalje bolj velja za podjetje med drugimi podjetji, ki mora slediti ekonomski evoluciji in upoštevati prisilo trgov (Laval 2005, str. 33–34).

Neposredna konsekvence te predpostavke je uveljavljanje znanja kot zasebne dobrine, za katero sta zainteresirana dva tipa povpraševalcev: na eni strani so v vlogi le-teh posamezniki, udeleženci izobraževanja, ki jim pridobivanje znanja z izobraževanjem pomeni vlaganje v njihov »človeški kapital« (ki ga bodo, ko bo dovolj akumuliran, tudi sami ponudili drugim povpraševalcem na trgu dela); po drugi strani pa so »odjemalci« izobraževalnih storitev institucije, ki od šole pričakujejo ustrezno usposobljeno, »zaposljivo« delovno silo (prav tam, str. 34).

Če naj bo izobraževanje v tej konkurenčni igri uspešno, mora nujno privzeti pravila, po katerih poteka igra med konkurenčnimi akterji na trgu. Za vzgojno-izobraževalne institucije pomeni to dvoje: večji poudarek zasebnim pobudam v izobraževanju in upravljanje vzgojno-izobraževalnih institucij po logiki upravljanja podjetij (prav tam, str. 17).

Na šolah se uveljavljanje te logike in pritisk konkurenčnosti manifestira v vse večjih težnjah po racionalizaciji stroškov: ne le, da jih k stroškovni racionalnosti sili sama tržna konkurenca, vse bolj se krepijo tudi pritiski po zmanjševanju javne porabe, namenjene izobraževanju. V ospredje se tako postavijo prizadevanja po čim nižjih upravljavskih stroških in hkrati čim boljši kakovosti izobraževalnih storitev (prav tam, str. 17). Šola je dojeta kot podjetje, ki mora s ponudbo svojih storitev zadovoljevati povpraševanje, kakršno se artikulira na trgu (Štefanc 2008, str. 16).

Neoliberalistična ideologija¹ poskuša prevrednotiti sam pogled na izobraževanje kot tako in na cilje šole - izobraževanje in pridobitev izobrazbe nista več ugledani kot človekova pravica, ki je obenem javno dobro, marveč postane izobraževanje sredstvo za doseganje zgolj zasebnih ciljev posameznika in/ali ciljev, ki so v službi ekonomije oziroma »podjetja«. Vzgoja in izobraževanje naj bi, kot zapiše Laval, producirala »človeški kapital« v službi podjetja (Laval v: Krek 2008, str. 38).

V skladu z neoliberalno logiko država prenese **odgovornost za rezultate na izvajalce** – tj. šole in učitelje. Izhaja iz prepričanja, da bodo šolski sistemi veliko učinkovitejši, v kolikor se bodo odgovornosti za njihovo delovanje razporedile na nižje nivoje, tako pa bi veliko lažje upoštevali tudi interese lokalnih skupnosti. Pojem decentralizacija je torej v sodobnih sistemih upravljanja ključen (Peček 1999, str. 27).

Decentralizacija pomeni prenašanje pristojnosti odločanja in, razumljivo, odgovornosti za sprejete odločitve z nacionalnega (centralnega) na lokalni in šolski nivo, to pa pomeni povečevanje avtonomije šol in učiteljev. Mnoge odločitve, ki so tradicionalno v pristojnosti sprejemanja in spreminjanja na državni, vladni, nacionalni ravni, se sprejemajo na ravni lokalnih skupnosti, posameznih vzgojno-izobraževalnih institucij, prehajajo tudi v pristojnost staršev in včasih celo učencev (Resman 2002, str. 9–10).

Pomembni cilj decentralizacije je povečati učinkovitost upravljanja šole. Zdi se samoumevno, da bodo odločitve, sprejete na ravni, ki je najbližje praksi, zagotovile najučinkovitejšo porabo javnih sredstev (*Šolska avtonomija v Evropi - Politika in ukrepi 2008*, str. 12). To naj bi

¹ Neoliberalistična ideologija predpostavlja, da bi morale biti večje socialne in politične odločitve prepuščene trgu, da bi morala država prostovoljno zmanjšati svojo vlogo v gospodarstvu, da bi bilo treba korporacijam dati popolno svobodo, omejiti sindikate in državljanom zagotoviti prej manj kot več socialne zaščite (Štefanc 2008, str. 14).

omogočilo, da bodo sredstva porabljena smotrno in glede na potrebe. V okviru teh prizadevanj se nosilci šol čedalje bolj nagibajo k temu, da šolam odobravajo samostojno gospodarjenje z lastnimi proračuni (Döbert in Geißler 2001, str. 33).

Novi model javnega menedžmenta² prepušča državi skrb za določanje glavnih potez in končnih ciljev, baznim avtonomnim enotam pa nalaga poslanstvo, da te cilje dosežejo ali da se jim približajo, tako da čim bolj svobodno uporabljajo sredstva (Laval 2005, str. 238).

V zadnjih desetletjih namenjajo vlade vedno več pozornosti porabi davkoplačevalskega denarja. Zato pomeni danes izkazovanje odgovornosti zahtevo, naj javna telesa odgovarjajo na vprašanje, kako so bila javna sredstva porabljena, kako so sama opravljala javno službo ali javne obveznosti ter koliko so dosegla pričakovane rezultate (Možina 2010, str. 14). Takšno »polaganje računov« državi enačimo z angleškim izrazom *accountability* (Krek 2008, str. 39), v tej nalogi pa govorimo o poslovni razsežnosti odgovornosti oz. o »izkazani odgovornosti«.

Pojem govori o akterjevi obveznosti, da odgovori na vprašanje o tem, kako je izpolnil obveznosti, ki so mu bile naložene. Gre za sisteme, ki od institucij, ki se financirajo iz javnih sredstev, zahtevajo, da: poročajo o rezultatih (koliko so porabili in kaj so ob tem dosegli) ter pojasnijo kakršne koli razlike med načrtovanimi cilji in doseženimi rezultati (Možina 2010, str. 107–108). Po logiki »polaganja računov« se tako ugotavlja odgovornost za učne dosežke učencev in kolikšen je vpliv šole in učiteljev na izkazane rezultate učencev (prav tam, str. 40).

Šole torej odgovarjajo državi za porabo proračunskih sredstev in posledično tudi za uspešnost učencev ter predvsem rezultatov (ministrstvo ima pravico, da šoli zmanjša plačila, če je uspešnost učencev majhna). Lokalne šolske oblasti in minister imajo predpisovalno moč in v primeru, da šole ne dosegajo pričakovanih rezultatov, lahko posežejo vmes (*Šolska avtonomija v Evropi - Politika in ukrepi 2008*, str. 40–41).

Organizacijski organi opravljajo redne evalvacije šol, poleg tega pa so šole odgovorne tudi učencem in njihovim staršem. Svobodo staršev do izbire šole omogoča sistem izčrpnega informiranja javnosti. Starši imajo dostop do podatkov o rezultatih šole, saj se inšpekcijska

² »Novi javni menedžment« promovira vodenje socialne politike v skladu z načeli delovanja trga. Gre za prizadevanja, da bi socialna politika in politika izobraževanja postali integralni del »na trgu temelječe podjetniške družbe«, ki dojema svoje državljane predvsem kot porabnike - ne le materialnih dobrin, pač pa vseh dobrin in storitev, tudi tistih, ki jih navadno razumemo kot javne in za zagotavljanje katerih je odgovorna država (Štefanc 2008, str. 14).

poročila in rezultati preverjanj znanja za vsako šolo posebej objavljajo na spletnih straneh (prav tam, str. 41).

1.2.2. ODOBRENA AVTONOMIJA VS. VODENA AVTONOMIJA

R. Dale poudarja, da se je zaradi sprememb v družbi temeljito spremenil odnos do avtonomnosti učiteljev in šole. Tako imenovana »odobrena avtonomija« (licensed autonomy) se je namreč spremenila v »vodeno avtonomijo« (regulated autonomy). Nadzorovanje učiteljevega dela je v današnjem času strožje, in sicer prek kodifikacije in kontroliranja procesa in prakse, ki je bila včasih prepuščena učiteljevi profesionalni presoji (Dale v: Peček 1998, str. 220).

Ko je prevladovala odobrena avtonomija, so lahko učitelji gradili strokovno avtonomijo na pričakovanju, da jih bodo njihovi predstavniki in delodajalci podpirali, vse dokler bodo delali znotraj implicitno določenih meja kurikula, pedagogike in evalvacije. Kaj so počeli znotraj teh meja, je bilo odvisno od njihovih strokovnih sodb, te so upravičevale njihov način dela. Pri vodeni avtonomiji pa so učiteljeve strokovne sodbe kot temelj njegovega dela nadomestili standardizirani testi, s katerimi se nadzoruje učenčev napredek in hkrati skorajda vse, kar učitelj počne. Ta premik nekateri izenačujejo z večjo učiteljevo odgovornostjo (prav tam, str. 220).

Pomembne spremembe, ki so vplivale na širitev delovnega področja učiteljev, lahko pripišemo različnim dejavnikom: šolski avtonomiji, spodbujanju kakovosti v izobraževanju in širitvi družbene odgovornosti šol. Ti dejavniki med seboj dopolnjujejo in prepletajo (*Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi 2008*, str. 15).

1.2.3. RAZVOJ SISTEMOV KAKOVOSTI

Procesi decentralizacije in prenašanja dela odgovornosti za odločanje na izvajalski ravni so povzročili, da se na izvajalske ravni prenese tudi več odgovornosti za opredeljevanje, presojanje in razvijanje kakovosti (Možina 2010, str. 115).

Razvoj in uvajanje sistematičnih pristopov k zagotavljanju kakovosti sta se veliko prej kot v izobraževanju pričela na področju gospodarstva. V zadnjih letih pa so se pojavile težnje po

prenašanju različnih že izoblikovanih modelov iz gospodarstva v izobraževanje (Možina 2003, str. 4).

Na podlagi dogajanj, ki jih je v Evropi sprožila Lizbonska deklaracija npr. za poklicno in strokovno izobraževanje, so bili sprejeti skupni evropski okviri za zagotavljanje kakovosti. V njih je na podlagi primerjalnih analiz o dogajanjih v različnih evropskih državah in na podlagi najnovejših dognanj opredeljeno, da kaže v bodoče temeljno pozornost nameniti razvijanju samoevalvacij. Na drugem polu tovrstnih premislekov pa se zaradi potrebe po večji preglednosti nad vlaganji v izobraževalne sisteme razvijajo in uveljavljajo pristopi, ki samoevalvacijo nadgrajujejo z zunanjimi sistemi presojanja kakovosti (Možina in Klemenčič 2007, str. 2–3).

V tem kontekstu je nastal tudi **evropski okvir zagotavljanja kakovosti**. Gre za referenčni okvir za zagotavljanje in razvoj kakovosti, ki gradi na ključnih načelih za razvoj, spremljanje, vrednotenje in izboljšanje sistemov zagotavljanja kakovosti na nacionalni ravni in ravni izobraževalnih institucij. Evropski okvir za kakovost predstavlja referenco za ugotavljanje primerov dobrih praks v posameznih državah in skupno platformo za okrepljeno sodelovanje med državami članicami (Pevec Grm 2007, str. 14).

Evropski okvir za kakovost opredeljuje (prav tam, str. 23):

- **model** evropskega okvira za zagotavljanje kakovosti;
- **metodologijo evalvacije** s poudarkom na samoevalvaciji v kombinaciji z zunanjo evalvacijo;
- **sistem spremljanja**; sprejet na nacionalni ali regionalni ravni; prostovoljno spremljanje na evropski ravni;
- **orodja za merjenje**, tj. **nabor referenčnih kazalnikov**.

Model skupnega evropskega okvira za zagotavljanje kakovosti vključuje 4 faze (prav tam, str. 75–79):

1. Načrtovanje/cilji in načrt

Kriterij kakovosti je jasno izražen namen in konsistenten načrt za doseganje ciljev, ki so jasni in merljivi. Potrebno je definiranje vhodnih in izhodnih dimenzij zagotavljanja kakovosti/standardov in standardov učnih izidov/učinkov.

2. Implementacija/udejanjanje ciljev

Kriterij kakovosti je načrt implementacije, alokacija virov in pristojnosti ter vzpostavitev temeljnih načel za učinkovito doseganje zastavljenih ciljev, ki bodo skladna s cilji.

3. Evalvacija/ocena

Kriterij kakovosti je sistem in strategija evalviranja, ki vključuje evalvacijo doseganja rezultatov na ravni sistema in posameznikov. Potrebna je uporaba konsistentne metodologije za spremljanje in evalvacijo.

4. Pregled/refleksija in postopki za spremembe

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je kontinuiran in sistematičen proces. Kriterij kakovosti so transparentne povezave med mehanizmi, ki dajejo povratne informacije (spremljanje, evalvacija) in procesi načrtovanja. Potreben je načrtovani postopek notranjih in zunanjih evalvacij in načrtovanje ukrepov ter javni dostop do rezultatov evalvacije (prav tam, str. 75–79).

Samoevalvacija je pomembna metoda za izboljšanje kakovosti v izobraževanju, vendar gre za proces od znotraj (»introspective process«), zato jo je potrebno kombinirati z redno zunanjo evalvacijo, ki jo opravi neodvisno telo na nacionalni ali regionalni ravni. Ta sistem naj bi bil neodvisen od ravni izvajalcev. Kombinacija samoevalvacije in zunanje evalvacije je predpogoj za zagotovitev verodostojnosti, legitimnosti in priznavanja rezultatov (prav tam, str. 24).

Poglavitni namen zunanje evalvacije je izkazovanje odgovornosti za kakovost ali nadzor nad doseženo kakovostjo. Gre za odgovornost izobraževalnih organizacij do pomembnih interesnih skupin ali do širše družbe (države, davkoplačevalcev). Ta vidik zajema dokazovanje dosežene kakovosti, vpogled v dosežke udeležencev, vpogled v druge dejavnike kakovosti delovanja izobraževalne organizacije (Možina 2010, str. 129).

1.2.4. PASTI SISTEMOV IZKAZOVANJA ODGOVORNOSTI

Skrb za kakovost izobraževalne organizacije je danes sestavni del prevzemanja večje samostojnosti za sprejemanje odločitev. V nekaterih državah se sistemi skrbi za kakovost, ki so utemeljeni na metodah samoevalvacije, povezujejo s sistemi izkazovanja odgovornosti (»polaganja računov«) in so del njih, s tem pa dobivajo tudi drugačno vlogo v presojanju kakovosti (Možina, 2010, str. 115). Presojanje kakovosti se tako usmeri predvsem v presojanje rezultatov (*Šolska avtonomija v Evropi - Politika in ukrepi 2008*, str. 43).

Tako se krepi nadzor države, ki se uveljavlja kot nadziranje najprej porabe proračunskih sredstev s strani šol ter nato kot nadziranje rezultatov/dosežkov učencev ter hkrati manj kot nadziranje procesov (prav tam, str. 43).

Za neoliberalistično zasnovane pristope k odgovornosti je značilno, da želijo vpeljati delovanje sistema po logiki takojšnje učinkovitosti in hitrih sprememb. V prvih treh pristopih k odgovornosti je za odločitev – staršev, države, menedžmenta šole – zato da bi bila v sistemu zagotovljena minimalna raven pravičnosti, potrebno enotno merilo uspešnosti in treba je na enoten način izmeriti rezultate dela šol. Tako pridemo do sklepa, da glede na temeljne cilje šole to zahtevo lahko uresniči eksterno ocenjevanje znanja. Vendar »sistem odgovornosti« izkazanih rezultatov v tem primeru ne vključi v samoevalvacijo dela šole z namenom ugotavljanja razlogov, ki so vodili k takšnemu ali drugačnemu rezultatu, marveč jih, grobo rečeno, uporabi za odločitev, ki je bodisi nagrada bodisi kazen, ki ima neposredne posledice za šolo (Krek 2008, str. 41).

Takšne okoliščine prevladujejo v nekaterih zveznih državah Združenih držav Amerike, ki zahtevajo zbiranje podatkov dosežkov učencev šole. Če postavljenih ciljev ne dosežejo, doleti šolo pregled, od vodstva in učiteljev se zahteva, da sprejmejo določene ukrepe za izboljšanje in so lahko premeščeni na druge šole (prav tam, str. 41).

Novo razsežnosti pravičnosti bistveno spreminjajo razumevanje šolske pravičnosti in odgovornosti šole ter učitelja za učenca. Aktivna šolska pravičnost prenaša odgovornost za učenčevo znanje tudi na učitelja. Pravičnost v šoli ni le v formalno enakih možnosti za vse in vsakogar, temveč postaja vrednota odgovornost šole in učitelja za enake dosežene rezultate. Učitelj oz. šola mora razvijati učne procese in pomoč vsakemu otroku tako, da realno doseže

ustrezno raven uspešnosti, ki je potrebna za uspešno napredovanje v šolskem sistemu in življenju. Šolski sistem mora biti naravnano tako, da izravnava objektivne razlike med učenci s tem, da se približuje enakim rezultatom (Medveš 2003, str. 93–94).

V ospredju sodobnih konceptualizacij šolskih sistemov je torej pravičnost šole, ki daje različnim učencem različno, z namenom izravnavanja objektivnih razlik in z željo po doseganju enakih rezultatov. Vendar pa se ta zahteva ne more realizirati le na formalnem, institucionalnem nivoju, v obliki takšnih in drugačnih kompenzacijskih programov (Peček in Lesar 2006, str. 9).

Sinteza obeh razsežnosti odgovornosti (pedagoške in poslovne), ki bi okrepila pravičnost v izobraževanju, je možna le ob krepitvi tudi etične zavezanosti učiteljev za kakovosten učni proces. Pedagogika nas namreč uči, da je učitelj lahko zares odgovoren le za kakovostni učni proces. Tako zahteva učitelja, ki je senzibilen za to, kaj je v določenem primeru za različne učence pravično in kaj ne, učitelja, ki zna tudi strokovno utemeljiti, zakaj z nekim učencem ravna oz. ne ravna drugače kot z večino (Peček in Lesar 2006, str. 9).

V nadaljevanju bomo skozi predstavitev koncepta inkluzije utemeljili pomen etične dimenzije učiteljeve odgovornosti. Pokazali bomo, da je to točka, na kateri lahko še tako dobro zasnovan model kakovosti pade.

2. KONCEPT INKLUZIJE

Pedagoška dimenzija odgovornosti je tesno vezana s konceptom inkluzije - sprejemanje odgovornosti za razvoj vseh otrok, tudi drugačnih.

2.1. RAZVOJ INKLUZIJE – OD SEGREGACIJE DO INKLUZIJE

2.1.1. SEGREGACIJA

Segregacijo na področju vzgoje in izobraževanja opredeljujemo kot ločevanje določene skupine posameznikov, učencev, od večinske populacije na podlagi psihomotoričnih značilnosti oz. lastnosti, saj naj bi bile te neposreden vzrok za posebne pedagoške potrebe teh otrok v vzgoji in izobraževanju (Vršnik 2003, str. 142).

Kronološko gledano se je segregirana zasnova vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami razvila pred pojavom pojma in koncepta integracije. Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v posebne, ločene vzgojno-izobraževalne institucije se je začelo razmeroma pozno, šele ob koncu 19. stoletja, ko je zaznati skrb za nekatere kategorije oseb s posebnimi potrebami (za gluhe in naglušne, slepe in slabovidne), postopoma pa tudi za vse druge kategorije oseb s posebnimi potrebami (Vršnik 2003, str. 142).

Kljub kronološko gledano poznemu pojavu ločenih vzgojno-izobraževalnih institucij za osebe s posebnimi potrebami, je razvoj sistema posebne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami vodil tudi v ločeno strokovno izobraževanje učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnjakov za delo s posameznimi skupinami otrok s posebnimi potrebami, dolgoročno pa tudi k širši družbeni zavesti o neoporečnosti ločenega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Sčasoma pa je prav skrb za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami začela celo utrjevati prepričanja in predsodke, ki so začeli zavirati strokovni razvoj tega področja. Prisotni so bili na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja – pri učiteljih v ločenih institucijah, v rednih institucijah, pri otrocih s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikih brez posebnih potreb, pri starših, pri teoretikih – danes pa ne ovirajo le razvoja na pedagoškem

področju, temveč zaradi svoje narave izključevanja tudi razvoj etike pravičnosti³ v širši družbeni skupini (Vršnik 2003, str. 142).

Vršnik (prav tam, str. 142) ugotavlja, da smo zasnovo segregacije v začetku njenega obstoja prepoznali kot absolutno pozitivno, saj se je sploh začela na področju vzgoje in izobraževanja ukvarjati z otroki, za katere prej ni bilo poskrbljeno. Šele pozneje smo začeli opažati, da je prinesla poleg pozitivnih tudi učinke izolacije, ki so tako pomenili izključevanje teh oseb iz življenja širše družbe (prav tam, str. 142–143).

2.1.2. NORMALIZACIJA, INTEGRACIJA IN »MAINSTREAMING«

Izpostavljanje bolj ali manj negativnih oz. nesprejemljivih učinkov segregiranih oblik izobraževanja je v zahodnih državah v 60. oz. 70. letih prejšnjega stoletja privedlo do ideje normalizacije, integracije oz. »mainstreaminga« hendikepiranih učencev v redne šole. Reforma sistema izobraževanja z vidika segregativnih praks pri skupini hendikepiranih, ki se je v različnih deželah udeleževala na različne načine, je po mnenju L. Vislie imela tri glavna žarišča. Zahtevala je (Vislie v: Lesar 2007, str. 64).

- **uveljavljanje pravice do izobraževanja hendikepiranih učencev**, kajti še vedno so v večini držav obstajale skupine učencev (pogosto definirani izključeni kot »neučljivi«), ki te pravice sploh niso mogli uresničevati, ali pa so bili zaradi prepoznanega hendikepa nameščeni v posebne ustanove;
- **pravico do njihovega izobraževanja v lokalnih šolah**, tj. rednih šolah;
- **celostno reorganizacijo posebnega sistema izobraževanja**, pri čemer so se osredotočili na vse njegove vidike, od identifikacije hendikepiranih učencev do financiranja, poleg tega pa še organizacijsko strukturo lokalnih šol ter izvajanje poučevanja in učenja v rednih šolah pa tudi v posebnem izobraževanju.

NORMALIZACIJA

Normalizacija je pojem, ki se je uveljavil v skandinavskih deželah ob razmišljanju o pravicah in možnostih duševno hendikepiranih ljudi (Lesar 2007, str. 66).

³ Glej poglavje: 2.1.1. Liberalni koncept pravičnosti po Rawlsu

Princip normalizacije je njegov idejni vodja Nirje, ki je ta pojem leta 1969 posredoval v strokovno javnost, definiral takole: »Princip normalizacije pomeni, da vsem duševno zaostalim ljudem omogoča razpoložljive vzorce življenja ter pogoje vsakodnevnega življenja, ki so kolikor je mogoče blizu običajnim okoliščinam ter načinom življenja družbe« (Perrin in Nirje v: Lesar 2007, str. 66).

V principu normalizacije je torej vsebovano pojmovanje, da so duševno hendikepirani ljudje upravičeni do enakih pravic in možnosti, kot so na razpolago drugim v njihovi družbi, vključno z možnostmi uresničevanja osebnih preferenc in svobodo izbire (Perrin in Nirje v: Lesar 2007, str. 68).

Normalizacija ni zgolj nameščanje zavrženih ljudi v skupnost brez pomoči, saj fizična namestitvev v skupnost vedno ne pomeni vključenosti ali normalizacije. Normalizacija po prepričanju Nirjeja vključuje različne oblike integracije, med katerimi je tudi socialna integracija. Fizična namestitvev sama po sebi ni zadostna in ne pomeni normalizacije (Nirje v: Lesar 2007, str. 67).

Normalizacija je imela velik vpliv na proces inkluzije. Najbolj očiten je vpliv na konkretne (šolske) prakse, saj se pri uveljavljanju slednjega vedno znova postavlja vprašanje, kako bi šole lahko najboljše pomagale učencem in mladim ljudem, ki imajo večje težave. Princip normalizacije pomeni za šole izziv, da na učinkovit in spoštljiv način zagotovijo ne le posameznim učencem primerno specialistično pomoč, marveč da so tudi učenčeve osnovne izobraževalne potrebe zadovoljene ter da se izogibajo učinkom žaljenja, ali jih vsaj zmanjšajo na minimum (Lesar 2007, str. 69).

2.1.3. INTEGRACIJA IN »MAINSTREAMING«

Zgodovinsko gledano se je pojem integracija pojavil kot razmislek o slabostih predvsem segregirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Pomembne spremembe na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v smeri integracijskega gibanja so se začele dogajati v šestdesetih letih dvajsetega stoletja (Novljan v: Vršnik 2003, str. 143).

V začetnih prizadevanjih je bilo gibanje za integracijo oseb s posebnimi potrebami neposredno povezano s Splošno deklaracijo o človekovih pravicah in Deklaracijo o pravicah otroka. Namen celotnega gibanja je bila sprememba v skrbi za osebe s posebnimi potrebami, ki naj bi pomenila konec dveh ločenih poti izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in otrok brez posebnih potreb, pomenila naj bi skupno izobraževanje otrok v rednih oddelkih z nekaterimi prilagoditvami (Vršnik 2003, str. 144).

Integracija in »mainstreaming« sta najpogosteje definirana kot izobraževanje (hendikepiranega) učenca s posebnimi potrebami v redni šoli (Phtiaka v: Lesar 2007, str. 69).

Hendikepiran učenec je lahko v rednem oddelku ves čas ali le del časa, bodisi pri vseh predmetih ali pa le pri nekaterih (tam je predvsem zaradi druženja z drugimi sošolci ali zaradi izobraževanja), bodisi v posebnih oddelkih znotraj redne šole, v rednih oddelkih ali deloma v rednih deloma v posebnih oddelkih itd. (Lesar 2007, str. 69). Ne glede na to, zakaj in v kakšni obliki prihaja do integracije, je pri tem pojmovanju v ospredju premestitev učenca iz enega prostora (običajno iz specializirane šole) v drugi (običajno nekje v redni šoli). V središču termina je torej lokacija, kje se hendikepirani učenec izobražuje (Lesar 2007, str. 69).

Integriran je tisti, ki se je adaptiral oziroma prilagodil normam, ki so v določenem okolju (šoli) dominantne. Od učencev, ki so integrirani, se pričakuje, da so pripravljeni in sposobni (imajo moč in voljo) delati tisto, kar se pričakuje tudi od drugih učencev/otrok. Metafora za integracijo učenca bi bila: »Vstopi, toda samo, če se lahko prilagodiš!« (Corbett v: Resman 2001, str. 77)

S pojmom integracija ne mislimo samo na fizično (prostorsko), *lokacijsko integracijo*. Ta je le prva, najpreprostejša, vendar nujno potrebna oblika vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne šolske razmere. Pojavi se takrat, ko se učence s posebnimi izobraževalnimi potrebami poučuje na istem mestu kot njihove vrstnike. Lokacijska integracija predstavlja most za druge oblike integracije, med katerimi se zdi za otroke z duševnimi in telesnimi hendikepi še posebej pomembna *socialna integracija*. Možnosti za socialno integracijo se pojavijo, ko učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami sodelujejo s svojimi nehendikepiranimi vrstniki (Resman 2001, str. 77–78). Tretja, najbolj zahtevna integracija, je **funkcionalna integracija**. Dogaja se, kadar učenci s posebnimi izobraževalnimi

potrebami ves čas ali le del časa sodelujejo v rednih razredih skupaj s svojimi sošolci ter si prizadevajo za doseg istovrstnih ciljev (Allan v: Lesar 2001, str. 70).

2.1.4. INKLUZIJA

Koncept integracije je izgubil svoj napredni pomen zaradi umanjkanja človeške, etične komponente vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. Postopoma se je začelo pojavljati nezadovoljstvo s situacijo, ko so se v integraciji na strokovni ravni prizadevanja usmerjala zgolj v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja, zanemarjali pa sta se njena etična in socialna dimenzija. Glede na to so v številnih projektih o integraciji v Evropi in tudi svetu začeli ločevati pojma »integracija« in »inkluzija«, s čimer se želi poudariti, da zgolj formalna, četudi didaktično ustrezna integracija v učnem procesu še ni jamstvo za uspešno integracijo v celoti (Medveš 2002c, str. 57).

Pojem inkluzije je bil v preteklosti pogosto uporabljen v smislu gibanja za nameščanje hendikepiranih učencev v običajna šolska okolja in tudi v smislu zmanjševanja izključevanja drugačnih učencev iz rednih šol. Zadnje čase pa se na inkluzivnost gleda kot na proces, ki je pomemben za vse učence v šoli, a je še posebej osredotočena na tiste skupine, ki so bile zgodovinsko gledano najbolj izpostavljene marginalizaciji oz. so bile v rednih šolah poduspešne. Jasno se izpostavlja tudi pomen vključevanja vseh, tj. staršev/skrbnikov, šolskega osebja, politikov in praktikov, pri odločanju in delovanju znotraj tega procesa (Lesar 2007, str. 135).

Inkluzija pomeni, da učenec s posebnimi potrebami ves šolski čas obiskuje redni učni program skupaj z vrstniki iste kronološke starosti. Schmidt pravi, da je inkluzija popolna namestitev v program rednega izobraževanja, o integraciji pa govorimo takrat, ko učenec s posebnimi potrebami del časa preživi v programu posebnega izobraževanja, kolikor je mogoče pa je vključen v program rednega izobraževanja (Schmidt v: Resman 2001, str. 78).

Inkluzija je popolnejši, kakovostno drugačen proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne socialne (šolske) pogoje. Pri inkluziji ne gre samo za prilagajanje. Inkluzija je oblikovanje kulture, v kateri je vsak dobrodošel, v kateri se podpirajo, gojijo različne potrebe. Metafora inkluzije bi bila: Vstopi, tukaj spoštujemo razlike! Tu si lahko tak, kot si in ne silimo te, da sprejmeš drugačnost (Corbett v: Resman 2001, str. 78).

Principi, ki jih zagovarja inkluzija in jih priporočajo številne mednarodne organizacije (npr. UNESCO, WHO, UNICEF) (Schmidt 1999, str. 131):

- šole morajo spoštovati učence in jih vključevati v vsa področja življenja v šoli;
- priprava na življenje v skupnosti je najboljša, kadar se učenci iz različnih okolij in različnih sposobnosti učijo in vzgajajo skupaj v učilnici ali zunaj šole ter imajo možnost doseči izobrazbo, ki jim pomaga pri uspešnem življenju v skupnosti;
- vsak učenec s težavami ima pravico biti v primernem razredu otrok njegove kronološke starosti;
- vsak učenec ima pravico do individualiziranega izobraževanja, ki ponuja izbiro in je prilagojeno njegovim potrebam (prav tam, str. 131).

Koncept inkluzije predvideva v svojem bistvu multidisciplinaren individualiziran pristop k vzgoji in izobraževanju. Različni avtorji (Šučur, Siegel idr.) inkluzijo razlikujejo od integracije v eni točki, to je individualizirani program, saj inkluzija predvideva, da se bo vsak posameznik v socialno okolje vključeval tako in toliko, kot je zmožen in kot želi (Vršnik 2003, str. 146). Za razliko od integracije, kjer je šlo za projekt reguliranja socialne sprejetosti in načrtovanje vsakodnevne pomoči, naj bi inkluzija prinašala spontano strpne, skrbne in pravične odnose med različnimi (Kroflič 2003).

Inkluzija je diskurzivno lahko opredeljena kot širši pojem od integracije, ki predstavlja povezovanje, vključevanje, združevanje, inkluzivna šola pa je preprosto skupna šola, kar si lahko predstavljamo le pod pogojem spremenjenega razumevanja pomena pravičnosti. Nobena definicija ali zakonska regulativa sama po sebi namreč ne more zagotoviti medsebojnega sprejemanja vseh, celo vseh otrok brez posebnih potreb ne. K temu lahko vodita le ravnanje učitelja in šole, ki z vključevanjem in sprejemanjem vseh, ki so ob kakršnikoli dodatni pomoči sposobni dosežati sprejete standarde, dajeta možnost vsem za enake rezultate (Vršnik 2003, str. 147).

2.1.5. STANDARDI ZNANJA IN KONCEPT INKLUZIJE

Soočeni smo z vprašanjem, kako upoštevati specifičnosti drugačnih učencev (prim. Peček in Lesar 2006, str. 3) in kako obravnavati učence, ki ne morejo doseči svojim sposobnostim ustrezne uspešnosti zaradi dejavnikov, za katere niso sami krivi. Tu mislimo zlasti na

premagovanje objektivnih determinant šolske neuspešnosti, skratka na hendikepiranost otroka, ki izhaja predvsem iz socialnega okolja (Medveš, 2002a, str. 35). Na to vprašanje odgovarjamo s pomočjo Rawlsovega pojma pravičnosti kot »mere« vseh drugih vrednot in prve vrline šole v pogojih družbene neenakosti, potem mora šola posvečati večjo skrb otrokom, ki imajo kakršne koli težave v doseganju učnih ciljev in standardov, posebno pa otrokom, ki zaradi objektivnih ovir sami ne dosegajo standardov, ki bi jih lahko glede na svoje sposobnosti (prav tam, str. 35).

Poudariti pa moramo še en vidik. Kurikularni dokumenti in procesi postajajo v sodobnosti vedno bolj standardizirani, zlasti je v ospredju zahteva po čim učinkovitejšem načrtovanju in preverjanju učnih dosežkov učenca. Dosežki morajo biti opisani na čim bolj viden in preverljiv, empirično merljiv način. Kot smo pokazali že zgoraj, v kontekstu tako pedagoške, sploh pa poslovne razsežnosti odgovornosti, standardizacija znanja velja za pogoj večanja pravičnosti in kakovosti ocenjevanja. Pri tem pedagoški koncept poudarja pomen povezanosti vhodnih, procesnih in izhodnih parametrov, medtem ko je za poslovni koncept rezultat ključen (Skubic Ermenc 2011).

Standardizirano znanje ni v celoti skladno s konceptom inkluzije, konceptom, ki skuša rušiti standarde in kjer je standard »enakost v različnosti«. Bolj se znanje standardizira, težje se bodo v izobraževanju znašli tisti, ki se v psihičnih, socialnih ali kulturnih okoliščinah razlikujejo od večinskega učenca (prav tam) – pa ne zgolj zaradi tega, ker bi morda bili hendikepirani pri doseganju standardov, marveč zlasti za to, ker sama koncepcija standarda znanja znanje »dela« po meri večinske populacije (po zmožnostih, socialni in kulturni pripadnosti) in s tem ovira občutek smiselnosti učenja in znanja za različne manjšinske skupine (Luke 2011, str. 368-370). Luke (prav tam) standardizacijo ostro kritizira: trdi celo, da težnji po pravičnosti in dostopnosti, ki ju spodbujajo mednarodne organizacije in iniciative kot so OECD, UNESCO, Svetovna banka in druge, vso kulturno, jezikovno in sociokulturno raznolikost resno ogrožajo in kolonializirajo vso manjšinsko vednost.

III. EMPIRIČNI DEL

3. METODOLOGIJA

3.1. OPREDELITEV PROBLEMA

Finska že več let dokazuje visoke dosežke na mednarodnih merjenjih znanj, hkrati pa povečuje tako delež učencev s posebnimi potrebami kot tudi delež njihovega ločenega šolanja. V empiričnem delu bomo zato podrobneje raziskali relevantne značilnosti finskega sistema izobraževanja in skušali ugotoviti vzroke zanje. Izhajali bomo iz teze, da je koncept inkluzije lažje udejanjiti v tistih okoljih, ki ob gojitvi kulture dosežkov hkrati razvijajo pedagoški koncept odgovornosti, to je takšen, ki na eni strani povezuje odgovornost učitelja in države, na drugi pa raven učnega procesa ter učnih dosežkov.

3.2. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

- Kako v finskem šolskem sistemu koncipirajo pravičnost?
- Kako in s kakšnimi cilji poteka decentralizacija v finskem izobraževalnem sistemu?
- Kakšne sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poznajo na osnovnošolski in srednješolski stopnji izobraževanja?
- Kako z načinom financiranja izobraževanja finske oblasti vplivajo na kakovost izobraževanja?
- Kateri so možni dejavniki za visoke dosežke na mednarodnem merjenju znanja PISA?
- Kako so v finskem sistemu osnovnega izobraževanja opredeljeni učenci s posebnimi potrebami? Katere kategorije ločijo, kakšni so njihovi deleži in kje se izobražujejo?
- Kakšni so trendi pri opredeljevanju in obravnavi učencev s posebnimi potrebami v finskem osnovnem izobraževanju?

3.3. OPREDELITEV METODE IN UTEMELJITEV IZBIRE PRIMERA

Gre za področno raziskavo, tip primerjalnega raziskovanja (Bereday 1964, Manzon 2007), ki se opravi za posamezno področje, ki izkazuje relevantnost za raziskovalni problem. Izbrali smo primer Finske – ne samo zato, ker je ena najbolj relevantnih znanih primerov za raziskovalno vprašanje, temveč zlasti zato, ker je spremljava dogajanja v tej državi spodbudila razmislek o predstavljeni problematiki.

4. UVOD

V svoji oceni finskega sistema Nolimal (2006, str. 85) navaja, da finski šolski sistem omogoča pogoje za doseganje visokih izobraževalnih standardov znanja. Odlikuje se z neselektivnostjo, enakimi možnostmi za izobraževanje, individualiziranimi pristopi pri poučevanju, centralnim vodenjem in upravljanjem, a decentralizirano, tj. lokalno implementacijo. Ta temelji na zaupanju in prinaša lokalnim skupnostim ter šolam znotraj njih strokovno avtonomijo in odgovornost pri organizaciji, vodenju, financiranju, načrtovanju izvedbe kurikula ter organizaciji poučevanja in učenja (prav tam, str. 85).

Vse večja decentralizacija šolskega sistema in prenos odgovornosti na lokalno in šolsko raven v 90-ih letih prejšnjega stoletja je na Finskem pomembno vplivala na oblikovanje nacionalnega kurikula in predmetnika (prav tam, str. 110).

Integralno celoto osnovnošolskega izobraževanja na Finskem predstavlja Nacionalni jedrni kurikulum za osnovnošolsko izobraževanje (National Core Curriculum for Basic education 2004). Na podlagi zakonskih okvirov je finska vlada leta 2001 sprejela predmetnik, ki omogoča veliko mero fleksibilnosti in avtonomije (prav tam, str. 100).

V finskem šolskem sistemu so se odrekli herbartovskemu tipu nacionalnega kurikula Lehr-plan in sprejeli Deweyev koncept decentraliziranega lokalno zasnovanega kurikula (Kimonen v: Gaber 2006, str. 181). V tako zasnovanem konceptu kurikula učitelj ustvarja svoj lastni kurikulum oz. delovni načrt, pri tem pa ga zavezujejo nacionalni standardi, ki določajo pričakovane učne izide, in močni (samo)evalvacijski mehanizmi (Rutar 2006, str. 181).

Finski strokovnjaki predpostavljajo in ugotavljajo, da se v tako zasnovanem kurikulumu povečujejo občutek za smiselnost lastnega dela in motiviranost učiteljev in učencev, njihova aktivnost, interpretativnost, zaupanje in sodelovalni duh – njihova odgovornost in pripravljenost za pridobivanje znanja (prav tam, str. 85).

V takšnem kontekstu se je spremenila tudi vloga ocenjevanja. Po letu 1999 je dobilo zelo pomembno vlogo, ko je zaradi vse večje decentralizacije šolstva, vse bolj prihajalo do izraza kot orodje za upravljanje (Jakku-Sihvonen v: Rutar 2006, str. 181).

Z ocenjevanjem se je začela ukvarjati mreža raziskovalcev in univerz na nacionalni ravni. Ti se usmerjajo na širšo evalvacijo učinkovitosti in ekonomičnosti šolskega sistema. Na lokalni ravni je poudarek na kakovosti šolanja, zlasti na razvijanju nadzora kakovosti sistemov in orodij za samoevalvacijo. Na šolski ravni pa je pozornost posvečena izboljšanju kakovosti šolanja ter poučevanja in ocenjevanja v razredu (prav tam, str. 181–182).

5. KONCEPT ODGOVORNOSTI V FINSKEM SISTEMU OBVEZNEGA IZOBRAŽEVANJA

5.1. SKRB ZA PRAVIČNOST V FINSKEM SISTEMU

Načelo pravičnosti ima v nordijskih vzgojno-izobraževalnih sistemih dolgo tradicijo. Ta tradicija naj bi bila utemeljena v sistemu skupne šole, ki je javno financirana in v obdobju osnovne vzgoje in izobraževanja do 16. leta starosti ne pozna selekcije in radikalnejših oblik delne zunanje diferenciacije (Gaber 2006, str. 28).

V nordijskih državah kot strategijo za zmanjševanje razlik pri dosežkih učencev poudarjajo **minimiziranje slabih rezultatov**. Za doseganje pravičnosti v sistemu izobraževanja je potrebno zagotoviti enake možnosti in dejavno odstranjevati izobraževalne in vzgojne ovire, ki stojijo pred socialno in kulturno najbolj prikrajšanimi šolarji in učenci s slabšimi sposobnostmi (prav tam, str. 29). Tem učencem je treba nuditi posebne podpore. Enake začetne pozicije namreč ne zadoščajo za zagotavljanje enakih možnosti (prav tam, str. 28).

Posebna podpora najmanj uspešnim je v teh državah, posebno na Finskem, nekaj običajnega (prav tam, str. 28). Pri organizaciji pouka Finci izhajajo iz **skupne šole**⁴ od pripravljalnega razreda – v te razrede so vključeni otroci pri šestem letu starosti – pa vse do konca 9. razreda šolanja. V skupno šolo posežejo z 20 odstotki izbirnih predmetov; v sistem vnesejo razlikovanje, ki ga določi interes učencev (Gaber 2006, str. 29–30). Tudi sicer težijo k temu, da bi otroke uvrščali v skupine bolj glede na njihove interese za določene predmete kot pa po njihovih intelektualnih zmogljivostih. Seveda pa Finci opozarjajo, da takšen pristop zahteva učinkovito učenje v majhnih skupinah in učitelje, ki so pripravljeni, tam, kjer je to potrebno, oblikovati nove skupine. Učitelji na Finskem so za ukvarjanje z mešanimi skupinami otrok posebej usposobljeni. Finci imajo zelo razvejeno mrežo pomoči učno neuspešnim. V različnih šolah tako skušajo nadomestiti zamujeno pri nekaterih učencih z »desetim letom« izobraževanja, v razredih poteka individualizacija, oblikujejo manjše skupine (*What Makes School Systems Perform?* 2004, str. 41). Učenec s težavami pri določenem predmetu ali predmetih ima možnost, da se enkrat ali dvakrat na teden uči v majhni skupi 2-5 učencev ali pa celo individualno s posebnim učiteljem (Gaber 2006, str. 30).

⁴ Skupna šola je enotna šola, ki traja devet let (Gaber 2006, str. 26).

Uvedeno pa imajo tudi obliko individualnega dodatnega poučevanja. Vse ima en cilj: če je le mogoče, naj vsakdo doseže vsaj osnovni standard znanja (prav tam, str. 30).

Na prizadevanje za uspeh vsakega udeleženca izobraževanja opozarjajo mednarodne primerjave financiranja posebnih dejavnosti. Ena od študij OECD tako kaže, da je na Finskem skorajda 20 % otrok deležnih dodatnih sredstev za izobraževanje. Ta sredstva naj bi jim omogočila ujeti stik s povprečno uspešnimi v njihovi generaciji (prav tam, str. 30–31).

5.2. AVTONOMIJA, (DE)CENTRALIZACIJA IN NADZOR

Od 80-tih let naprej so številne države povečevale avtonomijo šol prek številnih institucionalnih postopkov, ker so želele zvišati stopnje uspešnosti s prenašanjem odgovornosti v ospredje in spodbujanjem dovzetnosti za lokalne potrebe (*Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000, 2008*, str. 16).

V 80-tih in 90-tih letih je Finska prenesla pristojnosti za upravljanje šol iz državnih rok v roke lokalnih občin. Šole lahko sedaj same sprejemajo odločitve o dejavnostih, vendar glede na to, da te temeljijo na nacionalnih ciljih, sta se položaj in pomembnost ocenjevanja in evalvacije okrepila. Ministrstvo za izobraževanje ter nacionalni odbor za izobraževanje sestavita osnovni kurikulum, ki vsebuje skupne učne predmete in nacionalne učne cilje ter določa število učnih ur in kriterije ocenjevanja glavnih predmetov v osnovni šoli. Tudi država financira šole, pri tem pa so javne in zasebne šole obravnavane enakovredno (prav tam, str. 16).

Občine določajo cilje izobraževanja na lokalni ravni in učne načrte v osnovni šoli, pri čemer imajo šole pomembnejšo vlogo pri predmetni stopnji osnovne šole. Za zaposlovanje učiteljev so načeloma zadolženi okraji, ki ocenjujejo kakovost posameznih šol s pomočjo zunanje in notranje evalvacije (prav tam, str. 16).

Na Finskem država sistematično evalvira, kako šole sledijo in uresničujejo nacionalni kurikulum. Rezultati državnega preverjanja (testov) pokažejo, ali učenci dosegajo pričakovanja oz. znanje določeno z enotnim državnim standardom. Posebna pozornost je namenjena tudi opazovanju razlik med šolami v doseganju standardov z namenom, da se šolam, ki so »slabše« pri doseganju enotnih standardov, nudi podporo. Tudi učitelji in

ravnatelji so vključeni v evalviranje različnih šolskih področij. Evalvacijski sistem je na Finskem dojet kot orodje za izboljšanje dosežkov šole, ne pa seznanjanje javnosti s slabimi dosežki šole (*What makes school systems perform?* 2004, str. 25).

Skrb za pravičnost, ki jo Finci razumejo kot minimiziranje slabih rezultatov, se izkazuje z decentralizacijo. Gre namreč za uravnavanje vhodnih in izhodnih elementov. Še vedno so namreč pomembni izobrazba učiteljev, jedrni kurikulum, na državni ravni določeni standardi znanja, vendar z večjim poudarkom na izhodnih elementih oz. rezultatih. To se lepo kaže tudi v sistemu kakovosti. Del celovitega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je tako redno vrednotenje svojega dela in evalvacija (tako zunanja kot notranja).

5.3. SISTEM KAKOVOSTI

5.3.1. ELEMENTI UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI

Visoka kakovost znanja in poklicnih kompetenc, odzivnost na potrebe posameznikov in sveta dela so pomembni cilji finske šolske politike. Finska je pripravila Priporočila za upravljanje kakovosti v izobraževanju, katerih temeljni cilj je pomagati izobraževalnim institucijam pri razvoju sistemov kakovosti ter razvoju procesov in rezultatov na poti k odličnosti. Gre za strateški dokument, ki izobraževalnim institucijam ne predpisuje metod in načinov dela, temveč jih vzpodbuja k razvoju kakovostnih procesov in doseganju odličnih rezultatov. Priporočila so del celovitega **nacionalnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti**, ki ga sestavljajo trije ključni elementi (Pevce Grm 2007, str. 50):

- zagotavljanje kakovosti prek sistema upravljanja in vodenja;
- sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na ravni izvajalcev/izobraževalnih institucij in
- eksterna evalvacija izobraževanja.

5.3.2. UPRAVLJANJE IN VODENJE SISTEMA

Postavitev ciljev izobraževanja in zagotavljanje pogojev za kakovostno izvedbo predstavlja temelj upravljanja. Najpomembnejši strateški dokument je petletni razvojni načrt izobraževanja in raziskav, ki ga sprejme vlada. Vsakih pet let se postavijo jasni in merljivi

razvojni cilji za posamezne podsisteme izobraževanja in strategije za njihovo uresničevanje. Na podlagi načrta se pripravi letni operativni načrt Ministrstva za šolstvo (prav tam, str. 50).

Med instrumenti zagotavljanja kakovosti na nacionalni ravni Pevec Grm (prav tam, str. 51) omenja vhodne elemente zagotavljanja kakovosti, kot so: akreditacija izobraževalnih institucij, nacionalna kvalifikacijska struktura in okvirni nacionalni kurikuli, določeni pogoji za izpeljavo kompetenčno zasnovanih kvalifikacij, financiranje, razvoj in svetovanje ustreznih institucij, med izhodnimi elementi pa Pevec Grm omenja preizkuse usposobljenosti (skills demonstrations) (prav tam, str. 51).

Finska je ena redkih držav, ki izobraževalne institucije financira tudi glede na dosežene rezultate (performance-based funding) po določenih kazalnikih (prav tam, str. 51).

Finska uporablja šest kazalnikov, ki po vsebini zajemajo večino vsebine kazalnikov pripravljenih na evropski ravni. Dva kazalnika sta usmerjena na učinke (zaposljivost, nadaljnje izobraževanje), dva se osredotočata na proces (osip in uspešno zaključeno izobraževanje) in dva na učitelje in mentorje kot enega najpomembnejših vhodnih dimenzij zagotavljanja kakovosti (formalne kvalifikacije učiteljev, stalno izpopolnjevanje) (prav tam, str. 52).

Uporabo evropskega okvira za kakovost⁵ na Finskem zelo dobro ponazarja model, ki vključuje vse štiri ključne faze: načrtovanje ciljev, strategij, aktivnosti in virov, implementacija, evalvacija in ocena doseženega ter načrtovanje ukrepov in postavljanje novih ciljev, kar predstavlja podlago za pripravo novega petletnega razvojnega načrta. (prav tam, str. 51).

5.3.3. UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI NA RAVNI IZVAJALCEV

Izobraževalne institucije imajo po zakonodaji veliko avtonomije (glede izvedbe izobraževanja in uporabe finančnih sredstev), vendar pa jih zakonodaja zavezuje, da vzpostavijo celovit sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in da redno vrednotijo svoje delo in sodelujejo v zunanji evalvaciji. Pripravljena poročila za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti so

⁵ Glej poglavje 1.2.3.

namenjena podpori izobraževalnim institucijam pri doseganju odličnosti. Definiranih je deset dimenzij doseganja odličnosti v šoli (prav tam, str. 53):

- celostni pristop (celovit sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti);
- osredotočenost na stranke in njihove potrebe (dijake, svet dela ...);
- osredotočenost na rezultate (redno spremljanje in vrednotenje);
- stalno učenje, spodbujanje inovacij in izboljšav;
- upravljanje človeških virov;
- učinkovito vodenje procesov;
- ustvarjanje partnerstev in odpiranje v svet dela;
- družbena odgovornost in
- stalna evalvacija.

Gre za zelo odprto strukturiran okvir z desetimi dimenzijami kakovosti/odličnosti, katerih namen je oblikovati skupno platformo za vodenje in razvoj kakovosti. Pri vsaki dimenziji so v obliki razvojno naravnanih trditev upoštewane vse štiri faze razvoja kakovosti (načrtovanje, implementacija, evalvacija, ukrepi za spremembe) (prav tam, str. 53).

Na Finskem je tako ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti eden od osrednjih ciljev v izobraževanju. K zagotavljanju kakovosti prek upravljanja in vodenja ter predpisovanja vhodnih parametrov (nacionalni kurikuli, kvalifikacije učiteljev in mentorjev, akreditacija izobraževalnih institucij, standardi izvajanja izpitov) se vse bolj krepi notranja evalvacija na šolah. Zdi se, da je skupni imenovalec zagotavljanja kakovosti skladno s krepitvijo avtonomne šole zavedanje, da je pomembna skrb za zagotavljanje in stalni razvoj kakovosti v vsaki izobraževalni instituciji, ki je vse bolj odgovorna za kakovostne procese in dosežene rezultate. Na šolah se tako vzpostavljajo celoviti sistemi kakovosti, ki vključujejo vse faze (prav tam, str. 56).

Finska z zakonom prepíše obvezno vzpostavitev celovitega sistema kakovosti na šoli, izobraževalni instituciji pa prepušča, da sama izbere pristope, metode in instrumente za zagotavljanje kakovosti (prav tam, str. 56).

Del celovitega nacionalnega/deželnege sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je tudi samoevalvacija, ki zajema vse ravni (sistemsko in šolsko) v čim bolj koherentno povezano celoto. Znotraj nacionalnih/regionalnih platform – nacionalnih okvirov in kazalnikov za spremljanje in presojanje kakovosti se k samoevalvaciji, ki je proces »od znotraj«, vzpostavljajo procesi zunanje evalvacije (prav tam, str. 56).

5.3.4. EKSTERNA EVALVACIJA

Eksterno evalvacijo izvaja Finski svet za evalvacijo izobraževanja (*Finnish Education and Evaluation Council*). Najpomembnejše naloge tega ekspertnega telesa so: priprava načrta zunanjih evalvacij, zbiranje podatkov, ki so podlaga za odločitve šolske politike in v pomoč izobraževalnim institucijam pri nadaljnjem razvoju (*enhancement-led evaluation*) in sprejemanju odločitev na sistemski ravni in na ravni izobraževalne institucije (prav tam, str. 54).

5.4. SISTEM FINANCIRANJA

Nov (dopolnjen) način financiranja s poudarkom na izvedbi (*performance-based funding*) je Finska uvedla leta 2002. S tem je dopolnila model iz leta 1997, ki je bil osnovan na treh kriterijih: povprečni stroški, število dijakov in posebni stroški. Z evalvacijo so ugotovili, da je sistem prinesel napredek in izboljšal možnosti za izobraževanje za celotno generacijo dijakov, da pa ni spodbudil razvoja kakovosti in prinesel drugih pomembnih sprememb (Gaber 2006, str. 249).

V načrtu razvoja in raziskav za obdobje 1999-2004 (*Education and research 1999-2004*) pa je postavljen pomemben cilj, da se tudi financiranje postavi v podporo razvojnim prizadevanjem šol (prav tam, str. 249).

V okviru Nacionalnega zavoda za šolstvo je bil oblikovan model financiranja, ki vrednoti rezultate izobraževanja in nagraduje izvajalce glede na nove indikatorje, kot sta zaposljivost in nadaljevanje izobraževanja. Drugi cilj je bil oblikovati financiranje, ki ima močan usmerjevalni učinek (prav tam, str. 249).

Dopolnjeni model financiranja sestoji iz dveh glavnih podkategorij financiranja: po izidu (*outcome-based funds*) in dodelitev dodatnih sredstev za posebne dosežke pri razvoju kakovosti

(*quality award*). Pri **financiranju po izidu** so določene štiri skupine kvantitativnih indikatorjev (Pevac Grm 2007, str. 49):

- učinkovitost (indikator o prehodu dijakov v delo ali nadaljnje izobraževanje);
- procesi (indikator o osipu in številu tistih, ki so pridobili kvalifikacijo);
- vlaganje v izobraževanje in usposabljanje učiteljev,
- ekonomičnost.

Šole so dodatno **financirane za posebne dosežke na širših tematskih področjih**, ki jih poudarja načrt izobraževanja in raziskovanja (Gaber 2006, str. 250):

- podpora razvoju industrije in gospodarstva (udeležba pri uvajanju sprememb v širšem delovnem okolju, razvojni ukrepi ...);
- razvoj v učenju in poučevanju (razvoj kurikula, nove metode poučevanja in ocenjevanja);
- preprečevanje izključenosti in izobraževanje mladih s posebnimi potrebami;
- mednarodne dejavnosti (izmenjave dijakov in učiteljev, drugi mednarodni projekti).

Dodatno financiranje za posebne dosežke lahko šoli doprinese 10 – 30 % sredstev (prav tam, str. 250).

Upravljanje vhodnih in izhodnih elementov se kaže tudi skozi način financiranja. Finska pri upravljanju in usmerjanju izobraževalnih institucij namreč poleg financiranja po vhodnih parametrih komplementarno uvaja upravljanje/vodenje po rezultatih in učinkih, zato da izobraževalne institucije motivira za še boljše delo. V novem modelu upravljanja je za razvoj kakovosti evalvacija postala ključna. Finska se je z države načrtovanja spremenila v državo, ki evalvira, ki vodi in usmerja preko rezultatov in ne s predpisovanjem. (prav tam, str. 250).

Zdi se, da finski šolski sistem kombinira pedagoške in poslovne razsežnosti odgovornosti: pedagoška razsežnosti se kaže v pomenu ter spodbujanju izobraževanja učiteljev ter njihovi splošni podpori; kaže se v individualnem pristopu in prožnih oblikah diferenciacije pouka (brez radikalnejših oblik zunanje diferenciacije). Poslovna razsežnost pa je opazna v njihovem sistemu kakovosti, ki prenaša več odgovornosti na šole in posamezne učitelje, ki vzpodbuja in

finančno nagrajuje doseganje odličnih rezultatov. Šol sicer za slabše dosežke ne kaznuje, temveč se jim nudi podpora.

6. DOSEŽKI FINSKIH UČENCEV NA MEDNARODNIH MERJENJIH ZNANJA

PISA (*Programme for International Student Assessment*) je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti 15-letnikov. Izvaja se pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj – OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). V raziskavo je vključenih 30 držav članic OECD in 35 partnerskih držav (*Programme for International Student Assessment PISA*).

Raziskava poteka v triletnih ciklih. V vsakem ciklu izvedbe raziskave PISA je glavnina zajema podatkov posvečena enemu od treh področij pismenosti. Prvo zbiranje podatkov je potekalo leta 2000 (področje bralne pismenosti), drugo leta 2003 (področje matematične pismenosti), tretje v letu 2006 (področje naravoslovne pismenosti) in četrto leta 2009 (področje bralne pismenosti) (prav tam).

Namen raziskave PISA je zajeti podatke o znanju in spretnostih učencev ob koncu obveznega izobraževanja. Hkrati pa z zajemom populacije 15-letnih učencev ne glede na stopnjo šolanja omogoča učinkovito merjenje rezultatov šolskih sistemov in primerjavo teh rezultatov med državami (prav tam).

Finska je leta 2000 zablestela z dosežki v bralni pismenosti. Med 31 državami je imela najvišji povprečni dosežek. Kombinacija nizkega števila bralno šibkih in visokega števila zelo dobro usposobljenih je Finski prinesla skupno prvo mesto, z rezultati pa je preseгла rezultate tekmecev. Nekaj manj uspešni kot pri bralni pismenosti so bili finski učenci pri dokazovanju znanja matematike, kjer so zasedli četrto mesto. Kar zadeva naravoslovne pismenosti so Finci leta 2000 zasedli tretje mesto (Gaber 2006, str. 14–15).

Ko so Finci leta 2003 ponovili uspeh iz leta 2000 in zasedli prvo mesto pri bralni pismenosti, to za preučevalce šolskih sistemov ni bilo presenečenje. Prvo mesto (med državami OECD) tudi v matematiki in v naravoslovni pismenosti pa je Finsko za nekaj časa dokončno postavilo v ospredje analiz, ki se lotevajo kakovosti šolskih sistemov (prav tam, str. 16).

Finci ob izjemnih rezultatih bralne pismenosti sami opozarjajo, da »ni enega razloga, ki bi pojasnil visoke dosežke njihovih učencev. Na delu je, pravijo, mreža med seboj povezanih dejavnikov, ki se zlijejo v dobrih dosežkih« (Linnakylä v: Gaber 2006, str. 25).

Takšno je tudi prevladujoče prepričanje raziskovalcev, ki obravnavajo dejavnike kakovosti posamičnih šolskih sistemov. V primerjalni študiji Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000 (*What Makes School Systems Perform?*) (2008) avtorji analizirajo osem elementov uspešnega sistema:

- decentralizacijo pristojnosti;
- nadzor sistema;
- organizacijo podpornih sistemov;
- razumevanje in uporabo standardov znanja;
- organizacijo procesa izobraževanja v šoli;
- integracijo imigrantov;
- način spoprijemanja z razlikami med učenci, glede na cilje in dosežke in
- poklicni razvoj učiteljev.

Linnakylä (v: Gaber 2006, str. 25) ob naštetih dejavnikih, ki vplivajo na uspehe Fincev v bralni pismenosti, poudarja še interes učencev za branje in pričakovanja staršev, učencev in učiteljev glede uspešnosti pri doseganju zastavljenih izobraževalnih ciljev oz. standardov znanj.

Na Finskem in v nordijskih državah nasploh kot najpomembnejši razlog za lastno uspešnost najpogosteje navajajo majhne razlike v uspehu učenk in učencev oz. organizacijo procesa izobraževanja kot skupnega osnovnega izobraževanja. Kot pomemben dejavnik opredeljujejo odločitev države za uvedbo skupne osnovne šole. Ta reforma osnovne šole predstavlja eno najpomembnejših družbenopolitičnih odločitev, ki so bile sprejete v neodvisni Finski (prav tam, str. 26).

Za uspeh finskih učenk in učencev naj bi bile izjemnega pomena tudi majhne razlike med šolami. Razlike med šolami so dveh vrst: »ena izraža razlike v poučevanju oz. v organizaciji pouka, druga pa različnost okolja, v katerem šola deluje, in družbeno usmerjenost izobraževanja« (Jakku-Sihvonen in Kuusela v: Gaber 2006, str. 35). Na Finskem se intenzivno ukvarjajo z obema vrstama razlik. Tiste, ki zadevajo organizacijo izobraževanja in kakovost poučevanja, rešujejo v okviru t.i. pedagoških ukrepov. Ko imajo opraviti z okoljem, v katerem

deluje šola, in socialnimi spremenljivkami pa to zadeva »temeljito preučitev izobraževalnih politik, jasno izraženo namero in obsežne postopke« (prav tam, str. 35).

Med dejavniki, ki pripomorejo k izjemnim učnim uspehom, so pogosto poudarjeni tudi učitelji. Pri tem je mogoče empirično potrditi, da so učitelji na Finskem deležni daljšega izobraževanja kot večina učiteljev v Evropi in tudi, da ima študij nekaj posebnosti, ki ga pomembno ločujejo od študija v večini držav OECD (prav tam, str. 39). Zdi se, da so Finci veliko pred drugimi ugotovili, da je učiteljski poklic, ki ga opravljajo motivirani in visoko izobraženi strokovnjaki, bistvenega pomena za uspešno izobraževanje mladine (Reading v: Gaber 2006, str. 39).

Standardom znanja in doseganju le-teh na Finskem posvečajo veliko pozornost. Finske šole so šole visokih pričakovanj. Dosežki posamičnih šolskih sistemov so tesno povezani s »kulturo dosežkov« posamične nacije (Gaber 2006, str. 45). Ta kultura se kaže predvsem v pričakovanjih, ki jih imajo družba in straži v odnosu do rezultatov učenja (*Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000, 2008*, str. 53).

Nikkanen (v: Gaber 2006, str. 45) tako govori o pomenu aktivne vključitve posamičnih akterjev v proces učenja v šoli kot o ključnem dejavniku uspešnosti. Nacionalni kurikulum stavi na aktivno vlogo učenca kot organizatorja lastne strukture znanja. Jedrni kurikulum prav tako poudarja, da morajo metode poučevanja in dela spodbujati pripravljenost za učenje in razvijati kognitivne spretnosti kot tudi spretnosti za pridobivanje informacij (prav tam, str. 45).

Pomemben razlog za uspešnost finskega sistema izobraževanja je visoko vlaganje v javno šolstvo. Finska se po deležu sredstev, vloženih v izobraževanja, uvršča v prvo tretjino držav EU. Eden od razlogov za izjemne rezultate finskih šol je brez dvoma tudi visoki materialni standard šol (prav tam, str. 49).

7. KONCEPT IN OBRAVNAVA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V FINSKEM OBVEZNEM IZOBRAŽEVANJU

7.1. OPREDELITEV UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Na Finskem so otroci in mladostniki z določenimi motnjami oz. primanjkljaji na različnih področjih razdeljeni v kategorije (*Organisation of the education system in Finland 2009/2010*, str. 198–199).

- **Lažja motnja v duševnem razvoju**

Izobraževanje za otroke in mladostnike, ki potrebujejo prilagoditve v kurikulumu in dodatno strokovno pomoč. Prilagoditve se lahko nanašajo na vse predmete ali samo na nekatere izmed njih. Otroci in mladostniki z lažjo motnjo v duševnem razvoju so premeščeni v izobraževanje za učence s posebnimi potrebami in so upravičeni do izdelave individualiziranega programa.

- **Zmerna ali težja motnja v duševnem razvoju**

Izobraževanje za otroke in mladostnike z motnjami v duševnem razvoju, ki potrebujejo prilagoditve v kurikulumu in intenzivno dodatno strokovno pomoč ali izobraževanje, ki temelji na usposabljanju za vsakodnevne dejavnosti. Za otroke in mladostnike z najtežjo motnjo v duševnem razvoju je predpisan kurikulum s petimi funkcijskimi področji: motorične spretnosti, jezik in komunikacija, socialne spretnosti, vsakodnevne spretnosti in kognitivne spretnosti. Ti otroci in mladostniki so premeščeni v izobraževanje za učence s posebnimi potrebami in so upravičeni do izdelave individualiziranega programa.

- **Slušne motnje**

Izobraževanje za otroke in mladostnike s poškodbami sluha. Ta kategorija vključuje naglušne in gluhe otroke in mladostnike, ki so premeščeni v izobraževanje za učence s posebnimi potrebami in so upravičeni do izdelave individualiziranega programa.

- **Motnje vida**

Izobraževanje za otroke in mladostnike s poškodbami vida. Vključuje slepe in slabovidne otroke in mladostnike, ki so premeščeni v izobraževanje za učence s posebnimi potrebami in so upravičeni do izdelave individualiziranega programa.

- **Motorične in druge motnje**

Izobraževanje za gibalno ovirane otroke in mladostnike, za otroke in mladostnike z nevrološkimi motnjami ali motnjami v razvoju. Ti otroci in mladostniki so deležni izobraževanja za učence s posebnimi potrebami, za katere se izdelava individualiziran program.

- **Učne težave, povezane z avtizmom ali Aspergerjevim sindromom**

Izobraževanje za otroke in mladostnike z zmernimi ali težjimi razvojnimi motnjami, ki temeljijo na motnjah v delovanju centralnega živčnega sistema. Otroci in mladostniki so deležni izobraževanja za učence s posebnimi potrebami, za katere se izdelava individualiziran program.

- **Motnje v jezikovnem razvoju (disleksija)**

Pojavi se lahko kot težava branja in/ali razumevanja prebranega, kot učna težava pri branju, pisanju in matematiki. Spremljajo jo lahko težave s koncentracijo in koordinacijo, občutljivost na čustveno življenje. Otroci in mladostniki so deležni izobraževanja za učence s posebnimi potrebami, za katere se izdelava individualiziran program.

- **Čustvena in socialna motnja**

Otroci in mladostniki z resnimi motnjami vedenja in osebnosti, ki so deležni izobraževanja za učence s posebnimi potrebami in za katere se izdelava individualiziran program.

- **Druge motnje**

Metabolizem ali motnje hranjenja, ki vključujejo alergijo na gluten, sladkorno bolezen, epilepsijo, nezadostno prehrano in druge motnje, ki niso omenjene v drugih kategorijah. Otroci in mladostniki s tovrstnimi motnjami so vključeni v izobraževanje po splošnem

kurikulu izobraževanja, ali pa so deležni izobraževanja za učence s posebnimi potrebami, za katere se izdelava individualiziran program.

7.2. VKLJUČENOST V VEČINSKE OBLIKE IZOBRAŽEVANJA

Učenci s posebnimi potrebami so na Finskem vključeni v večinsko izobraževanje ali pa v manjše učne skupine znotraj večinskega izobraževanja. Za učence s posebnimi potrebami je organizirano tudi poučevanje v prilagojenih skupinah, oddelkih in šolah (*Organisation of the education system in Finland 2009/2010*, str. 199).

Finski *Nacionalni jedrni kurikulum za osnovnošolsko izobraževanje* poudarja splošno in posebno podporo učencem v osnovni šoli. Splošna podpora obsega sodelovanje med šolo in domom, načrt in realizacijo učnih programov učencev, podporo učencem pri izobraževanju in poklicnem usmerjanju, dopolnilni pouk (*remedial teaching*), socialno in zdravstveno varstvo učencev in interesne dejavnosti (*National Core Curriculum for Basic Education 2004*, str. 20–29).

7.2.1. DOPOLNILNI POUK (*Remedial teaching*)

Dopolnilni pouk je oblika diferenciacije poučevanja, za katero so značilne individualizirane naloge, individualizirana uporaba časa, usmerjanje in svetovanje. Z dopolnilnim poukom je potrebno začeti takoj, ko se zaznajo učne težave ter s tem preprečiti zaostajanje v izobraževanju. Pri dopolnilnem pouku prevzame primarno pobudo učitelj. Starše oz. skrbnike obvesti o pripravi dopolnilnega pouka ter v sodelovanju z njimi poučevanje prilagodi posameznemu učencu. Dopolnilni pouk mora biti zagotovljen tako dolgo, da omogoči učencu dosego določenega standarda znanja. Poučevanje poteka med učnimi urami ter se prilagodi učenčevemu urniku ali v času izven učnih ur (*National Core Curriculum for Basic Education 2004*, str. 22).

Posebna podpora za učence s posebnimi potrebami pa obsega (*National Core Curriculum for Basic Education 2004*, str. 20–29):

- različne oblike podpore bolnim ter učencem s slabšimi učnimi in razvojnimi možnostmi;
- delno prilagojeno izobraževanje (*part-time special needs education*);

- poučevanje učencev vključenih ali napotnih v oddelke za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami;
- individualizirane programe in
- podporo učencem v oddelkih (šolah) vzgoje in izobraževanja, v katere so vključeni učenci, ki zaradi izrazitih intelektualnih primanjkljajev niso zmožni učenja po učnih načrtih, temveč je poudarek na razvijanju njihovih fizičnih sposobnosti.

7.2.2. DELNO PRILAGOJENO IZOBRAŽEVANJE (*Part-time special needs education*)

Finska opredelitev politike »*Part-time special education*« predstavlja načelo zgodnjega posredovanja s koncentracijo posebnih sredstev za podporo predvsem v začetnem obdobju obveznega šolanja (*Excellence through special education? Lessons from the finnish school reform 2007*, str. 293). Dva glavna strateška vidika finskega izobraževanja »*Part-time special education*« sta (prav tam, str. 292):

- strategija je namenjena osnovnošolskemu izobraževanju in skoraj 50 % sredstev je porabljenih v prvih treh razredih obveznega šolanja;
- strategija poskuša zagotoviti uspešno dokončanje osnovnošolskega izobraževanja kot tudi pripravo na uspešen prehod iz osnovne v srednjo šolo. To je razvidno iz naraščajoče porabe sredstev na višjih stopnjah (7–9 razred) osnovnošolskega izobraževanja.

Učenci so deležni delnega prilagojenega izobraževanja, ki ga izvaja učitelj, v primeru manjših učnih težav. Razlogi za delno izobraževanje po posebnem programu so: motnje govora, motnje/težave branja in pisanja, učne težave pri matematiki, učne težave pri tujih jezikih, težave pri prilagoditvi ali čustvene motnje in ostale učne težave (*Statistics Finland 2011*)

Poučevanje v delno prilagojenem izobraževanju lahko poteka individualno (za vsakega učenca posebej) izven razreda v času pouka ali bolj pogosto v manjših skupinah, kjer specialni pedagog poučuje otroke s podobnimi težavami. Poučevanje pa lahko poteka tudi v razredu, kjer specialni pedagog poučuje skupaj z rednim učiteljem (*Special education and the integration of special children in finland*).

V primeru, da je to potrebno, se za učenca, ki je vključen v delno prilagojeno izobraževanje, izdelata individualiziran učni načrt v sodelovanju s starši oz. skrbniki, učitelji ali drugimi strokovnjaki. Delno prilagojenega izobraževanja so lahko deležni tudi učenci vključeni ali napoteni v oddelke za izobraževanje učencev s posebnimi potrebami (*National Core Curriculum for Basic Education 2004*, str. 26).

7.3. IZOBRAŽEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Usmerjanje v oddelke za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami se določi na podlagi strokovnega psihološkega, zdravstvenega ali socialnega mnenja ter mnenja staršev oz. skrbnikov. Odločba o usmeritvi mora upoštevati tudi možnost ponovne vključitve v redno šolanje. Razlogi za usmerjanje učencev v oddelke za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami so učne težave, bolezni, motnje v duševnem razvoju, čustvene motnje ali druge motnje (*Organisation of the education system in Finland 2009/2010*, str. 199).

Za učence, ki so premeščeni v izobraževanje za učence s posebnimi potrebami, se organizira poučevanje na podlagi individualiziranega programa, ki vsebuje spisek področij, katere je potrebno individualizirati glede na učenčeve posebne potrebe (*National Core Curriculum for Basic Education 2004*, str. 26):

- kratkoročni in dolgoročni cilji poučevanja in učenja;
- predmetnik IP;
- število ur na teden namenjenih strokovni pomoči;
- dovoljena odstopanja od jedrnih ciljev in vsebin;
- oblike podpore in pomoči različnih služb;
- načela izvajanja učne idr. pomoči;
- opis kadrovske »pokritosti« ter
- načela spreminjanja in ocenjevanja napredka učencev.

Izobraževanje učencev s posebnimi potrebami v večinskem izobraževanju poteka (*Statistics Finland 2011*):

- kot splošno izobraževanje: učenci se izobražujejo po učnem načrtu večinskega izobraževanja;
- nekateri predmeti so individualizirani: učenci se izobražujejo po manj obsežnem, individualiziranem programu pri enem predmetu;
- vsi predmeti so individualizirani: učenci se izobražujejo po manj obsežnem, individualiziranem programu pri vseh predmetih.

Učenci lahko zaključijo izobraževanje po splošnem ali prilagojenem učnem načrtu. Tako bo tudi učenčevo ocenjevanje temeljilo na kriterijih splošnega oz. individualiziranega učnega načrta (*National Core Curriculum for Basic Education 2004*, str. 26).

7.3.1. LOČENO IZOBRAŽEVANJE

Izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami je večinoma organizirano v rednih šolah, vendar je na Finskem še vedno nekaj posebnih šol, ki pa sprejme le 50 učencev ali manj (*Organisation of the education system in Finland 2009/2010*, str. 215).

Predšolska vzgoja, osnovna šola in dodatno (enoletno) izobraževanje je za učence s težjimi motnjami zagotovljeno tudi v sedmih posebnih šolah, ki so organizirane s strani države. Te državne, posebne šole zagotavljajo strokovno podporo občinskim in drugim šolam ter nudijo začasno izobraževanje in rehabilitacijo za osnovnošolske otroke ter tudi za predšolske otroke in otroke, ki so že zaključili obvezno šolanje. Naloge teh šol so (*Organisation of the education system in Finland 2009/2010*, str. 215):

- razvoj osnovnega izobraževanja in rehabilitacije, učnih načrtov, učnih in rehabilitacijskih metod, učnih pripomočkov in gradiv;
- zagotovitev smernic in informacijskih storitev za učence na drugih šolah, za njihove starše oz. skrbnike, učitelje in drugo osebje;
- usmerjanje pri pripravi izobraževalnih in rehabilitacijskih programov;
- spodbujanje prehoda učencev v nadaljnji študij, delovno življenje in družbo.

Osnovnošolsko izobraževanje je tako zagotovljeno s strani sedmih posebnih šol za otroke in mladostnike, ki imajo težje čustvene motnje in so socialno neprilagojeni (prav tam, str. 215).

V poklicnem izobraževanju in usposabljanju so učenci s posebnimi potrebami vključeni v večinsko izobraževanje ali v skupine za učence s posebnimi potrebami ali oboje. Za učence s težjimi motnjami je v institucijah za poklicno izobraževanje zagotovljeno usposabljanje in rehabilitacijsko izobraževanje ter usmerjanje. Poklicno izobraževanje za učence s posebnimi potrebami je organizirano tudi v obliki vajeništva (*Organisation of the education system in Finland 2009/2010*, str. 199).

7.4. DELEŽI VKLJUČENOSTI UPP

Zagotavljanje pomoči za učence s posebnimi potrebami v vseh državah po Evropi vključuje izobraževanje v posebnih (ločenih) oddelkih ali šolah kot tudi vključevanje v večinsko izobraževanje. Porazdelitev učencev s posebnimi potrebami vključenih v večinsko in ločeno izobraževanje se določi glede na sisteme in metode za ugotavljanje in ocenjevanje učenčevih potreb. Odstotki učencev s posebnimi potrebami v ločenem izobraževanju lahko odražajo razlike v postopkih ocenjevanja in načinih financiranja bolj kot razlike v dejanskem deležu učencev s posebnimi potrebami po državah (*Key Data on Education in Europe 2005*, str. 129).

Ločeno izobraževanje je tukaj opredeljeno kot izobraževanje, ki večino časa poteka izven večinskega oddelka oz. v posebnem razredu (znotraj večinskega izobraževanja) ali v posebni šoli in se razlikuje od splošne definicije, ki opredeljuje tovrstno izobraževanje kot segregirano izobraževanje, ki ves čas poteka v posebnih šolah. Pravne opredelitve izobraževanja za učence s posebnimi potrebami se od države do države razlikujejo (*Key Data on Education in Europe 2005*, str. 129).

V okviru izobraževanja učencev s posebnimi potrebami je želeno stanje v prid inkluziji znotraj obveznega večinskega izobraževanja, čeprav le-ta ni vedno ustrezna za vse učence s posebnimi potrebami. Zato je pomembno upoštevati, da vprašanja kakovosti v izobraževanju ne moremo obravnavati le ob upoštevanju razvoja deleža učencev s posebnimi potrebami v ločenem izobraževanju. Umestitev v inkluzivne programe ne zagotavlja nujno kakovosti izobraževanja, nasprotno, tudi umestitev v ločene (segregirane) programe ne povzroči vedno neustrezne izobraževalne pomoči za nekatere učence (prav tam, str. 129).

Deleži ločenega zagotavljanja pomoči učencem s posebnimi potrebami med letoma 1996 in 2004 odražajo različne nacionalne politike izobraževanja učencev s posebnimi potrebami. V

okviru obveznega izobraževanja celotne populacije učencev je delež učencev s posebnimi potrebami v ločenem izobraževanju (Tabela 1, prav tam, str. 129):

- manj kot 1 % v Grčiji, Španiji, Italiji, na Cipru, na Portugalskem, v Islandiji in na Norveškem;
- med 1 in 3 % v trinajstih drugih izobraževalnih sistemih⁶;
- več kot 3 %, v francoski in flamski skupnosti v Belgiji, na Češkem, v Nemčiji, Estoniji, Latviji, na Madžarskem, na Slovaškem in na Finskem.

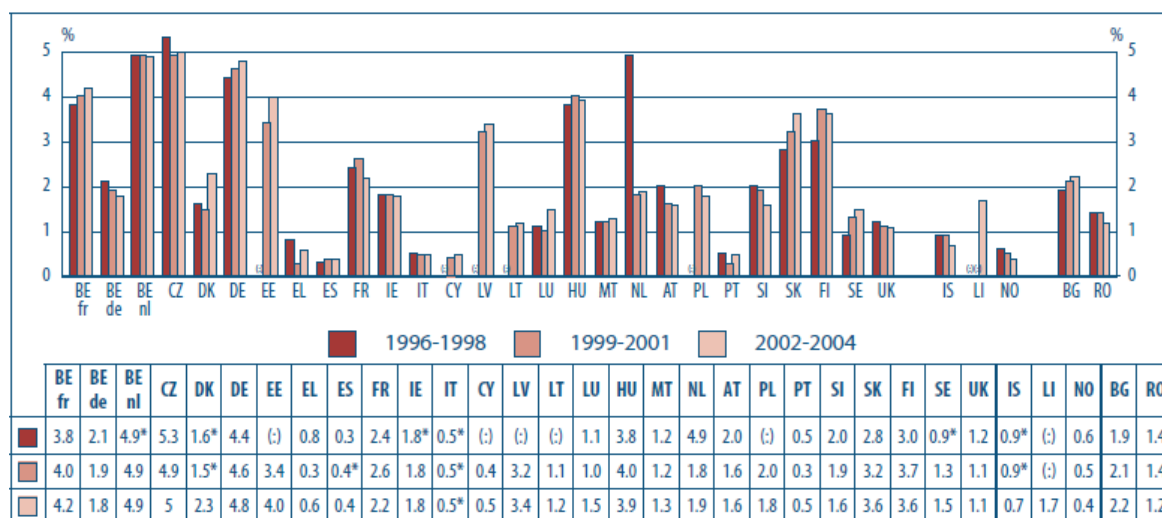


Tabela 1: Delež učencev s posebnimi potrebami v celotni šolski populaciji, ki se izobražujejo ločeno; redno šolanje, 1996–2004 (Vir: *Key Data on Education in Europe 2005*, str. 129).

Glede na to, da države definirajo izobraževanje za učence s posebnimi potrebami in posledično vrste zagotavljanja pomoči, ki so razvite v zvezi z učenci s posebnimi potrebami različno, ni primerno, da bi neposredno primerjali države glede na delež učencev v ločenem izobraževanju. Kljub temu pa so trendi v deležu učencev, ki se izobražujejo ločeno, koristni pokazatelj razvoja v smeri inkluzije za učence s posebnimi potrebami med letoma 1996 in 2004. Z redkimi izjemami ti trendi kažejo le zelo majhno spremembo in nobenega jasnega vzorca, ki bi se pojavljal v Evropi. Število držav, ki kažejo povečanje deleža učencev s posebnimi potrebami v ločenem izobraževanju, je podobno tistim, ki prikazujejo upadanje (prav tam, str. 129).

⁶ Danska, Francija, Irska, Litva, Luksemburg, Malta, Nizozemska, Avstrija, Poljska, Slovenija, Švedska, Velika Britanija, Bolgarija, Romunija

V zadnjih desetih letih je Finska pričala hitri rasti ločenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami (Tabela 2) (*Statistics Finland* v: Saloviita 2009).

Year	Total	SEN total	% SEN total	% Full time in mainstream class	% Full time or part- time in special education class
1995	588 162	17 013	2.9		
1996	589 128	17 878	3.0		
1997	592 375	20 000	3.4		
1998	591 679	21 826	3.7	0.3	3.4
1999	591 272	24 365	4.1		
2000	593 451	26 974	4.6		
2001	595 727	30 832	5.2	0.8	4.3
2002	597 356	34 017	5.7	1.0	4.7
2003	597 414	36 839	6.2	1.2	5.0
2004	593 148	39 798	6.7	1.5	5.2
2005	586 381	42 778	7.3	1.7	5.6
2006	578 918	44 699	7.7	2.0	5.7
2007	570 689	46 085	8.1	2.2	5.9
2008	561 061	47 257	8.4	2.3	6.1

Tabela 2: Delež učencev v rednem šolanju na Finskem in delež ter oblika vključitve učencev s posebnimi potrebami 1995–2008 (Vir: *Statistics Finland* v: Saloviita 2009).

Delež učencev s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo v posebnih razredih in šolah je narastel na 6 % in morda je to najvišji delež v tem trenutku kjerkoli na svetu. Tudi druge podpore učencem s posebnimi potrebami, kot je rast vključevanja učencev v delno prilagojeno izobraževanje, niso bile učinkovite pri zmanjševanju razvoja ločenega izobraževanja. Povečal se je tudi delež učencev s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v večinsko izobraževanje. To je bila posledica spremembe zakonodaje financiranja leta 1998, ki je zagotavljala dodatno državno pomoč za tiste učence s posebnimi potrebami, ki niso bili premeščeni v posebne razrede (prav tam).

Statistični podatki za Finsko (Tabela 3), objavljeni s strani Agencije - *European Agency for Development in Special Needs Education*, o številu učencev s posebnimi potrebami v šolskem letu 2008/2009 so sestavljeni iz petih skupin podatkov (*Special needs education Country data 2010*, str. 20):

1. število učencev v vseh osnovnih šolah (vključno z učenci s posebnimi potrebami);
2. število učencev s posebnimi potrebami v osnovnih šolah (v vseh izobraževalnih ustanovah);
3. število učencev s posebnimi potrebami v (segregiranih) ločenih šolah;
4. število učencev s posebnimi potrebami v (segregiranih) ločenih razredih znotraj večinskega izobraževanja;
5. število učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v inkluzivno izobraževanje.

Question	Data				Total	Academic Year of Reference
	Public Sector		Private Sector			
1. Number of compulsory school aged pupils (including those with SEN)	546,638		12,741 *		559,379	2008/2009
	Primary	Secondary	Primary	Secondary		
	346,082	187,815	5,013	7,728		
2. Number of compulsory school aged pupils who have SEN (in all educational settings)	45,252		241		45,493	2008/2009
	Primary	Secondary	Primary	Secondary		
	26,270	18,982	100	141		
3. Pupils with SEN in segregated special schools	6,541		241		6,782	2008/2009
	Primary	Secondary	Primary	Secondary		
	3,872	2,669	100	141		
4. Pupils with SEN in segregated special classes in mainstream schools	14,574		-		14,574	2008/2009
	Primary	Secondary	Primary	Secondary		
	9,206	5,368	-	-		
5. Pupils with SEN in fully inclusive settings	24,137		-		24,137	2008/2009
	Primary	Secondary	Primary	Secondary		
	13,192	10,945	-	-		

Tabela 3: Število učencev s posebnimi potrebami v šolskem letu 2008/2009 (Vir: *Special needs education Country data 2010*, str. 20).

Podatek o številu učencev s posebnimi potrebami v vseh osnovnih šolah predstavlja samo učence z odločbo o usmeritvi učencev s posebnimi potrebami in predstavlja 45.493 učencev, to je 8,1 % celotne populacije učencev v osnovnih šolah (*Special needs education Country data 2010*, str. 20) .

Statistični podatki v tabeli ne vsebujejo učencev s posebnimi potrebami, ki nimajo odločbe o usmeritvi UPP. To so učenci z lažjimi učnimi motnjami (npr. govorne motnje), ki se del časa izobražujejo po posebnem programu in so v šolskem letu 2008/2009 predstavljali 127.900 učencev ali 22,8 % celotne populacije učencev v osnovnih šolah (*Statistics Finland 2011*)

Učenci s posebnimi potrebami so lahko vključeni bodisi v posebne šole, teh je 6.782 ali 14,9 % vseh učencev s posebnimi potrebami, bodisi v posebne razrede znotraj večinskega izobraževanja, teh je 14.574 ali 32 %. V inkluzivno izobraževanje znotraj večinskega izobraževanja je vključenih največ finskih učencev s posebnimi potrebami, to je 24.137 ali 53,1 % vseh učencev s posebnimi potrebami. Med učenci s posebnimi potrebami, ki so del inkluzivnega izobraževanja, je na prvi stopnji osnovne šole 8.446 učencev, ki so ves čas vključeni v večinsko izobraževanje in 4.746 učencev, ki so del časa vključeni v večinsko izobraževanje. Na drugi stopnji osnovne šole pa je učencev, ki so vključeni v večinsko izobraževanje ves čas, 4.336 ter 6.609 učencev, ki so del časa vključeni v večinsko izobraževanje (*Special needs education Country data 2010*, str. 20).

Učenci s posebnimi potrebami so na Finskem v večini vključeni v državne izobraževalne institucije. Privatne izobraževalne institucije za učence s posebnimi potrebami so le ločene (segregirane) šole, v katere je vključeno 241 učencev, medtem ko o izobraževanju učencev s posebnimi potrebami znotraj večinskega izobraževanja v privatnem sektorju ni podatkov (prav tam).

Statistični podatki učencev s posebnimi potrebami za Finsko (*Statistics Finland 2011*) kažejo naraščanje tako tistih učencev, ki imajo resnejše motnje – učenci z odločbo o usmeritvi UPP, kot tudi tistih, ki jih opredeljujejo kot UPP in so vključeni v delno prilagojeno izobraževanje – »*Part-time special education*« (Tabela 3).

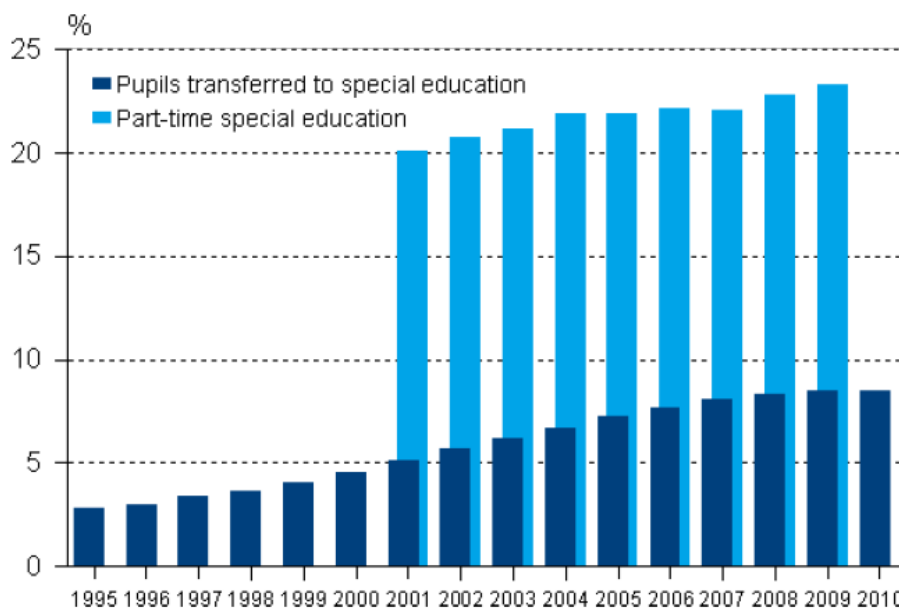


Tabela 4: Delež učencev s posebnimi potrebami in učencev z delno prilagojenim programom glede na celotno šolsko populacijo 1995–2010 (Vir: *Statistics Finland* 2011)

Jeseni 2010 je bil delež UPP (z odločbo o usmeritvi) v obveznem izobraževanju na Finskem 8,5 % oz. več kot 46.700 učencev. V šolskem letu 2009/2010 pa je bilo tistih učencev, ki so vključeni v delno prilagojeno izobraževanje 128.700 oz. 23,3 %. (prav tam). Delež učencev s posebnimi potrebami in deleža učencev, ki so vključeni v delno prilagojeno izobraževanje ne moremo združiti, ker nekateri učenci s posebnimi potrebami prejemajo tudi delno prilagojeno izobraževanje (*Part-time special education*) (prav tam).

Finska se razlikuje v deležu ločenega izobraževanja od svojih nordijskih sosed Švedske, Norveške in Danske, kjer je le-ta zelo nizek. Po statističnih podatkih, ki jih je zbrala Agencija - *European Agency of Special Education* (2003), so finski deleži bolj primerljivi s stanjem v Nemčiji, Švici in Belgiji (Saloviita 2009).

8. RAZPRAVA

Številke in trendi kažejo, da se delež učencev s posebnimi potrebami in delež njihovega ločenega izobraževanja na Finskem povečujeta. V zadnjih desetih letih je Finska priča predvsem hitri rasti ločenega izobraževanja učencev s posebnimi potrebami. Delež učencev s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo v posebnih razredih in šolah, je od leta 1995 do leta 2008 narastel na več kot 6 % in je morda najvišji delež v tem trenutku kjerkoli na svetu. Tudi druge podpore učencem s posebnimi potrebami, kot je rast vključevanja učencev v delno prilagojeno izobraževanje, niso bile učinkovite pri zmanjševanju razvoja ločenega izobraževanja (Saloviita 2009).

Saloviita (2009) trdi, da je preprosta razlaga za velik delež ločenega izobraževanja model financiranja. Na Finskem lokalne oblasti prejema dodatna sredstva za vsakega učenca, ki ga vključijo v posebno izobraževanje. Izkazalo se je, da ta vrsta financiranja najbolje pojasnjuje mednarodne razlike v deležu učencev s posebnimi potrebami. Pomemben razlog za velik delež ločenega izobraževanja je po mnenju navedenega avtorja (prav tam) tudi v finskih vrednotah. Na Finskem se je prehod iz kmetijske v industrijsko družbo na mednarodni ravni zgodil dokaj pozno, v poznih 40-ih letih. Industrijska faza je obstajala le kratek čas, ko se je v poznih 60-ih letih že pojavila nova post-industrijska družba. To pomeni, da tradicionalne vrednote kmetijskih in industrijskih družb še vedno prevladujejo na Finskem, v večji meri kot v mnogih drugih državah. Te tradicionalne vrednote se namreč nagibajo k zavrnitvi ljudi, ki jih štejejo za družbeno odklonske (prav tam).

Vendar pa, kot smo pokazali zgoraj, Finska poleg povečevanja tako deleža učencev s posebnimi potrebami kot tudi deleža njihovega ločenega šolanja goji zelo uspešno kulturo dosežkov, ki kombinira pedagoške in poslovne vidike odgovornosti. Pedagoške razsežnosti odgovornosti – kot je zavedanje pomena izobraževanja v okviru skupne šole, ki predstavlja uspešno spoprijemanje z neuspehom socialno in drugače šibkih učencev (različni in prožni načini individualizacije in diferenciacije pouka brez radikalnejših oblik zunanje diferenciacije), spodbujanje kakovostnega in v raziskovalni refleksiji utemeljenega izobraževanja učiteljev ter visoka pričakovanja in vlaganja otrok, staršev, učiteljev in družbe v celoti v izobraževanje – kombinira s poslovnim sistemom kakovosti. Poleg ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s pomočjo samoevalvacije se uveljavljajo tudi pristopi, ki samoevalvacijo nadgrajujejo z

zunanji sistemi presojanja kakovosti, katerih poglobitni namen je izkazovanje odgovornosti učiteljev in šole za kakovost ali nadzor nad doseženo kakovostjo.

S stališča inkluzivne pedagogike ima kombiniranje pedagoških in poslovnih pristopov prednosti, saj si Finci zelo prizadevajo, da bi v vzgoji in izobraževanju vsi dosegli optimalne cilje. Pokazali smo, da imajo Finci zelo razvejeno mrežo pomoči učno manj uspešnim. Učenci s posebnimi potrebami so na Finskem vključeni v večinsko izobraževanje ali pa v manjše učne skupine znotraj večinskega izobraževanja. Za učence s posebnimi potrebami je organizirano tudi poučevanje v prilagojenih skupinah, oddelkih in šolah. Finski jedrni kurikulum poudarja splošno in posebno podporo učencem v osnovni šoli. Splošna podpora obsega sodelovanje med šolo in domom, načrt in realizacijo učnih programov učencev, dopolnilni pouk, posebna podpora za učence s posebnimi potrebami pa obsega različne oblike podpore bolnim ter učencem s slabšimi učnimi in razvojnimi možnostmi, delno prilagojeno izobraževanje, poučevanje učencev s posebnimi potrebami, izobraževanje po individualiziranih programih in podpora učencem v oddelkih (šolah) vzgoje in izobraževanja, v katere so vključeni učenci, ki zaradi izrazitih intelektualnih primanjkljajev niso zmožni učenja po učnih načrtih, temveč je poudarek na razvijanju njihovih fizičnih sposobnosti.

Diferencirana skrb za različne učence seveda ni samoumevno pozitivna. Posebna pomoč pri pouku in učenju ter zlasti način, kako je ta pomoč izpeljana, lahko pomeni za posameznega učenca stigmatizacijo, ker ga s posebnim tretmajem postavlja v nekakšno stanje izključenosti (Medveš 2002c, str. 87). Najspornejše so postale v sodobnosti tiste oblike pomoči, ki so izpeljane s segregacijo, to je z občasno ali stalno delitvijo učencev v homogene skupine ali pa s stalnim izločanjem posameznika iz rednega učnega okolja. To seveda slej ali prej pripelje do tega, da se znotraj enotne šole pojavljajo neustrezne oblike diferenciacije pouka, ki imajo tako ali drugačno naravo izključevanja. Občutek stigmatiziranosti utegnejo vzbujati tudi oblike pomoči v šoli ali pri pouku, ki sicer temelji na notranji diferenciaciji in individualizaciji in se pomoč posamezniku ne izvaja z izločanjem v posebne učne skupine. To pomeni, da se mora z integracijo vseh otrok v heterogene skupine spremeniti tudi metoda dela, kultura poučevanja in medsebojni odnosi (prav tam, str. 87).

Bistveno je, da je bolje razvijati nove učne strategije za delo z vsemi učenci, kot pa uvajati konkretne oblike ukrepanja, tehnike in metode za poučevanje otrok s posebnimi potrebami.

Nova učna strategija pa pomeni zlasti vzpostavljanje inkluzivne učne klime, v kateri delo poteka v heterogenih učnih skupinah in je individualna pomoč posamezniku samoumevna, kjer ni ozračja, da sedi v razredu kak »nezaželen ali napačen učenec«, kjer je vsakomur jasno, kakšne so zahteve in pričakovanja. To je klima, v kateri so učitelji enako kot učenci odgovorni za kvalitetno znanje vsakogar in za njegov uspeh (prav tam, str. 88).

Inkluzija je torej projekt za učitelje in je odvisen od njihove usposobljenosti, predvsem pa pripravljenosti, da te naloge opravijo. Zdi se, da se na Finskem tega zavedajo. Z usposobljenostjo mislimo na strokovno »opremljenost« učitelja, na poznavanje posebnih potreb učencev ter tudi na poznavanje ustreznih oblik poučevanja in posebne pomoči. S pripravljenostjo pa želimo poudariti predvsem njegovo etično držo, odgovornost in skrb za vse učence po načelu, da v skupini ali razredu nikoli ni »napačnih otrok«. Čeprav je vsaka delitev učiteljevega dela na različne plasti umetna, bi vendarle lahko rekli, da usposobljenost učitelja (in organiziranost šole) zagotavlja »didaktično integracijo«, pripravljenost, odgovornost ter skrb učitelja in šole za razvoj vseh otrok pa je še le tista raven, ki naj bi zagotovila tudi »človeško etično« raven povezanosti, sprejetosti in vključenosti vsakega otroka v vzgojno ali učno skupino (prav tam, str. 86).

Kultura dosežkov pa ima s stališča inkluzivne pedagogike še eno past. Vedno bolj vseobsegajoča in pomembna standardizacija znanja krepi pogled na človeka kot deficitarnega, potrebnega posebne pomoči in specialnih pristopov. Z vidika koncipiranja znanja pa je mogoče inkluzivno šolo in klimo ustvariti le tam, kjer so dovoljeni različni smisli učenja in z njimi različni smisli znanja. Zdi se, da zgolj uvedba poslovnih vidikov odgovornosti (in drugi dejavniki kot sta financiranje in tradicionalna stališča) ni ključni razlog za povečevanje deleža učencev s posebnimi potrebami in deleža njihovega ločenega šolanja. Pokazali smo namreč, da so Finci zelo močni ravno v spodbujanju pedagoške razsežnosti odgovornosti. Čeprav je gotovo razlogov več, se kljub temu zdi, da k neugodnemu izidu njihove obravnave učencev s posebnimi potrebami prispeva kombinacija dveh: po eni strani krepitve (hkrati poslovne in pedagoške) odgovornosti države, šole in učitelja, na drugi pa vedno večjega pomena učnega dosežka kot merila kakovosti celotnega sistema. Čeprav ostajamo na ravni hipoteze, je ugotovitev do neke mere nepričakovana (čeprav ne za Luka, 2011): država spodbuja šole in učitelje, da naredijo vse, kar je v njihovi moči, da bi vsi učenci

dosegli največ, kar zmorejo in želijo, ob tem (s tem?) pa proizvajajo vedno večje deleže oseb s posebnimi potrebami. Je torej problem v kulturi učnih dosežkov?

9. VIRI IN LITERATURA

1. *Basic Education Act* (628/1998).
<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> (Pridobljeno 8.11.2011).
2. Čadež, M. in Kelava, P. (2009): *Izobraževanje, neoliberalizem in reprodukcija družbenih razmerij*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 60 , št. 5, str. 110–130.
3. *Dejavniki uspešnosti šolskih sistemov v raziskavi PISA 2000: šolski sistem skozi oči raziskave PISA*. (2008) Ljubljana : Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
4. Döbert, H. in Geißler, G. (2001): *Šolska avtonomija v Evropi*. Ljubljana: Družina d.o.o. in Mohorjeva Celje.
5. Gaber, S. (2006). *Nordijski zov*. V: Gaber, S. et. al. *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, str. 9–53.
6. Gaber, S. (2006). *Dodatek*. V: Gaber, S. et. al. *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, str. 219–259.
7. Kivirauma, J. in Ruoho, K. (2007) *Excellence through special education? Lessons from the finnish school reform*. V: *International Review of Education*, let. 53, št. 3, str. 283–302
8. *Key Data on Education in Europe 2005* (2005). Dostopno na:
http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_KeyData_Eurydice_2005.pdf (Pridobljeno 8.11.2011)
9. Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
10. Koren, A. (2006). *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: šola za ravnatelje.
11. Krek, Janez (2008). *Zapoznele besede: o neoliberalizmu, vzgojno-izobraževalni odgovornosti in zunanjem ocenjevanju znanja*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 3, str. 32–51 .
12. Kroflič, R. (2002a). *Ravnateljeva avtonomija in pedagoško vodenje institucije*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 1, 66–77
13. Kroflič, R. (2003). *Etika in etos inkluzivne šole/vrtca*. V: *Sodobna pedagogika*, Posebna izdaja, str. 24–35

14. Kroflič, R. (2006). *Vzgoja za odgovornost med navajanjem in razvajanjem*. V: Tretji dan, let. XXXV, št. september/oktober (7/8), str. 88-94.
15. Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
16. Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Luke, A. (2011). *Generalizing Across Borders: Policy and the Limits of Educational Science*. V: *Educational Researcher*, let 40, št. 8, str. 367-377.
18. Medveš, Z. (2002a). *Nova paradigma pravičnosti v šoli*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 5, str. 24-41.
19. Medveš, Z. (2002b). *Ravnatelj in samoevalvacija*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 1, str. 28-46.
20. Medveš, Z. (2002c). *Šola zate in zame*. V: *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*. Prispevki za strokovni posvet. Nova Gorica: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 56-71.
21. Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju odraslih*. Dostopno na: <http://kakovost.acs.si/doc/N-650-1.pdf> (Pridobljeno 5. 11. 2011).
22. Možina, T. in Klemenčič, S. (2007). *Razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih. Med avtonomijo in izkazovanjem odgovornosti za kakovost*. Dostopno na: <http://kakovost.acs.si/doc/N-655-1.pdf> (Pridobljeno 5. 11. 2011).
23. Možina, T. (2010). *Kakovost kot (z)možnost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (Študije in raziskave / Andragoški center Slovenije; 14).
24. *National Core Curriculum for Basic Education* (2004). Vammala: Finnish National Board of Education.
25. Nolimial, F. (2006). *Osnovna šola*. V: Gaber, S. et. al. *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, str. 85-118.
26. Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Centerkontura.
27. *Organisation of the education system in Finland*. (2009/2010). Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf (Pridobljeno 5. 10. 2011).

28. Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in danes*. Ljubljana : Znanstveno in publicistično središče.
29. Peček, M. (1999). *Novi trendi v sistemih upravljanja šolstva – decentralizacija*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 50, št. 3, str. 26–38 .
30. Peček, M., in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
31. Pevec Grm, S. (2007). *Odprta vprašanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
32. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Dostopno na: http://www.oecd.org/about/0,3347,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html (Pridobljeno 15. 8. 2011).
33. Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev*. Nova Gorica: Educa.
34. *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
35. Resman, M. (1990). *Učitelj – uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost*. V: *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva*. Zbornik gradiv s posveta. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
36. Resman, M. (2001). *Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 52, št. 5, str. 72–90 .
37. Resman, M. (2002). *Vzvodi šolskega razvoja* V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 1, str. 9–26 .
38. Rutar Ilc, Z. (2006). *Pomen ocenjevanja za finsko šolstvo*. V: Gaber, S. et. al. *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, str. 177–203.
39. Saloviita, T. (2009). *Inclusive Education in Finland: A thwarted development*. Dostopno na: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/18/29> (Pridobljeno: 6. 10. 2011).
40. Schmidt. M. (1999). *Prihodnost inkluzivnih šolskih programov*. V: *Sodobna pedagogika*, let. 50, št. 5, str. 128–138.
41. Skubic Ermenc, K. (2010/11): *Predavanja iz Primerjalne pedagogike II*. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko

42. *Special Educational Support.* (2010). Dostopno na: http://www.oph.fi/english/education/special_educational_support (Pridobljeno 8.11.2011).
43. *Special Needs Education Country data 2010.* (2010). Dostopno na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf> (Pridobljeno 9.11.2011).
44. *Special needs education within the education system – Finland.* (2010). Dostopno na: <http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (Pridobljeno 5. 10. 2011).
45. *Statistics Finland.* (2011) Dostopno na: http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_en.html (Pridobljeno: 5. 10. 2011).
46. *Šolska avtonomija v Evropi : politike in ukrepi.* (2008). Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport.
47. Štefanc, D. (2008). *Ideje neoliberalizma v procesih rekonceptualizacije obveznega splošnega izobraževanja: nekatere teoretske poteze in praktične implikacije.* V: *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 3, str. 10–31
48. Takala, M. *Special education and the integration of special children in finland.* Dostopno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/changes-2-03-oth-svn-enl-t07.pdf (Pridobljeno: 5. 10. 2011).
49. Vršnik, T. (2003). *Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!* V: *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 1, str. 140–151.
50. Zorman, M. (2002). *Ravnatelj in šolska avtonomija – delegiranje in odgovornost.* V: *Sodobna pedagogika*, let. 53, št. 1, str. 212–223.



IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisani/podpisana Anja Batič izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Kultura dosežkov in inkluzija – primer Finske* moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 1.2.2012

Podpis: