

Zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju na podlagi dobrih praks Irske in Portugalske

Igor Peras, Urška Štremfel

1 Uvod

1.1 Opredelitev tematike

Socialna vključenost v izobraževanju je prepoznana kot eden izmed pomembnih dejavnikov zmanjševanja neenakosti v družbi (Krasota in Melnyk, 2021). Že od lizbonske strategije (Svet EU, 2000), v kateri je bilo izobraževanje prepoznano kot pomemben vidik razvoja socialne Evropske unije (EU), se k doseganju tega cilja usmerjajo številni temeljni dokumenti in iniciative EU. Najnovejši dokument na to temo so sklepi Sveta EU o vzpostavitvi evropskega izobraževalnega prostora do leta 2025, ki pri postavljanju temeljev za socialno kohezijo, socialno mobilnost in pravično družbo poudarjajo vlogo kakovostnega inkluzivnega izobraževanja od zgodnjega otroštva naprej. Zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja je tako v zadnjih dveh desetletjih postalo ena izmed osrednjih tem v raziskovanju evropskih in nacionalnih izobraževalnih politik ter praks (Amor et al., 2019; Eurydice, 2020).

Socialna vključenost je opredeljena kot proces, ki se nanaša na odločitve in prakse, ki sprejemajo raznolikost ter ustvarjajo občutek pripadnosti, temelječ na prepričanju, da ima vsak posameznik pomen in potencial ter da ga je treba spoštovati. S prizadevanji za socialno vključenost v izobraževalnem sistemu skušamo zagotoviti enakost izobraževalnih možnosti, kar je pogoj, da imajo v sodobnih družbah vsi državljani enake možnosti za us-

peh v življenju (UNESCO, 2020). Vključujoče izobraževanje je osredotočeno na otroka in odgovornost za prilagajanje prelaga na izobraževalni sistem in ne na individualnega učenca (Trunk Širca et al., 2018). Kot navajajo Koutsouris et al. (2020), je pojem »vključenost« kompleksen in se pogosto ozko nanaša na učence s posebnimi potrebami in prilagojeno izobraževanje, vendar pa ima vključenost kot koncept, teorija in praksa širšo perspektivo, saj pomeni način zajemanja raznolikih izkušenj otrok in mladih na celotnem spektru človeške raznolikosti. Raznolikost v tem kontekstu pomeni razpon razlik med učenci oz. heterogenost v značilnostih učencev (Juvonen et al., 2019).

Izključenost namreč lahko doživljajo različne skupine učencev (npr. učenci s priseljskim ozadjem, z nizkim socialno-ekonomskim statusom, s posebnimi potrebami itd.) (Juvonen et al., 2019; UNESCO, 2020). Posledično je v vključujočem izobraževanju treba upoštevati temeljno pravilo pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake neenako, v skladu z njihovo različnostjo) (Vidmar et al., 2020).

Zagotavljanje vključenosti v izobraževanju je eden izmed načinov zagotavljanja socialne vključenosti v družbi. Zagotavljanje vključujočega izobraževanja ima številne prednosti: izboljššan akademski uspeh učencev, razvoj socialno-čustvenih kompetenc, podpora samospoštovanju in sprejemanje s strani vrstnikov. Obenem pa vključevanje raznolikih skupin učencev v razredu lahko pomeni zmanjšanje stigme, stereotipov, diskriminacije in odtujenosti v družbi (UNESCO, 2020).

1.2 Opredelitev problematike

Podatki o slovenskem izobraževalnem sistemu nakazujejo, da (ne)enakost predstavlja izziv (npr. Cankar, 2020; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Eden izmed vidikov neenakosti se kaže v povezavi z izobraževanjem učencev z nizkim socialno-ekonomskim statusom (SES), kar je v Sloveniji mogoče ponazoriti z različnimi podatki. Med prepoznane kazalnike neenakosti tako sodi izbira izobraževalnega programa, saj se učenci z višjim SES večinoma odločajo za vpis v splošne programe (gimnazije), medtem ko se učenci z nizkim SES večinoma odločajo za vpis v poklicne programe (Cankar et al., 2017; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Mednarodno primerljivi podatki dodatno izpostavljajo, da so pričakovanja, da bodo izobraževanje zaključili samo s srednješolsko izobrazbo, izrazitejša pri dijakih z nižjim SES ob upoštevanju enake ravni znanja obeh omejenih skupin dijakov (OECD, 2019). Prav tako pa mednarodni podatki nakazujejo na razli-

ke v dosežkih med učenci z nizkim SES in učenci z visokim SES. Nacionalni podatki PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev) na lestvici naravoslovja kažejo na razliko približno 90 točk med obema skupinama, medtem ko na bralnem preizkusu učenci z višjim SES dosegajo za približno 80 točk višji rezultat (OECD, 2019; Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Obenem tudi podatki PIRLS (Mednarodna raziskava bralne pismenosti) orisujejo podobno stanje, saj učenci četrtega razreda z višjim SES dosegajo višje dosežke pri bralni pismenosti v primerjavi z učenci z nizkim SES (Klemenčič Mirazchijski in Mirazchijski, 2020). Dodaten izziv pa lahko predstavljajo tudi primeri, ko so nizkemu SES pridružene še posebne potrebe, kar nakazuje na hkratno prikrajšanost in primanjkljaje določenih skupin učencev (Cankar, 2020). Se pa v Sloveniji povišuje odstotek t. i. odpornih dijakov, ki dosegajo dobre akademske rezultate kljub nižjemu SES. Njihov delež glede na podatke raziskave PISA narašča in je nekoliko nad mednarodnim povprečjem (glejte npr. OECD, 2013: 41; 2019: 256).

1.3 Namen prispevka in raziskovalna vprašanja

V času globalizacije prenos dobrih praks drugih držav predstavlja pomemben način soočanja z nacionalnimi javnopolitičnimi problemi ter podlago za oblikovanje nacionalnih politik, iniciativ in projektov, tudi na področju naslavljanja neenakosti v izobraževalnem sistemu in zagotavljanja inkluzivnega izobraževanja. Prenos dobrih praks je v znanstveni literaturi dobro podprt v okviru teorij in konceptov javnopolitičnega učenja (angl. *policy learning*) (Dunlop in Radaelli, 2018), učenja lekcij (angl. *lesson drawing*) (Rose, 2002), javnopolitičnega prenosa (angl. *policy transfer*) (Dolowitz in Marsh, 2000) ter javnopolitičnega izposojanja (angl. *policy borrowing and lending*) (Steiner-Khamsi in Waldow, 2012)¹, s skupnimi točkami katerih v prispevku teoretsko utemeljemo in ponazarjamo prenos dobrih praks kot način oblikovanja nacionalnih (izobraževalnih) politik. V navedene teoretske podlage umeščamo izsledke mednarodnega Erasmusovega KA3-projekta STAIRS (Podpora nacionalnim, regionalnim in lokalnim deležnikom pri soočanju z izzivi socialne inkluzije v izobraževanju in usposabljanju), katerega namen je okrepiti nacionalna prizadevanja za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju glede na dobre prakse dveh evropskih držav – Irske in Portugalske.

1 V prispevku posebne pozornosti ne namenjamo njihovim terminološkim in delnim konceptualnim razlikam, temveč z njihovimi skupnimi točkami pojasnjujemo možno uporabo dobrih praks za oblikovanje nacionalnih (izobraževalnih) politik.

Pričujoče besedilo prispeva razmislek o dobrih praksah Irske in Portugalske na področju socialne vključenosti v izobraževanju in skuša opredeliti, kako bi s prenosom oz. prilagoditvijo dobrih praks v slovenskem nacionalnem kontekstu lahko delovali v smeri zagotavljanja (še) večje vključenosti v izobraževalnem sistemu na podlagi predstavljenih teoretskih podlag ter izsledkov projekta STAIRS. V skladu z namenom prispevka smo si postavili naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Katere glavne ugotovitve, ki so relevantne za slovenski izobraževalni prostor, je mogoče izpeljati iz dobrih praks Irske in Portugalske na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju?
2. Katere predloge za zagotavljanje socialne vključenosti v slovenskem izobraževalnem prostoru je mogoče izpeljati iz dobrih praks Irske in Portugalske?

V prvem delu prispevka predstavljamo temeljna teoretska izhodišča prenosa dobrih praks iz drugih držav oz. kontekstov na področju izobraževalnih politik. V drugem delu prispevka odgovarjamo na postavljene raziskovalni vprašanji na podlagi ugotovitev projekta STAIRS. V tretjem delu sintetiziramo teoretska izhodišča in ugotovitve projekta STAIRS ter izpeljemo zaključke, vezane na prenos dobrih praks Irske in Portugalske v slovenski izobraževalni prostor.

2 Teoretski uvidi v prenos dobrih praks na področju izobraževalnih politik

Kot uvodoma pojasnjeno, v času globalizacije prenos dobrih praks predstavlja enega izmed možnih načinov oblikovanja (nacionalnih) izobraževalnih politik. Javnopolitični prenos (angl. *policy transfer*) se nanaša na proces, v katerem je znanje o politikah, administrativnih ureditvah in institucijah nekega časa in/ali prostora uporabljeno v razvoju politik, administrativnih ureditev in institucij v drugem času in/ali prostoru (Dolowitz in Marsh, 1996: 344). Natančneje, javnopolitični prenos, odvisno od tematike in situacije, vključuje izmenjavo javnopolitičnih ciljev, javnopolitičnih vsebin, javnopolitičnih instrumentov, programov, institucij, idej, vedenja in tudi negativnih izkušenj ((Büchs, 2003: 37; Dolowitz in Marsh, 2000: 12).

Nedergaard (2006: 427) ugotavlja, da so prenosu dobrih praks bolj naklonjene države, ki so dosegle javnopolitični neuspeh, oz. manj uspešne države. Iniciative za prenos dobrih praks pa so pogosto povezane s pri-

tiskom negotovosti, ki vodi k prevzemanju uspešnejših rešitev. Pri tem kot razloge za prenos dobrih praks drugih držav navaja dobre rezultate držav z inovativnimi javnimi politikami in aktivnostmi najrazvitejših držav, držav, ki imajo najučinkovitejše politike na relevantnih področjih, držav, ki so po rezultatih izvajanja določene politike na mednarodnih primerjalnih lestvicah pred njihovo državo, držav, ki poznajo rešitev nacionalnega javnopolitičnega problema, držav, ki so uspele vzpostaviti stabilna javnopolitična sredstva, ali držav, ki imajo najbolj izpopolnjeno organizacijsko strukturo.

Številni avtorji poudarjajo, da javnopolitično učenje od drugih držav še ne pomeni dejanskega javnopolitičnega prenosa in izvajanja dobre prakse v nacionalnem okolju. Rose (2002) opredeli deset korakov, ki jim je smiselno nameniti posebno pozornost pri prenosu dobrih praks drugih držav v nacionalno okolje: (1) prepoznavanje nacionalnega problema; (2) odločitev, kje poiskati rešitev; (3) raziskovanje delovanja politike/programa v drugem nacionalnem okolju; (4) oblikovanje vzročno-posledičnega modela za prenos v lastno državo; (5) oblikovanje naučenih lekcij; (6) odločitev o (ne)prenosu dobre prakse; (7) preučevanje zahtevanih virov in omejitev; (8) raziskovanje problemov konteksta; (9) omejitev tveganja prenosa preko predhodnega vrednotenja; (10) uporaba dobre prakse.

Ker uspešnost specifične dobre prakse v eni državi še ne zagotavlja njene uspešnosti oz. implementacije v drugi državi, Martin in Godonoga (2020) navajata, da je prenos dobrih praks iz ene države v drugo smiselno podkrepiti z nacionalnimi politikami. Izpostaviti pa je treba, da le to samo po sebi ne zadostuje za uspešen prenos dobrih praks, saj je treba zanj upoštevati različne dejavnike, kot so npr.: koordinacija in vključevanje relevantnih akterjev na različnih ravneh vključno z vladnimi organizacijami ter s sodelovanjem (visokošolskih) izobraževalnih institucij, delodajalcev in študentov.

Dodatno pa Felder (2018) izpostavlja, da k reševanju dotičnega izziva, ki ga skušamo s prenosom dobrih praks nasloviti (npr. zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju), sicer prispeva zakonodajni okvir, ki ureja družbeno sfero (pristop od zgoraj navzdol), vendar pa je za uspeh javnih politik pomembna tudi medosebna sfera, ki vključuje različne deležnike v izobraževalnem sistemu (pristop od spodaj navzgor). Burns in sodelavci (2016) pojasnjujejo, da so raznoliki deležniki (npr. učitelji, starši, učenci itd.) vse bolj vključeni pri sprejemanju odločitev v zvezi s spremembami izobraževalne politike. Sodelovalni pristopi med različnimi deležniki namreč prispevajo k inovacijam v oblikovanju politik, saj omogočajo iz-

menjavo znanja, informacij in izkušenj (Ansell in Torfing, 2014). Tak način oblikovanja politik lahko zasledimo tudi na Irskem, kjer so učitelji kot partnerji vključeni v proces oblikovanja (javno)političnih reform (Harford in O’Doherty, 2016).

Posledično lahko na podlagi omenjenih navedb izpeljemo dve izhodišči, ki predstavljata predpogoj za uspešen prenos dobrih praks iz drugih držav. Prvo izhodišče se nanaša na seznanjanje z ustreznimi javnimi politikami drugih držav, ki predstavljajo sistemski okvir za dotičen primer soočanja z določenim izzivom (npr. zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju). Drugo izhodišče pa se nanaša na vključevanje in sodelovanje raznolikih deležnikov v procesu prenosa dobrih praks (npr. deležnikov v izobraževalnem sistemu: odločevalcev, akademskih profesorjev, raziskovalcev, učiteljev, staršev, učencev). Kot je razvidno v nadaljevanju, smo predstavljenim korakom (Rose, 2002) ter izhodiščema prenosa dobrih praks sledili tudi v projektu STAIRS (glejte tudi Štremfel in Peras, 2022).

3 Praktični uvidi v prenos dobrih praks v projektu STAIRS

3.1 Metodologija projekta STAIRS

Metodologija projekta STAIRS temelji na analizi dobrih praks vključujočega izobraževanja Irske in Portugalske in poskusa prenosa le-teh v nacionalni prostor.

3.1.1 Vzorec

V projekt STAIRS je bilo vključenih skupno 11 primerov dobrih praks dveh držav EU (Irske in Portugalske) na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju. Izbrane in predstavljene so bile s strani dveh visokošolskih izobraževalnih ustanov: Mary Immaculate College (Limerick, Irsko) in Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lizbona, Portugalska). Gre za primere sistemskih rešitev (npr. DEIS – Delivering Equality of Opportunity in Schools) na Irskem in Portugalskem (TEIP – Programme for Priority Intervention Educational Areas) kot tudi za primere dolgoročnih iniciativ oz. projektov (npr. TED – Transforming Education through Dialogue na Irskem) ali praks specifičnih šol (npr. Vključujoče prakse v ruralnem okolju – primer grozda šol Jose Saramago na Portugalskem). Vsaka dobra praksa je bila oblikovana v obliki študije primera

in objavljena na portalu ESLplus² ter predstavljena na spletnih študijskih obiskih.

3.1.2 Pripomočki

Z namenom spodbujanja in poglobljanja učnega procesa iz dobrih praks Irske in Portugalske so bili v projektu uporabljeni različni pripomočki, ki jih lahko razdelimo v tri skupine: študije primerov, vprašalniki za samo-refleksijo in učni dnevniki. Pripomočki so namenjeni spodbujanju procesa učenja iz dobrih praks in oblikovanju predlogov za prilagoditev le-teh v nacionalnem prostoru.

Študije primerov dobrih praks. Dobre prakse so v obliki študij primerov oblikovane na podlagi enotne predloge, ki vključuje naslednje skupne točke: (1) kontekst dobre prakse, (2) glavne značilnosti izzivov, naslovljenih z dobro prakso, in opis ciljne skupine za izvedbo dobre prakse, (3) dejavniki uspeha in procesi, (4) vpliv sprejetih ukrepov, (5) glavne lekcije dobre prakse in (6) potrebna sredstva za izvedbo dobre prakse. Uporabljena predloga omogoča identificiranje bistvenih sestavnih delov in virov za načrtovanje implementacije podobnega projekta, iniciative ali nacionalne politike.

Vprašalnik za samorefleksijo. Namenjen je osmišljanju novousvojenega znanja iz predstavljenih dobrih praks in povezovanju tega znanja z obstoječim profesionalnim delom udeleženca študijskih obiskov. Vprašalnik vključuje tako postavke na petstopenjski Likertovi lestvici (primer postavke: »Ali mislite, da je študijski obisk spremenil vašo miselnost o sodelovalnih pristopih, ki naslavljajo socialno izključenost in izobraževalno prikrajšanost?«) kot tudi postavke odprtega tipa, na katere je treba odgovoriti s sestavkom (primer postavke: »Kako mislite, da lahko znanje in izkušnje iz študijskih obiskov uporabite pri prihodnjem delu v svoji organizaciji? Katera so ključna sporočila?«).

Učni dnevnik. Učni dnevniki so namenjeni povzemanju učnega procesa po izvedenih študijskih obiskih. Vključujejo ugotovitve, razmisleke in izkušnje vsakega posameznika o predstavljenih primerih dobrih praks na študijskih obiskih. Udeleženci odgovarjajo na postavke odprtega tipa. Primer postavk v dnevniku: »Katera ključna dejstva o dobri praksi sem se naučil?« in »Kaj so bili moji uvodni vtisi o dobri praksi?«.

2 Dobre prakse so zbrane na sledeči povezavi: <https://eslplus.eu/>.

3.1.3 *Postopek in analize*

V projektu je bilo uvodoma pripravljeno poročilo o stanju socialne vključenosti v izobraževanju za dve izbrani ciljni skupini v Sloveniji (Vidmar et al., 2020), učence z nizkim SES in učence s posebnimi potrebami, ki je opredelilo nacionalne izzive in vprašanja, na katere smo skušali pridobiti odgovore iz dobrih praks Irske in Portugalske. Sledilo je oblikovanje nacionalne skupine v projektu STAIRS, ki je bila sestavljena iz članov projektnih partnerjev (Pedagoški inštitut, Center RS za poklicno izobraževanje) ter zunanjih strokovnjakov, ki se pri svojem delu srečujejo z raznolikimi izzivi zagotavljanja vključenosti v izobraževanju (akademski profesor, učitelj, svetovalni delavec, vodja oddelka za delo s ciljno skupino). Nacionalna skupina se je udeležila spletnih študijskih obiskov in analizirala dobre prakse Irske ter Portugalske z namenom oblikovanja predlogov za slovenski izobraževalni sistem. Skupina je pripravila Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS, ki podrobneje opredeljuje metodologijo in predloge (Peras et al., 2021).

Na spletnih študijskih obiskih je bil vsak član nacionalne skupine vključen v samostojen učni proces. Po koncu študijskih obiskov so bile izpeljane glavne ugotovitve, ki so nastale na podlagi analize učnih dnevnikov in vprašalnikov za samorefleksijo vseh sodelujočih v nacionalni skupini (eden izmed raziskovalcev je analiziral učne dnevnike in vprašalnike za samorefleksijo ter izpeljal nacionalne ugotovitve na podlagi skupnih tem). Nacionalne ugotovitve, izhajajoč iz študijskih obiskov, so bile potrjene na delovnem sestanku nacionalne skupine.

Po študijskem obisku so bile analizirane relevantne študije primerov dobrih praks (za podrobnosti glejte Peras et al., 2021). Iz dobrih praks so bili izpeljani ključni elementi, ki bi bili lahko uporabljeni za nadaljnje projekte, iniciative in politike v Sloveniji. Na njihovi podlagi so izpeljani predlogi za slovenski izobraževalni prostor, ki so predstavljeni v razdelku Rezultati.

4 Rezultati

Rezultati so v pričujočem prispevku so razdeljeni na dva dela glede na izsledke projekta STAIRS. V prvem delu se osredinjamo na glavne ugotovitve, izhajajoč iz dobrih praks Irske in Portugalske na področju zagotavljanja socialne vključenosti v izobraževanju. V drugem delu navajamo predloge za zagotavljanje (še) večje socialne vključenosti v slovenskem izo-

braževalnem prostoru, ki sledijo iz glavnih ugotovitev in znanstvenih razprav ((Sanchez in Dias, 2013; Silva et al., 2017; Skerritt, 2019).

4.1 Glavne ugotovitve izhajajoč iz dobrih praks Irske in Portugalske

Na visoko raven zagotavljanja socialne vključenosti v irskem in portugalskem izobraževalnem sistemu nakazujejo nekateri mednarodno primerljivi podatki. Npr., Irska je bila s strani Evropske komisije prepoznana kot država z najnižjim deležem učencev z nizkimi dosežki v raziskavi PISA (European Commission, 2020). V znanstveni literaturi pa zasledimo tudi druge kriterije za presojanje o doseganju socialne vključenosti, kot so npr.: vizija in stremenje oblikovalcev politik k zagotavljanju dostopnosti izobraževalnega sistema vsem učencem, zagotavljanje nadaljnega izobraževanja učiteljev in drugih strokovnjakov v izobraževanju ter sprejemanje učencev s posebnimi potrebami na šoli (Najev Čačija et al., 2020). Uporabiti pa je mogoče tudi mere samoporočanja o učenčevi oceni lastne socialne vključenosti (Mikanović in Popović, 2021). Kot primer vizije oblikovalcev politik o zagotavljanju socialne vključenosti je mogoče izpostaviti Portugalsko, ki je ena izmed le peščice držav s širšim razumevanjem vključenosti v zakonskih podlagah in ki v novospregletem zakonu o inkluzivnem izobraževanju inkluzijo opredeljuje kot proces odzivanja na raznolikost potreb in potencial vsakega učenca (UNESCO, 2020). Na podlagi omenjenih kazalnikov lahko zaključimo, da sta Irska in Portugalska državi, ki dosejata visoko stopnjo zagotavljanja socialne vključenosti v svojem izobraževanju in predstavljata na podatkih temelječo podlago za prenos dobrih praks, ki se nanašajo tako na javnopolitične ureditve kot tudi konkretne primere v izobraževalnih institucijah, v druge države EU.

Kot ključen dejavnik za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju v omenjenih državah EU se poudarja sistemska ureditev iniciativ, ki so vzpostavljene na ravni države. Npr., Irska in Portugalska to idejo udejanjata v osrednjih nacionalnih iniciativah za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju DEIS ter TEIP za naslavljanje socialne vključenosti v opredeljenih deprivilegiranih območjih. Iniciativi imata naslednje skupne točke: (1) implementacija na območju celotnega geografskega ozemlja, (2) dolgoročno načrtovanje in implementacija na opredeljenih območjih z višjim tveganjem za socialno izključenost, (3) izvajanje nacionalne politike v praksi, (4) zagotovljeno stabilno financiranje ter (5) urejanje področja osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja.

Izobraževalne ustanove imajo osrednje mesto v uvajanju pristopov spodbujanja socialne vključenosti v izobraževanju in se lahko dojemajo kot temeljni vir sprememb na tem področju. Kot je razvidno iz dobrih praks Irske in Portugalske, so šole ustrezno sistemsko podprte s strani odločevalcev (pristop od zgoraj navzdol), hkrati pa so sistemske ureditve pozitivno sprejete tudi s strani učiteljev in drugega strokovnega kadra ter deležnikov (pristop od spodaj navzgor), vendar pa zagotavljanje različnih pristopov (od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor) ne zadostuje, ampak je izobraževalne institucije oz. šole treba povezovati. Iz tega izhaja potreba po spodbujanju in vzpostavljanju sodelovalnega pristopa med vključenimi deležniki (vzpostavljanje mrež med ravnatelji, vzpostavljanje mrež med šolami, odločevalci in raziskovalnimi institucijami, kot je npr. razvidno v dobri praksi TED).

Za uspešen prenos dobrih praks je nujen predpogoj, da le-te temeljijo na dokazih temelječe prakse (npr. Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative), kar znova nakazuje na potrebo po vzpostavljanju mrež med odločevalci, izobraževalnimi institucijami in raziskovalci. Predvsem sta ključnega pomena spremljanje (interna in eksterna evalvacija) in sprotno prilagajanje praks ter pristopov, ki omogočajo odziv na nove izzive, povezane z zagotavljanjem socialne vključenosti različnih (ranljivih) skupin učencev. S tem je povezano tudi prej omenjeno stremenje k dolgoročnosti dobrih praks (npr. DEIS, TEIP in TED).

V povezavi z izobraževalnimi institucijami je v dobrih praksah Irske in Portugalske poudarjen tudi pomen vloge učitelja pri zagotavljanju socialne vključenosti v izobraževanju (DEIS, Limerick DEIS Primary Schools' Literacy Initiative). Ker so učitelji tisti, ki neposredno delajo z učenci, so ključni pri vpeljevanju sprememb v smeri inkluzivnejšega delovanja, saj se ob ustrezni podpori (podpori na ravni politik, strokovni podpori v obliki programov za kontinuiran profesionalni razvoj) lahko uspešno odzivajo na pedagoške izzive, povezane z zagotavljanjem socialne vključenosti. Iz tega izhaja, da so učitelji akterji sprememb (angl. *actors of change*) in sta njihovo ponotranjenje ter aplikacija inkluzivnih vrednot v praksi ključna za uspešno zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju.

Glavne ugotovitve iz dobrih praks Irske in Portugalske je mogoče izpostaviti v naslednjih vidikih:

- Povezanost in podkrepljenost dobrih praks za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju z nacionalnimi politikami.

- Zagotavljanje sistemske podpore za območja z nizkim SES ali drugimi tveganji za socialno izključenost (npr. identificiranje šol z velikim deležem učencev z nizkim SES, učencev priseljencev, učencev s posebnimi potrebami).
- Zagotavljanje kontinuiranega profesionalnega razvoja učiteljev (razvoj in nadgradnja programov na področju poučevanja bralne in matematične pismenosti, nadomeščanje odsotnosti učiteljev z dela ob udeležbi v daljšem izobraževalnem programu).
- Vzpostavljane multiprofesionalnega sodelovanja in povezovanje v mreže (npr. univerz, raziskovalnih zavodov, osnovnih/srednjih šol).

4.2 Predlogi za spodbujanje socialne vključenosti v izobraževanju

Na podlagi glavnih ugotovitev iz dobrih praks Irske in Portugalske so bili izpeljani predlogi, s katerimi lahko nadgradimo prizadevanja za zagotavljanje socialne vključenosti v slovenskem izobraževalnem prostoru. Predlogi so oblikovani v okviru štirih prioritetenih področij: (1) inkluzivna naravnost in občutljivost na socialno vključenost, (2) podpora učencem z nizkim SES, (3) opolnomočenje učiteljev in (4) sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov pri obravnavi in podpori učencev. Predlogi izhajajo iz slovenskega nacionalnega prilagoditvenega načrta nastalega v projektu STAIRS (Peras et al., 2021).

4.2.1 Inkluzivna naravnost in občutljivost na socialno vključenost

Predlog: Oblikovanje predloga zakonodajnega okvira za učinkovito podporo učencem z nizkim SES

Iniciativi DEIS na Irskem in TEIP na Portugalskem sta opredeljeni z zakonodajnimi okviri in nacionalnimi politikami za spodbujanje socialne vključenosti. Z vidika učencev z nizkim SES bi bilo v Sloveniji smiselno pripraviti podobne sistemske podlage. Ustrezne sistemske podlage omogočajo načrtovanje nacionalnih strategij, iniciativ in oblik podpore učencem, ki sicer lahko tvegajo sistemsko spregledanost. Obenem je okvir smiselno prilagoditi tudi drugim ranljivim skupinam učencev, ki so podvrženi tveganjem glede socialne izključenosti (Peras et al., 2021).

Predlog: Razpravljati o možnostih sistemskega identificiranja šol z visokim deležem učencev z nizkim SES

DEIS in TEIP predstavljata sistemsko podporo šolam iz najbolj depri-vilegiranih območij. Tako se npr. na Irskem DEIS-šole identificira na podlagi deprivacijskega indeksa in podatkov nacionalnega statističnega urada. Iz tega izhaja predlog o nadaljevanju strokovne razprave o primernosti ter kriterijih opredelitve takšnih območij in uvedbi podobne oblike sistemske podpore v Sloveniji. V razpravo je smiselno vključiti širok nabor deležnikov, saj po eni strani takšna sistemska rešitev predstavlja način identificiranja in nudenje podpore šolam z najvišjim tveganjem socialne izključenosti, vendar takšen ukrep lahko prispeva tudi k segregaciji ali stigmatizaciji nekaterih šol (Peras et al., 2021).

Predlog: Razpravljati o možnostih različnih oblik sistemske podpore šolam z visokim deležem učencev z nizkim SES

Glede na dobre prakse Irske in Portugalske je v slovenski izobraževalni prostor smiselno uvesti strokovne razprave z deležniki o uvedbi morebitnih načinov sistemske podpore, kot izhajajo iz predstavljenih dobrih praks. Npr., šolam z visokim deležem učencev z nizkim SES (in tudi drugih ranljivih skupin učencev) se lahko sistemsko uredijo naslednje oblike podpore: zmanjšanje razmerja med učenci in učitelji v razredu, zgodnje sistematično identificiranje učencev s primanjkljaji na področju bralne in matematične pismenosti, uvedba programov za krepitev bralne in matematične pismenosti učencev, dodatna usposabljanja za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja bralne in/ali matematične pismenosti, zagotovljen čas in viri za učitelje za udeležbo na strokovnih usposabljanjih (ureditev nadomeščanj, financiranje zaposlitve nadomestnih učiteljev za čas trajanja usposabljanja), zagotavljanje dodatne finančne podpore šolam in/ali učencem, hkratno poučevanje dveh učiteljev pri temeljnih predmetih, kot sta slovenščina in matematika (Peras et al., 2021).

4.2.2 Podpora učencem z nizkim SES

Predlog: Preučiti možnosti prenosa izkušenj iz osnovne v srednjo šolo za delo s posameznim dijakom

Na Portugalskem je izobraževanje organizirano v obliki šolskih grozdov (angl. *clusters*), ki združujejo posamezne šole na različnih ravneh izobraževanja. Takšna organizacija šol omogoča, da so učenci sistemsko spremljani od začetka osnovne do zaključka srednje šole, kar omogoča kontinuiteto dela in intervencij s posameznim učencem oz. dijakom (npr. dobra praksa A School For Everyone). Čeprav takšne oblike grozdov v slovenskem izobraževalnem prostoru niso vzpostavljene, pa je glede na iz-

postavljen primer dobre prakse smiselno premisliti o možnih načinih prenosa izkušenj (npr. intervencij, individualiziranih učnih programov) za delo s posameznim učencem na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Pri uvedbi takšnega kontinuiranega pristopa je sicer treba upoštevati veljavno zakonodajo o varstvu osebnih podatkov (Peras et al., 2021).

Predlog: Opolnomočenje učencev z nizkim SES s krepitvijo razvoja socialnih in čustvenih kompetenc

V okviru iniciativ TED in TEIP na Irskem in Portugalskem se izvajajo tudi programi za krepitev socialno-čustvenih kompetenc učencev. Z namenom opolnomočenja ranljivih skupin učencev je tudi pri nas smiselno okrepanje ter sistemsko podpreti prizadevanja za razvoj omenjenih kompetenc. Pri tem je smiselno uvesti razpravo o načrtovanju takšnega ukrepa – bodisi v smeri opolnomočenja specifičnih skupin učencev (npr. z individualno obravnavo učenca v šolski svetovalni službi) ali pa na ravni celotne šole (Peras et al., 2021).

Predlog: Vzpostavljanje centrov po zgledu centrov Youthreach za mlade, ki so opustili šolanje, in učence s tveganjem za opustitev šolanja

Centri Youthreach na Irskem so namenjeni mladim, ki so zgodaj opustili šolanje. Gre za sistemsko rešitev ponovnega vključevanja mladih v izobraževalni sistem. Mladi v centru pridobijo formalno izobrazbo (npr. srednješolsko diplomo), večšine za nadaljnje življenje (npr. finančna pismenost, soočanje s stresom, socialno-čustvene kompetence itd.) in strokovno podporo (npr. v obliki svetovanja, individualne psihološke obravnave ali psihoterapije). V slovenski izobraževalni prostor bi bilo smiselno uvesti razpravo o ustanovitvi primerljivega centra, ki bi bil namenjen tako mladim, ki so že opustili šolanje, kot tudi učencem z višjim tveganjem za opustitev šolanja (npr. učencem z nizkim SES). Primerljiva iniciativa je v slovenskem izobraževalnem prostoru delno že udeležena v obliki neformalnega izobraževanja PUM-O, ki bi ga lahko okrepili z dobrimi praksami in s strokovnimi ugotovitvami centrov Youthreach (Peras et al., 2021).

4.2.3 Opolnomočenje učiteljev

Predlog: Preučiti možnost razvoja nacionalnih programov za krepitev kompetenc učiteljev na področju poučevanja bralne in matematične pismenosti

Glede na irski model izobraževanja (DEIS, Limerick DEIS Primary Schools' Literacy initiative), ki izrazito spodbuja socialno vključenost v izobraževanju preko razvoja kompetenc učiteljev, je tudi v Sloveniji smiselno po zgledu Irske premisliti o uvedbi nacionalnih programov izpopolnje-

vanja in/ali nadgrajevanja kompetenc učiteljev na področju poučevanja temeljnih spretnosti, kot sta bralna in matematična pismenost (Peras et al., 2021).

Predlog: Raziskati zastopanost vsebin o socialni vključenosti v študijskih programih za bodoče učitelje

Predvsem iz irskih dobrih praks (npr. DEIS, TED) je razvidno, da je bodoče učitelje treba opremiti z ustreznimi kompetencami, s pristopi dela in strategijami za učinkovito delo z raznolikimi skupinami učencev. Le-to zahteva vpetost vsebin socialne vključenosti na vseh ravneh izobraževanja učiteljev, vključno s programi začetnega izobraževanja na prvi in drugi bolonjski stopnji. Na tej podlagi je v Sloveniji smiselno premisliti in preučiti zastopanost vsebin o socialni vključenosti v študijskih programih za bodoče učitelje in dodajanje vsebin v le-te (Peras et al., 2021).

4.2.4 Sodelovanje, povezovanje različnih deležnikov

Predlog: Preučiti možnost vzpostavljanja mrež med šolami, univerzami in raziskovalnimi zavodi z namenom odzivanja na izzive socialne vključenosti

Dobra praksa TED naslavlja mehanizme medinstitucionalnega povezovanja med univerzami in javno-raziskovalnimi zavodi ter šolami za odzivanje na specifično problematiko šol (npr. skrb za duševno zdravje učencev z nizkim SES). Znotraj iniciative se oblikujejo delovni timi, ki na podlagi analize stanja na šolah razvijejo ustrezno intervencijo, najpogosteje v obliki programa za profesionalni razvoj učiteljev ali vsebin za učence. Na tej podlagi je v slovenskem kontekstu smiselno preučiti, kako bi podobno povezovanje udeležili na sistemski ravni v Sloveniji (Peras et al., 2021).

Predlog: Uvedba mobilnega strokovnega delavca na domu za povezovanje šole in domačega okolja

Na Irskem v okviru DEIS delujejo t. i. HSCL-koordinatorji (ang. *Home School Community Liason*) – učitelji, ki učencem nudijo podporo na domu in predstavljajo povezavo med šolo ter domačim okoljem. Glede na irski izobraževalni model mobilni strokovni delavec pokriva različna področja dela (učna pomoč, psihosocialna podpora, krepitev bralnih kompetenc ipd.). Iz tega izhaja predlog, da bi se tudi v Sloveniji lahko sistemsko podprlo delovanje primerljivega profila strokovnih delavcev v učenčevem domačem okolju (npr. učitelj, psiholog, socialni delavec ali drug ustrezen profil). Mobilni strokovni delavec bi bil pristojen za občasno, a kontinuirano delo na učenčevem domu in bi v delo lahko vključeval tudi starše (Peras et al., 2021).

Predlog: Preučiti možnost vzpostavljanja multiprofesionalnih timov na šolah

Po vzoru dobre prakse TEIP bi bilo v slovenskem kontekstu smiselno preučiti možnosti vzpostavljanja multiprofesionalnih timov na šolah (npr. psiholog, socialni delavec in socialni mediator – posameznik iz lokalne skupnosti ali ranljive skupine), ki bi skrbeli za celostno obravnavo učencev in podporo ter povezovanje med šolo in lokalno skupnostjo. Pri tem bi bilo treba na ravni različnih deležnikov odpreti razpravo, kako udejanjiti predlog v praksi (npr. multiprofesionalni timi so lahko vzpostavljeni (le) na šolah z večjim številom učencev iz ranljivih skupin) (Peras et al., 2021).

Predlog: Oblikovanje nacionalnega repozitorija za medinstitucionalno izmenjavo dobrih praks in drugih vsebin na področju zagotavljanja socialne vključenosti

Projekt STAIRS temelji na prostodostopnih dobrih praksah irskega in portugalskega izobraževalnega sistema. Dobre prakse ponujajo vpogled v načrtovanje in delovanje različnih pristopov k zagotavljanju socialne vključenosti. Glede na izkušnje iz projekta STAIRS, bi bilo tudi v Sloveniji smiselno pripraviti nacionalni repozitorij dobrih praks po zgledu portala ESLplus. Objavljanje na repozitoriju bi bilo omogočeno deležnikom na različnih ravneh izobraževalnega sistema, za ustreznost in kakovost vsebin pa bi lahko skrbel strokovni odbor ali odgovorni urednik (Peras et al., 2021).

5 Diskusija

V pričujočem prispevku smo se osredinili na teoretska izhodišča prenosa dobrih praks iz drugih izobraževalnih sistemov oz. nacionalnih kontekstov in le-ta ponazorili z glavnimi izsledki projekta STAIRS, ki temelji na prenosu dobrih praks Irske in Portugalske na področju socialne vključenosti v izobraževanju. V članku smo izhajali iz dveh izhodišč: procesu prenosa dobrih praks, ki temelji na seznanitvi z javnimi politikami drugih držav, s katerimi naslavljaajo konkreten izziv (npr. zagotavljanje socialne vključenosti učencev z nizkim SES), in sodelovanju med raznolikimi deležniki pri oblikovanju javnih politik v državi, kamor želimo dobro prakso prenesti. Pri tem so nam bile v oporo glavne ugotovitve iz študijskih obiskov projekta STAIRS in konkretni predlogi, ki na štirih prioriteth področjih ponaazarjajo, kako zagotavljati (še) večjo socialno vključenost učencev z nizkim SES v Sloveniji. Ta prioritethna področja so: inkluzivna naravnost in občutljivost na socialno vključenost, identifikacija in podpora učencem z nizkim SES, opolnomočenje učiteljev ter sodelovanje in povezovanje različnih deležnikov.

Ugotavljamo, da prenos dobrih praks poteka na različne načine, saj gre lahko za neposredni prenos dobrih praks ali pa se na podlagi dobrih praks tujih držav izpelje izhodišča ter oblikuje lastne nacionalne politike. Omenjeno je v skladu z navedbami Minkmana in sodelavcev (2018), ki razlagajo, da se dobre prakse lahko prilagodi v drugem okolju (npr. v slovenskih šolah se uvede oblike podpore, ki so se izkazale za uspešne v DEIS-šolah na Irskem ali TEIP na Portugalskem) ali pa služijo kot osnova za razvoj lastnih ukrepov v šolah (npr. v šole se uvede določene sistemske ukrepe, ki so specifični za slovenski izobraževalen prostor).

Ugotovitve projekta STAIRS lahko razumemo kot začetek prenosa dobrih praks v nacionalni prostor, saj ponujajo izhodišča za nacionalno razpravo o uveljavitvi predlogov v praksi. Čeprav gre pri tem za začetne faze v procesu prenosa dobrih praks ((za podrobnosti glejte npr. Minkman et al., 2018) pa je iz navedenega jasno, da je deležnike, ki delujejo na različnih ravneh izobraževalnega sistema, treba vključiti že v zgodnje faze prenosa (npr. seznanitev z dobrimi praksami drugih držav in oblikovanje predlogov na podlagi le teh), saj z naborom strokovnih znanj in praktičnih izkušenj omogočajo kritično presojo o izvedljivosti ali uspešnosti določene dobre prakse v slovenskem prostoru. Ker začetek prenosa dobrih praks pomeni uvod v (kasnejše) oblikovanje (javno)političnih reform, je to način, kako raznolike deležnike že uvodoma vključiti v proces sprememb na ravni politik.

Pri zagotavljanju uspešnega prenosa dobrih praks pa ne gre izpostavljati samo pomena oblikovanja ustreznih politik, ampak je bistveno, da ključni deležniki politike tudi ponotranjijo. Na primeru zagotavljanja socialne vključenosti to pomeni, da ne zadostuje stremenje k zagotavljanju vključenosti v izobraževanju na ravni nacionalnih politik, ampak da je to treba sprejeti tudi na medosebni ravni (npr., učitelji ali svetovalni delavci, ki neposredno sodelujejo z učenci, morajo ponotranjiti in sprejeti inkluzivno naravnost). Takšen zaključek izpostavljajo tudi različni avtorji. Felder (2018) navaja, da je vključenost sicer mogoče sprejeti in spodbujati s pomočjo zakonodaje na societalni sferi, vendar je za uspeh politik bistveno upoštevati medosebno sfero. Koutsouris et al. (2020) nadaljujejo, da so za izobraževanje pomembni odnosi, ki pa jih s politikami in z zakonodajo lahko uravnavamo samo do določene mere. Podobno tudi Minkman et al. (2018) izpostavljajo pomen izbiranja »pravil« deležnikov, ki bodo delovali v smeri sprememb. Torej, pri vzpostavljanju socialne vključenosti v izobraževanju ne gre zanemariti ali podcenjevati pomembnosti sprejemanja inkluziv-

ne naravnosti s strani deležnikov. Omenjeno velja tudi za ostala področja izobraževanja in tudi širše, saj morajo biti politike sprejete in udejanjene s strani tistih, katerih položaj se z njimi ureja.

Pri poskusih prenosa dobrih praks iz drugih nacionalnih okolij pa je potrebna preudarnost, saj uspešnost dobre prakse v enem nacionalnem kontekstu še ne pomeni njene uspešnosti v drugem. Zavedati se je treba, da zgledovanje kljub temu, da pomeni opazovanje in učenje od drugih, ni zgolj posnemanje drugih. Njegov namen je privzeti in prilagoditi uspešne strategije v lastni državi. Če so primeri dobre prakse iztrgani iz konteksta in mehansko uporabljeni, obstaja tveganje, da ne bodo prinesli želenih rezultatov (Radaelli, 2004). V dobrih praksah namreč obstajajo elementi, ki ne morejo biti preneseni iz ene države v drugo brez upoštevanja institucionalne podlage, državne tradicije in prevladujoče pravne kulture (Radaelli, 2004: 27). Prav tako pa je treba upoštevati, da gre v okviru projekta STAIRS za relativno ozek nabor 11 dobrih praks, ki v ospredje postavljajo predvsem dve nacionalni iniciativi za zagotavljanje socialne vključenosti v izobraževanju (DEIS in TEIP). Kot izpostavljata Wolf in Baehler (2018), sta lahko učenje in prenos dobrih praks neuspešna, če se osredotočamo zgolj na posamezne primere dobrih praks. Avtorja to pojasnita s t. i. »hevrstiko dostopnosti« (angl. *availability heuristic*), pri čemer v ospredje kot uspešne dobre prakse izpostavljam tiste, ki so nam dostopne oz. ki smo jim posvetili največ pozornosti. V okviru projekta STAIRS to pomeni, da so Irske in Portugalske dobre prakse ene izmed možnih praks, ki lahko ponudijo rešitve za slovenski izobraževalni prostor, vendar niso edine ali nujno najoptimalnejše. Ob tem je vloga raziskovalcev in drugih strokovnjakov, ki sodelujejo v procesu prenosa, da le-te temeljito preučijo, primerjajo in pripravijo na podatkih temelječe predloge, ki jih lahko na podlagi širše nacionalne razprave postopoma uvedemo v nacionalni prostor. Prav tako pa je ob prenosu dobrih praks treba premisliti, ali so določeni segmenti slovenskega izobraževalnega konteksta primerljivi z irskim, kjer so v mestih prisotni t. i. »žepi« revščine ter drugi vidiki socialne izključenosti (Peras et al., 2021).

6 Zaključek

Zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja predstavlja izziv nacionalnim izobraževalnim sistemom, kar potrjujejo tudi podatki za Slovenijo. Socialna vključenost je na javnopolitični agendi EU postavljena visoko, pri tem pa so državam članicam na voljo različni mehanizmi, s katerimi si prizadevajo dosežati skupne cilje. Kot še posebej pomembna je v tem okviru izpostavlje-

na izmenjava izkušenj in dobrih praks med državami, ki jo Evropska komisija spodbuja s številnimi projekti, kot je projekt Erasmus+ STAIRS, ki smo mu v prispevku namenili posebno pozornost s teoretsko osmislitvijo ter ponazoritvijo procesa in možnih vsebin prenosa dobrih praks Irske in Portugalske v slovenski izobraževalni prostor. Upoštevajoč univerzalnost predstavljenih teoretskih izhodišč ter širino področja socialne vključenosti v izobraževanju prispevek predstavlja na podatkih temelječe uvide v prednosti in izzive prenosa dobrih praks na tem pomembnem področju izobraževalnih politik. Pri tem izpostavlja, da je za socialno vključenost najranljivejših skupin potreben vključujoč pristop tudi v samem procesu prenosa, oblikovanja in izvajanja politik. Socialne vključenosti namreč ni mogoče razumeti kot normativno kategorijo, temveč kot vrednoto, ki jo pri svojem delu, ob zavedanju odgovornosti do najranljivejših skupin v družbi, mislijo in udejanjajo vsi relevantni akterji.

Literatura

- Amor, Antonio M., Mayumi Hagiwara, Karrie A. Shogren, James R. Thompson, Miguel Ángel Verdugo, Kathryn M. Burke in Virginia Aguayo. 2019. "International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review." *International Journal of Inclusive Education* 23 (12): 1277–95. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>.
- Ansell, Christopher in Jacob Torfing. 2014. »Collaboration and Design: New Tools for Public Innovation.« In *Public Innovation through Collaboration and Design*, 19–36. Routledge.
- Büchs, Milena. 2003. »Methodological and Conceptual Issues in Researching the Open Method of Coordination.« *Cross-National Research Papers* 7 (1).
- Burns, Tracey, Florian Köster in Marc Fuster. 2016. *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*. Educational Research and Innovation. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264262829-en>.
- Cankar, Gašper. 2020. Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/knjiznica/>.
- Cankar, Gašper, Matevž Bren in Darko Zupanc. 2017. Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji (analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk

- in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS). Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.ric.si/ric/knjiznica/>.
- Dolowitz, David in David Marsh. 1996. »Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature.« *Political Studies* 44 (2): 343–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>.
- Dolowitz, David P. in David Marsh. 2000. »Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making.« *Governance* 13 (1): 5–23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>.
- Dunlop, Claire A in Claudio M Radaelli. 2018. »The Lessons of Policy Learning: Types, Triggers, Hindrances and Pathologies.« *Policy & Politics* 46 (2): 255–72. <https://doi.org/10.1332/030557318X15230059735521>.
- European Commission. 2020. »Education and Training Monitor 2020.« 124.
- Eurydice. 2020. Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. <http://bookshop.europa.eu/en/home/>.
- Felder, Franziska. 2018. »The Value of Inclusion: The Value of Inclusion.« *Journal of Philosophy of Education* 52 (1): 54–70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>.
- Harford, Judith in Teresa O'Doherty. 2016. »The Discourse of Partnership and the Reality of Reform: Interrogating the Recent Reform Agenda at Initial Teacher Education and Induction Levels in Ireland.« *Center for Educational Policy Studies Journal* 6 (3): 37–58. <https://doi.org/10.26529/cepsj.64>.
- Juvonen, Jaana, Leah M. Lessard, Ritika Rastogi, Hannah L. Schacter in Danielle Sayre Smith. 2019. »Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities.« *Educational Psychologist* 54 (4): 250–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>.
- Klemenčič Mirazchiyski, Eva in Plamen Vladkov Mirazchiyski. 2020. Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji. Pedagoški inštitut.
- Koutsouris, George, Hannah Anglin-Jaffe in Lauren Stentiford. 2020. »How well do we understand social inclusion in education?« *British Journal of Educational Studies* 68 (2): 179–96. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>.
- Krasota, Olena in Tetiana Melnyk. 2021. »Social Inclusion as an Instrument for Reducing Socio-Economic Inequality.« *Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D: Faculty of Economics and Administration* 28 (3). <https://doi.org/10.46585/sp28031192>.

- Martin, Michaela in Ana Godonoga. 2020. »SDG 4 - Policies for Flexible Learning Pathways in Higher Education,« 52. IIEP – UNESCO Working Papers.
- Mikanović, Brane in Kristijan Popović. 2021. »Konstrukcija i provera skale socijalne uključenosti i isključenosti studenata.« *Research in Pedagogy* 11 (2): 351–58. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2102351M>.
- Minkman, E. Ellen, M. W., Arwin van Buuren in Victor Bekkers. 2018. »Policy Transfer Routes: An Evidence-Based Conceptual Model to Explain Policy Adoption.« *Policy Studies* 39 (2): 222–50. <https://doi.org/10.1080/01442872.2018.1451503>.
- Najev Čačija, Ljiljana, Nikša Alfirević in Sanja Jurić. 2020. »Towards an Identification of Critical Success Factors for European Inclusive Education.« In *Educational Leadership, Improvement and Change: Discourse and Systems in Europe*, uredniki Lejf Moos, Nikša Alfirević, Jurica Pavičić, Andrej Koren in Ljiljana Najev Čačija, 139–54. *Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47020-3>.
- Nedergaard, Peter. 2006. »Which Countries Learn from Which?: A Comparative Analysis of the Direction of Mutual Learning Processes within the Open Method of Coordination Committees of the European Union and among the Nordic Countries.« *Cooperation and Conflict* 41 (4): 422–42. <https://doi.org/10.1177/0010836706069870>.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- . 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Peras, Igor, Urška Štremfel, Barbara Bauman, Alenka Turičnik, Katja Jeznik, Maja Klančič, Vladka Nemec Koštric, Janez Perpar, Darja Štirn in Natalija Vovk-Ornik. 2021. *Z dobrimi praksami (Irske in Portugalske na področju obravnave otrok z nizkim SES in PP) do več inkluzije v izobraževanju: Nacionalni prilagoditveni načrt projekta STAIRS*. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2021/11/NAP_ERI_CPI_211022_FINAL.pdf.
- Radaelli, Claudio M. 2004. »Who Learns What? Policy Learning and the Open Method of Coordination.« European Research Institute – University of Birmingham. <http://exeter.openrepository.com/exeter/bitstream/10036/23652/1/RadaelliPolicyLearning.pdf>.

- Rose, Richard. 2002. »Ten Steps in Learning Lessons from Abroad, EUI Working Paper RSC 2002/5.« <http://www.hull.ac.uk/futgov/Papers/PubPapers/RRPaper1.pdf>.
- Sanches, Maria in Mariana Dias. 2013. »Policies and Practices of Schools in Educational Priority Territories: What Sustainability?« In *School and Community Interactions*, uredila Andreas Brunold in Bernhard Ohlmeier, 113–25. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19477-6>.
- Silva, Marisa, Sofia Marques da Silva in Helena C Araújo. 2017. »Networking in Education: From Concept to Action – An Analytical View on the Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) in Northern Portugal.« *Improving Schools* 20 (1): 48–61. <https://doi.org/10.1177/1365480216658566>.
- Skerritt, Craig. 2019. »'I Think Irish Schools Need to Keep Doing What They're Doing': Irish Teachers' Views on School Autonomy after Working in English Academies.« *Improving Schools* 22 (3): 267–87. <https://doi.org/10.1177/1365480219853457>.
- Steiner-Khamsi, Gita in Florian Waldow. 2012. *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012*. London in New York: Routledge.
- Svet EU. 2000. *Lizbonska strategija 2000*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0030:0038:SL:PDF>
- Šterman Ivančič, Klaudija in Urška Štremfel. 2020. »Assessment Policy and Practice of Slovenia.« V *Monitoring Student Achievement in the 21st Century: European Policy Perspectives and Assessment Strategies*, uredili Heidi Harju-Luukkainen, Nele McElvany in Justine Stang, 237–49. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38969-7_19.
- Štremfel, Urška in Igor Peras. 2022. »European Adaptation Guidelines.« https://www.pei.si/wp-content/uploads/2022/05/STAIRS_EAG_FINAL.pdf.
- Trunk Širca, Nada, Valerij Dermal, Anica Novak Trunk in Aleš Trunk. 2018. »Responsible Management and Challenges of Inclusion in Multicultural School Environment in Slovenia.« *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 238: 670–79. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2018.04.049>.
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report Inclusion and Education: All Means All*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- Vidmar, Maša, Urška Štremfel, Barbara Bauman, Teja Žagar in Alenka Turičnik. 2020. *STAIRS : Country Report of Slovenia*. Tempus Public Founda-

tion. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2021/11/Nacionalno-porocilo-Country-report_SLO.pdf.

Wolf, Amanda in Karen J. Baehler. 2018. »Learning Transferable Lessons from Single Cases in Comparative Policy Analysis.« *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* 20 (4): 420–34. <https://doi.org/10.1080/13876988.2017.1399578>.