



Poročilo o kartiranju InclusiVET

**Značilnosti, izzivi in priložnosti inkluzivnega
vključevanja učečih se v poklicnem izobraževanju in
usposabljanju**



InclusiVET

Avtorja

Center za inovacije znanja (KIC), Fundacija centrov za gospodarski razvoj (OIC)

Sodelujoči

Nik Heerens, Marta Harasiuk, Justyna Raszczyk, Miha Zimšek, Natalija Klepej Gržanič, Anita Goltnik Urnaut, Alicia Leonor Sauli Miklavčič, Panagiotis Chatzimichail, Dragana Jovanovska, Pelin Ünlü, Myriam Garbit, Diane Delavault, Isabelle Durif Varambon, Lucie Barale, Katalin Kulman, Kornél Dóri, Szilvia Hegyiné Závori, Tibor Dóri

Oblikovanje

Tina Cajnka

Avtorske pravice

(C) 2023, InclusiVET

Konzorcij InclusiVET

ZDRUŽENJE ZA STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE RHONE (SEPR), Francija
ORGANIZACIJSKI URAD EVROPSKIH ŠOLSKIH ŠTUDENTSKIH ZVEZ (OBESSU), Belgija
SKUPNOST VIŠJIH STROKOVNIH ŠOL RS (SKUPNOST VSŠ), Slovenija
CENTER ZNANJA ZA INOVACIJE (KIC), Malta
FUNDACIJA CENTROV ZA GOSPODARSKI RAZVOJ (OIC), Poljska
ZDRUŽENJE MADŽARSKEGA DIGITALNEGA IZOBRAŽEVANJA (MDOE), Madžarska

Projekt je financiran s strani Evropske komisije. Ta publikacija odraža izključno stališča avtorjev in Komisija ne more biti odgovorna za kakršno koli uporabo informacij, ki jih vsebuje.

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 International



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Okrajšave

CEDEFOP	Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja
EU	Evropska unija
EOK	Evropsko ogrodje kvalifikacij
LGBTQIA+	Lezbijke, geji, biseksualci, transspolni queer, interseksualci, aseksualci
SEN	Posebne izobraževalne potrebe
UNESCO	Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo
VETERAN	Poklicno izobraževanje in usposabljanje

Kazalo vsebine

1	Uvod	7
1.1	Uvod v poročilo o preslikavi	7
1.2	Vsebina in metodologija	7
	Teoretična raziskava	8
	Fokusne skupine	8
	Analiza podatkov	10
2	Ključni pojmi	11
2.1	Učeči se z manj priložnostmi	Napaka! Zaznamek ni definiran.
2.2	Vključitev	11
2.3	Vključevanje učečih se	Napaka! Zaznamek ni definiran.
3	Značilnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Evropi	13
3.1	Institucionalne značilnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja	13
	Variabilnost sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja	13
	Vstopne točke v poklicno izobraževanje in usposabljanje	13
	Praktični poudarek	13
	Razširjeni cikel poklicnega izobraževanja in usposabljanja	14
	Različne poti	14
	Evropsko ogrodje kvalifikacij in njegov vpliv	14
3.2	Učeči se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju	15
	Raznolik starostni razpon	15
	Karierno usmerjena usmeritev	15
	Socialna ozadja	16
4	Vrste učečih se z manj priložnostmi	17

4.1	Raznolikost in intersekcionalnost	17
4.2	Raznoliki učeči se, raznolike potrebe	19
5	Vključevanje učečih se	Napaka! Zaznamek ni definiran.
5.1	Tradicionalne oblike udejstvovanja učečih se	22
5.2	Alternativne oblike udejstvovanja učečih se	23
6	Izzivi in ovire za učeče se z manj priložnostmi	25
6.1	Izzivi sodelovanja v življenju šole	25
6.2	Izzivi za vključevanje učečih se	26
	Časovni in finančni izzivi	26
	Izzivi prepoznavnosti	26
	Izzivi pri identifikaciji	27
	Izzivi s sliko	27
	Izzivi glede dostopnosti	27
7	Dejavniki uspeha za vključujoče vključevanje učečih se	29
7.1	Različne možnosti udeležbe	29
7.2	Vidnost raznolikosti brez stigmatizacije	30
7.3	Podporni sistem za učeče se z manj priložnostmi	30
7.4	Profesionalizacija učiteljev za različne potrebe učečih se	31
7.5	Smernice in politike za učečih se z manj priložnostmi in od njih	31
7.6	Nagrajevanje angažiranosti učečih se	32
Priloge		33
Priloga 1 – Značilnosti ustanov/študij PIU v partnerskih državah:		33
	Poljska:	33
	Francija:	33
	Madžarska:	34
	Slovenija:	34

Priloga 2 – Primeri dobre prakse	35
Bibliografija	37

1 Uvod

1.1 Uvod v poročilo o kartiranju

To poročilo ponuja vpogled v različne skupine učečih se z manj priložnostmi, ki so vključeni v poklicno izobraževanje in usposabljanje (PIU) v Evropi, predstavlja v kolikšni meri so priložnosti za vključevanje učečih se vključujoči za vse. Poročilo je nastalo v okviru projekta *Inkluzivno vključevanje učečih se z manj priložnostmi v poklicnem izobraževanju in usposabljanju – InclusiVET*, programa Erasmus+ , kot primerjalna analiza udejstvovanja učečih se v institucijah PIU. Namen tega poročila je **povečati ozaveščenost, poznavanje in razumevanje ovir, izzivov in priložnosti za inkluzivno vključevanje v PIU na evropski, nacionalni in institucionalni ravni**. Poročilo o kartiranju je nastalo v sodelovanju vseh projektnih partnerjev:

- CENTER ZNANJA ZA INOVACIJE (KIC), Malta
- FUNDACIJA CENTROV ZA GOSPODARSKI RAZVOJ (OIC), Poljska
- ZDRUŽENJE ZA STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE RHONE (SEPR), Francija
- ORGANIZACIJSKI URAD EVROPSKIH ŠOLSKIH ŠTUDENTSKIH ZVEZ (OBESSU), Belgija
- SKUPNOST VIŠJIH STROKOVNIH ŠOL RS (SKUPNOST VSS), Slovenija
- ZDRUŽENJE MADŽARSKEGA DIGITALNEGA IZOBRAŽEVANJA (MDOE), Madžarska

1.2 Vsebina in metodologija

V prvem delu poročila o kartiranju so pojasnjeni izrazi, ki se uporabljajo v poročilu. Ključni izrazi, uporabljeni v tem poročilu – učeči se z manj priložnostmi, vključenost, raznolikost in udeležba učečih se – so dodatno pojasnjeni in kontekstualizirani. V nadaljevanju so opisane institucije poklicnega izobraževanja in usposabljanja z evropske perspektive in s specifičnega vidika izbranih partnerskih držav projekta (Francija, Madžarska, Poljska in Slovenija). Poročilo nadalje podrobno opisuje različne kategorije učečih se z manj priložnostmi in možnosti za njihovo širše vključevanje v aktivnosti izobraževalnih institucij. V zaključku poročila je opis izzivov in ovir, s katerimi se soočajo pri vključevanju učečih se z manj priložnostmi, ter področja ki jih je treba izboljšati. Nazadnje so v poročilu predstavljeni tudi primeri dobrih praks, ki so nam lahko za zgled.

Strokovnjaki iz partnerskih organizacij projekta so izvedli, v skladu s strukturiranim pristopom, **nacionalno in evropsko raziskavo (kartiranje)** – gre za oceno potreb po vključevanju učečih se z manj priložnostmi v PIU. Osrednji cilj kartiranja je bil uskladiti združene zmogljivosti različnih partnerjev, vključenih v projekt InclusiVET in optimalno izkoristiti njihova posamezna omrežja in vire.

Raziskovali so zakonodajo in prakso v poklicnem izobraževanju in usposabljanju v izbranih državah. Cilji teoretične raziskave v vsaki državi so bili:

- prepoznavanje ciljnih skupin z manj priložnostmi
- opredelitev dejanskih in potencialnih ravni vključenosti in zastopanosti
- prepoznavanje težav, izzivov in ovir za vključujoče delovanje
- opredelitev edinstvenih značilnosti raziskav na področju poklicnega izobraževanja in usposabljanja (npr. razširjenost obveznih pripravništev, krajši tečaji, dvojne izobraževalne poti, diferenciran starostni profil)
- opredelitev inovativnih elementov za vključevanje učečih se z manj priložnostmi

Teoretična raziskava

Projektni partnerji iz Slovenije, Madžarske, Poljske in Francije so v teoretični raziskavi predstavili stanje v PIU v njihovih državah. Pri tem so upoštevali enotno strukturo. Uvodoma so začeli s **splošno opredelitvijo učečih se v šolah institucijah PIU**, sledil je opis strukture izobraževanja v vsaki državi. Predstavljene možnosti PIU za mlade in odrasle so bila izhodišča za podroben opis, kako vse skupine učeče se vključiti v “življenje” izobraževalnih institucij. Nato so opredelili **različne skupine učečih se z manj priložnostmi**, ki so opredeljeni v institucija PIU. Teoretična raziskava je v nadaljevanju opisala načine, kako so ti učeči se vključeni v življenje izobraževalne institucije in kakšne možnosti obstajajo za nadaljnje izboljšanje. Raziskava vključuje tudi opis ovir za vključevanje učečih se z manj priložnostmi, dejavnikov uspeha in dobrih praks v vsaki državi.

Poleg poglobljenega stanja v projektnih partnerskih državah poročilo o kartiranju predstavlja tudi širšo, evropsko perspektivo, ki je temeljila predvsem na raziskavah, ki jih je izvedel mednarodni projektni partnerj OBESSU in so vključevali vpogleda iz različnih virov, perspektive iz širše literature o PIU, inkluzivno vključevanje učečih se in netradicionalni učečih se.

Fokusne skupine

Naslednji korak pri pripravi poročila o kartiranju je bila izvedba **fokusnih skupin** v Sloveniji, na Madžarskem, na Poljskem, v Franciji in na evropski ravni. Med fokusnimi skupinami so bili opravljeni razgovori z dvema ključnima skupinama, in sicer **učečimi se in osebjem v institucijah PIU**. Za lažjo učinkovitejšo primerjavo rezultatov so bili izvajalci opremljeni s smernicami za polstrukturirane fokusne skupine. Te smernice so vključevale različna vprašanja, ki so obravnavala v naprej opredeljena tematska področja, hkrati pa so obravnavala raziskovalne vrzeli, ki so se pojavile v začetni fazi teoretične raziskave. Med fokusnimi skupinami so osebe in učeči se v PIU lahko izrazili svoje stališče o vključevanju učečih se z manj priložnostmi. Opisali so skupine učečih se, za katere menijo, da imajo manj priložnosti, opredelili ovire povezane z vključevanjem vseh skupin učečih se, ter razpravljali o priložnostih in dejavnikih, ki pozitivno vplivajo na angažiranost, motivacijo in potencial učečih se za njihove izobraževalne institucije.

# Udeleženci	Funkcija	Država
Fokusna skupina 1 (SEPR)		
11	Učeči se (poklicna šola za frizerje, SEPR)	Francija
Fokusna skupina 2 (SEPR)		
6	Učeči se (francoski tuji jeziki, SEPR)	Francija
Fokusna skupina 3 (SKUPNOST VSŠ)		
6	Učeči se (BIC Ljubljana, IC Piramida Maribor, EŠ Celje, Academia, ŠC Ptuj, VSŠ)	Slovenija
Fokusna skupina 4 (SKUPNOST VSŠ)		
7	Učeči se (VSGT Maribor , BIC LJ , ŠC PET, IC Piramida)	Slovenija
Fokusna skupina 5 (OIC)		
6	Učitelji/predavatelji	Poland
2	Podporno osebje učečih se	Poland
Fokusna skupina 6 (OIC)		
5	Učeči se (Srednja tehnična šola)	Poljska
3	Učeči se (šola Branch, 1 stopnja diplome)	Poljska
Fokusna skupina 7 (MDOE)		
8	Učitelji/predavatelji	Madžarska
Fokusna skupina 8 (MDOE)		
13	Učeči se	Madžarska

# Udeleženci	Funkcija	Država
Mednarodne fokusne skupine 1 (OBESSU)		
1	Član uprave državnega šolskega dijaškega združenja, učeči se v PIU	Romunija
1	Član uprave šolskega združenja poklicnega in strokovnega izobraževanja	Danska
Mednarodne fokusne skupine 2 (OBESSU)		
1	Pripravnik OBESSU, učeči se v PIU	Španija
1	Učeči se	Italija
1	Strokovnjaki PIU in platforme za vseživljenjsko učenje	Belgija

Tabela 1: Pregled fokusnih skupin

Analiza podatkov

Partnerji projekta InclusiveVET so aktivno sodelovali v kvalitativnem raziskovanju, s čimer so izboljšali skupno razumevanje izzivov in ovir, s katerimi se soočajo učeči se z manj priložnostmi v institucijah PIU. Njihovi prispevki so izboljšali razumevanje inkluzivnega vključevanja vseh učečih se.

Raziskovalni proces je strukturiran tako, da omogoča nenehno izboljševanje, pri čemer vsak korak temelji na spoznanjih in informacijah, pridobljenih iz prejšnjih faz. Ta ponavljajoči se pristop nam je omogočil, da smo zbrali bogat in niansiran nabor podatkov, posebej prilagojen inkluzivnemu vključevanju učečih se z manj priložnostmi v PIU. Poročilo, ki je pred vami odraža sintezo te raziskovalne poti, pri čemer se opira na raznoliko paleto virov, vključno s podatki iz vsake faze raziskave in ustrezno literaturo v sektorju PIU, inkluzivnim vključevanjem učečih se in učečih se z manj priložnostmi.

2 Ključni pojmi

2.1 Učeči se z manj priložnostmi

V okviru projekta InclusiVET je sklicevanje na **učeče se z manj priložnostmi** tesno povezano s konceptom raznolikosti celotne populacije učečih se v izobraževalnih institucijah PIU ter s tem, kako se to odraža v priložnostih za vključevanje vseh skupin učečih se. Na področju PIU raznolikost med drugim zajema **razlike v starosti, etnični pripadnosti, spolu, nacionalnem poreklu, telesnih in duševnih sposobnostih, čustvenih sposobnostih, veri, maternem jeziku, spolni usmerjenosti, socialno-ekonomskem ozadju, življenjskih okoliščinah itd.**

Zato je opredelitev učečega se z manj priložnostmi odvisna od konteksta in ima lahko različne konotacije glede na državo, izobraževalno ustanovo in/ali področje izobraževanja. Poleg tega so meje med "glavnimi" in učečimi se z manj priložnostmi zabrisane, kar omogoča učečim se, da lahko v nekaterih pogledih prikažejo svoje značilnosti, medtem ko imajo v drugih pogledih premalo zastopane značilnosti.

2.2 Vključitev

Vključevanje je organizacijski pristop, ki **ceni in priznava raznolikost, zavrača stigmatizacijo nekaterih skupin ter daje prednost pravicam in vključevanju ranljivih skupin prebivalstva.** Raznolikost predstavlja temelj za zagotavljanje dostopa do izobraževanja različnim skupinam. Vendar je pomembno opozoriti, da raznolikost sama po sebi ne zagotavlja samodejno vključitve teh skupin v vsakdanje življenje učečih se PIU.

Komisija UNESCO opredeljuje inkluzivno izobraževanje kot sposobnost vseh posameznikov, da sodelujejo v kakovostnem izobraževanju in uresničijo svoj polni potencial. To razumevanje poudarja, da je vključevanje kulturno in sistemsko vprašanje. Doseganje vključujočega izobraževanja in enakih možnosti zahteva sistemske spremembe. Ljudje imajo različne učne sloge in izobraževalne potrebe, izobraževalni sistemi pa morajo biti dovolj prilagodljivi in prožni, da se lahko prilagodijo tej raznolikosti. Odgovornost izobraževalnega sistema je, da upošteva potrebe vseh učečih se in se jim prilagodi, ne pa da pričakuje, da se bodo učeči se prilagodili obstoječemu sistemu. Posledično koncept vključevanja presega zgolj integracijo (UNESCO, 2020).

2.3 Zastopanost učečih se

Prisotnost raznolike populacije učečih se predstavlja izziv za izobraževalne institucije PIU, da dejavno vključijo vse učeče se v strukturni in kulturni razvoj institucije, pri čemer zagotovijo, da so zastopani njihovi glasovi ter upoštevana njihova mnenja in potrebe.

V projektu InclusiVET razlikujemo med **štirimi področji udejstvovanja učečih se**. Prvo področje: **"upravljanje in vodenje"** priznava vključevanje učečih se s sodelovanjem v odborih, pri čemer lahko učeči se vplivajo na razvoj, izvajanje in ocenjevanje politik. Drugo področje: **"poučevanje in učenje"** poudarja vključevanje učečih se v lasten učni proces in skupno krepitev njihovih izobraževalnih izkušenj. Tretje področje: **"zagotavljanje in izboljševanje kakovosti"** vključuje sodelovanje učečih se v vseh procesih povezanih z ohranjanjem in izboljševanjem kakovosti izobraževanja. Četrto **področje "zastopanstvo učečih se in organizacija"** v šolskem življenju učečim se ponuja priložnosti za oblikovanje samoorganiziranih skupin, sodelovanje v demokratičnih procesih, izvolitev predstavnikov in aktivno sprožanje razprav o spremembah izobraževalnih institucijah PIU osredotočenih na učeče se (glej nacionalni program za vključevanje študentov, 2020).

S prednostno razvrstitvijo teh področij želi projekt InclusiVET spodbujati vključujoče okolje, v katerem imajo učeči se moč, da prispevajo k razvoju in izboljšanju svojih izkušenj v PIU.

3 Značilnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Evropi

3.1 Institucionalne značilnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja

Poklicno izobraževanje in usposabljanje ima pomembno vlogo v izobraževalnih sistemih skoraj vseh evropskih držav. Programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja se običajno osredotočajo na praktično usposabljanje, pri čemer teoretično učenje združujejo s praktično uporabo za razvoj kompetenc, specifičnih za določeno delovno mesto, in služijo kot vrata na različne poklicne poti. Splošno priznano je, da je poklicno izobraževanje in usposabljanje ključno orodje za odpravljanje brezposelnosti (mladih), saj učeče se opremlja s praktičnimi znanji in spretnostmi, ki jih delodajalci aktivno iščejo.

Variabilnost sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja

Pomembno je opozoriti, da se lahko posebnosti sistemov in politik poklicnega izobraževanja in usposabljanja med državami zelo razlikujejo, programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja pa so lahko prilagojeni posebnim regionalnim ali nacionalnim zahtevam. Poleg tega so programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja običajno zasnovani tako, da so prožni in skrbijo za širok krog posameznikov z različnimi ozadji in težnjami.

Vstopne točke v poklicno izobraževanje in usposabljanje

V večini evropskih držav imajo učeči se, ki zaključijo osnovnošolsko izobraževanje, možnost izbire med nadaljevanjem splošnega izobraževanja ali poklicnim izobraževanjem. Običajno poklicno izobraževanje in usposabljanje na najnižji ravni traja približno tri leta, kot navajajo v državah, kot so Poljska, Slovenija in Madžarska, ki se zaključijo s pridobitvijo določenega poklica. V Franciji imajo učeči se možnost poklicnega usposabljanja v šolah ali prek vajeništva, model, je podoben usposabljanju mladih delavcev na Poljskem. Nekateri programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja so posebej prilagojeni tudi za podporo prikrajšanim mladim, ki so morda opustili tradicionalno izobraževanje in posameznikom zagotavljajo priložnosti za pridobivanje praktičnih znanj in spretnosti ne glede na njihove predhodne učne dosežke.

Praktični poudarek

Pomembna značilnost programov poklicnega izobraževanja in usposabljanja je njihova **praktična usmeritev**, ki učečim se omogoča, da svoje znanje neposredno uporabijo pri nalogah, specifičnih za določeno panogo. Ti programi pogosto vključujejo partnerstva z zainteresiranimi stranmi iz industrije, pri tem se ohrani učni načrt, usklajen s sodobnimi industrijskimi standardi in praksami.

Vajeništva imajo običajno ključno vlogo v poklicnem izobraževanju in usposabljanju v številnih evropskih državah. Vajenci običajno delajo za podjetja, hkrati pa opravljajo strukturirano usposabljanje na delovnem mestu in pouk v učilnici/predavalnici. Več evropskih držav, vključno z Nemčijo, Avstrijo in Švico, ima sistem **dualnega učenja**, v katerem učeči se svoj čas razdelijo med poklicne šole in usposabljanje na delovnem mestu z delodajalci, kar ponuja celovito izobraževalno izkušnjo.

Razširjeni cikel poklicnega izobraževanja in usposabljanja

Nekatere evropske države ponujajo širši cikel poklicnega izobraževanja in usposabljanja v tehničnih srednjih šolah, na primer **srednje šole v Sloveniji**. V teh institucijah kombinacija splošnega in poklicnega izobraževanja doseže vrhunec z možnostjo opravljanja zaključnega izpita (poklicne mature) in pridobitve določenega poklica. Francija uporablja izraz "**poklicni izpit**", ki predstavlja alternativno različico zaključnega izpita za diplomante tehničnih šol.

Različne poti

Učeči se na Poljskem in Madžarskem se srečujejo s petletnimi izobraževalnimi cikli z možnostjo zaključnega izpita in poklicnega izpita po zaključku. Nato lahko ti diplomanti izbirajo med visokošolskim izobraževanjem ali vstopom na trg dela. Tehnične srednje šole na Madžarskem učečim se omogočajo, da se pripravijo samo na zaključni izpit ali pridobijo podlago za določen poklic, zlasti za tiste z zaključno listino. Poklicne šole na Madžarskem, ki se razlikujejo od tehničnih srednjih šol, učeče se opremljajo z znanji in spretnostmi, potrebnimi za pridobitev poklica, pri čemer združujejo elemente splošnega in poklicnega izobraževanja ter se zaključijo s poklicnim izpitom, ki odraža sistem poljskih **podružničnih (poklicnih) šol prve stopnje**.

Poleg tega obstajajo poti za nadaljnje izobraževanje, kot je napredovanje v **poklicno višjo srednjo šolo ali tehnično srednjo šolo** (npr. na Poljskem) za tiste, ki zaključijo temeljno raven poklicnega izobraževanja. Druga možnost je, da posamezniki izberejo **univerzitetno izobraževanje** po uspešnem zaključku šolanja, ki se zaključi z zaključnim izpitom. Nekatere države dovoljujejo tudi diplomantom, ki so uspešno opravili zaključni izpit, da dopolnijo poklicno izobraževanje, kar je praksa, ki jo opažata Poljska in Madžarska. Nasprotno pa lahko posamezniki dopolnijo splošno izobrazbo, če so že pridobili poklic.

Evropsko ogrodje kvalifikacij in njegov vpliv

Po vsej Evropi obstaja določena stopnja standardizacije predpisov, ki urejajo izobraževanje v tehničnih srednjih šolah, kar delno spodbuja **evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK)**. Države v Skandinaviji se na primer izrecno sklicujejo na ogrodja kvalifikacij. V državah, kjer je ta referenca manj opazna, diplomanti pri iskanju zaposlitve morda ne bodo uporabljali oznak na ravni kvalifikacij na svojih spričevalih. Ta trend ponazarja poljski scenarij.

*Bolj specifične značilnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja v partnerskih državah InclusiveVET so navedene v **Prilogi 1**.* Poleg tega je podroben opis evropskih sistemov poklicnega izobraževanja in usposabljanja na voljo na spletišču centra Cedefop: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>

3.2 Učeči se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju

Učeči se poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Evropi zajemajo raznoliko skupino, ki si prizadeva za praktične spretnosti in znanja, specifične za določeno industrijo, da bi se pripravila na zaposlitev na različnih področjih. Ti učeči se imajo različna izobrazbena ozadja, poklicne želje in življenjske okoliščine. Nekateri učeči se so morda končali srednješolsko izobrazbo, drugi pa so morda zgodaj opustili šolanje ali imajo netradicionalne izobraževalne izkušnje. Značilnosti učečih se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju se lahko razlikujejo glede na državo, regijo in posamezne ponujene programe poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Ti dejavniki vplivajo na demografijo, motivacijo in cilje učečih se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju.

Kljub veliki raznolikosti je mogoče opredeliti nekatere značilnosti, ki so zlasti značilne za poklicno izobraževanje in usposabljanje, zlasti v primerjavi z visokošolskim izobraževanjem.

Raznolik starostni razpon

Programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja privabljajo učeče se različnih starostnih skupin. To vključuje predvsem **mlade, ki vstopajo v poklicno izobraževanje in usposabljanje takoj po obveznem (osnovnošolskem ali srednješolskem) izobraževanju, običajno okoli 15. ali 16. leta.**

Vendar poklicno izobraževanje in usposabljanje razširja svoj doseg onkraj mladih učečih se. Poklicno usposabljanje je priljubljena izbira za odrasle, vključno s tistimi, ki iščejo spremembo poklicne poti ali želijo nadaljnjo specializacijo. Vse evropske države ponujajo priložnosti za izpopolnjevanje in prekvalifikacijo, posamezniki, ki morajo pridobiti nove kvalifikacije ali prekvalifikacijo, pa se pogosto odločijo za poklicno izobraževanje odraslih. Udeležijo se lahko **večernih tečajev, izrednih tečajev ali kratkotrajnih programov usposabljanja**, da pridobijo nova znanja in spretnosti ali izboljšajo obstoječe.

Karierno usmerjena usmeritev

Učeči se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju so običajno močno nagnjeni k pridobivanju **posebnih znanj in spretnosti, povezanih z delovnim mestom.** Učeči se, ki se odločijo za poklicno izobraževanje in usposabljanje, pogosto motivira želja po hitrem prehodu na trg delovne sile in hitrejši pridobitvi zaposlitve v primerjavi s tradicionalnimi akademskimi potmi. Programi poklicnega izobraževanja in usposabljanja so pogosto tesno usklajeni s potrebami industrije, saj učečim se omogočajo, da razvijejo praktične spretnosti, po katerih povprašujejo delodajalci. Ker se poklicno izobraževanje in usposabljanje vse bolj priznava kot **orodje za vseživljenjsko učenje**, se lahko strokovnjaki, ki so že zaposleni, vpišejo v tečaje ali programe poklicnega izobraževanja in usposabljanja, da posodobijo svoja znanja in spretnosti ter ostanejo konkurenčni na svoji poklicni poti.

Socialna ozadja

Na ravni politike Evropske unije obstaja jasna težnja po **ponovnem ocenjevanju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki ga postavlja kot izvedljivo in enakovredno alternativo visokošolskemu izobraževanju**. Ta sprememba perspektive je očitna med drugim s pobudami, kot so **program znanj in spretnosti za Evropo**, ustanovitev **centrov poklicne odličnosti** in razglasitev **evropskega leta spretnosti**.

Vendar pa je v mnogih državah opazen trend, da **dajejo poklicnim šolam prednost posamezniki iz manj premožnih socialnih okolij**. Zato populacijo učečih se v večini Evrope še vedno pretežno sestavljajo posamezniki iz **prikrajšanih socialno-ekonomskih okolij, migracijskega ozadja** (OECD, 2019) in drugih prikrajšanih značilnosti. Poleg tega se tisti, ki prihajajo s podeželja, pogosto odločijo za poklicne šole zaradi logističnih izzivov prevoza. Ta trend je zlasti izrazit v regijah zunaj večjih mestnih središč. Obstaja tudi jasna povezava z **izobrazbo staršev učečih se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju, ti imajo običajno nižjo stopnjo izobrazbe kot starši učečih se v visokošolskem izobraževanju** (IFO, 2017).

V naslednjem poglavju se bomo podrobneje poglobili v različne kategorije prikrajšanih in učečih se z manj priložnostmi glede glavnega poudarka projekta IncludiVET, in sicer udeležbe teh učečih se v aktivnostih vključevanja.

4 Vrste učečih se z manj priložnostmi

4.1 Raznolikost in intersekcionalnost

V državah EU je vsem učečim se zakonsko zagotovljen enak dostop do brezplačnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja. V mnogih evropskih državah so že bili sprejeti formalni (zakonsko urejeni) programi za odpravo ovir za osebe z različnimi potrebami.

Na podlagi teoretične raziskave in fokusnih skupin je mogoče razlikovati širok razpon učečih se z manj priložnostmi vključno z:

- učeči se s telesnimi ovirami
- učeči se z motnjami v duševnem razvoju in/ali učnimi težavami
- učeči se z duševnimi motnjami
- učeči se z integracijskimi in/ali vedenjskimi težavami
- učeči se v prikrajšanih življenjskih razmerah
- nadarjeni učeči se
- lgbtqia+ učeči se
- učeči se odrasli
- učeči se z obveznostmi oskrbe
- migrant
- begunci
- mednarodni učeči se
- temnopolti in manjšinski etnični učeči se
- prva generacija dijakov v poklicnem izobraževanju in usposabljanju
- učeči se s podeželskih in/ali oddaljenih območij
- učeči se iz prikrajšanih socialno-ekonomskih okolij
- učeči se v prikrajšanih življenjskih razmerah
- učeči se, ki so žrtve nasilja ali zlorabe

Delitev, ki temelji na raziskavi razpoložljivih podatkov, v vsaki partnerski državi projekta, je sprejeta za namene projekta. Vendar Erasmus+ in evropska solidarnostna enota namesto podrobne preučitve vseh različnih vrst (potencialne) prikrajšanosti, s katerimi se lahko srečujejo učeči se, izpostavljata ovire, ki lahko ljudem z manj priložnostmi, vključno z učečimi se z manj priložnostmi preprečijo sodelovanje v različnih programih. Te ovire so lahko:

- **invalidnost** (telesne, duševne, intelektualne ali senzorične okvare)
- **zdravstvene težave** (hude bolezni, kronične bolezni ali druge razmere, povezane s telesnim ali duševnim zdravjem itd.)
- **kulturne razlike** (osebe z migrantskim ali begunskim ozadjem, pripadniki narodne ali etnične manjšine, uporabniki znakovnega jezika, osebe s težavami pri jezikovnem prilagajanju in kulturnem vključevanju itd.)
- **socialne ovire** (omejene socialne kompetence, nesocialno vedenje ali vedenje z visokim tveganjem, storilci kaznivih dejanj, uživalci drog ali alkohola, socialna marginalizacija itd.)

- **ekonomske ovire** (nizek življenjski standard, nizki dohodki, učeči se, ki morajo delati, da se preživljajo, odvisnost od sistema socialnega varstva, dolgotrajna brezposelnost, negotov položaj ali revščina, brezdomci, zadolženost ali finančne težave itd.)
- **ovire, povezane z diskriminacijo** (diskriminacija, povezana s spolom (spolna identiteta, spolno izražanje itd.), starostjo, etnično pripadnostjo, vero, prepričanjem, spolno usmerjenostjo, invalidnostjo ali presečnimi dejavniki itd.)
- **geografske ovire** (življenje na oddaljenih ali podeželskih območjih, na majhnih otokih ali v obrobni/najbolj oddaljenih regijah, v mestnih predmestjih, na manj oskrbovanih območjih ali manj razvitih območjih v tretjih državah itd.).¹

V številnih evropskih državah izobraževalne institucije PIU priznavajo pripadnost posebni skupini učečih se z manj priložnostmi, kar je lahko dejavnik za dodatno podporo. Vendar to ne velja vedno za vse (različne) zgoraj navedene kategorije in lahko vključuje tudi predložitev ustrezne dokumentacije šoli, najpogosteje v obliki **zdravniških potrdil**. Na Poljskem lahko potrebujejo na primer učeči se iz nekaterih nezadostno zastopanih skupin oceno izobraževalne psihologije ali potrdilo o invalidnosti, ki ga izda posebej imenovana ustanova. V drugih primerih se podpora zagotovi tudi učečim se, ki zgoraj navedenih dokumentov nimajo, vendar so njihovi učitelji/predavatelji opazili težave pri poučevanju ali izobraževanju in/ali druge osebne težave, npr. povezane z njihovimi življenjskimi razmerami.

Pri obravnavanju raznolikosti in prikrajšanosti je pomembno upoštevati tudi vprašanje **intersekcionalnosti**. Razumevanje intersekcionalnosti je ključno pri naslavljanju kompleksnih izzivov, s katerimi se soočajo posamezniki z več marginaliziranimi identitetami.

Intersekcionalnost priznava, da lahko posamezniki hkrati pripadajo več prikrajšanim ali manjšinskim skupinam, kot so gluhi učeči se z migrantskim ozadjem ali odrasli učeči se s težkimi osebnimi okoliščinami.

Z razumevanjem prepletajočih se oblik diskriminacije in prikrajšanosti lahko izobraževalne ustanove in učitelji/predavatelji tudi bolje razumejo edinstvene izkušnje in potrebe učečih se s kompleksnimi identitetami in tako bolje podprejo te učeče se.

Poleg tega so meje med "**večinskimi**" in učečimi se "**z manj priložnostmi**" zabrisane, kar omogoča učečemu se, da lahko v nekaterih pogledih pokaže tradicionalne lastnosti, medtem ko ima premalo zastopane značilnosti v drugih hkrati (npr. mladi beli moški, ki živi v nasilnem domačem okolju). Poleg tega je lahko "ranljivost" ali "premajhna zastopanost" za nekatere učeče se začasna situacija, ki se lahko sčasoma spremeni (npr. kadar se družinske razmere učečega se med študijem spremenijo zaradi izgube staršev, nosečnosti itd.).

¹ Te opredelitve izhajajo iz dokumenta Evropske komisije z naslovom *Izvedbene smernice Erasmus+ in strategija za vključevanje in raznolikost evropske solidarnostne enote*, različica 1 – 29. 4. 2021. Na voljo na: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf

4.2 Raznoliki učeči se, raznolike potrebe

Zdaj bomo izpostavili nekatera vprašanja, ki so se pojavila v razpravah v fokusnih skupinah, ki so potekale v partnerskih organizacijah InclusiVET, ob upoštevanju učečih se z manj priložnostmi, ki so bile najbolj vidne v svojem lokalnem in/ali nacionalnem kontekstu.

V evropskih šolah poklicnega izobraževanja in usposabljanja je veliko učečih se **iz prikrajšanih skupin**. Države, kot so Poljska, Madžarska in Francija, razlikujejo **učeče se iz okolij z nizkimi dohodki in prikrajšanih okolij**. To se na primer nanaša na učeče se, ki odrasčajo v družinah z nižjimi dohodki (npr. v Franciji), pa tudi na begunce, ki so pobegnili pred oboroženimi spopadi (npr. ukrajinski begunci na Poljskem). Ti učeči se so na splošno vključeni v poseben program pomoči in lahko zaprosijo za štipendije za vzdrževanje (npr. na Poljskem).

Učeči se z migrantskim ozadjem, učeči se temnopoltih in etničnih manjšin in/ali druge **vere** kot večina, lahko trpijo zaradi predsodkov in diskriminacije ter pomanjkanja identifikacije s sošolci in osebjem.

V šolah poklicnega izobraževanja in usposabljanja **se učeči se odrasli** običajno soočajo z drugačnimi izzivi kot mlajši učeči se. Pogosto imajo več odgovornosti, kot so služba, skrb za družino itd. Zato so ponavadi manj vključeni v šolsko življenje in so bolj usmerjeni k cilju, da dobijo določeno izobrazbo. Med učečimi se odraslimi je veliko učečih se z obveznostmi oskrbe, čeprav so seveda tudi mladi **učeči se z obveznostmi oskrbe**. Za takšne učeče se je vredno izvajati ustrezen izobraževalni program, ki jim omogoča, da izobraževanje združijo s svojimi obveznostmi oskrbe. V večini evropskih držav ni pravne obveznosti, da bi učečim se z obveznostmi oskrbe zagotovili posebno skrb. Dejavnosti so rezultat pobude na lastno pobudo in sodelovanja učiteljev (to na primer velja za nekatere šole na Poljskem).

Čeprav so **skupine LGBTQIA+** prisotne v vsaki poklicni šoli poklicnega izobraževanja in usposabljanja, njihov status ni vedno v celoti priznan in zaščiten z zakonom v vseh državah (npr. na Poljskem). Poleg tega več evropskih držav pravno razlikuje le med ženskim in moškim spolom, medtem ko se v drugih državah (npr. Francija) priznavajo dodatni spol.

Pri razlikovanju učeči se z manj priložnostmi se pogosto obravnavajo kot posebna skupina učeči se s posebnimi potrebami. V večini držav EU **učeči se s posebnimi** potrebami spadajo v kategorijo **posebnih učnih potreb** in so vključeni v posebne izobraževalne programe.

Hkrati večina držav (npr. Poljska, Slovenija, Francija) razlikuje med **učečimi se z motnjami v duševnem razvoju in učečimi se s telesnimi ovirami**. V teh državah so učeči se z motnjami v duševnem razvoju skupina, ki je ločena od **učečih se z učnimi težavami**. Madžarska razvršča še eno skupino: **učeči se na spektru avtizma**. V tej državi se razlikujejo tudi **učeči se z večkratnimi invalidnostmi**. Druga skupina učečih se z manj priložnostmi so **učeči se s težavami v duševnem zdravju**. To skupino na primer razlikuje Slovenija.

Telesne motnje se nanašajo zlasti na učeče se **z okvaro vida, sluha ali udeležencev z ovirami pri gibanju**. V Sloveniji so na primer v to skupino učečih se vključeni tudi tisti s **kroničnimi boleznimi**. Za te učeče se lahko šola imenuje pomočnika, ki jim pomaga pri vsakodnevnih aktivnostih, mobilnosti, branju ali pisanju. Šole, ki so vpisale učeče se s telesnimi

ovirami, morajo veliko pozornosti nameniti tudi organizaciji učilnic/predavalnic in drugih učnih prostorov. Največje število učečih se s posebnimi potrebami v učilnici/predavalnici se razlikuje od države do države. Poljska na primer zmanjša število učenčih se na 15 v integriranih razredih. Šole s posebnimi potrebami, ki skrbijo predvsem za učeče se z avtističnim spektrom, omejujejo velikost razredov na pet učečih se. Poleg tega so na Poljskem in Madžarskem pogoji in oblike izpitov prilagojeni sposobnostim učečim se, med izpiti pa je po potrebi zagotovljena tudi podpora učiteljem/predavateljem.

Učeči se s telesnimi ovirami imajo pogosto dostop do rehabilitacije v šoli (ali enotah, s katerimi šola sodeluje). Tako je na primer v Sloveniji. Na Poljskem brezplačna rehabilitacija ni zadostna in večina učečih se uporablja plačljivo obliko rehabilitacije.

Učeči se z motnjami v duševnem razvoju lahko po končanem osnovnošolskem izobraževanju na splošno nadaljujejo izobraževanje v redni šoli ali šoli s posebnimi potrebami. Tak sistem obstaja na primer na Poljskem in v Sloveniji. Na Madžarskem se ta skupina nanaša na nepravilen razvoj, ki ga povzročajo motnje, povezane z intelektom, vidom, sluhom, telesnimi (lokomotornimi) in govornimi organi, ali druge motnje duševnega razvoja (hude in trajne motnje kognitivnih funkcij ali vedenjskega razvoja). Specifične značilnosti učečega se se od povprečja razlikujejo do te mere, da je njegov razvojni potencial mogoče doseči le s posebnimi ukrepi, metodami in učnimi pripomočki. Glede na njihovo specifično stanje se jim na splošno zagotavlja zgodnja podpora tako v šoli kot doma. V Sloveniji se na primer izvajajo različni programi za podporo družinam.

Ločena, a povezana skupina so **učeči se z učnimi težavami**. Šole običajno priznavajo učne težave in pogosto je od pobude učiteljev (npr. na Poljskem) odvisno, ali šola zagotavlja podporo. Na Poljskem in Madžarskem se na primer učeči se z učnimi težavami poleg prilagajanja izobraževalnih zahtev in načina njihovega ocenjevanja, obravnavajo tudi s pedagoškega vidika. Ponujajo jim **pedagoško-kompenzacijske razrede in individualno delo s pedagogom**.

Prav tako se v večini evropskih držav povečuje priznavanje **učečih se s težavami v duševnem zdravju**. Ti učeči se so običajno napoteni k specialistu za diagnozo in se lahko po pregledu vključijo v šolski program, ki učni proces prilagodi njihovim sposobnostim.

V večini evropskih držav **imajo** učeči se s posebnimi potrebami **na voljo dodatno poklicno svetovanje**. Svetovalni proces se osredotoča na določanje izobraževalne in poklicne poti ob upoštevanju individualnih sposobnosti vsakega učečega se.

Glede na državo se v rednih razredih, ki se jih udeležujejo učeči se s posebnimi potrebami, število učečih se na razred zmanjša. Na Poljskem je na primer 15 učečih se v integriranem razredu. Število učečih se v razredu se ne zmanjša, če učeči se nimajo potrjeno invalidnosti. V razredih v šolah s posebnimi potrebami je lahko največ 5 učečih se. Ta situacija velja predvsem za učeče se z avtističnim spektrom.

Na Poljskem in Madžarskem način izvajanja strokovnih izpitov določa tudi izobraževalni sistem za učeče se s posebnimi potrebami, invalidnostjo in vedenjskimi težavami. Šola lahko obliko in pogoje izpita prilagodi zmožnostim učečega se. Šola lahko imenuje tudi učitelja/predavatelja, ki učečim se pomaga pri izpiti.

Čustvene in vedenjske težave prizadenejo učeče se na različnih ravneh izobraževanja in v različnih okoljih. V Sloveniji velja poseben zakon, katerega glavni cilj je vzpostaviti enotno sistemsko rešitev za celotno obravnavo otrok in mladostnikov s **čustvenimi in vedenjskimi motnjami** v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Za primerjavo, na Poljskem način dela s takimi učečimi se določajo posamezni ravnatelji.

Nadarjeni učeči se so včasih opredeljeni kot ločena skupina učečih se, za katere se uporabljajo posebni izobraževalni programi. Nadarjeni učeči se so tisti, ki kažejo visoke nadpovprečne sposobnosti razmišljanja ali izjemne dosežke na različnih področjih znanosti, umetnosti ali športa. V srednjih šolah v Sloveniji imajo nadarjeni učeči se **poseben status**. Šole jim morajo prilagoditi izvajanje in trajanje izobraževalnega programa. Na Poljskem na primer vsak učeči se s posebnimi talenti opravi **psihološki in pedagoški izpit** ter pridobi mnenje svetovalnega centra. Učitelji/predavatelji prilagodijo svoje metode poučevanja in delajo z nadarjenimi učečimi se tako, da razvijajo svoje sposobnosti.

Druga premalo zastopana skupina, ki je bila poudarjena v fokusnih skupinah, se nanaša na **učeče se z integracijskimi in vedenjskimi težavami**. V Sloveniji so nekateri učeči se socialno izključeni zaradi pomanjkanja določenih interesov, npr. igranje nogometa ali igranje spletnih iger. Prav tako je fokusna skupina v Franciji opredelila to skupino učečih se z manj priložnostmi, sestavljeno iz **učečih se, ki so zaradi svojih interesov socialno izključeni**. Tam kjer obstaja posebna podpora za te učeče se, je to na lastno pobudo šole.

V zvezi s tem obstajajo **učeči se s težavami pri prilagajanju**. To so lahko nedavni prihodi v državo (npr. mednarodni učeči se ali učeči se z migrantskim ozadjem), ki začnejo izobraževanje v novi državi ali se po življenju v tujini vrnejo v svoj domači izobraževalni sistem. V nekaterih primerih ti učeči se prejmejo posebno podporo, na primer ukrajinski begunci na Poljskem, za katere so organizirani dodatni jezikovni tečaji.

5 Zastopanost učečih se

5.1 Tradicionalne oblike zastopanosti učečih se

Raznolik organ učečih se predstavlja izziv za šole v poklicnem izobraževanju in usposabljanju, saj zahteva ustvarjanje vključujočih **priložnosti za vse učeče se v strukturnih in kulturnih vidikih šole**. To vključuje zagotavljanje, da so njihova mnenja in potrebe zastopani in upoštevani v procesih upravljanja šole, zagotavljanja kakovosti in oblikovanja študijskih programov. Za krepitev tega vključevanja je treba zagotoviti vključujoč dostop do priložnosti za udejstvovanje, s čimer se spodbuja sodelovanje med šolami poklicnega izobraževanja in usposabljanja ter njihovimi učečimi se.

Vključevanje učečih se je mogoče opredeliti kot proces sodelovanja med šolami v poklicnem izobraževanju in usposabljanju ter učeči se za oblikovanje odločanja, struktur in kultur v poklicnem izobraževanju in usposabljanju.

Pogosto se imenuje "poslušanje glasu učečega se" in "učeči se kot partnerji". To poudarja pomen aktivnega vključevanja učečih se v razvoj in optimizacijo procesov in struktur, ki so zanje pomembni.

V okviru projekta InclusiVET identificiramo štiri področja zastopanosti učečih se.

Prvo področje se nanaša na **"upravljanje in vodenje"**, kjer vključevanje učečih se vključuje sodelovanje v odborih, ki vplivajo na razvoj, izvajanje in ocenjevanje politike.

Drugo področje se nanaša na **"poučevanje in učenje"**, ki zajema vključevanje učečih se v lastno učenje in izboljšanje njihove učne izkušnje.

Tretje področje se nanaša na **"zagotavljanje in izboljševanje kakovosti"**, ki vključuje sodelovanje učečih se v vseh procesih, povezanih z zagotavljanjem in izboljševanjem kakovosti.

Zadnje področje, **"Zastopanost učečih se in samoorganizacija"**, učečim se omogoča, da se združijo v samoorganiziranih skupinah, sodelujejo v demokratičnih procesih, izvolijo predstavnike in začnejo razprave o izboljšavah v zvezi z njihovimi učnimi izkušnjami.

Vključevanje učečih se lahko deluje na različnih ravneh z različnimi cilji. **Na mednarodni ravni si organizacije, kot je Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU), prizadevajo zastopati in zagovarjati interese učečih se na evropski ravni.** Organizacije članice in druge predstavniške skupine učečih se lahko obstajajo tudi na nacionalni ali regionalni ravni.

Na **institucionalni ravni** lahko učeči se aktivno sodelujejo v razpravah odborov, oblikovanju politik in vprašanjih v celotni šoli.

Vključevanje na ravni programa ali razreda se običajno osredotoča na izboljšanje učne izkušnje in reševanje specifičnih problemov, povezanih s programom, z vključevanjem predstavnikov razreda.

Udejstvovanje na individualni ravni se nanaša na učeče se, ki se aktivno vključujejo v lastne učne procese.

Čeprav teoretično obstaja tako širok nabor priložnosti za vključevanje učečih se, moramo priznati tudi, da te v praksi niso vedno na voljo v vseh državah ter v poklicnem izobraževanju in usposabljanju. Tudi v sistemih poklicnega izobraževanja in usposabljanja, kjer obstaja sistematična možnost udeležbe učečih se, ni vedno strateškega načrtovano, da bi se učeče se smiselno vključili v različne procese odločanja. Poleg tega je vključevanje učečih se pogosto mogoče obravnavati kot simbolistično in neparticipativno.

Učno udejstvovanje pogosto poteka predvsem prek **organizacij učečih se, ki jih vodijo učeči se sami**.

Organizacije, ki jih vodijo učeči se, učečim se ponujajo priložnosti za izboljšanje samozavedanja in razvoj vodstvenih sposobnosti. Olajšanje vključevanja učečim se z manj priložnostmi v takšne organizacije je ključnega pomena, saj jim pomaga pri pripravi na uspeh na njihovi prihodnji poklicni poti.

Prek teh organizacij **ima lahko udejstvovanje učečih se različne oblike**, med drugim:

a. **Organizacije, povezane s študijem:** Šole za poklicno izobraževanje in usposabljanje imajo lahko odbore, ki jih vodijo učeči se in zastopajo učeče se v zadevah, povezanih z njihovimi učnimi izkušnjami. Poleg tega se lahko v študijski programi vključujejo organizacije, ki jih vodijo učeči se in organizirajo različne družbene, politične, kulturne in športne dejavnosti za spodbujanje občutka skupnosti med učečimi se v razredu in zunaj njega.

b. **organizacije, povezane z identiteto ali interesi:** učečimi se s skupnimi interesi, skupnimi identitetami ali hobiji lahko oblikujejo svoje organizacije (npr. filmske ali knjižne klube, skupine LGBTQIA+, regionalne skupine, športne klube itd.).

5.2 Alternativne oblike zastopanosti učečih se

Eden najpomembnejših potencialov, ugotovljenih z internimi raziskavami, fokusnimi skupinami in razpravami v projektnem konzorciju, je bila možnost, da se učečim se ponudijo raznolike priložnosti za udeležbo. **Alternativne priložnosti za zastopanost učečih se bi lahko obravnavale pomisleke, povezane s časovnimi omejitvami, težavami pri prepoznavanju in izzivi glede dostopnosti, ki jih učeči se pogosto izpostavljajo.** Številne dejavnosti

vključevanja učečih se zahtevajo precejšnjo časovno obveznost, strah, da so vezani na dolgoročne obveznosti, pa predstavlja resnično oviro za učeče se, zlasti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju. Glavne izzive za vključevanje učečih se bomo podrobneje opisali v poglavju 6.2.

Poleg prej opisanih bolj konvencionalnih oblik udejstvovanja učečih se, ki so običajno dolgoročne, celovite in nespecifične, je za mnoge učeče se bolj zanimivo in realistično sodelovati v kratkoročnih obveznostih s tematskim poudarkom. **Kratkoročno udejstvovanje se lahko na primer izvede v obliki projektne udeležbe ali organizacije posebnih dogodkov, to pa se lahko izvaja na posebnem tematskem področju, ki je zanimivo za nekatere učeče se** (npr. projekti, povezani z okoljskimi vprašanji, vprašanji LGBTQIA+ ali povezani s posebnim študijskim področjem učečih se).

Zlasti v zvezi z učečimi se z manj priložnostmi se kratkoročno in tematsko udejstvovanje obravnava kot učinkovit način za uvajanje in vključevanje učečih se v priložnosti za udejstvovanje, ki so možne znotraj njihove šole. Šole v poklicnem izobraževanju in usposabljanju ter organizacije, ki jih vodijo učeči se, lahko proaktivno povabijo učeče se, da se pridružijo posebnim tematskim "projektom" poleg bolj tradicionalnih oblik udeležbe in zastopanosti učečih se.

6 Izzivi in ovire za učeče se z manj priložnostmi

6.1 Izzivi sodelovanja v življenju šole

V večini evropskih držav so ovire za udeležbo učečih se v šolskem življenju povezane z njihovimi **individualnimi nagnjenji**. Za učeče se s **posebnimi potrebami**, **slabimi jezikovnimi spretnostmi** (npr. mednarodnimi učeči se) in **nizkimi socialnimi spretnostmi praviloma velja**, da se veliko težje vključijo v družbene dejavnosti šole. To velja tudi za učeče se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju.

Na individualni ravni se lahko učeči se z manj priložnostmi srečujejo z različnimi splošnimi težavami in ovirami, ki lahko ovirajo njihov občutek, da so resnično sprejeti, vključeni in sprejeti v institucijo.

Socialne ovire lahko včasih ovirajo razvoj prijateljstva med učečimi se iz različnih okolij. Za zrele udeležence in učeče se iz prikrajšanih okolij, kot so tisti iz etničnih manjšin, je lahko iskanje skupnih točk z učečimi se iz bolj prevladujočih družbenih skupin izziv.

Bolj strukturni dejavnik v sektorju poklicnega izobraževanja in usposabljanja, ki močno vpliva na stopnjo vključenosti učečih se v življenje šole, je **organizacija izobraževanja**. V podružničnih tehničnih srednjih šolah (npr. na Poljskem in v Franciji) učeči se običajno obiskujejo šolo dva dni v tednu, druge dni pa se učijo na praktični praksi zunaj šole. To pomeni, da nimajo možnosti sodelovati v vseh dejavnostih, organiziranih na šoli.

Drugi dejavnik pri vključevanju učečih se z manj priložnostmi je njihovo **prebivališče**. Pogosto, manjše kot je mesto ali vas, večje so težave pri vožnji v šolo ali celo zanesljiv dostop do interneta. Težave z mobilnostjo vplivajo na izbiro izobraževalne poti in delovnega mesta (npr. v Sloveniji). **Finančni položaj** učečega se in njegove družine neposredno vpliva na dostop mladih do učenja.

Morda bomo našli še eno oviro za vključevanje učečih se z manj priložnostmi v življenje šole. Francija na primer opozarja na **nizko samozavest** mnogih od teh učečih se. Učeči se imajo lahko različne invalidnosti, prihajajo iz različnih okolij, so iz etnične ali spolne manjšine, imajo lahko učne težave itd., kar lahko vpliva na to, kako delujejo v šoli in kako jih dojemajo drugi učeči se. Vse to lahko pomembno vpliva na zniževanje njihove samozvesti.

Pogosto je poudarjeno, da na socialno izključenost pomembno vplivajo tudi sodobni družbeni procesi, kot sta **individualizacija in globalizacija**. Za nekatere učeče se to lahko pomeni izgubo socialne varnosti in zmanjšano povezavo z družino in klasičnimi ustanovami. Učeče se spodbujamo, da prevzamejo več odgovornosti zase, hkrati pa morajo razviti nove družbene vezi, se hitro prilagoditi novim zahtevam na vseh področjih življenja in se lahko počutijo manj varne in bolj izpostavljene različnim tveganjem. Pomembno je, da ima posameznik dostop do informacij, npr. o izobraževanju ali zaposlitvenih možnostih na lokalnem trgu dela.

6.2 Izzivi za zastopanost učečih se

Na splošno je glavne izzive in ovire za inkluzivno vključevanje učečih se mogoče razdeliti na pet glavnih področij: vprašanja, povezana s **časom**, izzivi glede **prepoznavnosti**, težave z **identifikacijo**, pomisleki glede **podobe** in ovire za **dostopnost**. Nekatere od teh kategorij temeljijo na kulturnih vidikih (kot sta podoba in identifikacija), druge pa so bolj strukturne narave (čas, vidnost, dostopnost). Poleg tega se ti izzivi kažejo na različnih ravneh, vključno s šolsko in nacionalno ravno.

Časovni in finančni izzivi

Časovni in finančni izzivi so tesno povezani in jih je mogoče razmejiti v različnih razsežnostih. Učeči se se pogosto znajdejo v položaju, ko morajo delati za financiranje svojega študija, s čimer se skrajša čas, ki je na voljo za sodelovanje v drugih šolskih dejavnostih zunaj učilnice. Poleg tega se lahko učeči se obotavljajo zavezati dolgoročnemu udejstvovanju zaradi konkurenčnih zahtev, kot so **vajeništvo, družinske obveznosti ali drugi interesi**. Hkrati se lahko zaradi **velike delovne obremenitve**, povezane z njihovim študijem zdi, da je vključevanje učečih se v nasprotju z njihovimi študijskimi cilji. V tem okviru sta udeležba in sodelovanje tesno povezana s **finančnimi in časovnimi omejitvami**. Druge morebitne ovire, povezane s finančnimi težavami, vključujejo **pomanjkanje posebne finančne podpore za sodelovanje** ali, če je na voljo, pomanjkanje jasnosti o tem, kako dostopati do tega.

Poleg tega togost večine študijskih **programov poklicnega izobraževanja in usposabljanja učečim se omogoča malo prožnosti**, da si lahko vzamejo dopust in vlagajo v dejavnosti vključevanja učečih se. Nenazadnje so številni učeči se z manj priložnostmi vpisani v **izredne študijske programe** ali preživijo manj časa na šoli, kar lahko zmanjša **ozaveščenost** o razpoložljivih možnostih udejstvovanja. Več izzivov, povezanih s časom, je mogoče povezati s kratkotrajnimi študijskimi programi, podaljšanimi vajeništvom in delovnimi obveznostmi.

Izzivi prepoznavnosti

Izzivi prepoznavnosti izhajajo iz pomanjkanja jasnih dokazov, ki bi pokazali rezultate udejstvovanja in udeležbe učečih se. To se nanaša na odločitve in spremembe, ki izhajajo iz udeležbe učečih se in utemeljujejo njihovo sposobnost, da smiselno in pozitivno vplivajo na učno izkušnjo. Poleg tega se morajo učeči se zavedati dejanskih priložnosti, ki so na voljo za udejstvovanje in imeti občutek, da so te priložnosti dostopne vsem učečim se. Ko te priložnosti ostanejo nejasne, lahko udeležba postane bolj zahtevna in ekskluzivna.

Pogosto motivacijo za angažiranost sprožijo konkretni primeri nezadovoljstva in konkretna želja po spremembi. Vendar pa je za učeče se z manj jasno opredeljenimi pomisleki morda težje ugotoviti, zakaj bi sploh morali sodelovati. Na primer, morda se ne zavedajo nobenih zgodb o uspehu ali konkretnih rezultatov, ki izhajajo iz udejstvovanja in udeležbe učečih se. To težavo je mogoče pripisati pomanjkljivim informacijam o vlogah predstavnikov učečih se in s tem povezanemu strahu pred pomanjkanjem potrebnih znanj in spretnosti. Zato lahko udejstvovanje učečih se tvega, da ga bodo dojemali kot prizadevanje, ki prinaša malo resničnih sprememb.

Poleg tega lahko učitelji/predavatelji olajšajo ali ovirajo vključevanje učečih se. Včasih učitelji/predavatelji učeče se odvrčajo od sodelovanja pri njihovem udejstvovanju. Na splošno se zdi, da čas, ki je namenjen udejstvovanju, skrajša čas študija, kar lahko ogrozi njihove možnosti za uspešen zaključek študija.

Izzivi identifikacije

Izzivi identifikacije se lahko kažejo v različnih razsežnostih in predstavljajo kompleksne izzive. Učeči se se lahko težko povežejo z organizacijami, ki jih vodijo učeči se, ali drugimi oblikami organiziranega udejstvovanja učečih se, če te skupine niso usklajene z njihovimi interesi, identiteto, vsakdanjim življenjem in edinstvenimi izzivi. Poleg tega se lahko učeči se počutijo zaskrbljeni, če menijo, da nimajo potrebnih znanj in spretnosti, da bi se pridružili organizaciji ali se predstavili za priložnosti za udejstvovanje. Vse to vodi do občutka negotovosti glede tega, ali bi bili dobrodošli. Težave z identifikacijo lahko nastanejo tudi zaradi načina prikaza učečih se v učnem in promocijskem gradivu. Če ta gradiva predstavljajo stereotipno podobo populacije učečih se izobraževalne ustanove, ki ne odraža njene raznolikosti, lahko še dodatno poveča težave pri identifikaciji.

Toda tudi kadar sodelujejo pri udejstvovanju učečih se, lahko pomanjkanje identifikacije ovira izkušnjo. Na primer, ko se učeči se udeležijo formalnih srečanj z osebjem, vzdušje ni vedno posebej vabljivo ali spodbudno za odprte razprave. To pomeni, da se učeči se morda ne bodo počutili spodbujene ali podprte k aktivnemu sodelovanju. Obstajajo lahko tudi socialne ovire ali (zaznano) pomanjkanje občutljivosti učiteljev/predavateljev do učečih se iz določenega premalo zastopanega okolja, zaradi česar se na sestankih, na katerih naj bi sodelovali, počutijo nezaželjene.

Izzivi s podobo

Priložnosti za vključevanje učečih se, ki so tesno povezane z vprašanji identifikacije, lahko naletijo **na izzive s podobo**, ki nekatere učeče se odvrčajo od tega, da bi se predstavili. Na primer, postati predstavnik razreda se lahko obravnava predvsem kot tekmovanje v priljubljenosti, zaradi česar se nekateri učeči se počutijo, kot da ne pripadajo ali nimajo samozavesti za sodelovanje. Posebne vloge in položaji se običajno dodelijo s postopkom izbora in volitev, kar se lahko zdi zastrašujoče za manj ekstrovertirane učeče se.

Drug razlog, zakaj se nekateri učeči se morda obotavljajo, da bi se vključili, je **strah pred prevzemom določenih odgovornosti ali dolgoročnimi obveznostmi**. Učeči se s predhodnimi izkušnjami z angažiranjem v drugih organizacijah ali vlogah pogosto lažje naredijo preskok. Poleg tega se lahko zdi, da organizacije in šolske dejavnosti, ki jih vodijo učeči se, skrbijo predvsem za mlajše učeče se, zaradi česar so lahko starejši učeči se, učeči se z otroki ali tisti, ki delajo, manj nagnjeni k sodelovanju. Poleg tega je lahko pritisk na učeče se z manj priložnostmi, da uspejo, ogromen, zaradi česar se osredotočijo izključno na študij.

Izzivi glede dostopnosti

Izzivi glede dostopnosti lahko nekaterim učečim se povzročijo težave pri vključevanju in sodelovanju na različnih ravneh. Ti izzivi lahko vključujejo **jezikovne ovire, ki zlasti**

prizadenejo mednarodne učeče se, nedavne prihode v državo (npr. begunce) in učeče se z okvaro sluha. Poleg tega lahko težave z mobilnostjo vplivajo na učeče se z omejeno mobilnostjo ali tiste, ki živijo dlje od šole poklicnega izobraževanja in usposabljanja, kar je lahko povezano z njihovimi družinskimi ali delovnimi obveznostmi. Težave z dostopnostjo v šoli, povezane z infrastrukturo, lahko dodatno omejijo možnosti udeležbe za učeče se s telesnimi ovirami.

V okviru jezikovnih ovir lahko pride do težav pri vključevanju učečih se, kot so nerazpoložljivost dokumentov, politik ali podpore v drugih jezikih ali dostopnejših oblikah (npr. za učeče se z motnjami vida ali sluha). Poleg tega udeležba učečih se pogosto vključuje svoj jezik ali "žargon", ki je lahko edinstvena ovira za mednarodne učeče se, učeče se z migrantskim ozadjem in učeče se prve generacije.

7 Dejavniki uspeha zastopanosti učečih se

Da bi vsem učečim se omogočili priložnosti za udejstvovanje, morajo vsi mehanizmi vključevanja učečih se upoštevati raznolikost populacije šol v poklicnem izobraževanju in usposabljanju ter njihove učne posebnosti. Konzorcij InclusiveVET je na podlagi teoretične raziskave, fokusnih skupin in primerov dobrih praks opredelil številne dejavnike uspeha **za inkluzivno vključevanje učečih se, ki bi lahko služili kot navdih za druge šole v poklicnem izobraževanju in usposabljanju.**

7.1 Različne možnosti udeležbe

Kot učinkovite rešitve so se pojavile priložnosti za kratkoročno in tematsko udejstvovanje, ki obravnavajo vprašanja **identifikacije in vprašanja, povezana s časom**, ki prevladujejo zlasti pri učečih se z manj priložnostmi. Nekatere šole so uspešno eksperimentirale s temi **kratkoročnimi in tematskimi možnostmi udejstvovanja in prešle** nanje, kar pomeni precejšen odmik od izključnega osredotočanja na tradicionalno, dolgoročno delo predstavnikov učečih se z vidika širokega spektra v formalnih strukturah upravljanja, kar zahteva sistematičen in kulturni premik tako znotraj šol kot tudi organizacij, ki jih vodijo učeči se.

Tematsko udejstvovanje je zlasti koristno za vključevanje učečih se z manj priložnostmi pri udeležbi v izobraževalnih ustanovah, saj jim omogoča, da **izrazijo svoje posebne potrebe in interese**. Na primer: **projekti, povezani s temami beguncev**, se lahko začnejo za obravnavo teh edinstvenih zahtev. Šole in organizacije, ki jih vodijo učeči se, lahko proaktivno povabijo učeče se, da se pridružijo tem **tematskim "projektom"**, poleg bolj konvencionalnih možnosti udeležbe in zastopanosti učečih se.

Poleg tega lahko **spletne ali kombinirane oblike udejstvovanja** še dodatno razširijo možnosti udeležbe učečih se, ki se lahko soočajo z **omejitvami dostopnosti za telesne dejavnosti**. Spletna srečanja omogočajo lažjo komunikacijo in sodelovanje, tako da na primer organiziranje fokusnih skupin z učečimi se, kot del njihovega aktivnega sodelovanja pri zagotavljanju kakovosti šole postane bolj izvedljivo in zmanjšuje vprašanja, povezana s prevozom in časovnimi omejitvami.

Sprejemanje **pristopov prožnega udejstvovanja** lahko pomaga zagotoviti priložnosti za pravičen dostop za vključevanje učečih se za vse vrste učečih se. To pomeni, da bi morale šole namesto zgolj zagotavljanja priložnosti za udejstvovanje, ki zahtevajo večjo zavezanost učečih se, kot je prostovoljstvo za sodelovanje v odboru tečajev, razmisliti o možnostih, kjer se lahko učeči se enkrat ali dvakrat vključijo brez dolgoročnejše obveznosti. Aktivnosti zagotavljanja kakovosti bi lahko bile na primer v obliki ciljnih skupin, pri priložnostih za prostovoljstvo pa bi to lahko pomenilo sodelovanje v posebnih aktivnostih, namesto da bi se zavezali sami prostovoljski skupini.

7.2 Vidnost raznolikosti brez stigmatizacije

Samoidentifikacija kot učeči se z manj priložnostmi lahko deluje kot ovira za mnoge učeče se že zaradi negativnih konotacij, povezanih s tem izrazom.

Izraz "učeči se z manj priložnostmi" pomeni predvsem, da se učeči se razlikuje od običajnega učečega se na podlagi različnih značilnosti in ga nikakor ne bi smeli takoj obravnavati kot prikrajšanega. Zato je eden glavnih ciljev tega projekta normalizacija raznolikosti v poklicnem izobraževanju in usposabljanju z vključevanjem učečih se z manj priložnostmi v procese oblikovanja politik.

Vendar je za doseg tega cilja treba povečati prepoznavnost učečih se z manj priložnostmi kot integralnih članov skupnosti poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Ta prizadevanja se začnejo s prilagajanjem **promocijskega gradiva za šolske organizacije in organizacije, ki jih vodijo učeči se, da bi pritegnili bolj raznolik nabor učečih se, ki presegajo stereotipno podobo**. Poleg tega ima lahko določitev posebnih položajev ali kvot ključno vlogo pri krepitvi zastopanosti posameznikov z različnimi značilnostmi v upravnih odborih in odborih. Nekatere organizacije v šolah po vsej Evropi, ki jih vodijo učeči se, so že uvedle posebne vloge v svojih strukturah, kot so uradniki za raznolikost.

Običajno so ukrepi, kot so kvote,časasni in služijo kot katalizator sprememb, dokler nove, bolj raznolike sestave ne veljajo za normo.

7.3 Podporni sistem za učeče se z manj priložnostmi

Za večjo vključenost učečih se z manj priložnostmi je nujno sprejeti celovito strategijo, ki bo zagotavljala trdno podporo učečim se, ki se med študijem spopadajo s posebnimi izzivi. Ta sistem podpore bi moral zajemati tako finančno pomoč kot tudi svetovalne storitve. Za doseg tega cilja je nujno vzpostaviti stalne svetovalne storitve v vsaki šoli, da se učečim se zagotovi lahek dostop. **Storitve za podporo učečim se in podporno osebje za učeče se** imajo ključno vlogo pri zagotavljanju učečim se z manj priložnostmi s potrebnim prostorom, informacijami in viri, ki jim bodo v pomoč pri uspešnem usmerjanju študija. Obstoj teh namenskih služb in podpornega osebja priznava dodatne ovire, s katerimi se soočajo te skupine učečih se pri dostopu do izobraževanja in sodelovanju v njem, pa tudi pri vključevanju učečih se v vseh njegovih oblikah.

Poleg tega bi bilo treba vsem učečim se redno proaktivno ponujati **programe inštruiranja in mentorstva**, da se prepreči stigmatizacija učečih se z manj priložnostmi. Svetovanje bi bilo treba obravnavati kot običajno prakso in ne kot izjemo, njen cilj pa bi bil prepoznati in obravnavati izzive učečih se v zgodnji fazi študija ter izvesti ustrezne ukrepe. Te pobude za inštruiranje in mentorstvo bi morale presegati tradicionalne oblike, usmerjene v študij in bi naj

vključevale posebno podporo aktivnostim za vključevanje učečih se, saj so eden najučinkovitejših načinov za spodbujanje udejstvovanja učečih se na splošno.

Druga ključna možnost podpore, zlasti v šolah poklicnega izobraževanja in usposabljanja, za katere so značilne fiksne faze teorije in prakse, je prožnost, da si lahko vzamete določen prosti čas, podaljšate trajanje študija ali odložite izpite. Ti ukrepi učečim se omogočajo večjo prilagodljivost in sposobnost, da se odzovejo na nenadne spremembe okoliščin, ne da bi pri tem žrtvovali študijski uspeh.

7.4 Profesionalizacija učiteljev za različne potrebe učečih se

Učitelji/predavatelji kot najbolj neposredna kontaktna oseba z učečimi se so zelo pomembni za vključevanje učečih se z manj priložnostmi v šole poklicnega izobraževanja in usposabljanja. Učitelji/predavatelji pogosto **delujejo tudi kot posredniki med učečimi se in ustreznimi strukturami šolske podpore**. Da bi se učitelji lahko odzvali na posebne potrebe učečih se, **bi jih bilo treba, če je to mogoče, pred prvim kontaktom seznaniti s potrebami učečih se**. Da učeči se tega začetnega procesa medsebojnega spoznavanja ne bi dojemali kot oviro, ker se bojijo stigmatizacije s strani poučevanja, je pomembno, da učitelje/predavatelje obveščamo in usposabljammo posebej za obvladovanje teh zapletenih situacij. Cilj bi moral biti ustvariti **gostoljubno (razredno) skupnost** kljub različnim profilom. Zaradi pomembne vloge vajeništev v poklicnem izobraževanju in usposabljanju **bi morale šole za poklicno izobraževanje in usposabljanje redno obveščati tudi partnerje/mentorje z gospodarstva o vključevanju učečih se z manj priložnostmi**. Saj se v teh sistemih prek šole pogosto vzpostavi le polovica stika z učečimi se, druga polovica pa prek partnerjev za opravljanje praktičnega usposabljanja in izobraževanja.

7.5 Smernice in politike za učeče se z manj priložnostmi

Pogosto uporabljen in učinkovit način vključevanja učečih se z manj priložnostmi je oblikovanje in izvajanje **posebnih politik in smernic zanje**. Ta proces lahko vključuje tudi posebne odbore s predstavniki različnih učečih se z manj priložnostmi in z vodstvom šole. Ti odbori razpravljajo o perečih vprašanjih, oblikovanju smernic za večjo vključenost in pred njihovim izvajanjem ocenijo nove možnosti za vključevanje.

7.6 Nagrajevanje angažiranosti učečih se

Nekatere izobraževalne institucije so uvedle vrsto spodbud za učeče se, ki so vključeni v **dejavnosti vključevanja** učečih se, kot so **finančno nadomestilo** za čas, ki ga namenjajo temu področju, **brezplačna kosila** v okviru sej in odborov, **popusti na učno gradivo** itd., zaradi česar bi lahko učeči se svoj čas lažje namenili za njihovo vključevanje.

Drug način za povečanje udejstvovanja učečih se med učečimi se z manj priložnostmi in pomoč pri vodenju študija skupaj z drugimi obveznostmi je **spodbujanje vključevanja učečih se v učni načrt**, bodisi kot izbirna izbira (če je na voljo) bodisi kot obvezen element. Ta možnost bi lahko predstavnikom razredov omogočila, da nekaj študijskih ur namenijo namenskem usposabljanju za izpopolnjevanje svojih spretnosti in deljenju svojih izkušenj s kolegi iz razreda.

Priloge

Priloga 1 – Značilnosti institucij ter izobraževanje in študij PIU v partnerskih državah:

Poljska:

- ❖ Srednja šola: srednja tehniška šola – matura in poklicni izpit, 5 let študija
- ❖ Poklicna šola – poklicni izpit, 3 leta študija
- ❖ PIU za odrasle, možnost nadaljnega usposabljanja v tečajih, posrednješolska šola, trajanje od 1 do 2 leti
- ❖ Pridobitev poklica je možna v vseh poklicnih šolah
- ❖ Učeči se, stari 14 let in več, obiskujejo poklicne šole
- ❖ Poklicne šole pogosteje izberejo učeči se iz revnejših okolij ali s podeželja (nimajo možnosti študija zaradi finančnih sredstev svoje družine ali nimajo možnosti prevoza oziroma nastanitve)
- ❖ Približno polovica maturantov poklicnega izobraževanja izbere šole poklicnega izobraževanja in usposabljanja

Francija:

- ❖ Srednješolci, dijaki/učeči se, učeči se na delovnem mestu, odrasli
- ❖ Tečaji usposabljanja na nacionalni ravni
- ❖ Poklicne diplome
- ❖ Dostop do poklicnega usposabljanja kadar koli v življenju, po zaključku osnovnošolskega izobraževanja
- ❖ Možnost poklicnega preusposabljanja, zlasti s sistemom stalnega usposabljanja.
- ❖ Poklicni izpit
- ❖ Učeči se dijaki v poklicnem izobraževanju in usposabljanju so raznoliki glede na socialno ozadje, kulturo, raven znanja in spretnosti ter invalidnost
- ❖ Vidna je raznolikost socialnega ozadja
- ❖ Ljudje iz revnejših okolij izbirajo poklice, v katerih lahko opravljajo določeno delo (ročne obrti in izvedba), ljudje iz višjih družbenih kategorij izberejo izobraževanje na umetniškem in socialnem področju
- ❖ Obstajajo težave s prevozom in nastanitvijo za učeče se
- ❖ Vse manj učečih se se odloča za poklicne šole

Madžarska:

- ❖ Poklicno usposabljanje poteka v srednjih poklicnih gimnazijah
- ❖ Gre za 5 let študija: splošno izobraževanje ter poklicno izobraževanje in usposabljanje se izvajata v štirih razredih/letih, poklicno izobraževanje in usposabljanje se omogoči šele v petem letniku
- ❖ Technicums (tehniška srednja šola) zagotavlja splošno izobraževanje, pripravlja učečega se tako na maturitetni izpit kot na poklicni izpit ter učečim se omogoča nadaljevanje študija na visokošolskem zavodu ali na vstop na trg dela
- ❖ Obstaja možnost dopolnitve izobraževanja s poklicnim usposabljanjem na strokovni šoli za osebe z maturitetnim spričevalom
- ❖ Technicum lahko organizira program za pomoč učečim se pri pridobivanju maturitetnega certifikata
- ❖ Register poklicev določa število stopenj, ki jih je treba pridobiti za pridobitev poklica
- ❖ Poklicne šole organizirajo splošno in poklicno usposabljanje, potrebno za pridobitev poklica (samo priprava na poklicni izpit)

Slovenija:

- ❖ Poklicno usposabljanje se začne po 9. razredu (obvezno osnovnošolsko izobraževanje, vključevanje osnovnošolskega in nižjega sekundarnega izobraževanja): v starosti 15 - 16 let
- ❖ Sklicevanje na evropsko ogrodje kvalifikacij (EOK)
- ❖ Dve ravni srednješolskega izobraževanja
- ❖ V srednješolskem izobraževanju je velika večina dijakov poklicnega izobraževanja (več kot 90 %)
- ❖ Učeči se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju so večinoma odrasli
- ❖ Izobraževanje v poklicnem izobraževanju in usposabljanju ponuja različne poti poklicnega usposabljanja in možnost zamenjave poklica med študijem
- ❖ Raznoliki programi usposabljanja, običajno 2-3 leta, regulirani programi
- ❖ Najdaljše 4 letno tehnično in strokovno izobraževanje je najpogostejša izbira
- ❖ Glede na področje poklicnega izobraževanja močno prevladujejo inženiring, proizvodne tehnologije in gradbeništvo z 38 %, sledijo storitve s 15 % ter podjetništvo, uprava in pravo z 12 % dijakov v poklicnem izobraževanju in usposabljanju
- ❖ Za poklicno izobraževanje se pogosteje odločajo moški kot ženske
- ❖ Poklicne šole izberejo ljudi iz nižjih socialnih okolij.

Priloga 2 – Primeri dobrih praks

V evropskih državah so se izvajale različne strategije in programi, bile so sprejete različne pobude za vključitev učečih se z manj priložnosti v šolsko življenje in preprečevanje socialne izključenosti. Primeri v okviru projektnega partnerstva vključujejo:

1. V Sloveniji, v Prekmurju, veliko pozornosti namenjajo vključevanju Romov, ki so manjšina na tem območju. Razvita je **Strategija institucionalnega vključevanja (Strategija institucionalnega vključevanja ŠC Celje)**, učeči se pa so podprti s sodelovanjem v mednarodnih Erasmus+ projektih, ki se osredotočajo na spodbujanje večkulturne integracije.
2. Na Poljskem v šolskem kompleksu v Zdziészowicach (tehniška srednja šola in podružnična šola I diplome) je vključevanje učečih se v šolsko življenje podprto predvsem s **psihološko in pedagoško podporo**. To podporo koordinira šolski pedagog, izvajajo pa jo vsi učitelji/predavatelji. Šolski pedagog za vsako šolsko leto razvije projekt psihološke in pedagoške pomoči. Upošteva veljavno zakonodajo, osnovne usmeritve državne izobraževalne politike, mnenja in odločitve psihološko-izobraževalnega svetovalnega centra (didaktično-izobraževalni oddelki, korektivno-kompenzacijski oddelki, revalidacijski pouk) ter zaključke preteklega šolskega leta. Vsi ukrepi, sprejeti v šoli, služijo širokemu razumevanju razvoja učečega se. Zagotovljena psihološka in pedagoška pomoč se med šolskim letom spreminja glede na potrebe učečih se.
3. Na šoli SEPR v Lyonu v Franciji se na začetku šolskega leta organizirajo tako imenovani **"forumi udejstvovanja"**, na katerih so predstavljene vse možnosti za sodelovanje učečih se. Razpravljajo se o združenjih in projektih, v katere se lahko vključijo učeči se, pri čemer so podrobno opisani njihovi glavni interesi, teme in posebne dejavnosti. Ti projekti vključujejo:
 - vzpostavitev solidarnostne delavnice, kjer se hrana zbira v korist revnejših skupnosti,
 - vrstniško tutorstvo: prepoznavanje mladih, da postanejo tutorji, pri čemer se tutorji srečajo z enim ali več učečimi se, ki imajo težave (metodološkimi, v določeni disciplini itd.), in jih spremljajo, da jim pomagajo,
 - organizacija dneva krvodajalstva s strani učečih se.

Nekaj zanimivih in inovativnih primerov iz drugih držav:

4. Vključevanje dijakov v poklicnem izobraževanju in usposabljanju na Finskem. [Ta članek](#) raziskuje, kako se razvija udejstvovanje učečih se med poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem. Izvedena je bila kvalitativna longitudinalna študija z 12 dijaki, ki so bili anketirani enkrat letno med triletnim izobraževanjem.

5. [Ta članek](#) opisuje in analizira socialni dialog in korake politike, ki so prinesli izboljšano okolje za učeče se poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Španiji. [V tem](#) dokumentu je opisna primer posebej za Baskijo.
6. [Ta študija](#) primera iz Nizozemske trdi, da je državljanska vzgoja dober primer vključevanja v učne načrte poklicnega izobraževanja in usposabljanja.
7. [Ta študija primera](#) preučuje ukrepe, namenjene avtohtonim učečim se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju po vsem svetu in njihovo učinkovitost.
8. [Ta študija primera](#) kritično preučuje koncept udejstvovanja učečih se v poklicnem izobraževanju in usposabljanju, začeniši z izkušnjami šolskega osipa v poklicnem izobraževanju in usposabljanju na Danskem

Bibliografija

<https://www.ifo.de/en/media-contribution/2017-06-28/apprenticeship-programs-changing-economic-world>

<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1ca47cd9-en/index.html?itemId=/content/component/1ca47cd9-en>

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000316>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000391>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19960600278>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ilu-uczniow-wybiera-obecnie-nauke-w-liceum-technikum-lub-branzowej-szkole>

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6494/6/1/1/raport_za_wierajacy_wstepne_wyniki_nsp_2021._publikacja_w_formacie_pdf.pdf

https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5670/22/1/1/struktura_narodowo-etniczna.pdf

https://oke.wroc.pl/wp-content/uploads/8.2023_Dostosowania-PP2019_12IX2022.pdf?x94653

https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5475/33/3/1/osoby_niepel_nosprawne_w_2021_r.docx

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001594>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca-dotychczasowe-i-planowane-dzialania-men>

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>

<https://studentengagement.ie/wp-content/uploads/2021/03/NStEP-Framework-Discussion-FINAL-WEB-1.pdf>

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/41e43486-en/index.html?itemId=/content/component/41e43486-en>

https://www.researchgate.net/publication/306016820_Inclusive_Vocational_Education_and_Training_VET_-_Policy_and_Practice

<https://eric.ed.gov/?id=ED354387>

<https://inclusiphe.eu/>

https://www.researchgate.net/publication/328300521_Equality_and_diversity_in_vocational_education_a_cross-cultural_comparison_of_trainers%27_and_trainees%27_attitudes_in_six_European_countries

https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE1621031C.htm?cid_bo=105518

<https://eduscol.education.fr/1121/les-eco-delegates>

<https://eduscol.education.fr/2276/le-conseil-de-la-vie-collegienne-et-le-conseil-de-la-vie-lyceenne>

<https://www.instagram.com/eco.sepr/?hl=fr>

<https://www.education.gouv.fr/insertion-professionnelle-des-apprentis-de-niveau-cap-bts-6-mois-apres-leur-sortie-d-etudes-en-2021-343903>

<https://www.education.gouv.fr/insertion-des-lyceens-professionnels-de-niveau-cap-bts-6-mois-apres-leur-sortie-d-etudes-en-2021-41-343900>

<https://www.education.gouv.fr/EtatEcole2022>

<https://www.european-agency.org/country-information/hungary/systems-of-support-and-specialist-provision>

<https://www.unesco.org/en/inclusion-education>



InclusiVET

O projektu InclusiVET

Da bi ustanova za poklicno izobraževanje in usposabljanje resnično sprejela raznolikost med svojimi učečimi se, se mora osredotočiti na poučevanje in učne načrte ter razširiti svoj pristop, da bi zajela širši nabor področij njihovega vključevanja. To vključuje spodbujanje študentskega aktivizma, spodbujanje sodelovanja v organih odločanja in podporo organizacijam učečih se.

Žal so lahko obšolske dejavnosti pogosto manj raznolike kot širše študentsko telo, kar lahko ustvari ovire za učeče se iz netradicionalnih okolij in skupin z manj priložnostmi.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

