

„Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju“



Mapiranje postojećih programa izobrazbe za inkluzivno obrazovanje u regiji Jugoistočne Europe

Sažeto izvješće

Mišljenja iznesena u ovom izvješću su autorska i ne odražavaju nužno službenu politiku Vijeća Europe

Urađeno u partnerstvu sa



THE UNIVERSITY of EDINBURGH

PH Zürich 

Sadržaj

1. Inkluzivno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika.....	3
2. Struktura studije mapiranja „Programi izobrazbe za inkluzivno obrazovanje“	5
3. Rezultati procesa mapiranja i radnih seminara.....	7
4. Diskusija i smjernice za budući rad.....	12
5. Reference	14

Ekspertni tim: Judith Hollenweger, Nataša Pantić, Lani Florian

Rad na terenu: Judith Hollenweger, Nataša Pantić

Izvešće: Judith Hollenweger

Rujan 2014.

1. Inkluzivno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika

Na što se odnosi zajednički projekt

Inkluzivna škola je škola u kojoj je svako dijete dobrodošlo, svaki roditelj uključen, a svaki nastavnik vrednovan. To je temeljna postavka i očekivani rezultat zajedničkoga projekta Europske unije i Vijeća Europe pod nazivom „Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju“. Projekt ima pet glavnih komponenata kojima se pruža potpora spomenutoj viziji: (1) uzajamno učenje između pilot-inkluzivnih škola; (2) podizanje svijesti kroz organiziranje lokalnih manifestacija za relevantne aktere; (3) omogućavanje strateškoga dijaloga i strateškog učenja; (4) izrada modula i programa za stručno usavršavanje nastavnika i (5) uspostava partnerstava s regionalnim akterima kako bi se uklonile prepreke s kojima se suočavaju ugrožene skupine.¹ Zajednički projekt doprinosi uvođenju inkluzivne prakse u škole i izgradnji partnerstva među školama. Kako bi se uspostavile inkluzivne škole, nastavnici moraju transformirati vlastiti način rada, odmaknuti se od puke provedbe nastavnoga plana, a približiti se biti nastavnoga procesa, odmaknuti se od izolacije u učionici i približiti se suradnji s drugim kolegama i obiteljima. Stoga umrežavanje i partnerstvo imaju središnju ulogu u spomenutom projektu. Projekt je uspostavio tri mreže za promoviranje svoje vizije – nastavnička mreža (TeacherNet), strateška mreža (PolicyNet) i školska mreža (SchoolNet). Tim mrežama stvaraju se zajednice učenja koje škole i nastavnike izvode iz trenutačne izolacije.

Što je inkluzija i koje su škole inkluzivne?

Inkluzivne škole predstavljaju temelj inkluzivnoga i socijalno pravičnog društva. Inkluzivno obrazovanje obuhvaća sve učenike u različitim zajednicama učenja, a ne samo manji dio njih koji se smatraju drugačijim iz ovog ili onog razloga (Pantić i suradnici, 2010). Razlike koje se tiču socijalnoga podrijetla, jezika, sposobnosti i kulture nastavnika te učenika i njihovih obitelji promatraju se kao čimbenik koji doprinosi učenju, a ne kao onaj koji komplicira nastavni proces. Pristup obrazovanju koji se temelji na pravima osigurava da se djeca promatraju kao nositelji prava, a njihovi roditelji kao zaštitnici ili zagovarači tih prava. Inkluzija u obrazovanju jeste proces čiji je cilj savladati prepreke učenju i sudjelovanju, ali i primjereno odgovoriti na različitost (Europska agencija, 2013). Inkluzivna škola jeste škola u kojoj su svi bitni i gdje se sve rješava dogovorom, a ne strogom raspodjelom poslova i odgovornosti. Inkluzivne škole smatraju da je učenje i stvaranje znanja njihova glavna aktivnost, ne samo kada je riječ o učenicima, nego i o njihovim nastavnicima i roditeljima. Inkluzivne škole predstavljaju organizacije za učenje koje svoj način rada temelje na aktivnoj suradnji i zajedničkoj izgradnji.

Karakteristike inkluzivnih nastavnika

Europska agencija (2012) izradila je profil inkluzivnih nastavnika koji podrazumijeva četiri područja kompetencije: (1) vrednovanje različitosti učenika, (2) pružanje potpore svim učenicima, (3) rad sa drugima i (4) vlastito stručno usavršavanje. Stoga nastavnici moraju proširiti vlastitu percepciju svojih učenika; oni nisu samo netko koga treba podučavati, nego i osobe čija se prava moraju uvažavati. Nastavnici moraju uspostaviti nove načine suradnje s drugima i raspodjele odgovornosti za ono što se dešava u učionici. Inkluzivni nastavnici imaju pristup učenju koji je orijentiran na djecu, gdje se svako dijete vrednuje i promatra kao osoba, a ne kao oznaka, odnosno broj. Takvi nastavnici shvaćaju različitost učenika i ne koriste karakteristike svojih učenika kako bi ih kategorizirali ili etiketirali u svrhu drugačijeg tretmana. Da bi netko mogao postati inkluzivni nastavnik, on mora transformirati vlastiti identitet i temeljne postavke svog načina rada. Inkluzivni nastavnici priznaju činjenicu da njihova uvjerenja i stavovi duboko utječu kako na učenike tako i na percepciju vlastite učinkovitosti.

¹ Vidjeti internetsku stranicu projekta: <http://pjp-eu.coe.int/web/inclusive-education>.

Zašto su nastavnici toliko bitni?

Nastavnici su ključni akteri promjene u procesu uspostave inkluzivnih škola. S obzirom na to da većinu vremena provode u učionici sa svojim učenicima, nastavnici imaju velik utjecaj na njihov identitet i učenje. Nastavnici se često suočavaju s problemom suprotstavljenih ciljeva koje trebaju ostvariti; na primjer, trebaju osigurati sudjelovanje svih učenika i istodobno dostići visoke standarde u smislu rezultata. Nastavnici bi možda željeli posvetiti više vremena individualnome radu s učenicima, ali istodobno postupati pravično prema svim učenicima. Bit inkluzivnog obrazovanja jeste shvatiti svu složenost uloge nastavnika i raditi na njezinu unapređenju na dobrobit svih strana. Da bi aktivno i konstruktivno radili s takvim suprotstavljenim ciljevima, nastavnici moraju promišljati ono što rade i nastojati surađivati s drugima kako bi unaprijedili vlastitu praksu. Oni koji promišljaju vlastito djelovanje u stalnom su dijalogu sa svojim učenicima, roditeljima i kolegama jer žele što bolje razumjeti tu složenu situaciju; oni sebe doživljavaju i kao one koji uče, a ne samo kao one koji podučavaju. Kako bi se provele nužne promjene, nastavnici i drugi stručnjaci moraju izgraditi vlastito razumijevanje učenja kao stvaranje znanja, a ne kao reprodukciju znanja. Proces učenja i kod učenika i kod stručnjaka predstavlja aktivan proces rješavanja problema, sudjelovanja u anticipaciji i refleksiji, u komuniciranju i aktivnome djelovanju.

Što je cilj nastavničke mreže TeacherNet?

Mreža nastavnika *TeacherNet* nastoji dati doprinos uspostavi što inkluzivnijih škola tako što će se fokusirati na stručno usavršavanje. Spremnost nastavnika na cjeloživotno učenje jedan je od preduvjeta za uspostavu inkluzivnog obrazovanja, kao i dostupnost kvalitetnih mogućnosti za stručno usavršavanje. Kroz početnu izobrazbu za nastavnike i stalno stručno usavršavanje i sustav mentoriranja, odnosno praćenja nastavnici mogu postupno u svoj način rada uključivati sve veći stupanj inkluzivnosti. Bolje razumijevanje kompetencija koje su nastavnicima potrebne za uspostavu inkluzivnog obrazovanja od velikog je značaja za razradu ili osuvremenjivanje postojećih modula i programa za izobrazbu i edukaciju nastavnika. Kao formalizirane mogućnosti učenja, oni imaju veliki utjecaj na stručno usavršavanje nastavnika. Jedan od zadataka nastavničke mreže *TeacherNet* jeste stvoriti viziju inkluzivnoga nastavnika i otvoriti raspravu o unapređenju postojeće prakse glede izobrazbe nastavnika. Jedan od preduvjeta informirane diskusije stoga je pregled postojećih načina rada u području izobrazbe i edukacije nastavnika u regiji.

Što je dosad već urađeno u regiji?

Prije nekoliko godina Europska unija uspostavila je „Zapadnobalkansku platformu za edukaciju i izobrazbu“ kako bi se izgradila suradnja između Albanije, Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Crne Gore, Srbije, Makedonije i Kosova² u području obrazovanja. Ministri obrazovanja označili su edukaciju nastavnika kao jedan od glavnih prioriteta. Potom je Europska unija naručila studiju kojom bi se napravio pregled stanja, a koja je 2013. godine dovela do izrade izvješća za sedam zemalja o „Potpori razvoju nastavničkih kompetencija za bolje ishode učenja“ (EC 2013b), što je relevantno za ovo izvješće. Godine 2009. Europska fondacija za izobrazbu (European Training Foundation – ETF) naručila je studiju pod nazivom „Mapiranje strategija i načina rada u svrhu pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvene i kulturne različitosti“. Rezultati tog opsežnog mapiranja prezentirani su u izvješćima za sedam zemalja i u jednom zbirnom izvješću (Pantić i suradnici, 2010), koji daje i popis pitanja koja treba riješiti i sugestije za daljnje aktivnosti.

² Navedeni naziv nije na štetu stava o statusu i u skladu je s Rezolucijom Ujedinjenih naroda UNSCR 1244 i Mišljenjem Međunarodnog suda pravde o Deklaraciji o neovisnosti Kosova.

Na što se izvješće odnosi?

Spomenuto izvješće daje sažetak projekta mapiranja te diskusija i zaključaka koji su potom uslijedili na nastavničkoj mreži *TeacherNet*. Ono nastoji dati doprinos diskusijama, razvoju vizije i procesa mreže *TeacherNet* i drugih mreža zajedničkog projekta Europske unije i Vijeća Europe. Preliminarno mapiranje aktivnosti u području edukacije nastavnika za inkluzivno obrazovanje poslužilo je kao početna točka za diskusije u okviru prvih radnih seminara mreže *TeacherNet*. Sudionici tih prvih radnih seminara mreže *TeacherNet* potvrdili su preliminarne rezultate i iskoristili ih za daljnje odluke vezano za stručno usavršavanje nastavnika i poboljšanje postojeće prakse u području izobrazbe i edukacije nastavnika. Metodologija odabrana za spomenute aktivnosti nastoji potaći integraciju različitih informacija i proces komunikacije. Odabrana je metodologija koja će podržati proces stvaranja i razmjene znanja utemeljen na postavci da se relevantno znanje uvijek mora distribuirati te je, stoga, nužno i revidirati, odnosno upotpunjavati proces mapiranja i preliminarne rezultate. Rezultati procesa mapiranja uzimaju se kao polazna točka za daljnju raspravu, a ne kao konačni opis niti zaključak glede stanja u području edukacije nastavnika za inkluziju.

2. Struktura studije mapiranja „Programi izobrazbe za inkluzivno obrazovanje“

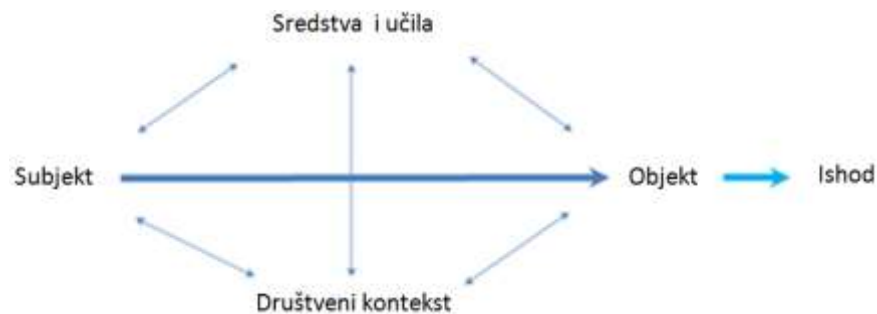
Koji su ciljevi i zadaci studije?

Širi cilj spomenute studije bio je doprinijeti radu mreže *TeacherNet* osiguravanjem temeljnih informacija o postojećim modulima i programima za inkluzivno obrazovanje. Pored toga, rezultati bi trebali predstavljati i temelj za unapređenje postojećih aktivnosti na izobrazbi i edukaciji nastavnika. Stoga je cjelokupna svrha studije bila mapirati programe izobrazbe nastavnika za inkluzivno obrazovanje koji trenutačno postoje u regiji, pružiti empirijsku osnovu za diskusiju u sklopu mreže *TeacherNet* i dati doprinos osuvremenjivanju i inoviranju modula i programa koji će se koristiti i provoditi u cijeloj regiji. Studija nije pokušala obuhvatiti sve aktualne aktivnosti na izobrazbi i edukaciji nastavnika u regiji, nego je nastojala doći do uzorka koji će odražavati ukupnu šarolikost postojeće prakse. Na taj način, stvorena je smisljena baza znanja koja bi se kasnije mogla proširiti, a koja je dovoljna za pokretanje inicijalne diskusije unutar mreže *TeacherNet*. Glavni zadaci studije stoga su podrazumijevali utvrđivanje modula izobrazbe i edukacije, prikupljanje podataka relevantnih za proces mapiranja i organiziranje tih podataka tako da se omogući njihovo unapređenje i provedba u cijeloj regiji. To je uključivalo aktivnosti vezane za inicijalnu edukaciju nastavnika ili njihovo obrazovanje, za kontinuirano stručno usavršavanje zaposlenih nastavnika, kao i za izobrazbu onih koji će educirati nastavnike, odnosno za mentorsku izobrazbu. Radni seminari održani u Skoplju (24–25. lipnja) i Tirani (2–3. srpnja) iskorišteni su za validiranje rezultata mapiranja, stvaranje zajedničke vizije i generiranje informacija koje bi se kasnije mogle iskoristiti za usmjeravanje procesa osuvremenjivanja postojećih modula i programa.

Kako je rađeno mapiranje?

Informacije korištene za proces mapiranja prikupljane su tijekom terenskih posjeta, u sklopu kojih su vođeni razgovori sa osobama zaduženim za izradu programa i modula u cijeloj regiji. Terenske posjete organizirali su radnici na projektu, a obuhvatile su sve korisnike. Mapiranje je zahtijevalo izradu zajedničkog okvira koji bi služio za usporednu analizu različitih programa i modula. U tu svrhu korišten je model za sustav aktivnosti (Engeström 1987, 2001, 2008) kojim su objedinjene sve relevantne informacije. Spomenuti model omogućuje dosljedno mapiranje aktivnosti koje uključuju čitav niz različitih tijela za izobrazbu, pristupa, društvenih konteksta i ciljeva, pri čemu se ne gube iz vida složene interakcije i specifični načini rada u sklopu aktivnosti na izobrazbi nastavnika. Model je donekle pojednostavljen kako bi se prilagodio zahtjevima ove studije; on objedinjuje informacije o onome tko je zadužen za izradu programa (subjektu), ciljnim

skupinama izobrazbe (objektu), društvenome kontekstu u kojemu se program provodi, kao i o sredstvima, konceptima, učilima i metodama korištenim za postizanje željenih ishoda:



Slika 1: Opći model sustava aktivnosti (pojednostavljena verzija)

Pitanja koja slijede bave se različitim komponentama sustava aktivnosti, a korištena su za analizu različitih aktivnosti vezanih za edukaciju nastavnika za inkluzivno obrazovanje (slika 1):

- Subjekt aktivnosti: Tko je zadužen za izradu i izvođenje modula? Identificirati pojedinca, agenciju, skupinu ili organizaciju koja osigurava program.
- Ishod aktivnosti: Koji su to očekivani ishodi? Identificirati ciljeve koji se žele postići.
- Objekt aktivnosti: Na koga, odnosno na što se cilja? Identificirati ciljnu skupinu, kompetencije ili probleme na koje modul cilja i koje želi promijeniti.
- Sredstva i učila koje koristi određena aktivnost: Kako se model izvodi? Identificirati sredstva, metode, koncepte i teorije korištene za postizanje očekivanih ishoda.
- Društveni koncept u kojemu se aktivnost odvija: U kojem se kontekstu modul izvodi? Identificirati društveni kontekst, skupine ili organizacije na koje utječe određena aktivnost u sklopu edukacije nastavnika.

Komponente sustava aktivnosti korištene su za postavljanje pitanja za daljnje praćenje tijekom terenskih posjeta, a kasnije i za grafički prikaz programa. Informacije su pretvorene u dijagram kako bi se dao sažetak glavnih karakteristika svakog modela, odnosno programa. Te informacije korištene su za sveobuhvatnu analizu, kao i za analizu koja se fokusirala na inicijalnu edukaciju nastavnika, kontinuirano stručno usavršavanje i mentoriranje nastavnika za potrebe inkluzivnog obrazovanja.

Koje su aktivnosti mapirane i kako su mape korištene?

Odabrane su vrlo raznolike aktivnosti vezane za stručno usavršavanje nastavnika; stoga neke mape prezentiraju krajnje sveobuhvatne aktivnosti (na primjer, programe za inicijalnu izobrazbu nastavnika), a ne kraće i usmjerenije aktivnosti (na primjer, individualne trodnevne module). U nekim slučajevima sveobuhvatni programi opisani tijekom terenskih posjeta imaju vrlo široke ciljeve (na primjer, razvoj cjelokupne prakse škole, odnosno zajednice) i podrazumijevaju aktivnosti na izobrazbi nastavnika kao jedan od pristupa glede postizanja tih sveobuhvatnih ciljeva. U tim je slučajevima izobrazba nastavnika odabrana kao glavna aktivnost koja će se mapirati, a cjelokupni projekt promatran je kao društveni kontekst.

Mape urađene za svaku aktivnost izobrazbe nastavnika iskorištene su za pregled aktualnih načina rada glede svih komponenata modela aktivnosti. Karakteristike svake komponente modela aktivnosti objedinjene su u popise koji opisuju trenutačnu praksu. Ti popisi upotrijebljeni su pri izradi sažetih mapa za inicijalnu izobrazbu, odnosno obrazovanje nastavnika, kontinuirano stručno usavršavanje i programe mentoriranja. Mape su potpomogle proces validiranja i diskusije tijekom radnih seminara mreže *TeacherNet* u Skoplju i Tirani. Metodologija spomenutih seminara temeljila se na metodologiji procesa mapiranja (vidjeti sliku 2), a

referirala se na ključne komponente modela aktivnosti. Rezultati tih radnih seminara uvršteni su u završno izvješće i služiti će kao smjernice za budući rad. Odabrane aktivnosti mogle bi u kasnijoj etapi biti predmetom jedne dublje analize, na primjer, kako bi se bolje shvatila njihova učinkovitost, ali i kako bi se identificirale moguće tenzije i kontradiktornosti.



Slika 2: Sustav aktivnosti na kojemu se temeljila struktura radnih seminara

3. Rezultati procesa mapiranja i radnih seminara

Koji su programi mapirani?

Sljedeći programi i moduli mapirani su i potom korišteni za diskusije tijekom radnih seminara: Albanija – jedan glavni stručni program izrađen na sveučilištu, dva programa koje su izradile nevladine organizacije; Bosna i Hercegovina – pet programa nevladinih organizacija, jedan program školskih nastavnika i pedagoga, jedan program jednoga sveučilišnog predavača; Hrvatska – jedan program određenoga sveučilišta, četiri programa nevladinih organizacija, jedan program mobilnoga tima savjetnika; Crna Gora – jedan program u suradnji jednoga sveučilišta s UNICEF-om, jedan program u suradnji dvaju sveučilišta, šest programa nevladinih organizacija, tri programa Ministarstva obrazovanja, odnosno Instituta za obrazovanje; Makedonija – jedan inicijalni program za izobrazbu nastavnika urađen na jednome sveučilištu, četiri programa nevladinih organizacija; Srbija – tri programa izrađena na sveučilištima (u određenim slučajevima na inicijativu pojedinaca), dva programa nevladinih organizacija, jedan program Instituta za obrazovanje; Kosovo* – jedan program za stručno usavršavanje urađen na sveučilištu, tri programa nevladinih organizacija.

Mapirane programe i module izradili su pojedinci, male lokalne nevladine organizacije, vladina tijela, sveučilišta te međunarodne vladine i nevladine organizacije. Odgovarajući format podrazumijevao je dvodnevne radne seminare, ali i cjelovite studijske programe na sveučilištima. Za različite ciljne skupine korištene su različite metode i pristupi. Neki programi fokusirali su se na pojedinačne nastavnike, a neki na školske zajednice, odnosno relevantne partnere na lokalnoj i regionalnoj razini. Izvedeni su u različitim društvenim kontekstima, od naizgled izoliranih aktivnosti pojedinaca, do aktivnosti koje su imale potporu lokalne zajednice ili aktivnosti koje su podržala tijela vlasti i onih kojima su uvedeni novi zakonski propisi. Pored toga, fokusirali su se na različite očekivane ishode, od pukoga prijenosa informacija do izgradnje školskih kapaciteta ili uvođenja društvenih promjena u zajednici.

Tijekom radnih seminara spomenuto je nekoliko dodatnih programa, a neki od njih su dovoljno dobro dokumentirali da su mogli biti uključeni u proces mapiranja. Sudionici su, na temelju rezultata mapiranja,

stvorili vlastitu predstavu inkluzivnoga nastavnika i razgovarali o sredstvima koja će dodatno podržati proces izgradnje kapaciteta.

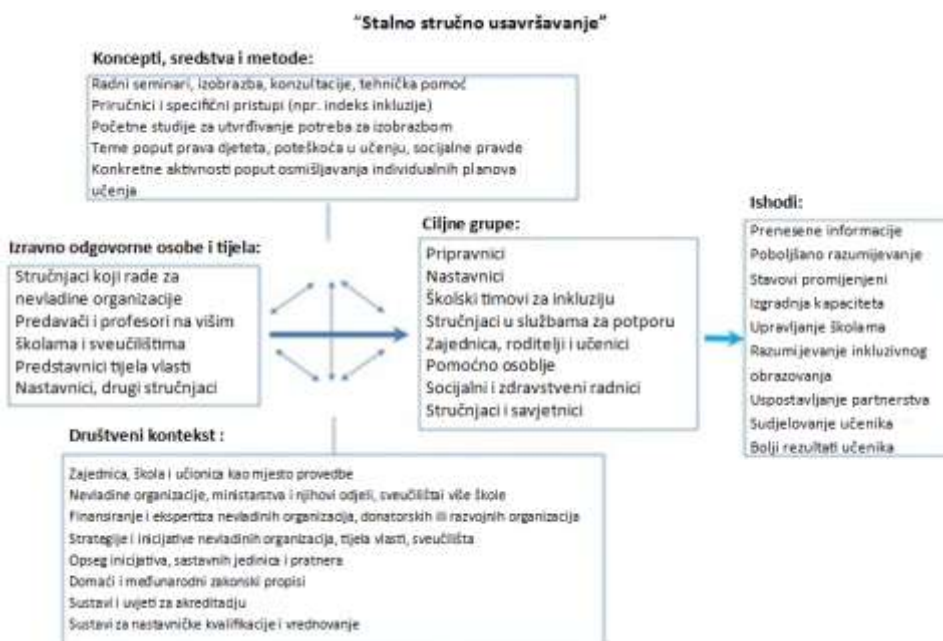
Koje su razlike među trima etapama stručnog usavršavanja?

Tri etape stručnog usavršavanja definirane prije samog mapiranja razlikuju se glede odgovornih osoba, očekivanih ishoda i ciljnih skupina (na primjer, nastavnici učenici, nastavnici, stručni predavači). Inicijalna edukacija nastavnika nudi se na sveučilištima, a dominantno se fokusira na stvaranje identiteta inkluzivnoga nastavnika i za ciljnu skupinu ima pripravnike kao učenike; nastavnici učenici tako postaju nastavnici pripravnici.



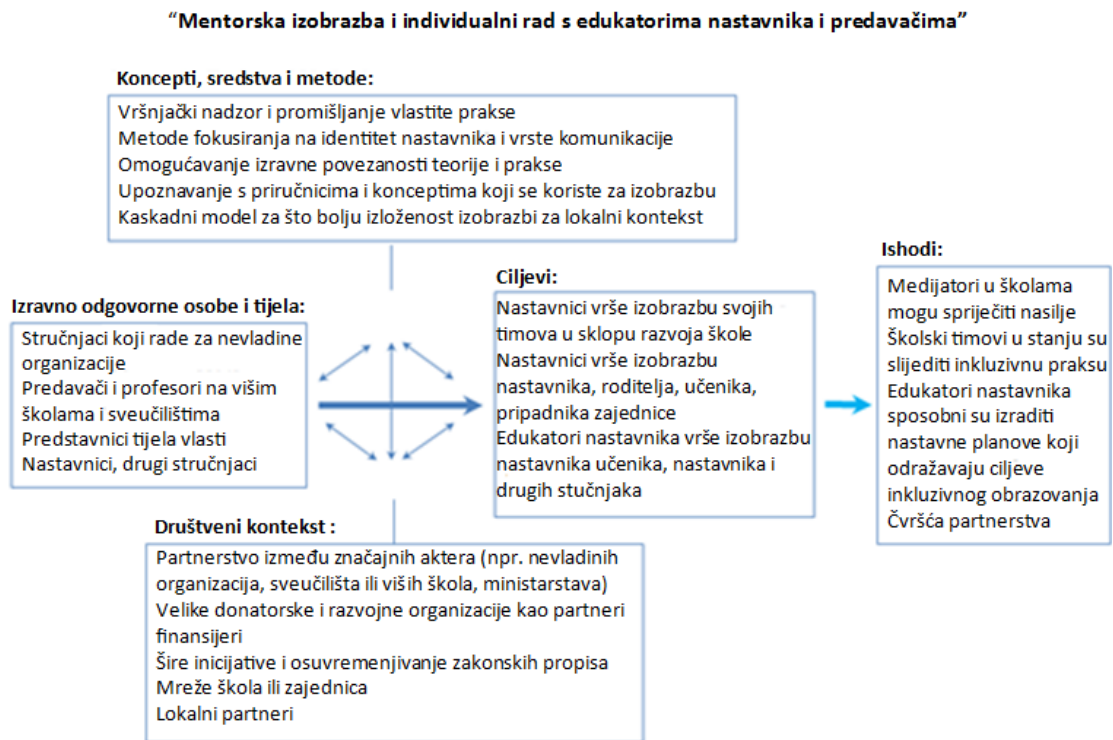
Slika 3: Aktivnosti mapiranja „Obrazovanje, odnosno inicijalna edukacija nastavnika“

Kontinuirano stručno usavršavanje fokusira se na uvođenje inkluzivne prakse. Pored izgradnje kompetencija za inkluzivno obrazovanje, nužno je uzeti u obzir i specifični kontekst u kojemu nastavnici rade: pripravnik se smatra i učenicom i nastavnikom, učenici početnici postaju iskusni nastavnici.



Slika 4: Aktivnosti mapiranja „Kontinuirano stručno usavršavanje“

Individualni rad s edukatorima nastavnika ili mentoriranje drugih nastavnika fokusira se ne samo na identitet nastavnika i kompetencije za inkluzivno obrazovanje nego i na sustavni prijenos znanja i zajedničko učenje. Time se podržava stvaranje veze između različitih načina rada i stavlja naglasak na znanje kao instrument za izobrazbu drugih. Pripravnik se promatra kao učenik, nastavnik i prenositelj znanja koji je u stanju podržati vlastito učenje i praksu: iskusni nastavnici postaju nastavnici stručnjaci.



Slika 5: Aktivnosti mapiranja „Mentorska izobrazba i individualni rad s edukatorima nastavnika i predavačima“

Formalizacija, odnosno institucionalizacija te prakse razlikuje se po tipovima programa u regiji. Za neke korisnike inkluzivno obrazovanje predstavlja institucionalizirani dio inicijalne izobrazbe nastavnika, a za druge ne. U cijeloj regiji postoje naponi da se formalizira stalno stručno usavršavanje bilo kroz akreditaciju bilo osnutkom centara za stalno stručno usavršavanje pri sveučilištima ili vladinim agencijama. Najmanje formalizirana, a time i najmanje institucionalizirana praksa jeste individualni rad s edukatorima nastavnika, odnosno programi mentoriranja. Mapiranje tih triju tipova edukacije nastavnika urađeno je samo preliminarno i uglavnom u svrhu omogućavanja diskusije u sklopu radnih seminara. Također bi moglo biti korisno na neki način usmjeriti daljnji razvoj i osuvremenjivanje odgovarajućih modula i programa.

Koji su rezultati radnih seminara?

Radni seminari održani u Skoplju i Tirani sudionicima mreže *TeacherNet* pružili su mogućnost validiranja rezultata mapiranja. Diskusije su potvrdile cjelokupne nalaze i preliminarne zaključke te dodale informacije značajne za završetak studije. Kao što je već rečeno, spomenuto je i nekoliko dodatnih aktivnosti na edukaciji nastavnika, koje su potom uvrštene u proces mapiranja. Sudionici su dali i opće komentare o onome što smatraju značajnim za edukaciju nastavnika glede promoviranja i potpore inkluzivnom obrazovanju, na primjer, podizanje svijesti doživljava se kao ključni preduvjet za promjenu stava. Sudionici su također iskazali potrebu za tješnjom suradnjom među školama, sveučilištima i dužnosnicima kako bi se osigurao kontinuum dobre prakse u svim etapama edukacije nastavnika. To zahtijeva i premošćenje jaza između

teorije, prakse i strategije, koji se doživljava kao jedna od najvećih prepreka. Još jedno opće pitanje jeste edukacija predmetnih nastavnika, odnosno nastavnika koji predaju stručne predmete. I jedni i drugi, osobito nastavnici stručnih predmeta, doživljavaju se kao nastavnici koji nisu dovoljno dobro pripremljeni za inkluzivno obrazovanje i koji nemaju dovoljno znanja nužnog za inkluzivnu pedagogiju.

Kada je riječ o inicijalnoj edukaciji ili obrazovanju nastavnika, sudionici su primijetili da bi izobrazba koja se nudi na sveučilištima trebala biti bolje povezana sa školama. Time bi se mogao riješiti i problem nepovezanosti inicijalne edukacije i stalnoga stručnog usavršavanja, koji je prisutan u cijeloj regiji. Edukatori nastavnika smatraju se važnom ciljnom skupinom, pri čemu je iskazana potreba za podizanjem svijesti i boljim poznavanjem inkluzivnog obrazovanja. Sudionici smatraju da bi svi sveučilišni nastavnici trebali poznavati osnove inkluzivnog obrazovanja. Također su napomenuli da mnoge pedagoške akademije i sveučilišta nemaju čak ni module za inkluzivno obrazovanje, što je vrlo važno za što bolju pripremu nastavnika učenika za inkluzivno obrazovanje. Treba napomenuti i to da je sugerirano kako bi proces odabira kandidata za inicijalnu edukaciju nastavnika trebao biti stroži.

Mapirane aktivnosti koje se odnose na kontinuirano stručno usavršavanje sudionici doživljavaju kao nešto što odražava raznolik i bogatu praksu koja nastavnicima pruža relevantno znanje i informacije. Sudionici su iskazali potrebu za što komunikativnijim okruženjem u kojemu bi nastavnici mogli razgovarati o učinkovitim načinima rada i učiti jedni od drugih. Spomenuli su i dodatne programe putem kojih bi se mogla uspostaviti inkluzivna praksa, kao što je vršnjačko učenje, uspostava mobilnih inkluzivnih timova, multikulturalni programi i programi za potporu nastavnicima glede korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije. Učenje znakovnoga jezika spomenuto je kao karika koja nedostaje, a pitanje obrazovanja Roma navedeno je kao pitanje od iznimnog značaja za inkluzivno obrazovanje u budućnosti.

Što se tiče programa mentoriranja, postavljeno je pitanje ima li državnih programa u regiji. Okvir tog tipa programa kroz diskusiju je i dalje ostao nejasan i nedefiniran, a izražena je i potreba za pojašnjenjem tog tipa aktivnosti. I dalje je nejasno može li se vršnjačko učenje smatrati vidom mentoriranja. Na primjer, može li se kazati da primjena metode otvorenoga sata, gdje kolege daju strukturirane povratne informacije, predstavlja samo vršnjačko učenje ili je to mentoriranje? Bi li programe za izobrazbu edukatora trebalo smatrati „individualnim radom s edukatorima“ ili je to samo dio kontinuiranoga stručnog usavršavanja? Bi li trebalo uzeti u razmatranje i aktivnosti na izobrazbi edukatora nastavnika? Bi li „mentoriranje“ trebalo promatrati kao zasebnu aktivnost ili kao samo jedan od aspekata edukacije nastavnika, na primjer, kao što je mentoriranje učenika tijekom prakse ili potpora nastavnicima pripravnicima tijekom početne etape rada? Da li se mentoriranje dominantno odnosi na primjenu teorije u praksi ili, pak, na konkretnu provedbu?

Do kojih su vizija došli sudionici?

Inkluzivan nastavnik doživljava se kao član tima koji više ne djeluje u izolaciji. Takav nastavnik ne samo da surađuje s kolegama nego i sa obiteljima i zajednicom; sudionici su se pozvali na „zlatni trokut“ obitelji, škole i zajednice.

Inkluzivni nastavnici stoga su svjesni svih aktera koji mogu podržati, odnosno otežati proces inkluzije na svim razinama društva i zajednice. To su nastavnici koji promišljaju svoj rad, imaju pozitivan stav prema životu i vjeruju da svaki učenik može naučiti. Oni slušaju glas učenika te dobro poznaju nastavnu metodologiju i dječju psihologiju. Nastavnici grade vlastiti kapacitet kroz primjenu znanja, konkretne nastavne situacije i praktičnu izobrazbu. Vršnjačko učenje smatra se značajnom metodom za izgradnju kapaciteta, na primjer, kroz studijske posjete ili rad s mobilnim timovima koji mogu pomoći proces primjene u lokalnim školama. Sudionici su naglasili činjenicu da se učenje za inkluziju ne mora uvijek fokusirati na inkluzivno obrazovanje, nego se može postići i na neke neizravne načine, kroz teatar, glazbu i druge aktivnosti u zajednici.

Razrađene su i vizije budućih aktivnosti u školama glede promoviranja inkluzivnog obrazovanja. One se ne svrstavaju u module i programe za edukaciju nastavnika, nego se doživljavaju kao aktivnosti koje doprinose izgradnji kapaciteta za inkluzivno obrazovanje. Sudionici su spomenuli projekte u školama kojima se podržava razvoj nekih aspekata relevantnih za inkluzivno obrazovanje, na primjer, program razmjene jedne

škole u Novom Sadu s kolegama u Mađarskoj. Pružanje potpore nastavnicima u njihovu nastojanju da unaprijede vlastitu praksu individualizirane nastave, inkorporiraju različitost i prate napredak učenika smatra se važnom komponentom unapređenja inkluzivnog obrazovanja. Potporu bi trebalo pružiti i procesu uspostave mira i medijacije kako bi se osigurala socijalna pravda i promovirala različitost. Interaktivna učila i pristupi, odnosno metode kojima se omogućuje komunikacija i razmjena iskustava smatraju se vrlo značajnim za zaživljavanje inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici bi trebali imati potporu u smislu nastavnoga materijala i učila dostupnih u lokalnim školama, ali i potporu u smislu prilagodbe inkluzivnim učionicama, čak i kada ne postoje dodatna sredstva. Metode koje se pobliže odnose na buduće aktivnosti mreže *TeacherNet* podrazumijevaju studijske posjete, videokonferencije, uspostavu portala za razmjenu dobre prakse glede nastave i učenja, organiziranje okruglih stolova, internetskih seminara i radionica. Korištenje internetskih platformi i mreža također se smatra značajnim načinom za unapređenje prakse inkluzivnog obrazovanja.

4. Diskusija i smjernice za budući rad

Je li problem što su moduli i programi toliko različiti?

Različitost programa rezultat je mnogih napora građanskoga društva da ispuni potrebe za izobrazbom koje sveučilišta i ministarstva obrazovanja još nisu u stanju u potpunosti ispuniti. Međutim, znanje stečeno kroz tečajeve i module za inkluzivno obrazovanje ne može se tako lako prevesti u praksu. Škole ne dobivaju dovoljno potpore za integraciju različitih programa i pristupa te se, stoga, ponekad

suočavaju s preteškim zadatkom kada trebaju pomiriti različite skupove preporuka i provesti ih u praksi. U mnogim slučajevima nema aktivnosti praćenja procesa i aktivnosti koje se tiču održive primjene. Da bi se jedna profesija u potpunosti razvila, od ključnog je značaja stvoriti zajednički korpus znanja, zajedničke metode i zajedničku praksu. Trenutačno ne postoji sustavna suradnja između ustanova za izobrazbu nastavnika, škola i nadležnih tijela vlasti. Postoji i potreba za sve većom dijagonalnom suradnjom između sveučilišta, ministarstava, škola i drugih tijela koja nude izobrazbu nastavnika kako bi se podržalo stvaranje zajedničke vizije edukacije nastavnika za inkluziju.

Posebice se moduli koje nude nevladine organizacije nastoje baviti pitanjem različitih ciljnih skupina, ne samo nastavnika i drugih stručnjaka, nego i dužnosnika, roditelja i drugih pripadnika zajednice. Možda postoji i potreba za detaljnijom raspravom, što se može postići kroz spomenute aktivnosti izobrazbe glede vrste izobrazbe koja je određenoj skupini nužna i glede razmatranja nekih drugih strategija koje bi možda bile učinkovitije. Postoji konsenzus o tome da zaživljavanje inkluzivnog obrazovanja zahtijeva promjene na individualnoj, interpersonalnoj i sistemskoj razini. Trenutačno postoje pojedinačni projekti – koji često nude i izobrazbu – u ovom području, uz pretpostavku da svi oni na neki način doprinose uvođenju što inkluzivnije prakse u učionici, školi i zajednici. Međutim, nije jasno kako tako šarolika praksa može doprinijeti jednom razvojnom procesu bez jasne vizije o tome što treba postići kroz zajedničke napore.

Je li izobrazba primjenjiva u praksi?

Raznolikost nadležnih osoba i modula izobrazbe također podrazumijeva različitost koncepata, učila i metoda. Općeprihvaćeni principi poput „inkluzije“, „socijalne pravde“, „različitosti“ ili „pristupa utemeljenog na pravima“ moraju se nekako prevesti u aktivnosti koje je moguće provesti u učionici. Teorije se moraju

pretvoriti u konkretno znanje, pri čemu ne smiju biti i odveć preskriptivne. Danas vrlo malo znamo o tome kako to izvesti i jesu li učinkovite strategije koje koriste nadležne osobe ili – u odsutnosti takvih osoba – sami nastavnici. Kako su istakli sudionici spomenutih seminara, transformacija usvojenoga znanja u konkretne aktivnosti u učionici nije uvijek na zadovoljavajućoj razini. Potrebno je detaljnije razmotriti koje

koncepte podučavati u kojim kontekstima i kako će to znanje nastavničku praksu učiniti inkluzivnijom. Programi „izobrazbe edukatora“ popularni su u regiji glede uspostave inkluzivnog obrazovanja. Međutim, istraživanja i iskustvo govore nam da se sa spuštanjem znanja na niže razine istodobno gube i mnoge izvorne ideje.

Je li nastavnicima jasno što se od njih očekuje?

Iz individualne perspektive nastavnika, njihove karijere i stručnog usavršavanja, postoji potreba da se pojasni što se od njih u kojoj etapi očekuje te koje će aktivnosti izobrazbe, odnosno učenja dovesti do stjecanja očekivanih kompetencija. Edukacija nastavnika za inkluziju trebala bi biti shvaćena kao cjeloživotni proces u kojemu nastavnici djeluju kao aktivni učenici, kao promotori vlastitoga stručnog usavršavanja i usavršavanja drugih. Znanje i kompetencije koje nastavnici stječu u sklopu inicijalnih, obrazovnih i mentorskih programa moralo bi biti integrirano ukoliko se želi primijeniti u praksi. Ponavljamo, takav jedan sveobuhvatan pristup ovisio bi o suradnji između ustanova za izobrazbu nastavnika, škola i vladinih tijela zaduženih za nastavničke kvalifikacije i akreditaciju modula izobrazbe.

Jesu li aktualni napori dovoljno dobri?

Mnogo energije i truda uloženo je u izgradnju kapaciteta nastavnika za inkluzivno obrazovanje, ali kod tih napora ne postoji dovoljno dobra usuglašenost. Možda je nužan jedan još sveobuhvatniji pristup izobrazbi nastavnika za inkluziju kako bi se objedinile tekuće aktivnosti te poboljšala njihova pojedinačna i zbrojna učinkovitost. Možda bi tu bio od pomoći pristup utemeljen na stvarnim potrebama, u kojemu škole imaju aktivnu ulogu u određivanju vlastitih potreba u smislu izobrazbe, ali samo ukoliko škole imaju neophodne smjernice i instrumente pomoću kojih će jasno izraziti svoje potrebe. Trenutačni napori na uspostavi okvira nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje mogu predstavljati jedan od načina na koji će se doći do utvrđivanja potrebe za izobrazbom. Aktivnija uloga škola također bi potpomogla konkretnu primjenu nakon završene izobrazbe. Kako su istakli sudionici radnih seminara, edukacija nastavnika trebala bi biti dio jednoga šireg razvojnog procesa u školama, gdje i druge aktivnosti kao što je suradnja s drugim školama, školski projekti i vršnjačko učenje također doprinose stvaranju što inkluzivnijih škola i učionica.

Što se mrežom TeacherNet može postići?

Sudionici mreže *TeacherNet* razradili su nekoliko ideja o tome što bi se moglo uraditi da se poboljša postojeća praksa i možda će neke od njih i biti provedene u djelo u predstojećem razdoblju. Sudionici su podržali planiranje projekata sveobuhvatne primjene koji kombiniraju uvođenje novih sredstava i metoda sa aktivnostima izobrazbe i istraživanja, čime se izlazi ususret raznolikim potrebama i interesima različitih partnera i istodobno doprinosi ostvarenju cjelokupnoga cilja. Takva jedna integrirana metodologija također odražava ukupni pristup u školama koji inkluzivno obrazovanje ne promatra kao nešto odvojeno nego kao nešto tijesno povezano s građanskim obrazovanjem i obrazovanjem za održivi razvoj. Sudionici su također podržali praksu prema kojoj škola određuje svoje projekte, umjesto da nadležna tijela određuju koje su njezine potrebe. Intervjui pokazuju da Bosna i Hercegovina ima više iskustva u toj oblasti nego ostale zemlje korisnice. Zajednički projekt uspostavlja jedno slično okruženje, a mreža *TeacherNet* mogla bi biti od pomoći kod izgradnje kapaciteta škola za izradu programa koji se temelje na konkretnim potrebama glede izobrazbe i razvoja.

Čini se da neke organizacije imaju mreže koje pokrivaju većinu ili čak sva područja u regiji, na primjer, Open Society Foundation, Save the Children i UNICEF. Te organizacije mogle bi biti strateški partneri, ne samo za budući rad mreže *TeacherNet* i zajedničkoga projekta nego i za aktivnosti nadležnih ministarstava. Javna privatna partnerstva mogla bi se iskoristiti za razvoj inkluzivne prakse u zajednici. Povremena javna privatna partnerstva u projektima između donatora, škola, sveučilišta i ministarstava mogla bi prerasti u strateška partnerstva tako što bi svaki od partnera slijedio zajedničke smjernice i izrađivao svoje akcijske planove na

temelju zajedničkih dugoročnih ciljeva koji uzimaju u obzir najvažnije potrebe koje treba zadovoljiti. Mreža *TeacherNet* možda ima mogućnosti za izradu određenih strategija za eventualne daljnje aktivnosti; na taj bi se način nastavile njihove inicijative i nakon završetka zajedničkoga projekta u studenom 2015. godine.

U kojim bi aktivnostima tri mreže mogle zajedno sudjelovati?

Članovi mreže *TeacherNet* već su razradili prvu viziju inkluzivnoga nastavnika i razmotrili sredstva i metode kojima bi se mogla podržati izgradnja kapaciteta i stjecanje kompetencija. Možda će u budućnosti biti još nekih mogućnosti da se dodatno poveže rad triju spomenutih mreža. Mreža škola *SchoolNet* nastoji uvesti inkluzivnu praksu u školu i zajednicu, mreža *TeacherNet* stručno usavršavanje nastavnika, a mreža *PolicyNet* fokusira se na politike koje oblikuju društveni kontekst škola i nastavnika. Zajedničko korištenje modela aktivnosti i mapiranje aktivnosti triju mreža mogli bi ujediniti njihove zasad zasebne napore. Zajedno bi mogle ponuditi jedan bogat opis cjelokupnih aktivnosti na uvođenju inkluzivnog obrazovanja, a na temelju toga i značajan doprinos mogućim pravcima djelovanja u budućnosti za sve sudionike u projektu.

Ukoliko bi se ta mogućnost iskoristila u potpunosti, također bi se mogli istražiti i načini premošćenja jaza između politika, edukacije nastavnika, istraživanja i prakse. Pojedinačne mreže mogle bi se uključiti u aktivnosti kojima se može dati doprinos cjelokupnome i zajedničkom procesu uvođenja inkluzivnog obrazovanja. Da bi se to ostvarilo, potrebno je razmotriti cjelokupni sustav aktivnosti koji se nastoji razviti kroz zajednički projekt. Aktivnosti na stvaranju vizije i diskusije glede nužnih instrumenata mogle bi se provesti i kroz druge mreže kako bi se obogatila vizija postavljena na početku projekta: inkluzivna škola je škola u kojoj je svako dijete dobrodošlo, svaki roditelj uključen, a svaki nastavnik vrednovan.

5. Reference

- Council of Europe (2009). Diversity and inclusion: challenges for teacher education. Key Competencies for Diversity. Strassbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2010). Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Diversity and inclusion: challenges for teacher education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). „Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization“. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (2008). From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission (2013a). Education and Training in the Western Balkans. Final Synthesis Report. Luxembourg: European Union.
- European Commission (2013b). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels: European Commission.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., Lehtinen, E. (2004). Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives. Emerald.

Pantić, N., Closs, A., Ivošević, V. (2011). Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans. Turin: European Training Foundation.