

SPRAWOZANIE DOTYCZĄCE EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W SZKOŁACH

Wnioski

Projekt Szkoły
Włączającej

Projekt współfinansowany
przez program Erasmus+
Unii Europejskiej



Niniejszy raport powstał w ramach projektu InScool „Szkoły Włączające” (2019-2021), koordynowanego przez British Council w partnerstwie z Expedition Inside Culture, Scottish Development Education Center (ScotDec), Asamblea de Cooperación Por la Paz (ACPP), The Organizing Bureau of European school students unions (Obessu), Lifelong Learning Platform (LLLP) oraz Institute of Educational Policy (IEP) i finansowanego przez Komisję Europejską w ramach programu Erasmus+.



<https://inclusiveschools.net>

Edycja: Lifelong Learning Platform, Belgium
Autorka: Erika Maria Rodriguez Somlyay (LLLP)
Recenzenci wewnętrzni: InScool project partners
Projekt: Proyecto Bonhomía

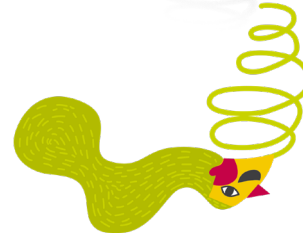
Wsparcie Komisji Europejskiej przy tworzeniu tej publikacji nie stanowi poparcia dla treści, która odzwierciedla jedynie poglądy autorów, natomiast Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

Listopad 2020



Projekt współfinansowany
przez program Erasmus+
Unii Europejskiej





WSTĘP	5
OCENA POLITYKI I SPOSTRZEŻENIA	7
PROJEKT SZKOŁY WŁĄCZAJĄCE	9
Kontekst.....	9
Projekt	12
WYNIKI PROJEKTU	14
Zrealizowane działania.....	14
Mocne i słabe strony	15
Przeszkody zewnętrzne.....	17
Nieoczekiwane wyniki	18
Dobre Praktyki.....	19
Wyzwania	21
WNIOSKI	23





WSTĘP

Co rozumiemy przez włączenie?

Inkluzja lub edukacja włączająca odnosi się do edukacji opartej na koncepcjach, modelach i procesach, które koncentrują się na równym dostępie i zaangażowaniu w uczenie się dla wszystkich dzieci, niezależnie od płci, zdolności, niepełnosprawności, rasy, religii, orientacji seksualnej, statusu społeczno-ekonomicznego lub jakichkolwiek innych różnic¹. Oznacza to zapewnienie wszystkim uczniom dostępu i możliwości korzystania z edukacji wraz z rówieśnikami, docenianie różnorodności i promowanie równych szans dla wszystkich uczniów. To z kolei zwiększa obecność, uczestnictwo i osiągnięcia wszystkich uczniów oraz powoduje dostrzeżenie i minimalizację przeszkód w nauce i uczestnictwie.

Szkoły można uznać za mikro-społeczności, które odzwierciedlają to, co dzieje się na poziomie makro. System edukacji działa w kontekście szerszych czynników społecznych i strukturalnych; może odzwierciedlać i odtwarzać środowiska, które nie chronią dzieci i młodzieży przed wykluczeniem. Chodzenie do szkoły nie gwarantuje jakości edukacji; szacuje się, że 250 milionów dzieci na całym świecie nie potrafi dobrze czytać, pisać ani liczyć, nawet jeśli chodzą do szkoły. Aby rozwiązać ten globalny problem, czwarty cel zrównoważonego rozwoju ONZ koncentruje się nie tylko na dostępie do edukacji, ale także na edukacji wysokiej jakości, która jest włączająca i sprawiedliwa. Edukację wysokiej jakości można rozumieć jako „koncentrującą się holistycznie na dziecku – na rozwoju społecznym, emocjonalnym, umysłowym, fizycznym i poznawczym każdego ucznia, niezależnie od płci, rasy, pochodzenia etnicznego, statusu społeczno-ekonomicznego czy położenia geograficznego... Edukacja wysokiej jakości jest wspierana przez trzy główne filary: zapewnienie dostępu do dobrych nauczycieli; zadbanie o możliwość korzystania z wysokiej jakości narzędzi do nauki i rozwoju zawodowego oraz ustanowienie wysokiej jakości środowisk nauki, które są bezpieczne i wspierające”².

Niższe wyniki w nauce mają negatywny wpływ na włączenie, integrację społeczną i ekonomiczną oraz zwiększają podatność osoby na marginalizację. Zwiększają ryzyko przedwczesnego zakończenia nauki przez młodą osobę i przynależności do grupy NEET³. Dzieci i młodzież mające niekorzystne doświadczenia w szkole, mają mniejsze szanse na odniesienie sukcesu w życiu i rzadziej będą kontynuować naukę⁴. Aby przeciwdziałać tym zagrożeniom, konieczne jest wspieranie procesu edukacyjnego opartego na zasadach uczenia się przez działanie i prawach człowieka. Taka edukacja powinna koncentrować się zarówno na zaangażowaniu wszystkich uczniów w codzienne życie szkoły, jak i na rodzinach w szerszej społeczności.

Relacje, jakie nauczyciele są w stanie budować w społeczności szkolnej i poza nią, są niezbędne do demokratyzacji zarządzania szkołą i wzmocnienia odpowiedzialności wobec społeczności lokalnych. Proces ten powinien być również w pełni usankcjonowany przez szkoły i wspierany przez politykę edukacyjną. Nauczyciele będą musieli radzić sobie z rosnącą różnorodnością w swoich klasach, a także z oczekiwaniami rodziców i społeczności. Dlatego też istnieje pilna potrzeba rozwinięcia pojęcia wspólnego życia i ukształtowania odpowiednich integrujących podejść do edukacji w celu stworzenia dobrobytu, stabilności i spójności społecznej⁵.

1 [Pakiet edukacyjny projektu InScool](#).

2 [Education International and ASCD](#): The 2030 Sustainable Development Goals and the Pursuit of Quality Education for All [Edukacja międzynarodowa i ASCD: cele zrównoważonego rozwoju 2030 i dążenie do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich].

3 [LLL and CEDEFOP \(2019\)](#) - Implementing a holistic approach to lifelong learning: Community Lifelong Learning Centres as a gateway to multidisciplinary support teams [LLL i CEDEFOP (2019) - Wdrażanie holistycznego podejścia do uczenia się przez całe życie: wspólnotowe centra uczenia się przez całe życie jako brama do multidyscyplinarnych zespołów wsparcia].

4 Eurostat: [statystyki dotyczące uczenia się dorosłych](#). Osoby, które ukończyły co najwyżej gimnazjum, najrzadziej uczestniczyły w uczeniu się przez całe życie (23,6%).

5 [LLL position paper \(2019\) - 21st century learning environments](#). [Stanowisko LLL (2019) - Środowisko nauki XXI wieku].



Informacje ogólne

Projekt InScool działa od stycznia 2019 roku i zakończy się w styczniu 2021 roku. [British Council](#), organizacja o ugruntowanej pozycji i dużym doświadczeniu we współpracy ze szkołami na całym świecie, utworzyła silne partnerstwo. Każdy partner reprezentował strony zainteresowane, niezbędne do powodzenia projektu. Należą do nich:

- Sektor społeczeństwa obywatelskiego i organizacji pozarządowych, zarówno na szczeblu lokalnym, aby wspierać praktyki inkluzji we współpracy ze szkołami ([Expedition Inside Culture](#), [Scotdec](#), [ACPP](#)), jak i na poziomie UE reprezentujący uczniów szkół średnich ([Obessu](#)) i podmioty związane z edukacją ([LLLLP](#))
- Organizacja publiczna powiązana z greckim Ministerstwem Edukacji, prowadząca badania w zakresie edukacji szkolnej ([IEP](#)).

Różnorodność w zespole sprawiła, że projekt odpowiadał na potrzeby grup docelowych i aktywnie docierał do szeregu zainteresowanych grup w sektorze edukacji.

Realizacja projektu odbyła się na tle ważnych zmian w Europie. Na początku projektu Europa już doświadczała społecznych, politycznych i ekonomicznych zawirowań prowadzących do stopniowej segregacji społeczeństwa, powodujących nierówności i ograniczających dostęp do podstawowych praw człowieka (takich jak dostęp do edukacji dla wszystkich⁶). Kwestie te zostały dodatkowo zaostrzone przez pandemię Covid-19, która jeszcze bardziej zwiększyła zagrożenie wykluczeniem najbardziej wrażliwych grup społecznych.

Projekt miał na celu rozwiązanie tych problemów poprzez dążenie do wdrożenia zasad edukacji włączającej do zarządzania szkołą w Europie. Wspierał powstanie społeczności liderów, którzy opowiadają się za inkluzją, składającej się z dyrektorów szkół, nauczycieli, personelu i uczniów. Długofalową wizją projektu jest stopniowe przekształcanie kultury szkolnej w etos szkoły włączającej poprzez wspieranie długoterminowych strategii inkluzji w szkołach oraz angażowanie społeczności szkolnych w plany działania i współpracę, które promują równość i cenią różnorodność.

W pilotaż materiałów edukacyjnych stworzonych w ramach projektu bezpośrednio zaangażowanych było pięciu partnerów: czterech na poziomie krajowym (Polska, Hiszpania, Grecja i Szkocja), a jeden na poziomie UE (OBESSU). Niniejsze sprawozdanie koncentruje się na tych krajach, ale obejmuje również poziom UE. Analizuje wyniki prowadzonych działań oraz odnosi się do szerszego kontekstu politycznego, społecznego, legislacyjnego i kulturowego.

Realizacja działań InScool dowiodła trafności projektu. Problemy związane z włączaniem pojawiły się, gdy praktycy edukacji musieli zdigitalizować przepisy dotyczące nauczania dla uczniów. Oczywiście było, że początkowe warunki (infrastruktura informatyczna, sprzęt, doświadczenie w nauczaniu cyfrowym, kompetencje pracowników) postawiły szkoły UE w nierównej sytuacji podczas tych bezprecedensowych wyzwań pandemii. W niektórych przypadkach wdrożono dobre praktyki, podczas gdy w innych dostęp, inkluzja i uczestnictwo w uczeniu się grup szczególnie wrażliwych okazały się jeszcze trudniejsze niż w przypadku tradycyjnych spotkań twarzą w twarz. Digitalizacja jest bardziej „modnym” priorytetem dla decydentów politycznych niż włączenie w ogóle, ale te dwie rzeczy muszą iść ze sobą w parze i być realizowane na szeroką skalę w sposób kompleksowy, praktycznie zaspokajając zapotrzebowanie na podstawowe umiejętności cyfrowe dla wszystkich. Oznacza to, że pomimo szkód, jakie pandemia spowodowała w planowanych działaniach InScool, przyniosła ona

6 Określone w art. 1 [europejskiego filaru praw socjalnych](#).



również korzyści w tym sensie, że projekt zwiększył swoje znaczenie w oczach decydentów. Była to kolejna okazja dla organizacji UE reprezentujących zainteresowane strony szkolne, aby poruszyć kwestię inkluzji⁷.

W dokumencie tym pragniemy podzielić się z praktykami edukacyjnymi i organizacjami pracującymi nad włączeniem doświadczeniami zdobytymi w ramach projektu InScool, głównymi osiągnięciami, jak również punktami do poprawy w celu wsparcia ich pracy i praktyk. Ponadto dokument może być narzędziem dla decydentów do wspierania opartych na dowodach polityk inkluzji w ich jurysdykcjach. Wreszcie, dokument posłuży jako podstawa do opracowania zaleceń politycznych dla ministerstw i władz na szczeblu regionalnym i krajowym, a także dla decydentów UE.



OCENA POLITYKI I SPOSTRZEŻENIA

Dobre praktyki

- **Czym jest dobra praktyka?** Realizacja projektu wykazała potrzebę uzgodnienia przez wszystkie zaangażowane strony wspólnej definicji „dobrej praktyki”. Istnieje potrzeba zwiększenia liczby wskazówek i ustanowienia zestawu kryteriów dotyczących sprzyjających włączeniu społecznemu dobrych praktyk.
- **Edukacja rówieśnicza:** udowodniono, że edukacja rówieśnicza jest kluczowym czynnikiem sukcesu w projektach edukacji włączającej. Edukacja rówieśnicza może pomóc uczniom lepiej zaangażować się w kwestie inkluzji. Nauczyciele również dostrzegli zalety tej metodologii i zauważyli, że dzieciom łatwiej było otwierać się przed innymi dziećmi.
- **Upodmiotowienie oznacza trwałość:** zdecydowanie zaleca się zniesienie barier w celu umożliwienia nauczycielom podejmowania działań na rzecz poprawy inkluzji w szkołach. Praktyki włączające, które InScool ma na celu wprowadzić w szkołach, nie mogą być utrzymane, chyba że towarzyszy im silna motywacja zaangażowanych stron zainteresowanych oraz promujące je wsparcie administracyjne.
- **Wsparcie społeczności:** szkoły powinny przyjrzeć się sposobowi, w jaki komunikują się i pracują ze swoimi społecznościami. Dobre praktyki wskazane w InScool obejmują wymianę informacji w różnych językach z rodzicami i opiekunami, organizowanie dodatkowych zajęć podczas różnych świąt religijnych oraz organizowanie zajęć dotyczących praw dziecka.

7 Patrz: [odpowiedź](#) OBESSU na „Wpływ Covid-19 na kształcenie średnie i zawodowe”. [Raport](#) ESHA pt. „Skutki i wyzwania COVID19 na początku nowego roku szkolnego”. [ECSWE manifesto](#) ‘7 lessons learned from Covid-19’. [Manifest ECSWE „7 lekcji wyciągniętych z Covid-19”.]



Odpowiedź na wyzwania

- **Covid-19 i digitalizacja:** decydenci powinni uwzględnić skutki pandemii w nowej polityce dotyczącej edukacji włączającej i cyfrowej. Szkoły muszą pracować nad ustanowieniem kanałów komunikacji ze swoimi społecznościami, aby złagodzić problemy, które mogą pojawić się podczas uczenia się na odległość.
- **Uczestnictwo na poziomie szkoły:** podczas opracowywania protokołów włączenia należy zadbać o udział wszystkich, od nauczycieli i uczniów po rodziców i personel. W projekcie należy uwzględnić wszystkie obszary szkoły, od stołówki po kluby sportowe, aby zapewnić podejście polegające na uczeniu się przez całe życie.
- **Wielowarstwowe systemy edukacyjne:** partnerzy projektu muszą być lepiej przygotowani do poruszania się po różnych poziomach administracyjnych zakorzenionych w systemie edukacji każdego kraju. Pozwoliłoby to uniknąć utrudnień w realizacji działań projektu.
- **Polityki krajowe i regionalne:** polityki dotyczące inkluzji w krajach partnerskich należy ulepszyć pod względem ich przekrojowości między zakresem społecznym i edukacyjnym. Ponadto korzystne byłoby odejście od podejścia odgórnego, które często nie zapewnia szkołom zasobów niezbędnych do realizacji polityki edukacji włączającej.
- **Spójność polityki na poziomie UE:** korzystnym byłoby, gdyby UE wykorzystwała swoje stanowisko do osiągnięcia konsensusu w zakresie definicji inkluzyjności oraz edukacji włączającej w celu stworzenia zrozumiałych i jednoznacznych polityk publicznych w całej Europie.
- **Włączanie do głównego nurtu wszystkich projektów UE:** oprócz zaproszeń do składania wniosków ukierunkowanych specjalnie na inkluzję, aspekt ten powinien być systematycznie włączany do wszystkich projektów finansowanych przez UE. Kwestiami tymi należy się zająć w trakcie wdrażania niedawno wydanego [pakietu edukacyjnego](#) oraz zbliżających się ram po ET2020.
- **Kontakt z zainteresowanymi stronami i współpraca na szczeblu UE:** instytucje UE powinny zapewnić udział wszystkich odpowiednich zainteresowanych stron przy opracowywaniu polityk inkluzji. UE powinna pracować nad wypełnieniem luki między różnymi poziomami działania. Obejmuje to uznanie roli społeczeństwa obywatelskiego we wspieraniu szkół w osiąganiu celów edukacji włączającej. Ponadto partnerstwa europejskie, w tym Wielka Brytania, stanowią wartość dodaną zarówno dla partnerów projektu, jak i dla beneficjentów. Organizacje uczestniczące doskonalą swoje praktyki z korzyścią dla społeczności szkolnych. Partnerstwa te należy dalej wspierać i wzmacniać.
- **Długoterminowa wizja UE:** systemy finansowania UE, zwłaszcza Erasmus +, powinny zapewniać możliwości finansowania kontynuacji udanych projektów, takich jak InScool, aby zapewnić osiągnięcie oczekiwanych zmian, ponieważ dwa lata to za mało czasu na wprowadzenie długotrwałych zmian.





PROJEKT SZKOŁY WŁĄCZAJĄCE

Kontekst

Zanim zagłębimy się w specyfikę projektu, przyjrzymy się obecnym kontekstom europejskim i krajowym, w których projekt opracowano i wdrożono:

Kontekst europejski

W styczniu 2019 r., kiedy projekt się rozpoczął, Europa doświadczała już niezadowolenia społecznego, politycznego i gospodarczego. Społeczeństwo coraz bardziej się segregowało, wzrastały nierówności, a dostęp do podstawowych praw człowieka stawał się ograniczony dla rosnącej części populacji. Pandemia Covid-19 jeszcze bardziej zwiększyła zagrożenie wykluczeniem najbardziej wrażliwych grup społecznych. Na grupy te duży wpływ miały środki ograniczające, w szczególności zamykanie szkół i przystosowanie do nauczania na odległość. Zainteresowane strony w szkole, w tym dyrektorzy, pracownicy, nauczyciele, uczniowie i rodzice, musieli w tej sytuacji radykalnie zmienić praktyki szkolne i pedagogiczne, aby kontynuować kształcenie.

Badania wykazały, że cechy fizyczne, specjalne potrzeby, rasa, status społeczno-ekonomiczny i status imigracyjny to tylko niektóre czynniki, które powodują, że dziecko jest postrzegane jako inne i bardziej narażone na prześladowanie i wykluczenie⁸. Biorąc pod uwagę, że liczba uchodźców szybko rośnie na całym świecie, potrzeba edukacji włączającej jest ważniejsza niż kiedykolwiek. Dowody wskazują, że osoby ze środowisk uchodźczych są pięciokrotnie bardziej narażone na brak edukacji niż ich rówieśnicy spoza środowisk uchodźczych⁹. Na poziomie UE zauważalne są znaczne różnice między dziećmi z domów w niekorzystnej sytuacji a tymi z domów w dobrym położeniu. Średnio dzieci zagrożone ubóstwem lub wykluczeniem społecznym (AROE¹⁰) pozostają w tyle o około 11 punktów procentowych za dziećmi spoza AROE¹¹.

Obecny kontekst europejski wzywa nauczycieli i dyrektorów szkół do rozwijania swoich kompetencji i integracji środków politycznych na poziomie szkoły w celu promowania integracji i niwelowania potencjalnych barier w nauce¹². Na poziomie UE około 19% nauczycieli pracuje w szkołach, w których ponad 30% uczniów pochodzi z domów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej¹³. Dlatego kluczowe znaczenie ma wzmocnienie zdolności nauczycieli do wspierania uczniów zagrożonych wykluczeniem. W tym roku Komisja Europejska przedstawiła szereg inicjatyw mających na celu rozwiązanie wyżej wymienionych kwestii, w tym [Zaktualizowany program umiejętności](#)¹⁴, nowy komunikat dotyczący [Europejskiego Obszaru Edukacji](#)¹⁵ oraz aktualizację [Planu Działania w dziedzinie Edukacji Cyfrowej](#).

8 Patrz: [UK Department of Education \(2015\)](#), [Sweeting, H. and West, P. \(2001\)](#), [From Peer to Peer: European Schools Cooperating to be Bullying Free \(2016\)](#), [Downes P. and Cefai, C. \(2016\)](#). [Departament Edukacji W. Brytanii (2015), Sweeting, H. i West, P. (2001), między równieśnikami: szkoły europejskie współpracujące na rzecz wolności od znęcania się (2016), Downes P. i Cefai, C. (2016).]

9 [UNESCO \(2016\)](#).

10 [Eurostat](#): AROPE odpowiada sumie osób, które są albo zagrożone ubóstwem, albo poważnie ubogie materialnie, albo żyją w gospodarstwie domowym o bardzo niskiej intensywności pracy. Osoby są liczone tylko raz, nawet jeśli są obecne w kilku podwskaznikach. Wskaźnik AROPE, czyli odsetek całkowitej populacji zagrożonej ubóstwem lub wykluczeniem społecznym, jest głównym wskaźnikiem służącym do monitorowania celu strategii UE 2020 w zakresie ubóstwa.

11 [Monitor Kształcenia i Szkolenia \(2019\)](#).

12 [LLL statement \(2017\)](#) - Improving and Modernising Education: Weaving principles of inclusiveness throughout education systems [Sprawozdanie LLLP (2017) - Poprawa i modernizacja edukacji: zasady tkania inkluzyjności w systemach edukacji]

13 Tamże.

14 [LLL statement \(2020\)](#) - European Skills Agenda: a step further to true Lifelong Learning? [Sprawozdanie LLLP (2020) - Europejski program umiejętności: kolejny krok do prawdziwego uczenia się przez całe życie?]

15 [LLL statement \(2018\)](#) - LLLP Response to the second package of measures for creating a European Education Area - Lifelong learning and cross-sector cooperation are the key factors for success! [Sprawozdanie LLLP (2018) - Odpowiedź na drugi pakiet środków na rzecz utworzenia europejskiego obszaru edukacyjnego - Uczenie się przez całe życie i współpraca międzysektorowa są kluczowymi czynnikami sukcesu!]



Konteksty narodowe



Grecja

Greckie sprawozdanie krajowe¹⁶ stwierdza, że wydatki publiczne na edukację są stosunkowo niskie i stanowiły 3,9% PKB w 2017 r., czyli poniżej średniej UE wynoszącej 4,6%. System edukacji szkolnej jest wysoce scentralizowany i cierpi na liczne niedociągnięcia. Chociaż odsetek młodych ludzi przedwcześnie kończących naukę należy do najniższych w UE (4,1%), odsetek ten jest znacznie wyższy wśród osób urodzonych za granicą (17,9%). Na osiągnięcie przez ucznia podstawowych umiejętności duży wpływ ma jego pochodzenie społeczno-ekonomiczne; uczniowie z najniższych środowisk społeczno-ekonomicznych i ze środowisk migracyjnych częściej osiągają słabe wyniki.

W przypadku nauczycieli poziom ustawicznego rozwoju zawodowego znacznie się obniżył w ciągu ostatniej dekady i jest w dużej mierze uzależniony od programów współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego. Ewaluacja nauczycieli w Grecji została zniesiona w 2014 r., a system w dużym stopniu opiera się na nauczycielach zastępczych¹⁷. Miało to wpływ na jakość edukacji. Na obszarach wiejskich nauczyciele często muszą uczyć kilku przedmiotów bez posiadania odpowiednich kwalifikacji. Od 2015 r. termin inkluzja zastąpił integrację w dyskursie publicznym, ponieważ inkluzja to szersze pojęcie, które bierze pod uwagę każdy temat społeczności, w tym osoby niepełnosprawne, uchodźców i społeczność LGBTQI +.



Polska

Polski Raport Krajowy¹⁸ pokazuje, że niedawny rozwój polskich systemów szkolnych wpłynął na warunki pracy i nauki. Koszty samorządów rosną szybciej niż odpowiadające im subwencje ministerialne otrzymywane na inwestycje. Szkoły podstawowe i średnie często działają w systemie zmianowym (np. jeden poziom rano, a drugi po południu), a nauczyciele często pracują w więcej niż jednej szkole. Inną kwestią jest rosnący niedobór nauczycieli i niska atrakcyjność tego zawodu ze względu na warunki płacowe i mniejsze uznanie społeczne. Wielu nauczycieli odchodzi do innej pracy. Wszystko to oznacza, że nierówności szans uczniów w całym kraju prawdopodobnie wzrosną. Nierówność jest dodatkowo pogłębianą przez dodatkowe koszty, które muszą ponosić gospodarstwa domowe, takie jak dostęp do internetu i urządzenia technologiczne, które stanowią duże obciążenie dla biednych rodzin. Na szczeblu krajowym nie ma odpowiednich wytycznych metodycznych, które pomogłyby zainteresowanym stronom szkolnym sprostać potrzebom rosnącej liczby uczniów urodzonych za granicą.

Uczestnicy działań projektu podkreślali, że w ciągu ostatnich pięciu lat przestrzeń obywatelska uległa zmniejszeniu. Utrudniło to wdrażanie inicjatyw edukacyjnych opartych na prawach, antydyskryminacyjnych i włączających¹⁹. W Polsce definicja „inkluzji” lub „grup szczególnie wrażliwych” jest kwestią delikatną ze względu na kontekst kulturowy i polityczny. Należy zauważyć, że polityka inkluzji w kraju dotyczy głównie rodzimych uczniów dotkniętych wykluczeniem społecznym (np. niepełnosprawnych fizycznie), a nie niektórych grup, do których skierowany jest projekt InScool, takich jak osoby ze społeczności LGBTQI +, studenci urodzeni za granicą i uchodźcy. Niedawne reformy strukturalne i zmiany w programie nauczania usunęły przepisy dotyczące działań antydyskryminacyjnych i kompleksowej edukacji seksualnej. Zmiany

16 Komisja Europejska (2020): [Sprawozdanie krajowe – Grecja](#).

17 Nauczyciel zastępczy w Grecji: nauczyciele zatrudnieni na czas określony.

18 Komisja Europejska (2020): [Raport krajowy – Polska](#).

19 Więcej informacji można znaleźć w [raportach Amnesty International Polska](#).



te wpłynęły na pracę pedagogów antydyskryminacyjnych, dyrektorów szkół i rzeczników społeczeństwa obywatelskiego. Chociaż polski system zakłada wiele alternatywnych ścieżek edukacyjnych i wymaga od szkół indywidualnego podejścia do każdego ucznia, obecny kontekst sprawia, że jest to zadanie prawie niemożliwe.



Hiszpania

W najnowszym raporcie krajowym Hiszpanii²⁰ stwierdzono, że inwestycje w edukację pozostają stosunkowo niskie i od 2012 r. utrzymują się na poziomie około 4% PKB. Kraj ten nadal ma jeden z najwyższych wskaźników osób przedwcześnie kończących naukę i szkolenia wśród krajów UE. Pomimo niedawnych przydziałów środków na programy wspierające uczniów ze słabszych środowisk społeczno-ekonomicznych, szczególnie wysokie są wskaźniki przedwczesnego kończenia nauki w przypadku uczniów niepełnosprawnych i studentów urodzonych poza UE. Poziom wykształcenia rodziców również wpływa na wyniki uczniów. Znajduje to odzwierciedlenie w danych dotyczących powtarzania klas, przy czym uczniowie z niższych środowisk społeczno-ekonomicznych czterokrotnie częściej powtarzają rok niż uczniowie ze środowisk wyższych. Dla nauczycieli jednym z głównych wyzwań pozostaje niestabilność zatrudnienia. Około 29 procent nauczycieli pracuje na umowach czasowych z dużymi różnicami regionalnymi. Starzejąca się populacja nauczycieli również budzi zaniepokojenie zbliżającymi się niedoborami.

Podczas grupy fokusowej zorganizowanej w ramach projektu uczestnicy odnieśli się do polityki edukacji włączającej w kraju jako „niewystarczającej” lub „niskiej jakości”. W ujęciu bardziej pozytywnym, rzeczywisty charakter włączenia społecznego został opisany jako „niezbędny”, a zarządzanie polityką publiczną jako „postępowy”.



Szkocja

W Szkocji²¹ rząd rozpoczął proces wzmacniania pozycji szkół, rodziców i dzieci poprzez ściśle zaangażowanie władz lokalnych. Uczestnicy projektu podkreślali, że dyskusja na temat inkluzji jest często powiązana z „zdobyciami”, ale nie zawsze „osiągnięciami” (nauczyciele wspominają, że zdobycze i osiągnięcia są czasami sprzeczne). O inkluzji mówi się w odniesieniu do różnych sposobów nauczania i środowisk uczenia się (np. nauka na świeżym powietrzu). Podobnie inkluzja jest często przedmiotem dyskusji w związku ze wskaźnikiem SIMD (Scottish Index of Multiple Deprivation – szkocki wskaźnik deprywacji wielokrotnej)²², ale nauczyciele uważają, że wskaźnik ten może być mylący. Na przykład niektórzy uczniowie szkół średnich SIMD to młodzi opiekunowie lub ich rodzice są bezrobotni.

Odnosząc się do trudności w osiąganiu inkluzji w swoich szkołach, uczestnicy grupy fokusowej zwracali uwagę na różne poziomy motywacji pracowników, rozbieżność między różnorodnością personelu i uczniów oraz dostępność czasu i zasobów. Istnieje również kwestia tego, jak mierzyć włączenie lub wykluczenie oraz wagę kontekstu społeczno-kulturowego w tym pomiarze. Uczestnicy wspomnieli o dyskusjach na temat zdolności szkół do radzenia sobie z tożsamością płciową w ramach integracji oraz sposobu, w jaki te problemy przejawiają się w szkole, od dynamiki społecznej po zapewnienie udogodnień.

20 Komisja Europejska (2020): [Raport krajowy - Hiszpania](#).

21 Komisja Europejska (2020): [Raport krajowy - Wielka Brytania](#).

22 [The Scottish Index of Multiple Deprivation](#). [Szkocki wskaźnik wielokrotnej deprywacji.]



Projekt

Projekt InScool miał na celu wspieranie długoterminowych strategii inkluzji w szkołach w całej Europie, wdrażanie zasad edukacji włączającej w zarządzanie szkołą oraz angażowanie społeczności szkolnych w plany działania i współpracę, która promuje równość i ceni różnorodność. Projekt dotarł do decydentów, pracowników władz publicznych (ministerstw, władz regionalnych i lokalnych), a także instytucji i organizacji zajmujących się edukacją na poziomie lokalnym i europejskim.

W projekcie zastosowano partycypacyjne metody zaangażowania, w tym:

- kampania komunikacyjna i uświadamiająca docierająca do społeczności szkolnych w całej Europie; (grupy fokusowe, komunikacja cyfrowa, szkolenie nauczycieli)
- działania lobbystyczne mające na celu otwarcie dialogu między społecznościami szkolnymi a decydentami na temat inkluzji w szkołach (wydarzenia związane z dialogiem politycznym, lobbying i zalecenia).

[Pakiet edukacyjny](#) zapewnił szkołom szczegółową metodologię zrozumienia i uwzględnienia różnorodności społeczności szkolnej, określenia potrzeb różnych grup oraz oceny wpływu ich działań i kultury na te grupy. To wszystko powinno prowadzić do strategii szkoły włączającej i planu działania. Metodologia ta obejmuje trzy główne filary: wspieranie szkół w tworzeniu własnych strategii inkluzji, zapewnienie szkołom i zainteresowanym stronom narzędzi do promowania niezbędnych reform edukacyjnych oraz rejestrowanie postępów i korzyści w szkołach i ich społecznościach.

Metodologia składa się z pięciu kroków. Są one wdrażane przez cały rok szkolny i służą jako podstawa dla szkół do opracowywania własnych strategii włączania. Szkoła biorąca udział w projekcie sama decyduje o szczegółowym planowaniu strategii, przewodniczy temu dyrektor oraz pozostałe główne podstawowe z pomocą krytycznego przyjaciela²³. Pod koniec każdej fazy dochodzi do oceny poprzedniej fazy i planowania następnej.

Faza 1: pierwsze kroki.

Jednym z głównych zadań tej fazy jest rekrutacja i rozwój dyrektora szkoły oraz reprezentatywnej grupy podstawowej, którzy będą kierować ścieżką projektu. Ogólnym celem fazy pierwszej jest zapewnienie gotowości zainteresowanych stron w szkole do fazy drugiej, kiedy to zostaną one poproszone o wyrażenie swoich poglądów na temat aspektów integracji w szkole i określenie priorytetowych obszarów działania. Pod koniec fazy pierwszej grupa podstawowa musi wspólnie zaplanować fazę pierwszą dla reszty społeczności szkolnej.

²³ Krytyczny przyjaciel to ktoś, kto pracuje z osobą lub grupą i wspiera ich w osiąganiu celów, do których dążą. Zwykle jest to ktoś spoza organizacji. W projekcie Szkół Włączających krytycznym przyjacielem będzie prawdopodobnie ktoś z centralnego zespołu trenerów zaangażowanych w projekt. Więcej informacji można znaleźć w [pakiecie edukacyjnym projektu InScool](#).



Faza 2: Gdzie teraz jesteśmy? Dogłębne spojrzenie na priorytety.

Faza druga polega na zapytaniu stron zainteresowanych w szkole o ich opinie na temat obszarów priorytetowych zidentyfikowanych podczas warsztatów i zajęć w klasie w fazie pierwszej. Poglądy te są ważne dla kształtowania planu działania projektu w fazie trzeciej. Można je zbierać za pomocą technik, takich jak wywiady, grupy fokusowe i kwestionariusze. Opracowywany jest raport podsumowujący, grupa podstawowa zaczyna przyglądać się fazie trzeciej.

Faza 3: Dokąd idziemy najpierw? Jak się tam dostaniemy?

Celem tej fazy jest opracowanie planu działania. Należy zaangażować jak najwięcej osób, aby wszystkie strony zainteresowane szkołą czuły, że są odpowiedzialne za plan działania. Po uzgodnieniu planu działania grupa podstawowa musi skierować swoją uwagę na fazę czwartą: okres realizacji.

Faza 4: Realizacja celu.

Główne zadania w fazie czwartej to realizacja planu działań projektu i monitorowanie jego postępów. W tej fazie powinien odbyć się tydzień włączający, składający się z zajęć szkolnych poświęconych inkluzji. Ważne jest, aby udokumentować realizację fazy czwartej w celu śledzenia postępów i wpływu każdego obszaru planu działania, utrzymania wysokiego profilu projektu i tempa oraz zebrania dowodów, które można wykorzystać do oceny ogólnego wpływu projektu w kolejnej fazie.

Faza 5: Dokąd dotarliśmy? Gdzie dalej?

Głównymi zadaniami grupy podstawowej na tym etapie jest planowanie i wdrażanie działań ewaluacyjnych ze stronami zainteresowanymi w szkole. Należy opracować wstępną wizję inkluzji w szkole wraz z sugerowanymi kolejnymi krokami i podzielić się nią z zainteresowanymi stronami. Ponadto grupa podstawowa musi przygotować końcowy raport dla stron zainteresowanych, który podsumowuje dotychczasową podróż i kolejne kroki szkoły. Grupa powinna zrewidować obszary priorytetowe, aby dowiedzieć się, co się zmieniło i co umożliwiło lub utrudniło zmianę.





WYNIKI PROJEKTU

Wyniki przeanalizowano za pomocą raportów z działań projektu i grup fokusowych zorganizowanych przez partnerów projektu. Grupy fokusowe zgromadziły odpowiednie strony zainteresowane w każdym kraju, aby omówić wdrażanie, mocne i słabe strony oraz inne napotkane przeszkody.

Zrealizowane działania

Tworzenie porad praktycznych: materiały edukacyjne opracowano w pierwszym semestrze projektu, w wyniku czego powstał [Pakiet Edukacyjny](#). Ten pakiet otrzymał bardzo pozytywne opinie od wewnętrznych i zewnętrznych stron zainteresowanych jako wszechstronne i nieocenione narzędzie wspierające szkoły we wdrażaniu metodologii inkluzji. Można go znaleźć, wraz z innymi zasobami, na stronie [internetowej projektu InScool](#).

Szkolenie trenerów i nauczycieli na poziomie lokalnym i międzynarodowym: międzynarodowe szkolenie dla trenerów odbyło się w Atenach w 2019 r. Partnerzy projektu zorganizowali również sesje szkoleniowe dla nauczycieli z innych krajów UE i spoza UE, na przykład OBESSU zorganizowało międzynarodowe szkolenie dla nauczycieli w Belgii, warsztaty liderów integracji w Bośni i Hiszpanii oraz szkolenia dla nauczycieli w Austrii, Rumunii i Irlandii.

Prowadzenie warsztatów szkolnych w szkołach w Europie, opracowanie narzędzi do sprawdzania inkluzji w społeczności szkolnej oraz ułatwienie szkołom opracowania planu działania i strategii włączenia: warsztaty mające na celu zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron w kształtowanie wspólnego rozumienia inkluzji, zapewnienie narzędzi i pozostawienie elastyczności w podejściu związanym z kontekstem. Ponadto zorganizowano wydarzenia upowszechniające w celu rozpowszechniania działań i wyników projektu.

Warsztaty w szkołach były organizowane przez British Council w Grecji (Ateny, Saloniki, Kalamata), przez ACPP w Hiszpanii (Aragon, Katalonia), EiC w Polsce (Kraków, Zabrze) oraz Scotdec w Szkocji (Edynburg, West and East Lothian). OBESSU, poprzez swoją sieć, skontaktowało się ze szkołami w innych krajach europejskich (Belgii, Irlandii, Rumunii i Finlandii), aby uzyskać obraz edukacji włączającej na poziomie UE. Warsztaty te pomogły nauczycielom i uczniom w zrozumieniu znaczenia edukacji włączającej, zwiększeniu zaangażowania w działania inicjowane w szkołach oraz zaznajomieniu społeczności szkolnej z metodologią projektu. OBESSU, jako partner pracujący na poziomie UE, przeprowadziło również działania mające na celu budowanie potencjału studentów w ramach ich organizacji członkowskich oraz promocję projektu InScool.

Grupy fokusowe w Grecji, Hiszpanii, Szkocji, Polsce i Belgii. Zainteresowane strony z sektora edukacji zgromadzono w celu wymiany informacji zwrotnych na temat metodologii edukacji i planu wdrażania, a także dobrych praktyk i doświadczeń związanych z prowadzeniem, uczestnictwem i korzystaniem z inicjatyw związanych z edukacją włączającą. Aby zapewnić trwałość poza okresem trwania projektu, partnerzy projektu (pod kierunkiem OBESSU) opracowali kurs online składający się z czterech modułów w oparciu o treści edukacyjne projektu Szkoły Włączające.

Stworzenie sieci szkół włączających, z której wyłonią się najlepsze praktyki w zakresie inkluzji: restrykcje związane z pandemią nie pozwoliły nam utworzyć sieci w planowanym formacie systemu certyfikacji. Zamiast tego powstała nieformalna sieć liderów włączania społecznego. Ci liderzy uczestniczyli we wspólnych webinarach internetowych dotyczących praktyk włączania w klasie.



Lobbowanie: dzięki tym działaniom projekt został przekazany europejskim zainteresowanym stronom w dziedzinie edukacji i decydentom w celu podniesienia świadomości na temat edukacji włączającej. Jednym z głównych działań było wydarzenie „[Inkluzja w szkołach: od polityki do praktyki](#)”, które zostało zorganizowane przez LLLP przy wsparciu partnerów projektu InScool i Europejskiego Stowarzyszenia Instytutów Kształcenia Zawodowego (EVBB). Podczas wydarzenia podzielono się spostrzeżeniami dotyczącymi budowania społeczności europejskich szkół włączających oraz opracowywania i wdrażania strategii włączających w szkołach w UE.

Mocne i słabe strony

Mocne punkty

Przekrojowy charakter i elastyczność: uczestnicy docenili to, że nie skupiono się na okazjonalnych działaniach małych grup, ale raczej umożliwiono udział całej społeczności szkolnej na różnych poziomach. Uczestnicy szkoleń chwalili nacisk na prawa. Projekt uznano za elastyczny i dobrze dostosowany do pracy kadry nauczycielskiej. Uczestnicy warsztatów nauczycieli i uczniów oraz metody edukacji rówieśniczej²⁴ powiedzieli, że zajęcia pomogły im lepiej zaangażować się w problemy i metodologię. Mówiono, że nauczyciele i uczniowie byli entuzjastycznie nastawieni do możliwości pracy w inny sposób.

Zasoby i działania: uczestnicy grup fokusowych podkreślali, że propozycja edukacyjna jest wysoce możliwa do założenia w codziennej pracy, a materiały dydaktyczne są szybko i łatwo dostępne dla nauczycieli. Pozwala to nauczycielom na większą autonomię i pomaga w zintegrowaniu materiałów z programem nauczania, gwarantując w ten sposób ciągłość bez pomocy zespołu koordynującego. Ćwiczenia programowe były również łatwe w użyciu na zajęciach i pomogły określić stopień i jakość integracji (np. czy niektóre praktyki faktycznie skutkują włączeniem, a nie tylko dążeniem do niego). Elastyczność materiałów sprawiła, że można je było wykorzystać do szeregu tematów włączających (niepełnosprawność, płeć itp.), dostosowując je tym samym do realiów szkoły i jej dynamiki organizacyjnej.

Podejście obejmujące całą szkołę i społeczność: program szkół włączających okazał się popularną opcją wśród szkół, a zainteresowanie nauczycieli programem było szczególnie duże. To przyczyniło się do jego sukcesu. Uczestnicy podkreślali również, że projekt pomógł im lepiej poznać temat. Uważali, że do wzięcia udziału zachęcono rodziny i profesjonalistów niezwiązanych bezpośrednio z realizacją projektu, tworząc w ten sposób klimat troski i zaufania.

Zaangażowanie ogólnoeuropejskiej sieci organizacji: związki uczniów z całej Europy były głównymi podmiotami wprowadzającymi projekt do szkół poprzez edukację rówieśniczą i wzmocnienie pozycji uczniów. Przedstawiciele związków uczniów szkół, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym, odnieśli korzyści z budowania potencjału, zarówno poprzez metodologię edukacyjną, jak i jako liderzy włączający, aby zostać ambasadorami projektu.

²⁴ Edukacja rówieśnicza została zdefiniowana jako dzielenie się informacjami i doświadczeniami między jednostkami, które mają coś wspólnego ([Abdi i Simbar, 2013](#)). Ponadto jest ona uważana za metodę przekazywania informacji lub modelowania roli, w której promowany jest określony typ zachowania lub przekazywana jest informacja ([Brammer i Walker, 1995, cyt. W Radzie Europy, 2004](#)).



Trwałość programu: dokonano pozytywnej oceny przyszłych długoterminowych prac. Jak wspomniano, uczestnicy uznali materiał i możliwości jego adaptacji za mocną stronę. Materiały dydaktyczne można włączyć do programu nauczania i powielać z uwzględnieniem różnych podejść do inkluzji. W podobny sposób utworzono stabilne grupy robocze na różnych poziomach (takie jak kadra zarządzająca, nauczyciele, czy rodziny), które poprawią praktyki inkluzji poza ramami czasowymi projektu. Ponadto partnerzy projektu uznali, że jednym z głównych osiągnięć było nawiązanie znaczących relacji z nauczycielami i określonymi grupami w uczestniczących szkołach.

Aspekty pozytywne

- Jednym z pozytywnych aspektów projektu był jego **przekrojowy i wszechstronny charakter**, a także **skupienie się na prawach**.
- Projekt uznano za **elastyczny i dobrze dostosowany** do pracy kadry nauczycielskiej. Ze szczególnie pozytywnymi opiniami uczestników spotkały się warsztaty nauczycieli i uczniów oraz doświadczenie z **edukacją rówieśniczą**.
- Powstały **materiał** uznano za mocny punkt. Proponowane zajęcia edukacyjne były postrzegane jako bardzo przydatne w codziennej pracy, a materiały dydaktyczne były szybko i łatwo dostępne dla nauczycieli.
- Pod względem **trwałości** programu pozytywnie oceniono przyszłe prace w perspektywie długoterminowej. Materiały dydaktyczne można włączyć do programu nauczania i powielać w miarę upływu czasu z uwzględnieniem różnych podejść do inkluzji.
- Jednym z głównych osiągnięć podczas całego wdrażania było nawiązanie **znaczących relacji** z nauczycielami i poszczególnymi grupami w uczestniczących szkołach.
- **Transformujące doświadczenie** zaangażowanych szkół mogło posiąć dobre ziarno do osadzania edukacji włączającej w ich strategiach.
- Innym pozytywnym aspektem projektu było **zaangażowanie ogólnounijnej sieci** organizacji, co umożliwiło związkom uczniów w całej Europie działania jako główne siły wprowadzające projekt poprzez edukację rówieśniczą i wzmocnienie pozycji uczniów.

Uwagi krytyczne

Wdrażanie współpracy: chociaż współpraca (wszystkich nauczycieli, kierownictwa szkoły, społeczności szkolnej) była postrzegana jako mocny punkt, który program starał się wspierać, ten aspekt został uznany przez niektórych uczestników za słaby, jeśli chodzi o wdrażanie. Zauważono, że w niektórych przypadkach trudno było zaangażować całą społeczność szkolną.



Powiązania z trenerami nauczycieli: podkreślono również, że w strukturze programu występowało niewielkie powiązanie ze szkoleniowcami przyszłej kadry nauczycielskiej. Współpraca z uniwersytetem i/lub innymi instytucjami kształcącymi nauczycieli jest niezbędną ścieżką, jeśli mają zostać wywołane długoterminowe zmiany.

Zaufanie nauczycieli: uczestnicy zgłaszali, że zaobserwowano autocenzurę nauczycieli, co doprowadziło do wyboru tzw. „bezpiecznych tematów”. Sytuacja ta wynikała albo z braku zaufania do poruszania określonych tematów, albo z zewnętrznego nacisku ze strony społeczeństwa lub rządu.

Niedopasowanie ambicji projektu do realistycznych ram czasowych: projekt był czasami postrzegany jako zbyt ambitny w trudnym zadaniu zmiany kultury i etosu szkoły. Uczestnicy komentowali, że programy, których celem jest zarówno zmiana, jak i wykreowanie postaw, wymagają dłuższego czasu realizacji. Dla niektórych uczestników projekt był ograniczony do małej grupy i nie był wykorzystywany przez większą liczbę szkół. Uznali jednak, że transformacyjne doświadczenie uczestniczących szkół mogło zasiać dobre ziarno dla przyszłego i dalszego rozwoju włączających strategii i praktyk szkolnych.

Punkty do poprawy

- Chociaż **współpraca w środowisku szkolnym** była postrzegana jako mocny punkt, który program starał się wspierać, realizację aspektu uznano za słaby punkt.
- Program Szkoły Włączającej mógł mieć **silniejszy związek z trenerami przyszłej kadry nauczycielskiej**. Bliższa współpraca z uniwersytetem i/lub innymi instytucjami kształcącymi nauczycieli jest niezbędna, jeśli mają zostać wywołane długoterminowe zmiany.
- Projekt był czasami zbyt ambitny w stosunku do trudnego zadania zmiany **kultury szkolnej**, co jest procesem bardziej długotrwałym.

Przeszkody zewnętrzne

Systemy edukacji: jedną z głównych kwestii, na które zwrócili uwagę partnerzy, były przeszkody w ich systemach edukacji, zwłaszcza że projekt InScool obejmował partnerów zewnętrznych współpracujących ze szkołami. Na przykład w Hiszpanii hamulce wprowadzone przez administrację oświatową na wszystkich szczeblach uniemożliwiły zwiększenie wyników. Mimo dużej aktywności szkół, inercja w administracji utrudniała postępy w realizacji projektu i uzyskiwanie wymiernych efektów. Zmiana nastąpiła, ale nie na poziomie strukturalnym (organizacja, program nauczania itp.), ponieważ w systemie nadal istnieje wiele przeszkód.

W przypadku Szkocji przeszkody stwierdzono na poziomie administracji szkolnej. Szkoły miały swobodę w identyfikowaniu i określaniu priorytetów, nad którymi miały pracować w określonym okresie. Oznaczało to, że entuzjastyczni nauczyciele pragnący wprowadzić zmiany w swoich szkołach mieliby duże trudności, gdyby inkluzja nie została uwzględniona wśród priorytetów ich administracji.

W niektórych krajach zewnętrzny nacisk ze strony społeczeństwa i rządu utrudniał budowanie zaufania między partnerami projektu a uczestnikami. Mówiąc dokładniej, w Polsce zauważono, że istnieje poczucie strachu przed konsekwencjami i niski poziom zaufania do osób z zewnątrz.



Utrudniło to stworzenie otwartego kanału komunikacji podczas realizacji działań. Niektórzy partnerzy zwrócili również uwagę na to, jak niewielka wcześniejsza i aktualna obecność podobnych inicjatyw (takich jak organizacje pozarządowe pracujące ze szkołami nad integracją) może utrudnić proces wdrażania.

Pandemia Covid-19: partnerzy nie byli w stanie kontynuować wdrażania zgodnie z planem, co wpłynęło na zebranie wyników i poziom uczestnictwa. Środki restrykcyjne związane z pandemią oraz konieczność polegania na komunikacji online ograniczyły dostęp do rodziców i uczniów. Ponadto kadra nauczycielska rzadko angażowała się poza godzinami lekcyjnymi lub fizyczną przestrzenią szkoły. Odzew ze strony kadry nauczycielskiej przy próbach podejmowania działań poza salą lekcyjną był niewielki. Odnotowano pewne nasycenie kadry dydaktycznej, które należy uwzględnić w przyszłych projektach. Praca zespołu koordynacyjnego została pozytywnie oceniona szczególnie w Hiszpanii i Grecji, zwłaszcza pomoc udzielona uczestniczącym szkołom oraz umiejętność dostosowania się do nowej sytuacji związanej z pandemią koronawirusa.

- Partnerzy zwrócili uwagę na **przeszkody w swoich systemach edukacji**, od biurokracji na różnych szczeblach rządów po niski poziom wsparcia ze strony kierownictwa szkół i nacisków politycznych.
- **Pandemia** uniemożliwiła partnerom kontynuację planowanej realizacji, utrudniła zebranie wyników i wpłynęła na uczestnictwo społeczności szkolnej.

Nieoczekiwane wyniki

Autorefleksja partnera dotycząca inkluzji: jednym z nieoczekiwanych rezultatów było to, że szkocki partner Scotdec otrzymał krytyczne pytania od nauczycieli uczestniczących w projekcie. Pytania te dotyczyły składu zespołu kadrowego, procesów komunikacji zewnętrznej i ewentualnych barier, które uniemożliwiają szkołom współpracę z nimi. To skłoniło personel i zarządców Scotdec do podjęcia krytycznej oceny inkluzywności ich własnej organizacji. W rezultacie w sierpniu 2020 roku Scotdec stworzył nowy priorytet w ramach swojego pięcioletniego planu strategicznego, aby zapewnić, że różnorodność i antyrasistowskie podejście są wbudowane w ich struktury, partnerstwa i praktykę. Obecnie analizują swoją bazę danych i prowadzą badania jakościowe, aby zidentyfikować przeszkody dla osób współpracujących z nimi oraz wprowadzić nowe zasady i praktyki.

W przypadku OBESSU w następstwie czterodniowego międzynarodowego szkolenia obejmującego zajęcia dla uczniów z Włoch, Austrii, Finlandii, Irlandii, Rumunii i Słowenii utworzono grupę liderów integracji spoza krajów partnerskich. Są oni zaangażowani w opracowywanie planów działania ich krajowych organizacji. Działania są koordynowane przez dwóch mentorów i regularne spotkania online.

- Projekt był dla partnerów okazją do autorefleksji **na temat inkluzywności** ich własnych organizacji i włączenia praktyk inkluzji do ich strategii i działań.



Dobre Praktyki

Czym jest dobra praktyka? Uczestnicy stwierdzili, że termin „dobra praktyka” może być niejasny i nadużywany. Podkreślono również, że powinno istnieć zapewnienie jakości dobrych praktyk. Uczestnicy zasugerowali wprowadzenie przewodnika zawierającego kryteria dobrych praktyk, a w szczególności kryteria dobrych praktyk włączania. Ten przewodnik może odpowiedzieć na takie pytania, jak: co stanowi dobrą praktykę? Jakie są parametry wszystkich dobrych praktyk, niezależnie od tego, jak bardzo są one różne?

Edukacja rówieśnicza: dobrą praktyką było to, że dyskusje z udziałem uczniów mogą pomóc uczynić szkoły bardziej włączającymi. Nauczyciele nie są sami w tym procesie, uczniowie są jego częścią i ci pierwsi powinni czasami przyjąć na siebie sprawiedliwą część odpowiedzialności za spowodowanie wykluczenia, nawet jeśli w dużej mierze nie jest ono celowe. Uczestnicy podkreślali, że czują się bardziej pewni siebie i podekscytowani edukacją rówieśniczą, tematem, który wcześniej ich drażnił, ale teraz mogli zobaczyć korzyści. Zauważyli, że dzieciom łatwiej było otwierać się przed innymi dziećmi. Z tego samego powodu uczestnicy uważali, że zajęcia i sposób ich wykonania są zrozumiałe dla dzieci. Działania te funkcjonowały niczym pryzmatyczne lustro obrazujące ich rzeczywistość. Ponadto pozytywnie oceniono działania, w których filozofia „inności” mogłaby inspirować całą praktykę pedagogiczną.

Upodmiotowienie oznacza trwałość: aby osiągnąć trwałość programu, podkreślono, że powinny istnieć przepisy pozwalające znieść bariery inkluzji, aby umożliwić nauczycielom podjęcie działań na rzecz włączania w szkołach. Na przykład zdarzały się przypadki, gdy pozytywne nastawienie nauczycieli do inkluzji mogło zostać ograniczone, ponieważ nie otrzymali oni wystarczającego wsparcia ze strony samej szkoły lub organów zarządzających na różnych poziomach (lokalnym, regionalnym i krajowym). Polityki i praktyki dotyczące inkluzji nie można utrzymać, jeśli nie będzie im towarzyszyło podejście holistyczne i wsparcie administracyjne, które je promuje. Jednostki i lokalna społeczność szkolna mogą czasami być lub czuć się bezsilni, jeśli nie stworzy się warunków dla wspierającego ekosystemu nastawionego na inkluzję.

Docieranie do społeczności: jako dobrą praktykę wskazano komunikację szkoły z rodzicami. Przykładowo, notatki i informacje szkoły dla rodzin powinny stać się wielojęzyczne (np. powinny obejmować wszystkie języki pochodzenia rodziny). Ogólnie rzecz ujmując, należy położyć większy nacisk na pracę ze społecznością lokalną. Inna inicjatywa polegała na organizowaniu podczas ramadanu alternatywnych zajęć w porze lunchu dla poszczególnych dzieci. Niektórzy wykorzystali historie z innych krajów i zachęcali uczniów do opowiadania historii w swoim języku ojczystym, aby uczcić różnorodność językową. Są szkoły, które zorganizowały „Miesiąc z prawem dziecka”, w którym za główny cel wybrano konkretne prawo.



Kluczowe czynniki sukcesu dla projektów włączających ze szkołami

Pakiet edukacyjny InScool i metodologia InScool zostały dobrze przyjęte przez uczestników. Oto kilka kluczowych czynników sukcesu przy organizacji projektów międzysektorowych i tych obejmujących wielu partnerów ze szkołami w zakresie inkluzji:

- **Podejście obejmujące całą szkołę i społeczność:** projekty i inicjatywy współpracy oparte na wielu partnerstwach, w których szkoła zyskuje na zaangażowaniu całej społeczności szkolnej, od uczniów i pracowników szkoły po rodziców. Uczestnicy podkreślali, że projekt zachęcił rodziny i niepowiązanych bezpośrednio profesjonalistów do wzięcia udziału, tworząc w ten sposób klimat pełen opieki i zaufania.
- **Elastyczność w realizacji projektów:** prowadząc pilotaż ze szkołami, ważne jest, aby pozostawić planowi pewną elastyczność, na przykład dostosować się do pracy kadry nauczycielskiej.
- **Zasoby i działania:** nauczyciele powinni być wspierani na drodze do inkluzji. Potrzebują materiałów, zasobów, kompetencji i mentorów. Projekty takie jak InScool, dostosowane do potrzeb nauczycieli, mogą w znacznym stopniu wspierać rozwój cennych zasobów do rozwoju zawodowego nauczycieli. Zasoby i działania InScool są bardzo przydatne w codziennej pracy, a materiały dydaktyczne były szybko i łatwo dostępne dla nauczycieli.
- **Zaangażowanie ogólnounijnnej sieci organizacji:** zaangażowanie w partnerstwo ogólnounijnnych sieci lub organizacji okazało się korzystne dla projektu. Pozwoliło to na zwiększenie zasięgu nie tylko w zakresie podnoszenia świadomości, ale także poprzez umożliwienie aktywnego udziału w projekcie kluczowych zainteresowanych stron, takich jak ogólnounijne związki studenckie.
- **Współpraca międzyszkolna:** korzystne byłoby, gdyby uczestniczące szkoły łączyły się między sobą, aby skorzystać z synergii i dzielić się skutecznymi metodologiami między nauczycielami i innymi współpracującymi podmiotami.
- **Połączenie z trenerami nauczycieli:** podczas opracowywania projektów edukacji włączającej należy uwzględnić większą współpracę z trenerami przyszłej kadry nauczycielskiej. Związki z uniwersytetami i/lub innymi instytucjami kształcącymi nauczycieli mają zasadnicze znaczenie dla długoterminowych zmian.
- **Niezgodność między ambicjami projektu a realistycznymi ramami czasowymi:** InScool miało na celu zmianę kultury szkolnej, ale jest to powolny proces. Projekty edukacji włączającej powinny mieć na celu powiązanie ich działań z długoterminowymi strategiami integracji.
- **Systemy edukacji:** istnieją podobieństwa i rozbieżności, jeśli chodzi o przeszkody napotymane w każdym systemie edukacji. Każdy projekt UE powinien zwracać szczególną uwagę na tworzenie strategii dostosowanych do krajowego lub lokalnego kontekstu uczestniczących szkół, aby lepiej pokonywać te przeszkody lub łagodzić ich skutki w najlepszy możliwy sposób.
- **Pandemia Covid-19:** aby uniknąć lub złagodzić skutki przyszłych restrykcji, należy opracować plany awaryjne, które koncentrują się na komunikacji między partnerami i uczestnikami.



- **Autorefleksja na temat inkluzji:** nieoczekiwaną wartością dodaną dla organizacji partnerskich zaangażowanych w projekt w ciągu dwóch lat jest to, że skłonił je on do refleksji nad własnymi praktykami w zakresie inkluzywności i zarządzania. Pokazuje to pozytywny wpływ udziału w projektach finansowanych w ramach programu Erasmus+ na włączenie społeczne, który można usystematyzować, jeżeli we wszystkich projektach finansowanych w ramach tego programu wymagany będzie wymiar włączenia społecznego (jako plan lub strategia).

Wyzwania

Szczeble lokalne, regionalne i krajowe

Covid-19 i cyfryzacja: pandemia rzuciła światło na fakt, że wielu uczniów ma ograniczony dostęp do Internetu lub nie ma go wcale. Należy to wziąć pod uwagę w kolejnych politykach dotyczących edukacji włączającej i cyfrowej. Pandemia wpłynęła również na współpracę z członkami społeczności szkolnej (uczniami i rodzicami) z niższych środowisk społeczno-ekonomicznych. Interakcje były utrudnione ze względu na brak zasobów materialnych (np. komputerów, tabletów) oraz odpowiedniego przygotowania, kompetencji lub doświadczenia w zakresie dostosowania się do nowej rzeczywistości.

Poziom szkoły: jednym z wyzwań na poziomie szkoły jest udział wszystkich, od uczniów i nauczycieli po pracowników szkoły i rodziców, w opracowywanie protokołów lub programów włączenia. Programy te mogą czasami pomijać pewne przestrzenie w szkołach, takie jak stołówka, które również powinny być uwzględnione podczas projektowania protokołów włączenia.

Wielowarstwowe systemy edukacji: poruszanie się po różnych poziomach administracyjnych zakorzenionych w systemie edukacji każdego kraju może być wyzwaniem dla wszystkich zaangażowanych stron. W wielu przypadkach może to znacznie utrudnić realizację działań projektowych.

Polityka krajowa i regionalna: partnerzy i uczestnicy grup fokusowych podkreślili, że jednym z wyzwań na tych poziomach jest fakt, że polityki nie są wystarczająco spójne między zakresem społecznym i edukacyjnym, i dobrze by było, gdyby wykorzystywały więcej synergii w celu poprawy włączenia społecznego na swoich obszarach. Podejście odgórne we wdrażaniu nowych przepisów oznacza, że bardzo często szkoły nie dysponują niezbędnymi zasobami ludzkimi i finansowymi, aby zapewnić jego skuteczność.

W przypadku Hiszpanii, chociaż istnieją pewne elementy edukacji włączającej na poziomie krajowym, programy nauczania nadal wymagają dostosowania, aby zapewnić ich wdrożenie i zagwarantować przeniesienie na niższe szczeble zarządzania. Jest to szczególnie ważne, ponieważ istnieją przypadki, w których polityka, materiały i zasoby nie docierają ani do poziomu regionalnego ani lokalnego, ani do organizacji oddolnych. W Polsce zauważono, że wbrew oficjalnym deklaracjom ogólnopolska podstawa programowa wykazuje braki w zakresie edukacji włączającej.

W przypadku Grecji oficjalna polityka kraju kładzie nacisk głównie na włączenie uczniów z trudnościami w uczeniu się i specjalnymi potrzebami, a mniej uczniów pochodzących z różnych środowisk kulturowych i społecznych. Chociaż podjęto próby ustanowienia priorytetowych obszarów edukacyjnych (ZEP), nadal istnieją wyzwania związane z odpowiednim przygotowaniem nauczycieli do pomocy uczniom i rozwijaniem współpracy.



Szczebel UE

Spójność polityki: wyzwanie na poziomie UE dotyczy definicji inkluzji i edukacji włączającej – tak samo jak wyzwanie dla pokrewnych pojęć, takich jak między innymi płeć, tożsamość i orientacja seksualna. Wyjaśnienie tych pojęć może pomóc w tworzeniu zrozumiałych i jednoznacznych polityk publicznych w całej Europie oraz pomóc w określeniu niezbędnych zasobów potrzebnych do lepszego wdrażania polityk inkluzji. UE mogłaby wykorzystać swoje stanowisko, aby osiągnąć konsensus między państwami członkowskimi i zapewnić włączenie projektu do głównego nurtu za pomocą narzędzi takich jak Europejski Semestr. Ponadto sama UE stawia przed organizacjami wyzwanie, aby dodać inkluzję do wszystkich projektów finansowanych przez UE. Oprócz zaproszeń do składania wniosków ukierunkowanych specjalnie na inkluzję, aspekt ten powinien być systematycznie włączany do wszystkich projektów. Kwestiami tymi należy się zająć w trakcie wdrażania niedawno wydanego [pakietu edukacyjnego](#) oraz zbliżających się ram po ET2020²⁵.

Kontakt z zainteresowanymi stronami i współpraca na szczeblu UE²⁶: kolejnym wyzwaniem na szczeblu UE pozostaje udział wszystkich zainteresowanych stron w opracowaniu polityki Integracji²⁷. Istnieje przepaść między poziomem ponadnarodowym i instytucjonalnym a działaniami oddolnymi, którymi należy się zająć. [Nowy komunikat w sprawie europejskiego obszaru edukacji](#) już teraz przedstawia dobre inicjatywy, takie jak „Droga do sukcesu w szkole” i Erasmus Teacher Academies, brakuje jednak jednego aspektu roli organizacji społeczeństwa obywatelskiego we wspieraniu szkół w osiągnięciu zaplanowanych celów.

Wizja długoterminowa: jak zauważono w słabych punktach projektu, zmiana kulturowa w szkołach to proces, który może trwać dłużej niż projekty dwuletnie – zwłaszcza te finansowane z programu Erasmus+. Dalsze wspieranie udanych projektów po ich zakończeniu stworzyłoby silniejsze fundamenty i zapewniłoby trwałość interwencji.

- **Na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym** główne stwierdzone wyzwania dotyczyły skutków pandemii Covid-19, trudności związanych z zaangażowaniem całej społeczności szkolnej, problemów związanych z poruszaniem się po wielowarstwowych systemach edukacji oraz braków krajowych i regionalnych polityki inkluzji.
- **Na poziomie UE** wyzwania obejmowały kwestie spójności polityki instytucji UE w zakresie inkluzji, promowanie kontaktów i współpracy z zainteresowanymi stronami oraz brak wsparcia dla projektów długoterminowych.

25 [LLL statement \(2018\)](#) - LLLP Response to the second package of measures for creating a European Education Area - Lifelong learning and cross-sector cooperation are the key factors for success! [Sprawozdanie LLLP (2018) – Odpowiedź na drugi pakiet środków na rzecz utworzenia europejskiego obszaru edukacyjnego – Uczenie się przez całe życie i współpraca międzysektorowa są kluczowymi czynnikami sukcesu!]

26 [LLL statement \(2017\)](#) - LLLP Response to Future of Learning Package: Building bridges between all forms and sectors of education is the future of learning in Europe. [Sprawozdanie LLLP (2017) Reakcja LLLP na pakiet dotyczący przyszłości kształcenia: budowanie mostów między wszystkimi formami i sektorami edukacji to przyszłość nauki w Europie.]

27 [LLL statement \(2018\)](#) - LLLP Response to the second package of measures for creating a European Education Area - Lifelong learning and cross-sector cooperation are the key factors for success! [Sprawozdanie LLLP (2018) – Odpowiedź na drugi pakiet środków na rzecz utworzenia europejskiego obszaru edukacyjnego – Uczenie się przez całe życie i współpraca międzysektorowa są kluczowymi czynnikami sukcesu!]





WNIOSKI

- Projekt InScool był w stanie zasiać ziarno zasad edukacji włączającej w zarządzaniu szkołą i wzmocnić społeczność liderów – dyrektorów szkół, nauczycieli, pracowników i uczniów – walczących o inkluzję.
- Proponowana metodologia przedstawiona w Pakiecie Edukacyjnym jest ważnym wkładem projektu. Z doświadczeń partnerów projektu i zainteresowanych stron wynika, że metodologia była dobrym narzędziem wspierającym szkoły w zrozumieniu różnorodności ich własnej społeczności szkolnej, identyfikowaniu potrzeb różnych grup i ocenie wpływu zajęć szkolnych i kultury na te grupy, prowadząc do strategii szkoły włączającej i planu działania. Miało to miejsce pomimo przeszkód napotkanych podczas realizacji.
- Na realizację wpłynęły głównie przeszkody w systemach edukacji i środki podjęte w celu zaradzenia pandemii Covid-19. Jednak pomimo niezbędnych adaptacji, uczestnicy pozytywnie ocenili działania i materiały projektowe.
- Takie projekty są cenne dla nauczycieli i ich rozwoju zawodowego. Organizacje takie jak te należące do tego partnerstwa mogą naprawdę coś zmienić, wspierając nauczycieli w urzeczywistnianiu inkluzji w szkołach.



Projekt współfinansowany
przez program Erasmus+
Unii Europejskiej



Projekt Szkoły Włączające