

1.2. Rozwój edukacji włączającej w Europie: strategie mające na celu podnoszenie osiągnięć wszystkich uczących się

DOI: 10.47050/65591838.26–40

Anthoula Kefallinou, Verity Donnelly

Rozwój skuteczniejszych systemów edukacji włączającej jest coraz częściej traktowany jako konieczność, ale także jako wyzwanie dla wszystkich krajów europejskich. Niniejszy tekst opiera się na wynikach realizacji projektu, który miał na celu przedstawienie przykładów polityki i praktyk włączających skoncentrowanych na zwiększaniu osiągnięć wszystkich osób uczących się. W rozdziale przedstawiono definicje włączenia i osiągnięć wykorzystywane w tym przedsięwzięciu. Można tu również znaleźć informacje na temat systemowych reform realizowanych w poszczególnych państwach – opisano skuteczne strategie i wskazano przykłady działań społeczności lokalnych i szkół. Na koniec wymieniono ważne czynniki mające wpływ na budowanie związków między polityką włączania, badaniami naukowymi i praktyką w celu podnoszenia osiągnięć wszystkich uczących się.

—— Słowa kluczowe:

edukacja włączająca

zwiększanie osiągnięć

strategie na rzecz włączenia

polityka europejska na rzecz włączenia

praktyka europejska w zakresie włączenia

1.2. Development of inclusive education in Europe: strategies to improve the achievement of all learners

DOI: 10.47050/65591838.26–40

Anthoula Kefallinou, Verity Donnelly

Developing more inclusive education systems is increasingly seen as an imperative, but also as a challenge across European countries. This chapter draws on the findings of a recent European project to provide examples of inclusive policy and practice that aim to raise the achievement of all learners. Firstly, the paper considers the project's understandings of inclusion and achievement. Next, it presents evidence associated with current systemic reforms that occur at national level – it then identifies effective strategies and examples of practice at the local community level and school level. Finally, it concludes with some important considerations for building bridges between inclusive policy, research and practice to raise the achievement of all learners.

Keywords:

inclusive education

raising achievement

strategies for inclusion

European inclusive policy

European inclusive practice

W rozdziale omówiono zagadnienia dotyczące rozwoju skuteczniejszych systemów edukacji włączającej w Europie. Zbadano zwłaszcza rozwój polityki i praktyk sprzyjających włączeniu, których zadaniem jest podniesienie poziomu osiągnięć wszystkich uczących się. Kwestie poruszone w niniejszym tekście dotyczą:

- strategii reformowania krajowych systemów oświaty w państwach europejskich, umożliwiających upowszechnianie edukacji włączającej,
- przykładów praktyk włączających (opartych na dowodach) na poziomie społeczności i szkoły, które mają na celu zwiększenie poziomu osiągnięć wszystkich uczniów.

Tekst opiera się na najnowszych pracach Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, dalej: Europejska Agencja), szczególnie zaś na wynikach projektu „Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów w edukacji włączającej” („Raising the Achievement of all Learners in Inclusive Education”)¹, realizowanego w latach 2014–2017.

Projekt koncentrował się na zbliżeniu różnych perspektyw naukowców i praktyków z 29 krajów europejskich. W jego trakcie zbadano, w jaki sposób strategie edukacyjne, przywództwo i rozwiązania organizacyjne mogłyby zostać wykorzystane do poprawienia osiągnięć wszystkich uczniów w środowiskach włączających. Przedsięwzięcie opierało się na ścisłej współpracy z trzema społecznościami uczącymi się:

- Istituto Tecnico Agrario Sereni (ITA Sereni, szkoła średnia drugiego stopnia) i Istituto Comprensivo Antonio Rosmini (IC Rosmini, szkoła podstawowa i średnia pierwszego stopnia) w Rzymie (Włochy),
- Zespołem Szkół w Łąjskach (szkoła podstawowa i gimnazjum), gmina Wieliszew (Polska),
- Calderglen Learning Community (szkoła średnia Calderglen High School i szkoła specjalna Sanderson High Special School), East Kilbride (Szkocja).

W trakcie projektu przeanalizowano działalność tych trzech placówek, by przetestować pomysły i umożliwić wymianę doświadczeń

między nimi. Powstała również międzynarodowa społeczność uczącą się, w ramach której toczył się dialog z kadrą kierowniczą szkół i naukowcami z 29 krajów (spotkania osobiste, forum online).

W przedsięwzięciu użyto terminu „społeczność ucząca się” w znaczeniu: „zainteresowane strony w dziedzinie edukacji z udziałem klastrów szkół, w których uczestniczą ich pracownicy i społeczność lokalna, a także naukowcy, lokalni liderzy i osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji” (Europejska Agencja 2016, s. 44).

W projekcie wykorzystano również szeroką definicję podnoszenia osiągnięć, która „obejmuje wszystkie formy osiągnięć osobistych, społecznych i akademickich, które będą istotne dla poszczególnych osób uczących się w perspektywie krótkoterminowej, przy jednoczesnym zwiększeniu ich szans życiowych w perspektywie długoterminowej” (Europejska Agencja 2015, s. 2).

Edukacja włączająca była postrzegana jako „zasada organizacyjna, która leży u podstaw pracy szkoły nad równością, zapewniającą wszystkim uczniom możliwość uczenia się i odkrywania swoich mocnych stron i talentów” (Europejska Agencja 2018a, s. 44). Uznano, że bazowanie na prawach człowieka wymaga zmiany kultury i nowego podejścia pedagogicznego. Zamiast koncentrować się na indywidualnym wsparciu (tj. opartym na diagnozach medycznych), systemy oświatowe powinny zwiększać możliwości szkół w zakresie zaspokajania różnorodnych potrzeb wszystkich uczniów. Wymaga to zmiany postaw i wartości u wszystkich zainteresowanych stron w celu wspierania transformacji placówek edukacyjnych w taki sposób, aby mogły one zaspokajać potrzeby uczniów, a nie próbowały „dopasować ich” do istniejących zasad. Kierując się tym przesłaniem, projekt nie koncentrował się na grupach (lub kategoriach) wychowanków, a jego celem było przyjęcie stanowiska, zgodnie z którym docenia się i słucha się wszystkich uczniów w równym stopniu, zapewniając im realne szanse na sukces.

Modele polityki sprzyjającej włączeniu w całej Europie

Kraje uczestniczące w projekcie stosowały różne rozwiązania w celu podnoszenia osiągnięć. Dyskusja w dalszej części rozdziału przedstawia niektóre z nich, zidentyfikowane jako „dźwignie zmian”. Przykłady z poszczególnych krajów mogą być wskazówką dla autorów bieżących reform krajowych i regionalnych.

Upowszechnianie praktyki sprzyjającej włączeniu jako strategii mającej na celu poprawienie osiągnięć

Zobowiązanie do kierowania się sprawiedliwością społeczną i stosowania edukacji bazującej na prawach człowieka wymaga szerszej polityki oświatowej, uwzględniającej zasady włączania. W Europie jednak nadal dominuje wąskie spojrzenie na tę dziedzinę, polegające przede wszystkim na umieszczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i (lub) z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych (Europejska Agencja 2018a). Wyniki projektu wskazują, że pojawiają się istotne zmiany w polityce. Niektóre kraje dążą do zwiększenia osiągnięć, poprzez promowanie na większą skalę praktyki włączania.

Jedną z zasad polityki jest umieszczenie uczniów szkół specjalnych w szkołach ogólnodostępnych i dostarczenie odpowiednich zasobów w celu poprawienia ich osiągnięć. Takie podejście zastosowano w szwedzkiej gminie Essunga, która zwróciła uwagę wielu osób, także na arenie międzynarodowej (Allan, Persson 2015; Europejska Agencja 2013). W ramach projektu „Organisation of Provision to Support Inclusive Education (2011–2014)”² Agencja postanowiła zbadać w tej gminie możliwość organizacji skutecznego wsparcia w środowiskach sprzyjających włączeniu. Trzy szkoły podstawowe i jedna średnia przeszły trzyletni proces transformacji. W latach 2006–2007 około 20% uczących się w klasach VI–IX umieszczono w specjalnych grupach edukacyjnych i wyodrębnionych jednostkach wsparcia. W 2007 r. wszyscy uczniowie wrócili do swoich klas. Dzięki zamknięciu oddziałów kształcenia specjalnego i redystrybucji zasobów szkoły były w stanie włączyć wszystkich uczniów. Placówki osiągnęły nowe, ambitne cele, a ich uczniowie poprawili się w nauce, co potwierdziło, że taki sposób pracy jest zrównoważony. Ich pracownicy przekonali się, że orientacja na włączanie jest niezbędna by podnieść wyniki (Europejska Agencja 2013).

Inną strategią jest reorganizowanie szkół specjalnych i innych placówek specjalistycznych w celu wspierania włączania. Prowadzenie odrębnych oddziałów lub klas dla uczniów ze specjalnymi potrzebami może ograniczyć ich oczekiwania i możliwości, zmniejszyć dostęp do wiedzy specjalistycznej i zasobów ludzkich (Europejska Agencja

2018b) oraz ograniczyć interakcje społeczne z rówieśnikami (Europejska Agencja 2018c). W związku z tymi obawami niektóre państwa przeprowadziły reorganizację szkół, zmieniając rolę specjalistycznych ośrodków wsparcia i ośrodków konsultacyjnych. Zapewniono bliższą współpracę szkół ogólnodostępnych i specjalnych lub przekształcono placówki specjalne w centra zasobów, przechodząc od etapu oddzielnej edukacji do współpracy partnerskiej tych instytucji w celu zapewnienia wysokiej jakości kształcenia wszystkim uczniom. Jest to widoczne na przykładzie Litwy, gdzie dąży się do przekształcenia szkół specjalnych w wielofunkcyjne centra oferujące dodatkowe usługi (np. społeczne, dla społeczności lokalnej, publiczne, wirtualne), aby spełnić oczekiwania społeczności lokalnych (Europejska Agencja 2018a).

Inne kraje koncentrują się szczególnie na rozwiązywaniu problemu nierównego dostępu do edukacji oraz podnoszeniu osiągnięć i szans życiowych dzięki włączeniu. Powszechnym problemem w poszczególnych państwach jest to, że szkołom osiągającym słabe wyniki i znajdującym się w niekorzystnej sytuacji często brakuje zasobów, zdolności wewnętrznych lub odpowiedniego wsparcia (OECD 2012), aby mogły zaoferować uczniom znajdującym się w najtrudniejszej sytuacji edukację wysokiej jakości. Chcąc sprostać tym wyzwaniom, niektóre kraje przekazują władzom lokalnym lub gminom dodatkowe fundusze na wsparcie szkół na obszarach defaworyzowanych albo placówek, których uczniowie notują słabsze wyniki w nauce. W Portugalii zainicjowano program „Priorytetowa interwencja w obszarze edukacji”. Został on uruchomiony w 137 grupach szkół z terenów defaworyzowanych społecznie i ekonomicznie. Jego celem było zapobieganie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki, ograniczenie liczby nieobecności w szkole, zwiększenie dyscypliny i dążenie do sukcesu edukacyjnego wszystkich uczniów. Klaster pięciu szkół położonych w pobliżu Lizbony, w regionie, w którym wiele rodzin ma poważne trudności finansowe, propaguje edukację włączającą i koncentruje się na rozwoju kompetencji kluczowych. W ramach programu stosuje się wiele strategii, w tym: ukierunkowane interwencje w zakresie poszczególnych przedmiotów, zajęcia mające na celu zapobieganie drugoroczności, rady pedagogiczne nauczycieli oraz rozmowy z uczniami i interwencje w przypadku tych, którzy się źle zachowują lub mogą zakłócać spokój (Europejska Agencja 2018a).

Opracowanie szerszych podstaw programowych

Wiele krajów skoncentrowanych na podnoszeniu osiągnięć zmienia programy nauczania i skupia się na rozwijaniu podstawowych kompetencji, zamiast na realizacji treści przedmiotowych. Nową podstawę programową, gwarantującą bogatą i zróżnicowaną ofertę doświadczeń dla wszystkich uczących się, przyjęto w Walii. Zawiera ona takie zagadnienia, jak: sztuki ekspresyjne, zdrowie i dobre samopoczucie, nauki humanistyczne, języki obce, doskonalenie kompetencji komunikacyjnych, matematyka i umiejętność liczenia, nauki ścisłe i technologia oraz ścieżki interdyscyplinarne – umiejętność czytania i pisanie, liczenia czy kompetencje informatyczne. Sieć szkół pionierskich w Walii współpracuje z organizacjami partnerskimi, które zapewniają wzbogacające program zajęcia dla uczniów, pomagające im w zdobywaniu nowych doświadczeń w dziedzinie sztuki, nauki, sportu, kultury i walijskiego dziedzictwa, a także ułatwiające im dalszą naukę i pracę (Europejska Agencja 2018b).

W innych państwach uznano, że kluczowe znaczenie dla poprawy perspektyw życiowych uczących się jest wzmacnianie ich inteligencji emocjonalnej i umiejętności społecznych. Biorąc pod uwagę fakt, że kwestie zdrowia psychicznego są coraz bardziej istotne w Europie (WHO 2015), poszczególne kraje skupiają się również na edukacji w tym zakresie, by zapobiegać problemom i rozwiązywać je dzięki lepszemu wsparciu szkół. Przykładem może być Finlandia, gdzie wprowadzona reforma systemu opieki społecznej wymaga, aby pracownicy szkół i placówek oświatowych działali wspólnie na rzecz holistycznej edukacji i dobrostanu uczniów.

Poprawa monitorowania, ewaluacji i oceny

Dane z projektu „Podnoszenie osiągnięć...” wskazują, że kraje europejskie zaczynają reagować na wyzwanie związane z koniecznością stosowania zrównoważonego podejścia do procesu ewaluacji i oceny, przewidującego mierzenie innych aspektów systemu niż tylko osiągnięcia akademickie. Niektóre państwa wraz z danymi dotyczącymi podstawowych przedmiotów i kwalifikacji gromadzą szersze informacje – na przykład w Danii wymaga się, aby szkoły przedstawiały coroczne raporty o dobrostanie uczniów, co zostało przewidziane w reformie szkół Folkeskole (Europejska Agencja 2018a).

Kolejny przykład zrównoważonego podejścia do ewaluacji oraz do oceny pochodzi z Holandii i stanowi część polityki „pracy zorientowanej

na wyniki". Ma ona na celu podnoszenie osiągnięć wszystkich uczących się dzięki pracy ukierunkowanej na ambitne cele edukacyjne. Nauczyciele szkół podstawowych i średnich muszą stosować bieżące oceny formatywne i centralne (podsumowujące) w celu usprawnienia działań skoncentrowanych na wynikach.

Realizacja polityki w praktyce

Oprócz rozwoju polityki krajowej, projekt „Podnoszenie osiągnięć...” koncentrował się na konkretnych strukturach i procesach zachodzących w szkole, gminie i regionie, aby zapewnić równe wsparcie wszystkim uczącym się. W dalszej części rozdziału przedstawiono konkretne przykłady tego, w jaki sposób można zorganizować poszczególne obszary edukacji włączającej, aby jej uczestnicy mogli osiągać sukces. Omówiono tu konkretne przykłady z trzech społeczności uczących się (z Włoch, Polski i ze Szkocji), a także z innych krajów europejskich uczestniczących w projekcie.

Ulepszenie przywództwa i podniesienie poziomu pedagogicznego w szkole

Strategie przywództwa

Społeczności uczące się uczestniczące w projekcie dysponują silną kadrą kierowniczą, która ma jasną wizję edukacji włączającej. Obejmuje ona wartości i zasady, które z biegiem czasu wpłynęły na przekonania i postawy personelu placówek, oraz zainspirowały go do przyjęcia odpowiedzialności za wszystkich. Przykładem jest społeczność ucząca się w Łajskach, która działa na rzecz: zwiększenia poczucia przynależności do szkoły, systemu postaw i wartości związanych z edukacją włączającą, stałego rozwoju nauczycieli, asystentów i specjalistów, codziennej współpracy, dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, oraz praktyki skoncentrowanej na uczących się. Wyniki pokazują, że konsekwentna realizacja wartości jest korzystna dla całej społeczności szkolnej, zwłaszcza dla nowych jej członków (Europejska Agencja 2018b).

Kierownictwo szkół biorących udział w projekcie „Podnoszenie osiągnięć...” w podejmowanie decyzji zaangażowało nauczycieli, uczniów i rodziców, budując w nich poczucie odpowiedzialności za proces edukacyjny. Podejście to, znane również jako „przywództwo rozproszone”, wykracza poza tradycyjnie pojmowaną strukturę hierarchiczną

(Europejska Agencja 2016). W tym wypadku rola kierownicza przypada także nauczycielom liderom (Liasidou, Svensson 2014), a także innym pracownikom instytucji. Jak zauważa Europejska Agencja (2018d, s. 13), „przywództwo w tym sensie nie przynależy do jednostek, ale jest nieodłącznym elementem interakcji i praktyk w kontekście szkolnym”. Tego rodzaju podejście widać na przykład w maltańskiej podstawie programowej, w której lansuje się kulturę współpracy i rozproszone formy przywództwa (Europejska Agencja 2018d).

Zwiększenie interakcji i kompetencji nauczycieli było kluczowym czynnikiem w rozwoju szkoły średniej w Telemark w Norwegii. Tradycyjną placówkę specjalną, notującą kiepskie rezultaty nauczania, przekształcono w innowacyjną i integracyjną instytucję, która może pochwalić się dobrymi wynikami. Rozwojem kierowali liderzy, tworzący wspólnie wizję szkoły i budujący silną kulturę współpracy w jej otoczeniu oraz na wszystkich etapach nauczania. Proces edukacyjny nie opierał się na wykorzystaniu podręczników, lecz na materiałach dydaktycznych tworzonych przez zespół nauczycieli na podstawie programu nauczania i współdziałania na rzecz wspierania innowacji.

Kierownictwo szkoły w Telemark może polegać nie tylko na pomocy współpracowników, ale także na innych dyrektorach szkół zrzeszonych w sieciach lokalnych – w ramach zespołów przywództwa w edukacji.

W publicznej szkole podstawowej Oddeyrarskóli na północy Islandii zespoły tego rodzaju wspierają się nawzajem i wspólnie ponoszą odpowiedzialność za doskonalenie szkoły. Wszyscy liderzy ze szkół w regionie spotykają się raz w miesiącu, aby wspólnie uczyć się i budować silną, profesjonalną wspólnotę edukacyjną. Władze gminne z tamtego obszaru zawarły umowę z uniwersytetem w sprawie realizacji regionalnych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli. Liderzy wspierają rozwój nauczycieli podczas regularnych spotkań, w ramach pracy zespołowej i wspólnej nauki. Uwzględniają oni wyniki ewaluacji prowadzonej przez uczniów i rodziców oraz wykorzystują media społecznościowe do wymiany pomysłów i dobrych praktyk.

Analizując wszystkie aspekty praktyki szkolnej, kadra kierownicza może też wykorzystać samoocenę. Podczas cyklicznych spotkań do stosowania tego procesu (we współpracy z kolegami i koleżankami) zachęcano kierownictwo szkół i nauczycieli uczestniczących w projekcie (Europejska Agencja 2017a). Liderzy biorących w nim udział trzech społeczności uczących się korzystali również z rocznych planów włą-

czenia w ramach programów doskonalenia szkół. Na poziomie lokalnym plany te powinny obejmować szeroki zakres praktyk włączania, wprowadzany w zrównoważony sposób (Europejska Agencja [w druku]). Proces samooceny można uzupełniać informacjami uzyskiwanymi od różnych zainteresowanych stron, tj. nauczycieli, uczniów oraz rodziców i opiekunów. Samoocena może stanowić „podstawę wspólnej, krytycznej refleksji na temat praktyki i przyczynić się do realizacji ambitnych planów poprawy, prowadząc do usprawnień w szkołach i w systemie” (Europejska Agencja 2017a, s. 5).

Podejścia pedagogiczne

W wielu częściach Europy nadal dominują silne tradycje „edukacji specjalnej”, koncentrującej się na formach zaspokajania i kompensacji indywidualnych potrzeb (Europejska Agencja 2013). Żeby jednak poprawić osiągnięcia uczniów, szkoły powinny skupić się na wysokiej jakości nauczania dla wszystkich (Europejska Agencja 2016). W projekcie „Podnoszenie osiągnięć...” zauważono, że pedagogika włączająca pozwala przezwyciężyć różnice między uczniami dzięki rozszerzeniu możliwości dostępnych dla wszystkich, a nie przez różnicowanie działań skierowanych tylko do niektórych (Spratt, Florian 2014). Celem tej metody jest odejście od praktyk polegających na porównywaniu, klasyfikowaniu lub etykietowaniu oraz od utrwalonego przekonania na temat stałego poziomu zdolności (Swann i in. 2012).

W ramach projektu nauczyciele zidentyfikowali bariery w procesie uczenia się i wypróbowali wiele zindywidualizowanych rozwiązań opartych na dowodach, aby je zneutralizować. Przykładem jest szkoła Romuvos w Szawlach na Litwie, w której treści edukacyjne są dostosowywane do doświadczeń, motywacji, zainteresowań, celów i stylów uczenia się dzieci. Uczniowie w klasach V–VIII mogą wybrać przedmioty i moduły, sami wypełniają też formularze samooceny i postępów w nauce. Prowadzą osobiste teczki, w których znajdują się dokumenty dotyczące postępów w zakresie ogólnych kompetencji i aktywności obywatelskiej oraz plany edukacji zawodowej.

Dowody uzyskane w projekcie „Podnoszenie osiągnięć...” pokazały również, że współpraca z nauczycielami oraz specjalistami w szkole (a także poza nią) może wpłynąć na poszerzenie wiedzy i umiejętności, co ułatwi pracę ze wszystkimi uczniami (także tymi z niepełnosprawnościami i z trudnościami w nauce). Przykładem może być

szkoła podstawowa Valmiera (Łotwa), w której działa grupa wsparcia personelu złożona z logopedy, pedagoga szkolnego, psychologa i zastępcy dyrektora. Klasy z jednego rocznika są umieszczone obok siebie, ułatwiając nauczycielom współpracę. W proces dydaktyczny zaangażowani są również rodzice. Specjalistyczne wsparcie zapewnia regionalne centrum edukacji włączającej, działające na terenie szkoły. Osiągnięcia edukacyjne, w tym wyniki akademickie uczniów, pokazują, że tego rodzaju inwestycje są opłacalne.

W projekcie zwrócono również uwagę na potrzebę zaangażowania wszystkich uczniów zarówno w widoczne, jak i „ukryte” aspekty programu nauczania. Społeczności uczące się podjęły starania mające na celu opracowanie rozwiązań, które mogą to ułatwić. Szkoła Calderglen (Szkocja) stosuje program elastyczny, zawierający ofertę kursów mistrzowskich i szkoleń prowadzących do uzyskania krajowych kwalifikacji. Program oferuje wiele praktycznych oraz zawodowych możliwości edukacyjnych, zaspokajających różnorodne potrzeby i zainteresowania uczniów (m.in. zajęcia dotyczące malowania i dekorowania, urządzeń elektronicznych, projektowania ubrań, mediów). Dzięki temu uczniowie są bardziej zmotywowani do pracy, częściej uczestniczą w lekcjach, mają ułatwiony wybór przyszłego zawodu, podnoszą swoje oceny z innych przedmiotów i uzyskują kwalifikacje potrzebne do kontynuowania nauki.

Podobne podejście zastosowano we Włoszech (ITA Sereni), gdzie nauka powiązana jest z pracą. Dzięki bezpośrednim, praktycznym doświadczeniom, zdobytym zarówno w szkole, jak i w firmach zewnętrznych, młodzi ludzie skuteczniej rozwijają swoje umiejętności i kompetencje zawodowe. Zaangażowanie rodziców w działania szkoły przyczynia się do wzrostu ich oczekiwań wobec edukacji (co jest szczególnie ważne w przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnościami).

Projekt „Podnoszenie osiągnięć...” podkreśla duże znaczenie opinii uczniów w procesie edukacyjnym (Europejska Agencja 2016). Uwzględnianie ich perspektywy w praktyce edukacyjnej musi być kluczowym elementem rozwoju placówki oświatowej. Dobrym przykładem jest szkoła w Hals (Dania), w której systematycznie odbywają się rozmowy nauczycieli z uczniami na temat procesu dydaktycznego, wspomagające postępy w nauce, poprawiające poziom włączenia i zapewniające dobre samopoczucie dzieci. Celem tych dyskusji (grupowych lub indy-

widualnych) jest wzrost świadomości uczniów i opracowanie przez nich własnych ścieżek rozwoju społecznego oraz akademickiego.

Rozwijanie profesjonalnych społeczności uczących się poza szkołą

Od początku projektu biorące w nim udział instytucje edukacyjne potwierdzały chęć działania w lokalnej społeczności. Wcześniej współpracowały z różnymi partnerami w swoim otoczeniu, począwszy od przedsiębiorstw, a skończywszy na uniwersytetach. W trakcie realizacji przedsięwzięcia zwiększyła się liczba tych kontaktów i aktywność w regionie. Partnerzy społeczni (np. pracodawcy) mogą korzystać z relacji ze szkołami, kształcąc własnych pracowników i wpływając na edukację potencjalnych kandydatów do pracy. Współdziałanie może również skutkować wprowadzeniem kultury włączania i praktyk mających wpływ na szerszą społeczność (Gross i in. 2015).

Praca z nauczycielami i profesjonalistami spoza szkoły poszerza wiedzę oraz umiejętności kadry placówki, dostarczając jej narzędzia, dzięki którym możliwe jest zaspokajanie potrzeb wszystkich uczących się. W ramach projektu „Podnoszenie osiągnięć...” zebrano przykłady programów współpracy w zakresie kształcenia zawodowego. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) trzy instytucje utworzyły zespół profesjonalnych trenerów, działających na rzecz rozwijania szkół włączających. Odbывало się to w ścisłej współpracy ze wszystkimi partnerami lokalnymi (tj. rodzicami, uczniami, poradniami, instytucjami doradztwa pedagogicznego, nauczycielami edukacji specjalnej i ekspertami z innych dziedzin). W latach 2015–2017 w sesjach coachingowych z zespołem liczącym od pięciu do dziesięciu różnych specjalistów (w zależności od konkretnych potrzeb), wzięło udział 60 szkół. Wymiana doświadczeń zawodowych w ramach sieci utworzonej przez placówki edukacyjne dotyczyła: pracy zespołowej, coachingu, badań i rozwoju szkoły w celu opracowania bardziej włączającej polityki szkolnej, usuwania barier i inwestowania w zasoby, tworzenia dobrych warunków i efektywnego przywództwa.

Inne badania poświęcone społecznościom uczącym się wskazują, że bliskie kontakty z podmiotami zewnętrznymi lub lokalnymi szkołami mogą się przyczynić do osobistego rozwoju uczniów i zwiększenia ich osiągnięć. Polska szkoła biorąca udział w projekcie przygotowuje uczniów do życia po ukończeniu nauki, świadcząc usługi doradcze i mentorskie. Intensywnie pracuje też nad ułatwieniem przejścia między

poszczególnymi poziomami edukacji, zapewniając: warsztaty z doradcą zawodowym w szkole podstawowej, wsparcie w ostatniej klasie gimnazjum, wizyty w lokalnych szkołach ponadgimnazjalnych i wyjazdy na targi edukacyjne w Warszawie. Placówka monitoruje także wybory edukacyjne absolwentów, utrzymuje z nimi kontakt oraz współpracuje z innymi szkołami, by ułatwić uczniom płynne przejście do nowego środowiska i adaptację w nim.

Projekt „Podnoszenie osiągnięć...” potwierdza, że wzmocnienie relacji szkół z rodzinami jest niezbędnym elementem poprawiania osiągnięć uczniów. Wzajemne zaufanie i współpracę partnerską można wypracować jedynie wtedy, gdy utrzymywane są częste kontakty obu stron, a szkoła prowadzi uczciwe rozmowy z rodzicami (opiekunami). Społeczności uczące się działające w projekcie zwiększyły zaangażowanie rodziców w życie szkoły, co pozytywnie wpłynęło na funkcjonowanie instytucji. Byli oni włączani m.in. w szkolenia personelu placówki, dzięki czemu dowiadawali się o istnieniu określonych barier w uczeniu się i sposobach ich usuwania. Stosowanie tego rodzaju praktyk zwiększa umiejętności kadry pedagogicznej, a jednocześnie wiedzę rodziców na temat aktualnych problemów szkoły.

Łączenie badań i praktyki

W ramach projektu podjęto próbę budowania pomostów między badaniami a praktyką, pokazując, w jaki sposób podmioty działające w dziedzinie edukacji mogą dzielić się wiedzą i doświadczeniami. Amanda Watkins i Verity Donnelly określają systemy edukacji włączającej mianem „ewolucyjnych”, w których rozwój polityki wpływa na badania i praktykę, a te z kolei wymuszają dalsze zmiany w polityce. Zdaniem wspomnianych autorek, powiązania między badaniami a praktyką nauczania, mające na celu lepsze wsparcie wszystkich uczniów, powinny funkcjonować w ramach szerszego, wielopoziomowego systemu edukacji włączającej. Jednym z oczywistych sposobów wzajemnego dostosowania badań i praktyki szkolnej jest ciągła współpraca między szkołami a instytucjami badawczymi oraz między nauczycielami a naukowcami (Watkins, Donnelly [w druku]).

Współdziałanie z instytucjami badawczymi (w tym zwłaszcza uniwersytetami) to istotny element poprawy działania szkół i podnoszenia osiągnięć uczniów (Europejska Agencja 2016). Dobrym przykładem jest Chorwacja, gdzie z inicjatywy Wydziału Kształcenia Nauczycieli Uniwer-

sytetu w Zagrzebiu przeprowadzono w szkołach badania w działaniu (*action research*). Dotyczyły one: tworzenia środowiska wspierającego uczenie się, rozwijania indywidualnych interakcji między uczniami a nauczycielami, uelastycznienia procesu edukacyjnego i podkreślenia niezależności ucznia przy podejmowaniu decyzji oraz wdrażania elementów pedagogiki reform³ przez badania w działaniu (np. Montessori, Freinet). Dzięki temu możliwe było zwiększenie wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie stosowania odpowiednich strategii nauczania oraz nabycie przez nich umiejętności reagowania na indywidualne potrzeby edukacyjne. Wzmocniła się również współpraca między nauczycielami – dzielenie się doświadczeniami i fachową wiedzą przyczyniło się do zwiększenia potencjału kadry szkolnej.

Warunki podnoszenia osiągnięć

W niniejszym rozdziale pokazano przykłady bieżącej polityki włączania i praktyk stosowanych w całej Europie w celu zwiększenia osiągnięć wszystkich uczących się. Coraz więcej państw traktuje edukację włączającą jako „podejście polityczne” lub sposób pracy ukierunkowany na sukces ucznia (Watkins, Donnelly [w druku]). Jak pokazują przytoczone przykłady, włączanie traktowane jest jako zasada organizacyjna i „megastrategia” (Mitchell 2014, s. 27) na rzecz podnoszenia osiągnięć. Kierunki polityki i działania praktyczne omówione w niniejszym opracowaniu należy rozpatrywać z uwzględnieniem kilku ważnych kwestii.

Po pierwsze, każdą strategię podnoszenia osiągnięć powinna wspierać całościowa polityka, która wyraźnie propaguje edukację włączającą, czyli wysoką jakość nauczania wszystkich uczniów (nie jest to jednoznaczne z umieszczeniem osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i/lub z niepełnosprawnościami w klasach w głównym nurcie edukacji). Szkoły włączające działają lepiej, gdy zatrudniają wyspecjalizowany personel (zamiast bazowania na specjalistycznych usługach zewnętrznych, co jest praktykowane, gdy nauczycieli jest zbyt mało w stosunku do liczby uczniów), a także wtedy, gdy nie koncentrują się wyłącznie na działaniach naprawczych i kompensacyjnych (Europejska Agencja [w druku]).

Szkoły i społeczności wymagają odpowiedniego systemu wsparcia (personel pomocniczy i specjaliści oraz centra zasobów), dzięki któremu

mogą zwiększyć zakres działania i wprowadzić rzeczywiste zmiany, włączając wszystkie zainteresowane strony w rozwijanie osiągnięć uczniów. Co najważniejsze, proces ten wymaga zmiany paradygmatu oraz postaw i wartości przez wszystkich uczestników działań oświatowych – zakwestionowania tezy, że edukacja nie jest dla każdego i że niektórzy ludzie z góry są skazani na porażkę. Jak zauważa Europejska Agencja (2015, s. 2) istotne jest, by „struktury i procedury operacyjne w ramach systemów edukacji włączającej opierały się na zasadach sprawiedliwości, skuteczności, efektywności i podnoszeniu osiągnięć wszystkich zainteresowanych stron”.

Na koniec należy dodać, że chociaż dzielenie się wiedzą i wymiana praktyk okazały się korzystne podczas działań projektowych, to jednak trzeba zachować ostrożność przy podejmowaniu takich prób (Europejska Agencja 2016). Ważne jest traktowanie takiej wymiany jako procesu społecznego, a nie zwykłego przenoszenia praktyki z jednego środowiska do drugiego (tamże). Badacze twierdzą, że dzielenie się wiedzą i transfer praktyk powinny zawsze mieć na celu rozwój i poprawę sposobu, w jaki nauczyciele „myślą o swojej praktyce, oceniają ją lub dążą do jej poprawy” (Keating i in. 2005, s. 56). Dlatego pracownicy sektora oświaty w całej Europie muszą mieć to na uwadze, podejmując wysiłki na rzecz poprawy i zrównoważonego rozwoju praktyki edukacyjnej, której celem ma być zwiększenie osiągnięć wszystkich uczniów w środowiskach sprzyjających włączeniu.