

## NEKAJ MISLI O TRENUTNEM STANJU ŠOLSTVA V SLOVENIJI

JOLANDA LAZAR<sup>1</sup> IN PETRA CAJNKO<sup>2</sup>

Sprejeto  
6. 10. 2025

Izdano  
31. 3. 2026

<sup>1</sup> OŠ Šalovci, Slovenija; E-pošta: [jolanda.lazar@guest.arnes.si](mailto:jolanda.lazar@guest.arnes.si)

<sup>2</sup> Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko UM, Slovenija; E-pošta: [petra.cajnko@um.si](mailto:petra.cajnko@um.si)

DOPISNA AVTORICA  
[jolanda.lazar@guest.arnes.si](mailto:jolanda.lazar@guest.arnes.si)

**Povzetek** Prispevek obravnava nekatere ključne izzive sodobnega slovenskega šolstva, med katerimi izstopajo upad kakovosti znanja in pismenosti, naraščajoča birokratizacija šolskega sistema ter pomanjkanje strokovno utemeljenih sistemskih rešitev. V ospredju je problem prevlade kvantitativnega vrednotenja učencev, pri katerem ocene in točke pogosto zasenčijo dejansko znanje, razumevanje in sposobnost mišljenja. Prispevek opozarja tudi na naraščajoče število otrok s posebnimi potrebami in na izzive inkluzivnega izobraževanja, ki od šol zahtevajo več strokovne podpore, prilagodljivosti in medsebojnega sodelovanja. Posebna pozornost je namenjena administrativnim obremenitvam učiteljev, ki zmanjšujejo prostor za kakovostno pedagoško delo in ustvarjalno poučevanje. Avtorici v sklepu poudarjata potrebo po večji strokovni avtonomiji učiteljev, prenovi učnih načrtov, krepitvi praktičnega znanja, socialnih veščin in duševnega zdravja učencev ter po sistemskih spremembah, ki bi šole ponovno postavile v vlogo prostora znanja, vzgoje in celostnega razvoja posameznika.

**Ključne besede:**

slovensko  
šolstvo,  
pismenost,  
birokratizacija,  
učitelji  
in  
avtonomija,  
kakovost  
znanja.



## 1 Uvod

Osnovna naloga sodobnega izobraževanja je razvijanje samostojnosti, odgovornosti in kritičnega mišljenja pri učencih, pri čemer je temeljni pogoj za to kakovostno in uporabno znanje (UNESCO, 2020). V sodobni družbi se pogosto poudarjajo družba znanja, vseživljenjsko učenje in pomen izobraževanja kot temelja osebne opolnomočenosti ter družbenega razvoja (Krek in Metljak, 2011). Znanje pri tem ni le cilj izobraževanja, temveč tudi dejavnik osebne rasti, premišljenega ravnanja in aktivnega vključevanja posameznika v družbo. Vendar se v pedagoški praksi vse prepogosto dogaja, da so otroci in mladi vrednoteni predvsem skozi prizmo ocen in doseženih točk, ne pa skozi dejansko razumevanje, mišljenje in sposobnost uporabe znanja v različnih življenjskih situacijah (Hattie, 2012; OECD, 2023). Takšen pristop lahko zoži razumevanje izobraževanja ter zmanjšuje njegov vzgojni, razvojni in humanistični pomen.

## 2 Upad znanja in pismenosti

Izsledki mednarodnih raziskav PIRLS (Mednarodna raziskava bralne pismenosti), PISA (Program mednarodne primerjave dosežkov učencev) in ICCS (Mednarodna raziskava državljske vzgoje in izobraževanja) kažejo na izrazit in dolgotrajen upad matematične, naravoslovne in bralne pismenosti slovenskih učencev (OECD, 2023; Mullis et al., 2023; Schulz et al., 2024). Rezultati vseh omenjenih raziskav so za slovensko šolstvo v zadnjih letih slabši, kar kaže na sistemske pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, ki se ne kažejo le v znanju, temveč tudi v motivaciji, učnih strategijah in razumevanju širših kontekstov učenja (OECD, 2023).

V preteklosti je bilo slovensko šolstvo pogosto predstavljeno kot kakovostno, enotno in dostopno, vendar zadnje desetletje nakazuje drugačen trend. Učenci dosegajo nižje ravni funkcionalne pismenosti, kar pomeni, da znanja, ki jih usvojijo v šoli, ne znajo uporabiti v realnih, življenjskih situacijah (OECD, 2023). Številne raziskave opozarjajo, da učenci pogosto dojemajo znanje kot sredstvo za pridobivanje ocen, ne pa kot orodje za razumevanje sveta, kritično mišljenje in osebni razvoj (Marentič Požarnik, 2018). Kljub temu se v ospredju izobraževalnega sistema še vedno ohranja »točkovna miselnost«, saj se šole med seboj razvrščajo glede na zbrane točke maturantov in rezultate NPZ, kar ustvarja tekmovalno okolje (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije, b.d.). Takšen sistem spodbuja učenje za oceno in ne za znanje (Krek in Metljak, 2011). Učenci in dijaki se pogosto osredotočajo na minimalne kriterije za dosego točk, medtem ko se

izgublja vrednost poglobljenega razumevanja snovi. V ospredje stopa kvantitativno vrednotenje, ki ne odraža kakovosti mišljenja, sposobnosti analize, sinteze in ustvarjalnosti (Hattie, 2012).

Nacionalno preverjanje znanja (NPZ) že več let kaže, da osnovnošolci pogosto ne obvladajo osnov pisne in bralne pismenosti, saj težko tvorijo smiselna besedila in razumejo navodila, zahtevnejše povedi ali matematične naloge z besedilom (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije, b.d.). Takšne težave kažejo na pomanjkljivo razumevanje jezika in logične strukture mišljenja, kar posledično vpliva na vse druge predmete in na nadaljnje izobraževanje (OECD, 2023). Učitelji pogosto opažajo, da učenci berejo mehansko, brez razumevanja, ter imajo težave z izražanjem in povezovanjem idej (Marentič Požarnik, 2018). Rezultati NPZ učencev 6. in 9. razredov razkrivajo, da obstaja skupina osnovnošolcev z izrazitimi težavami pri funkcionalni pismenosti, predvsem pri logičnem mišljenju, reševanju problemov in prenosu znanja v nove situacije (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije, b.d.). Še posebej zaskrbljujoče je dejstvo, da se razlike med posameznimi šolami in regijami povečujejo, kar kaže na neenakost v kakovosti izobraževanja (OECD, 2023).

Četrtnina slovenskih 15-letnikov po podatkih PISA ne dosega osnovne ravni pismenosti, kar pomeni, da nimajo zadostnih kompetenc za uspešno vključevanje v sodobno družbo in nadaljnje izobraževanje (OECD, 2023). Hkrati pa narašča delež odličnjakov v srednjih šolah, kar kaže na neenotnost meril ocenjevanja in popuščanje kriterijev (Krek in Metljak, 2011). Takšen pojav ima več vzrokov – med njimi pritiske staršev na učitelje, željo po boljšem položaju šol ter strah pred pritožbami in birokratskimi posledicami (Fullan, 2020). Ravnatelji in učitelji so vse pogosteje ujeti med zahteve sistema, ki od njih pričakuje merljive rezultate, in lastno pedagoško etiko, ki temelji na kakovostnem znanju, vzgoji in razvoju osebnosti (Opat in Caswell, 2010). Tako se šolski prostor spreminja v okolje, kjer se štejejo rezultati testov, ne pa miselni napredek in zmožnost samostojnega reševanja problemov (Hattie, 2012). Čeprav Slovenija formalno ohranja visok delež vključenosti otrok v izobraževanje, se vsebinski standardi znanja postopoma znižujejo. Vzrok za to ni zgolj v učencih, temveč predvsem v neusklajenosti učnih načrtov, preobremenjenosti programov in nezadostni podpori učiteljem pri uvajanju sodobnih didaktičnih pristopov (Krek in Metljak, 2011; OECD, 2023). Brez sistemskih sprememb, ki bi vrednotile razumevanje, ustvarjalnost in logično mišljenje, bo izobraževalni sistem težko dosegal temeljni cilj – razvijanje kritično mislečega in odgovornega posameznika (UNESCO, 2020).

### 3 Otroci s posebnimi potrebami in izzivi inkluzije

V zadnjih letih se slovensko šolstvo sooča z izrazitim povečanjem števila otrok z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami. Po podatkih Zavoda Republike Slovenije za šolstvo se število izdanih odločb o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta v leto povečuje, kar kaže na stalno rast populacije učencev, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč in prilagojene oblike izobraževanja (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije, b.d.). Takšen trend odpira več pomembnih vprašanj. Po eni strani kaže, da se je sistem prepoznavne posebnih potreb izboljšal, saj se otrokom nudi več pomoči kot nekoč. Po drugi strani pa naraščajoče število odločb kaže tudi na sistemske pomanjkljivosti, ki izvirajo iz preobremenjenosti učnih načrtov, prevelikih pričakovanj do učencev, pomanjkanja diferenciranega pouka in nezadostnega števila strokovnih delavcev v šolah (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Krek in Metljak, 2011).

Med skupinami otrok s posebnimi potrebami prevladujejo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci z učnimi težavami in dolgotrajno bolni učenci. V zadnjem desetletju se opaža tudi porast števila otrok z več primanjkljaji, ovirami ali motnjami, kar pomeni, da mnogi učenci sodijo v več kot eno kategorijo posebnih potreb (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije, b.d.). V to skupino vse pogosteje uvrščamo tudi otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter z diagnozama ADHD (motnja pozornosti in hiperaktivnosti) in ADD (motnja pozornosti brez hiperaktivnosti) (World Health Organization, 2019).

Takšni učenci potrebujejo prilagojen pristop, individualizirane metode dela ter dodatno strokovno podporo učiteljem, kar pa v praksi pogosto ni izvedljivo zaradi pomanjkanja kadrov, časa in ustrezne strokovne usposobljenosti (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Velik delež učiteljev poroča, da se pri delu z otroki z odločbami znajdejo v zahtevnem položaju, saj se od njih pričakuje visoka stopnja diferenciranosti, hkrati pa nimajo ustrezne podpore specialnih pedagogov in svetovalnih služb (Florian, 2014).

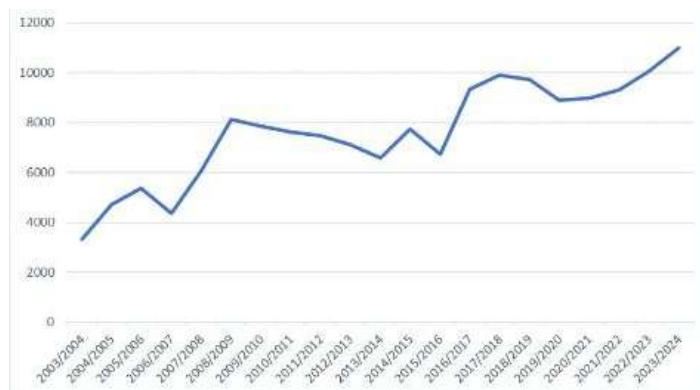
Po številu izdanih odločb se Slovenija uvršča med države z visokim deležem usmerjenih otrok v Evropi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Oddelki, v katerih ima že tretjina otrok odločbe o usmeritvi, niso več izjema, temveč vse pogostejši pojav. To dejstvo odpira vprašanje, ali sistem morda deluje preveč birokratsko, pri čemer se odločbe včasih izdajo tudi tam, kjer

bi bila ustrežnejša dodatna strokovna pomoč brez formalne kategorizacije (Magajna, 2009). Povečano število otrok z odločbami vpliva tudi na pedagoško dinamiko razreda. Učitelji morajo hkrati prilagajati delo več različnim skupinam učencev, kar zahteva visoko stopnjo profesionalne fleksibilnosti (Florian, 2014). Zaradi tega pogosto trpi kakovost pouka za vse učence, saj učitelji več časa namenijo prilagoditvam in manj celostni razlagi snovi (Hattie, 2012).

Poleg tega se pojavlja tudi problem stigmatizacije otrok s posebnimi potrebami. Čeprav je zakonodaja usmerjena v inkluzijo in enake možnosti, se v praksi pogosto kaže, da otroci z odločbami še vedno niso popolnoma vključeni v socialno okolje razreda (UNESCO, 2020). Sošolci jih včasih dojemajo kot »drugačne«, učitelji pa jih zaradi pomanjkanja časa težko enakovredno vključijo v vse dejavnosti (Florian, 2014). S tem se koncept inkluzivnega izobraževanja, ki temelji na ideji enakih možnosti za vse, pogosto spremeni v formalno inkluzijo, pri kateri so učenci fizično vključeni v redne oddelke, a brez ustreznih pogojev za kakovostno delo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). V takšnem okolju je resnična integracija težko dosegljiva, saj zahteva več kot le prisotnost – potrebuje spremembo miselnosti, ustrežno organizacijo dela, podporne time in manj birokratskih ovir (Ainscow, 2020).

Sistemski izziv predstavlja tudi prehod iz osnovne v srednjo šolo, kjer se številni učenci z odločbami prvič soočijo s pomanjkanjem podpore, saj srednješolski sistem nudi bistveno manj prilagoditev kot osnovnošolski (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Posledično prihaja do večje stopnje osipa, zmanjšane motivacije in občutka neuspeha med učenci, ki so v prejšnjih letih šolanja imeli zagotovljene dodatne oblike pomoči (OECD, 2023). Če želimo ohraniti temeljne vrednote inkluzivnosti, je nujno, da izobraževalni sistem preide iz administrativnega na strokovno utemeljen model pomoči, ki temelji na zgodnjem odkrivanju težav, timskem delu učiteljev, specialnih pedagogov, psihologov in socialnih pedagogov ter stalnem strokovnem izpopolnjevanju učiteljev (UNESCO, 2020).

V ospredje bi morali postaviti otrokove potenciale in ne njegove primanjkljaje, kar pomeni prehod od paradigme »popravljanja napak« k paradigmi »krepitve močnih področij«. Le tako bo mogoče vzpostaviti inkluzivno okolje, v katerem bodo vsi učenci – ne glede na svoje posebnosti – imeli možnost razviti svoje sposobnosti, se učiti z veseljem in prispevati k skupnemu znanju (Florian, 2014; Ainscow, 2020).



**Slika 1: Število izdanih odločb v šolskih letih**

Vir: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije, b.d.

#### 4 Birokratizacija šolskega sistema

Ena izmed najresnejših težav sodobnega slovenskega šolstva je pretirana birokratizacija, ki močno vpliva na kakovost pedagoškega procesa, profesionalno identiteto učiteljev in delovanje šol kot celote (OECD, 2020; Opat in Caswell, 2010). Namesto da bi se šole osredotočale na vsebinsko in kakovostno poučevanje, so vedno bolj obremenjene z administrativnimi postopki, poročili, evidencami, načrti in evalvacijami, ki pogosto nimajo neposredne povezave z učenjem in razvojem učencev (European Commission, 2021). Učni načrt je temeljni strokovni dokument za delo učitelja in bi moral predstavljati okvir, znotraj katerega učitelj oblikuje vsebine glede na interese učencev, lokalno okolje in lastno strokovno presojo (Krek in Metljak, 2011). V praksi pa postaja učni načrt toga in zavezujoča shema, ki učitelju pogosto ne dopušča ustvarjalnosti in prilagoditev. Učitelj mora natančno slediti vsebinskim ciljem in predpisanim standardom znanja, kar zmanjšuje možnost individualizacije, inovativnosti ter vključevanja aktualnih in življenjskih tem (OECD, 2020).

Vse pogostejše zahteve po dokumentiranju vsakega koraka učnega procesa so privedle do tega, da učitelj velik del svojega časa namenja izpolnjevanju administrativnih obveznosti – pisanju poročil, načrtov, evalvacij, analiz in različnih obrazcev (European Commission, 2021). Tako se paradoksalno zmanjšuje čas, ki bi ga moral nameniti pripravi kakovostnih učnih vsebin, spremljanju učencev in refleksiji pouka (Opat in Caswell, 2010). Učiteljski poklic se s tem vse bolj degradira na raven birokratskega izvajalca, kar negativno vpliva na njegovo strokovno samopodobo in motivacijo za delo (Day in Gu, 2014). Izvor tega pojava gre iskati v

delovanju Ministrstva za vzgojo in izobraževanje in podrejenih zavodov, kjer pogosto prevladuje formalistična logika upravljanja, usmerjena v izpolnjevanje postopkov in standardov (OECD, 2020). Birokratski sistemi v izobraževanju se pogosto osredotočajo na merljive kazalnike uspešnosti, medtem ko kakovost pedagoškega dela ostaja težje merljiva in zato manj izpostavljena (Ball, 2012). Tudi inšpekcijske službe delujejo v okviru istega vzorca: preverjajo predvsem skladnost dokumentacije, izpolnjevanje predpisov in postopkov, redkeje pa kakovost pedagoškega dela ali odnose v učilnici (European Commission, 2021). Učitelj, ki korektno izpolni vse obrazce in poročila, je pogosto ocenjen kot uspešen, ne glede na to, ali njegovi učenci razumejo snov in napredujejo (Ball, 2012). Takšen sistem nagraduje formalno pravilnost, ne pa strokovno odličnost (Opat in Caswell, 2010).

Birokratizacija šolstva se kaže tudi v širšem kontekstu – v načinu, kako država razume in upravlja izobraževanje. Šole vse bolj delujejo po vzoru organizacij, kjer se merijo učinki, rezultati in uspešnost glede na kazalnike (OECD, 2020). Posledično se lahko izgublja prvotno poslanstvo šole kot prostora vzgoje, znanja, kritičnosti in kulture (Biesta, 2009). Učitelji postajajo izvajalci programov, učenci pa uporabniki storitev, kar spodbuja tekmovalnost in primerjanje namesto sodelovanja in rasti (Biesta, 2009). Za učitelje to pomeni stalno obremenjenost, stres in občutek izgube smisla. Številni med njimi poročajo o povečani delovni obremenitvi in izgorelosti zaradi administrativnih zahtev in pomanjkanja časa za pedagoško delo (Day in Gu, 2014; OECD, 2020). To vodi do zmanjšanja kakovosti pouka, izgorelosti in upada zanimanja za učiteljski poklic, kar se kaže tudi v pomanjkanju kadrov v izobraževanju (European Commission, 2021).

Birokratski pritisk se prenaša tudi na ravnatelje, ki postajajo vse bolj menedžerji in administratorji namesto pedagoških vodij (Pont, Nusche in Moorman, 2008). Zaradi množice poročil, razpisov, finančnih načrtov in evalvacij imajo vse manj časa za spremljanje učiteljev in strokovno podporo ter vodenje razvoja šole (OECD, 2020). Tako šola postopoma izgublja svojo pedagoško vizijo in se spreminja v organizacijo, katere glavni cilj je izpolnjevanje predpisov (Biesta, 2009).

Rešitev ni v popolni odpravi administrativnih zahtev, temveč v razumnem ravnovesju med dokumentiranjem in vsebinskim delom (European Commission, 2021). Potrebno je ponovno zaupanje v strokovnost učiteljev in ravnateljev, saj je kakovost pouka mogoče graditi le v okolju, kjer imajo učitelji dovolj avtonomije, časa in svobode za ustvarjalno delo (Opat in Caswell, 2010). Poleg zmanjšanja birokratskih obveznosti bi bilo treba racionalizirati učne načrte, zmanjšati njihovo

vsebinsko nasičenost ter omogočiti večjo fleksibilnost pri izboru metod in vsebin (Krek in Metljak, 2011). Le tako bodo učitelji lahko sledili različnim učnim stilom učencev, razvijali sodobne pedagoške pristope in gradili pristne odnose, ki temeljijo na zaupanju in sodelovanju (Biesta, 2009). Vrnitev »pedagoškega miru« – torej zmanjšanje pritiskov poročil, zapisnikov in zunanjih nadzorov – bi pomenila pomemben korak k obnovi zaupanja v šolski sistem. Učitelji bi se lahko posvetili svojemu osnovnemu poslanstvu: učiti, vzgajati, razvijati in navdihovati. Birokratizacija ne sme biti več merilo učinkovitosti, temveč mora postati zgolj podporni okvir, ki omogoča kakovostno izobraževanje in razvoj posameznika (OECD, 2020).

## 5 Sklep

Slovenski šolski sistem se v zadnjem desetletju sooča z izrazitimi in kompleksnimi izzivi, ki zahtevajo resen strokovni premislek in sistemske spremembe (OECD, 2020; UNESCO, 2020). Iz analize stanja je razvidno, da gre za preplet več dejavnikov – upad kakovosti znanja in pismenosti, naraščajoče število otrok s posebnimi potrebami ter povečane administrativne obremenitve šolskega prostora. Ti trije elementi niso ločeni, temveč medsebojno povezani: formalistični pristopi, rigidni učni načrti in birokratske zahteve neposredno vplivajo na kakovost pouka in pedagoških odnosov (Krek in Metljak, 2011). Slovensko šolstvo se je nekoč ponašalo s solidnim znanjem, stabilnostjo in enakimi možnostmi za vse učence. Danes pa je vse bolj očitno, da sistem pogosto ne spodbuja dovolj poglobljenega razumevanja, ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja, temveč učence usmerja v pridobivanje ocen in točk (OECD, 2023). Takšen model lahko zmanjšuje notranjo motivacijo za učenje in spodbuja pasivnost, saj učenci znanje razumejo kot sredstvo za doseg kratkoročnih ciljev, ne pa kot trajno življenjsko kompetenco (Hattie, 2012).

Učitelji so v tem procesu pogosto razpeti med pričakovanja sistema in svoje pedagoško poslanstvo. Namesto da bi bili ustvarjalci učnega procesa, postajajo tudi administratorji, ki morajo izpolnjevati številne formalne zahteve. To zmanjšuje njihovo strokovno avtonomijo, povečuje tveganje za izgorelost in lahko vodi v zmanjšanje privlačnosti učiteljskega poklica (Day in Gu, 2014; European Commission, 2021). Kakovostno šolstvo pa ni mogoče brez strokovno samozavestnih, motiviranih in družbeno cenjenih učiteljev (Opat in Caswell, 2010). Naraščajoče število otrok s posebnimi potrebami dodatno obremenjuje sistem, ki za zdaj nima vedno dovolj strokovnih in organizacijskih zmogljivosti, da bi vsem učencem zagotovil enake možnosti za uspeh (European Agency for Special Needs

and Inclusive Education, 2018). Inkluzivnost se v praksi lahko izvaja tudi formalno – učenci so fizično vključeni v razrede, vendar brez zadostne strokovne podpore. Zato je smiselno razvijati celostne modele zgodnje pomoči in sodelovanja med učitelji, svetovalnimi delavci, specialnimi pedagogi in starši (UNESCO, 2020).

Birokratizacija, ki se je postopoma okrepila v sistemu, zahteva premišljeno prenovo upravljanja izobraževanja. Potrebno je poenostaviti postopke, zmanjšati administrativna bremena in omogočiti več prostora za pedagoško ustvarjalnost ter strokovno presojo učiteljev (OECD, 2020). V središče mora stopiti učitelj kot strokovnjak, ki uživa zaupanje države in družbe, saj je strokovna avtonomija ključna za inovativnost, odgovornost in kakovostno delo (Biesta, 2009). Slovenija potrebuje postopni premik od pretežno kvantitativnih meril uspešnosti (ocene, točke, poročila) k kakovostnim kazalcem učenja, kot so razumevanje, kritično mišljenje, sodelovanje, ustvarjalnost in sposobnost reševanja realnih problemov (UNESCO, 2020). To zahteva tudi spremembo miselnosti – od birokratskega k strokovno-humanističnemu pogledu na izobraževanje. V prihodnosti bi morale šole postati življenjski prostori znanja, kjer se učenci učijo z izkušnjami, razvijajo socialne veščine, samostojnost in empatijo. Pomembno je, da šola učence pripravi na resnične izzive življenja – na negotovost, odgovornost, samoiniciativnost in sposobnost sodelovanja (Biesta, 2009).

Za doseg tega cilja so ključni trije koraki:

1. **Prenova učnih načrtov** – manj vsebine, več razumevanja in povezovanja znanja z življenjem (Krek in Metljak, 2011).
2. **Zmanjšanje birokratizacije** – več zaupanja učiteljem in manj administrativnih zahtev (OECD, 2020).
3. **Krepitev strokovne podpore učiteljem** – kontinuirano izobraževanje, sodelovanje in svetovanje (Opat in Caswell, 2010).

Le s sistemskim pristopom, ki združuje strokovnost, človečnost in avtonomijo, lahko šolstvo ostane prostor, kjer znanje ni le ocena, ampak vrednota, moč in temelj razvoja družbe (UNESCO, 2020).

#### Literatura in viri

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Day, C. in Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. Odense, Denmark.
- Florian, L. (2014). *The SAGE handbook of special education*. Sage.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Opat, M. in Caswell, L. (2010). The importance of early literacy intervention for young children with reading difficulties. *Journal of Reading Recovery*, 12(2), 16–24.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Magajna, L. (2009). Osnovna izhodišča, pristopi in modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav. V L. Magajna idr., *Teoretične osnove: Modeli in strategije prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav* (str. 9–39). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2018). *Psibologija učenja in pouka*. DZS.
- Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (b. d.). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. <https://www.gov.si/teme/usmerjanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) & Boston College. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/pirls-2021-international-results>
- OECD. (2020). *Education policy outlook*. [https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook\\_4cf5b585-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook_4cf5b585-en.html)
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pont, B., Nusche, D. in Moorman, H. (2008). *Improving school leadership (Vol. 1): Policy and practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. in Friedman, T. (2024). *ICCS 2022 technical report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-07/ICCS%202022%20Technical%20Report.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>