

VKLJUČENOST ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VISOKOŠOLSKI PROSTOR Z VIDIKA VISOKOŠOLSКИH PEDAGOŠKIH DELAVCEV: IZZIVI IN DOBRE PRAKSE

Karmen Javornik, Suzana Pulec Lah in Milena Košak Babuder
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

V visokošolskem izobraževanju je vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti, ki s sedanjo demokratizacijo visokošolskega izobraževanja, poudarjanjem enakopravnosti v vseh vidikih izobraževanja in z vseživljenjskim učenjem kot človekovimi pravicami študentom z najrazličnejšimi posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja. Po vsej Evropi in tudi v Sloveniji se je močno povečalo število študentov s posebnimi potrebami, ki so vključeni v visokošolsko izobraževanje. Pri njihovem vključevanju imajo pomembno vlogo vsi visokošolski pedagoški delavci, ki s svojim izvajanjem inkluzivnega pedagoškega procesa in podporo pomembno vplivajo na akademske izkušnje študentov s posebnimi potrebami. Neseznanjenost strokovnih delavcev s posebnimi potrebami študentov z najrazličnejšimi motnjami, ovirami in primanjkljaji pogosto ustvarja okolje, ki ni vključujoče in celo ovira udeležnost študentov s posebnimi potrebami v pedagoškem procesu. V prispevku bomo predstavili najpogostejše izzive in dobre prakse, s katerimi se srečujejo visokošolski pedagoški delavci pri vključevanju študentov s posebnimi potrebami v študijski proces.

Ključne besede: študenti s posebnimi potrebami, visokošolski pedagoški delavci, študijski proces, izzivi in dobre prakse (poučevanja)

Uvod

Inkluzija je ključno načelo in proces, ki spodbuja vključevanje, participacijo in optimalne izobraževalne dosežke posameznikov na vseh ravneh izobraževalnega sistema ter s tem njihovo uspešno vključenost v ožje in širše okolje.

V kontekstu inkluzije so ključna prizadevanja za zagotavljanje enakih možnosti za vse, ne glede na njihovo ekonomsko ali socialno ozadje, status, razred, etnično pripadnost, spol, raso, zmožnosti oz. nezmožnosti ali kar koli drugega, pri čemer se jim omogoči polna in dejavna udeležba v vseh vidikih življenja, vključno z državljanskimi, družbenimi, ekonomskimi in političnimi (Chennat, 2019). Vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti

je tudi v visokošolskem izobraževanju, ki študentom s posebnimi potrebami odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja s sedanjo demokratizacijo visokošolskega izobraževanja, poudarjanjem enakopravnosti v vseh vidikih izobraževanja in z vseživljenjskim učenjem kot človekovimi pravicami (Košak Babuder idr., 2018). Izraz inkluzija se v visokošolskem prostoru nanaša na vsestranski dostop do vpisa, programov, dogodkov, predmetov in fizičnih prostorov (Myers idr., 2013). Inkluzivni program je torej tisti, ki se ga lahko brez težav udeleži kdor koli, ne glede na svoje fizične, mentalne ali psihološke značilnosti (Myers idr., 2013). V inkluzivni skupini je študent s PP dobrodošel in cenjen član, ne glede na stopnjo ali naravo težav (Cooper, 2003). Socialna inkluzija pomeni vključenost vseh študentov (s PP ali brez) kot del skupnosti študentov znotraj širše družbe (Mullins in Preyde, 2013). Posameznik, ki želi doseči inkluzijo, mora biti proaktiven in pozoren na potrebe vseh (Myers idr., 2013).

Inkluzivni kurikulum v visokošolskem prostoru in univerzalni model za učenje

Namen visokošolskega izobraževanja se spreminja, pri čemer se v ospredje vedno bolj postavlja transfer znanja v smislu premika akademskega znanja in raziskav k zunanjim uporabnikom (Meehan, 2010). Meehan (2010) pravi, da se s tem spreminja tudi visokošolska didaktika, in dodaja, da pedagoška dostopnost s študentom z disleksijo prijaznimi pristopi vodi do boljših izidov za vse študente. Celovit pristop k podpornim storitvam na ravni celotne visokošolske ustanove pripomore h kakovostnejši izkušnji študija za študente s PP in poveča verjetnost, da bodo uspešni tako v predavalnicah kot zunaj njih (Myers idr., 2013).

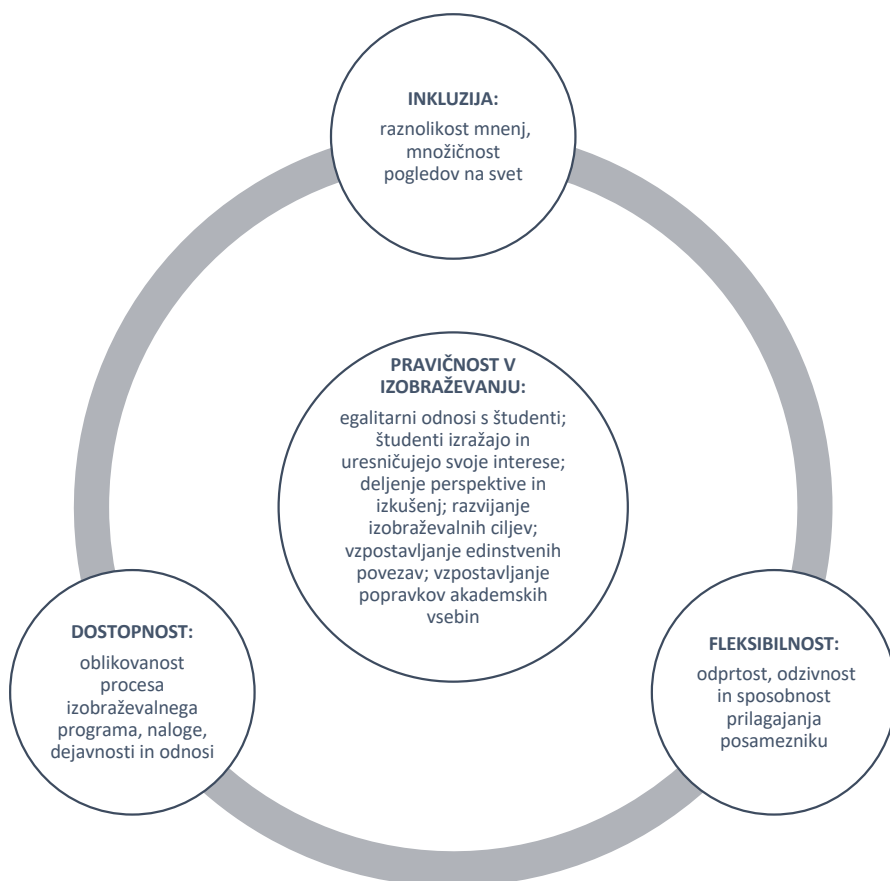
Myers idr. (2013) opisujejo pomen univerzalno oblikovanega kurikula, programov in storitev, s katerimi bi bil dostop omogočen vsem in ne bi bilo potrebe po specifičnih prilagoditvah in prilagajanju v zadnjem trenutku. **Univerzalni model za učenje** (angl. *Universal Design for Learning*; v nadaljevanju UDL) predpostavlja, da naj bi za optimalno izvedbo učnega procesa za vse študente (s PP in brez) ta proces vključeval različne načine predstavljanja vsebin in informacij, udeleženiosti in izkazovanja učnih izidov (Pollak, 2009a) in tako omogočal prožnost pri načinih, kako učeči se dostopajo do gradiva, se ukvarjajo z njim in izkazujejo svoje učenje in znanje (Chennat, 2019). Visokošolski pedagoški delavci v okviru UDL zagotavljajo vsebine ali gradiva v različnih oblikah, študentom za izkazovanje znanja ponujajo več načinov in možnosti ter uporabljajo več načinov motiviranja študentov (Kelly, 2014). UDL je torej koristen za vse v procesu učenja, za tiste s PP pa

je še toliko bolj dobrodošel, saj 1. se vsak učeči seznanj s cilji učne ure že v začetku; 2. omogoča večjo dostopnost učenja v inkluzivnih izobraževalnih okoljih; 3. je učna snov predstavljena na način, ki se prilagaja učečemu, namesto pričakovanja, da se učeči prilagaja gradivu; 4. se učečim omogoča več kot en način interakcije z učnim gradivom, s tem pa uporabo močnih področij za premagovanje šibkosti; 5. ne izključuje učečih, ki prejemajo formalne prilagoditve kot del individualnih izobraževalnih programov, s čimer pomaga razvijati samopodobo in zmanjšati stigmatizacijo, saj vsem učečim omogoča različne možnosti (Chennat, 2019). V kontekstu visokošolskega izobraževanja izvajalci usposabljanj s področja UDL menijo, da lahko UDL izboljša sodelovanje študentov, izvajalcem omogoči poučevanje več vsebin in razvija pomemben profesionalni odnos z drugimi izvajalci, ki so se udeležili usposabljanj (Xie in Rice, 2021).

Bernacchio idr. (2007) predstavljajo **Nastajajočo teorijo delovanja** (angl. *Emergent Theory of Action*) (Schon, 1983, v Bernacchio, 2007), ki so jo uporabili za analizo svojega dela, osmišljanje odločitev in presojanje svojih izdelkov (učni načrti, dejavnosti, ocenjevanje študentov idr.). Kakor je razvidno s *slike 1*, je v središču delovanja doseganje pravičnosti v izobraževanju (Bernacchio idr., 2007). Za to so ključni dejavniki dostopnost (kako vsakemu študentu zagotoviti dostop do vsebin), inkluzija (kako zagotoviti, da učni načrt in učno okolje vključujeta številna in raznolika mnenja in izkušnje) in fleksibilnost, saj morajo biti visokošolski pedagoški delavci, ki skrbijo za dostopnost in inkluzijo, pripravljeni in sposobni prilagoditi svoj pristop, kar pa zahteva intelektualno in metodološko fleksibilnost in odprtost za spremembe (Bernacchio idr., 2007).

Slika 1

Konceptualna mapa: Pravičnost, dostopnost, inkluzija in fleksibilnost (prirejeno po: Bernacchio idr., 2007)

**Ocena pogojev**

Visokošolski pedagoški delavci imajo opravka z velikim številom študentov, ki so v številnih pogledih heterogeni (Pollak, 2009b). Študijski proces želijo razvijati in izvajati ob upoštevanju potreb študentov, saj se zavedajo potrebe po tem, da študente obdržijo in povečajo njihove dosežke, vendar se obenem srečujejo s pritiski zaradi posebnih zahtev mednarodnih študentov, zrelejših študentov, tistih, ki so se vpisali zaradi širitve pobud za sodelovanje, in drugih (Pollak, 2009b). V kontekstu študentov z učnimi težavami Meehan (2010) opozarja, da bodo tisti, ki se v danem učnem okolju ne morejo učiti in ne bodo dosegali svojih potencialov, morda opustili študij ali pa ga ne bodo zmogli uspešno zaključiti, kar bo vplivalo na njihovo samopodobo, obenem pa se s tem izgublja delovna sila in baza znanja.

V začetku visokošolskega izobraževanja se študenti s PP ne le soočajo z novim okoljem, v katerem morajo postati samostojni, ampak tudi spoznajo, da jim prilagojena podpora, ki so jo prejeli v srednji šoli za obvladovanje šolskega dela in učenja, v takšni obliki ni več nujno na voljo (Janiga in Costenbader, 2002, v Pacheco idr., 2021). V raziskavi, ki je vključevala študente z motnjo avtističnega spektra in študente z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD), so prepoznali potrebo po izrazitejši pomoči tem študentom v procesu tranzicije v obdobje študija, posebej v povezavi z razkritjem diagnoze in socialno-emocionalnih težav (Bolourian idr., 2018). Pomoč naj bi zajemala boljše ozaveščenost visokošolskih pedagoških služb in administrativnih delavcev ter pripravo in dostopnost specializiranih storitev, ki bi bile namenjene razvijanju neakademske veščine (Bolourian idr., 2018). Na izkušnje študentov s PP ob prehodu imajo namreč poleg akademskih izzivov velik vpliv tudi izzivi socialne povezanosti in vključenosti (Pacheco idr., 2021).

V visokošolskem prostoru lahko prepoznamo tako formalno poučevanje o samozagovorništvu kot tudi neformalno izražena pričakovanja o ustreznem vedenju (Bruce in Aylward, 2021). Avtorici opozarjata tudi na pogosto neprepoznano kompleksnost odnosov, ki je izrazito povezana z uveljavljanjem pravic študentov s PP, s tem povezanim izvajanjem univerzitetnih postopkov ter izpolnjevanjem pričakovanj študentovega razkritja PP in informacij o prilagoditvah (Bruce in Aylward, 2021). Pollak (2009a) pravi, da je za dobro komunikacijo in s tem povezano uspešno učenje in poučevanje ključnega pomena prav razkritje PP študenta. V raziskavi Kendall (2018) je bilo ugotovljeno, da študenti ne razkrijejo zmeraj svojih težav ali iščejo pomoči, pri čemer Riddell in Weedon (2014) navajata, da je pogost razlog za to odločitev študentova želja po izognitvi diskriminaciji in stigmati.

Kot ovire pri izvajanju inkluzivnega kurikula visokošolski pedagoški delavci pogosto navajajo pomanjkanje časa, znanja, usposobljenosti, oblikovanost kurikula in zakonske zahteve za izvajanje razumnih prilagoditev (Bunbury, 2020). Herbert idr. (2020) pa so ob raziskovanju ovir za študente s PP prepoznali pet ključnih področij: izkušnje s pisarno za študente s PP, interakcije v visokošolski ustanovi, prilagoditve, ozaveščenost glede univerzitetnih virov in priporočila za izboljšanje vzdušja, povezanega s PP. Študenti s PP v povezavi z dojemanjem dostopa do visokošolskega izobraževanja in vsakodnevnega akademskega življenja navajajo šest tipov ovir: računalniške, birokratske in arhitekturne, ki so izrazitejše pri tradicionalnem izvajanju študijskih programov, »v živo«, ter učne, osebne in družbene ovire, ki so izrazitejše pri univerzah, ki izvajajo študijske programe na daljavo (García-González idr., 2021). Študenti z učnimi izzivi/težavami izražajo potrebo po pripadnosti – želijo, da jih visokošolski pedagoški delavci razumejo in podpirajo; želijo si prožnosti v smislu vpisa, dostopa do učenja,

načinov izvedbe in urnikov ocenjevanja, ki so potrebni za dokončanje študija (Grimes, 2020). Da bi torej zagotovili vključitev študentov s PP v visokošolske ustanove, je treba povečati informiranost in usposabljanje visokošolskih delavcev ter vzpostaviti skupne podporne postopke v vseh visokošolskih ustanovah (García-González idr., 2021).

Razumne prilagoditve in doseganje enakih kompetenc ob prilagoditvah

Pomembno je, da visokošolski pedagoški delavci aktivno vključujejo dejavnike inkluzivne prakse v kurikulum, kar pa zaradi pomanjkanja usposobljenosti in razumevanja PP ter zaradi raznolikih interpretacij, kaj je t. i. razumno, pogosto ni v ospredju začetne faze oblikovanja (inkluzivnega) kurikula (Bunbury, 2020). Zagotavljanje razumnih prilagoditev v začetnih fazah oblikovanja kurikula lahko zmanjšuje izključenost, spodbuja sodelovanje študentov in zmanjšuje potrebo po prilagajanju v kasnejših etapah študijskega procesa, ob tem pa se je treba zavedati, da so lahko zaradi kompleksnosti različnih PP med izvajanjem kljub temu potrebne dodatne prilagoditve (Bunbury, 2020).

Razumne prilagoditve v praksi vključujejo nekatere fizične spremembe (lokacija študenta) v prostoru in druge prilagoditve, namenjene izboljšanju metodologije poučevanja, olajšanje dostopnosti informacij, uporabo gradiv različnih vrst in oblik, prilagoditve v zvezi s človeškimi viri (študentski pomočnik) in tehnologijo (približanje gradiva in informacij prek digitalne platforme, uporaba računalnikov itd.), pa tudi prilagodljivost glede časa ali vrste preverjanja naučenega oz. izkazovanja učnih izidov (Sandoval idr., 2021).

Croucher in Romer (2007) kot osnovo za uvajanje razumnih prilagoditev svetujeta, da 1. se zagotovi, da se o posebnih potrebah s študenti pogovarja pred začetkom prvega semestra; 2. se študenti usmerjajo k ustreznim podpornim službam čim prej v času študija na univerzi; 3. si je treba pred začetkom semestra vzeti čas za pripravo prilagoditev (npr. pripravo zvočnih posnetkov, izročkov z večjo velikostjo pisave ali zagotavljanje pomožnih tehnologij); 4. se ne predvideva, da bo študent vedno vedel, kakšna podpora mu je na voljo; 5. visokošolski pedagoški delavci, oddelki in študenti sodelujejo ob pomoči podpornih pisarn in osebja za študente s PP.

Bunbury (2020) ugotavlja, da bi se z inkluzivnim pristopom zmanjševale potrebe po dodatnih prilagoditvah, saj bi visokošolski pedagoški delavci v svoji poučevalni praksi prilagoditve samodejno izvajali zaradi različnosti študentov in ne zaradi PP posameznega študenta. V raziskavi Sandoval idr. (2021) so se mnogi zaposleni v visokošolski ustanovi strinjali, da bi se morale prilagoditve izvajati v okviru celotne skupine, namenjene vsem študentom. Prav tako se je večina zaposlenih v visokošolski ustanovi strinjala s prilagoditvami za študente s PP, saj so menili, da je to nujen ukrep za zagotavljanje enakih možnosti. Ob tem

pa so poudarili tudi omejitve pri upoštevanju takih prilagoditev v univerzitetnem sistemu, npr. visok delež teh študentov in pomanjkljivo podporo pri izvajanju prilagoditev. Izrazili so naklonjenost prilagoditvam, če te ne vplivajo na vsebino predmeta, in izpostavili vprašanje, kako se odzvati na PP študentov, ne da bi pri tem prikrajšali druge (Sandoval idr., 2021). Pri zagotavljanju razumnih prilagoditev je treba skrbeti, da imajo vsi študentje enakovredne možnosti vključevanja in izkazovanja znanja. Visokošolski pedagoški delavci pri tem poročajo, da včasih ob upoštevanju PP enega študenta ne morejo hkrati upoštevati PP drugih, npr. različne potrebe po oblikovanosti predstavitve; študent s PP potrebuje osvetljen prostor za lažje odčitavanje z ustnic, kar pa moti nekatere druge študente (Kendall, 2018). Kendall (2018) ugotavlja, da so visokošolski pedagoški delavci naklonjeni izvajanju inkluzivne prakse, izrazili pa so zaskrbljenost, kako to dejansko storiti in študentom zagotoviti razumne prilagoditve, pri čemer so govorili o tem, da se počutijo preobremenjene, pod pritiskom in v strahu, da bodo obtoženi diskriminacije, če tega ne storijo ustrezno. Nekateri vprašani so poročali, da imajo posamezni študenti nerealna pričakovanja o tem, kaj je razumna prilagoditev, in postavljajo nerealne zahteve (Kendall, 2018). Poročali so tudi, da včasih zagotavljanje prilagoditev ni v njihovi moči, kar jih spravlja v stisko, npr. prostori z nedelujočimi pripomočki ali brez njih za osebe z okvaro sluha (Kendall, 2018).

Številni visokošolski zavodi zagotavljajo podporo in vire, ki omogočajo inkluzivno poučevanje, vendar pa je njihov pristop pogosto splošen – podpora in viri so manj vezani na posamezna predmetna področja (Croucher in Romer, 2007). Croucher in Romer (2007) menita, da je obravnava splošnih vprašanj, kot je dostopnost gradiv, vsekakor dragocena in potrebna, vendar pa je ključnega pomena tudi obravnavanje vprašanj, ki se nanašajo na posamezne predmete (npr. vprašanja v zvezi s terenskim delom ali pristopi k poučevanju kulturno, politično ali ideološko občutljivih interpretacij preteklosti, ki vključujejo poučevanje na globlji ravni).

Stališča visokošolskih učiteljev in sodelavcev do študentov s PP

Percepcija PP je pomemben dejavnik pri opredelitvi inkluzivnega kurikula visokošolskih pedagoških delavcev (Bunbury, 2020). Bunbury (2020) ugotavlja, da visokošolski pedagoški delavci PP lažje prepoznajo, če so fizične oz. vidne (in ne skrite). Rezultati študije Polo Sánchez idr. (2018) kažejo, da ima univerzitetna skupnost na splošno pozitiven odnos do študentov s PP, pri čemer so jim visokošolski pedagoški delavci najbolj naklonjeni, saj v njih vidijo kompetentne prihodnje strokovnjake z enakimi pravicami, kot jih imajo drugi, in menijo, da jih je treba vključiti v družbo (Polo Sánchez idr., 2018). Visokošolski pedagoški delavci pa tudi menijo, da je zaradi raznolikosti PP inkluzivni kurikulum v praksi nemogoče oz. težko izvajati (Bunbury, 2020).

Visokošolski pedagoški delavci PP bolj dojemajo v okviru medicinskega modela, pri katerem se posameznik označi kot oseba, ki potrebuje pomoč, manj pa se nanašajo tudi na socialni model, po katerem je družba odgovorna za reševanje s PP povezanih težav posameznika (Bunbury, 2020). Prav pogosto razumevanje PP z vidika medicinskega modela oz. določene predstave o PP pa lahko privedejo do težav pri uvajanju inkluzivne prakse v okviru kurikula in preprečujejo zaposlenim izvajanje razumnih prilagoditev (Bunbury, 2020). Zaposleni v visokošolski ustanovi v povezavi s študenti, ki jih opredeljujemo kot nevrrozlične, posredno pogosto razmišljajo v smislu segregacije (gre za t. i. »mi – oni« odnos) in podporne storitve za študente (npr. time za obravnavo PP in enote za podporo učenju) obravnavajo kot »popravne« centre, kamor je študente mogoče poslati, pri čemer sami izražajo odpor do razvijanja večje dostopnosti študija z usposabljanji in izvajanjem v praksi (Riddell idr., 2005, v Pollak, 2009a). Podobno izpostavljajo tudi Myers idr. (2013), ki pravijo, da večina visokošolskih pedagoških delavcev in administrativnega osebja priznava, da zakonodaja na področju PP obstaja in jo je treba upoštevati, kljub temu pa pogosto domnevajo, da so za študente s PP pristojne »posebne« specializirane službe, ne pa tudi oni sami.

Kendall (2018) v svoji raziskavi ugotavlja, da so visokošolski pedagoški delavci naklonjeni podpori študentom s PP, poročajo pa o težavah oz. razočaranjih v primerih, ko je študent razkril svoje skrite PP šele, ko je dobil oceno ali pa so bile težave očitne, za pomoč pa je bilo prepozno. Bunbury (2020) ugotavlja, da se lahko zaradi manj očitnih PP študenta pri visokošolskem pedagoškem delavcu porajajo občutki, da študent uporablja PP kot izgovor za slabšo uspešnost. Podobno ugotavlja tudi Kendall (2018), saj visokošolski pedagoški delavci navajajo skrb, da so lahko študenti s PP zaradi prilagoditev in druge podpore privilegirani z vidika časa in ocen. Myers idr. (2013) poudarjajo potrebo po premiku paradigme od dojemanja PP kot medicinskega stanja, ki ga je treba »popraviti«, k osredotočanju na dožemanje življenjskih izkušenj posameznika s PP skozi družbeni, politični in ekonomski vidik. Myers idr. (2013) pozivajo visokošolske ustanove, pedagoške delavce, drugo strokovno (npr. knjižničarji, tehnični sodelavci) in administrativno osebje v visokošolskem izobraževanju k skupni odgovornosti do študentov s PP in do ustvarjanja potrebnih sprememb na tem področju.

Podpora visokošolskim učiteljem za uresničevanje inkluzije

Strategije za posameznega študenta ali visokošolskega pedagoškega delavca so pomembne, a so zgolj del širše slike (Cooper, 2009). Izkazuje se potreba po celostni institucionalni politiki, ki pomaga odstranjevati ovire v učnem procesu (Pollak, 2009a; Symonds, 2009). Pollak (2009a) v kontekstu nevrrozličnosti študentov pravi, da bi morali že sami postopki potrjevanja

statusa študenta s PP vključevati preverjanje dostopnosti predvidenega učnega procesa in stopnjo ozaveščenosti zaposlenih o raznolikosti študentov. Člani v postopkih potrjevanja statusa študenta s PP bi se morali izraziteje spraševati tudi o ustreznosti metod ocenjevanja znanja oz. dosežkov študenta (Pollak, 2009a).

Nekateri vprašani visokošolski pedagoški delavci navajajo, da se (sploh v primeru skritih PP) pogosto ne čutijo kompetentni za izvajanje razumnih prilagoditev; poročajo o pomanjkanju usposabljanj in izobraževanj, ki bi jim bila na voljo, in kot smiselno rešitev predlagajo izvedbo usposabljanj in izobraževanj na tem področju (Bunbury, 2020). Tudi Kendall (2018) v svoji raziskavi ugotavlja, da visokošolski pedagoški delavci čutijo potrebo po tovrstnih izobraževanjih. V povezavi s tem se pojavijo tudi predlogi, da bi bilo tovrstno usposabljanje obvezno (Bunbury, 2020; Kendall, 2018). Claiborne idr. (2011) navajajo, da bi bila dobrodošla izobraževanja in usposabljanja, boljše deljenje informacij in zavezanost k uvajanju sprememb. Nekateri avtorji (Riddell idr., 2005, v Pollak, 2009a) pa pravijo, da podporno osebje poroča o manjši pripravljenosti zaposlenih v visokošolski ustanovi za usposabljanje za delo s študenti s PP.

Študentov s skritimi PP omejujejo ne zgolj socialne ovire, temveč tudi organizacijske (Mullins in Preyde, 2013). Bunbury (2020) ugotavlja, da so nekateri visokošolski pedagoški delavci poročali o težavah pri deljenju informacij o prilagoditvah študentov s PP med zaposlenimi zaradi zapletene strukture deljenja informacij na univerzi, kar je v nekaterih primerih zaposlenim onemogočalo izvajanje razumnih prilagoditev. Vprašani so kot težavo navedli tako način, na katerega so bili obveščeni o študentih s PP, kot tudi dejstvo, da so informacije včasih prejeli prepozno in zato razumnih prilagoditev ni bilo mogoče izvesti (Bunbury, 2020).

Na univerzi, kjer je potekala študija Kendall (2018), so bili študenti s PP upravičeni do dodatnih ur s tutorjem za podporo pri pisanju. Visokošolski pedagoški delavci so se strinjali, da študenti s PP potrebujejo dodatno podporo in tutorji dobro opravljajo svoje delo, pojavljali pa so se pomisleki, npr. ali so opravljene naloge res samostojno delo študenta (Kendall, 2018).

Metodologija

Problem raziskave z raziskovalnimi vprašanji

Inkluzija je ključno načelo in proces, ki spodbuja vključevanje, participacijo in optimalne izobraževalne dosežke posameznikov na vseh ravneh izobraževalnega sistema ter s tem njihovo uspešno vključenost v ožje in

širše okolje. Tudi v visokošolskem izobraževanju je vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti, ki študentom z najrazličnejšimi PP odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja (Košak Babuder idr., 2018). Po vsej Evropi se je močno povečalo število študentov, vključenih v visokošolsko izobraževanje, in med njimi so vedno bolj zastopane skupine študentov s posebnimi potrebami. Stališča visokošolskih pedagoških delavcev do študentov s PP ter njihova pripravljenost zagotavljanja prilagoditev študijskega procesa so ključni za uspeh študentov s PP, kar ugotavljajo številne domače in tuje raziskave (Jakšič Ivačić, 2021; Lombardi in Murray, 2011; Rebolj, 2014, 2018; Scott in Gregg, 2000). V okviru nacionalne študije o *ureditvi posebnih skupin študentov v visokem šolstvu*, ki je potekala leta 2018 v okviru MIZŠ (Košak Babuder idr., 2018), smo med drugim preverjali tudi stališča visokošolskih pedagoških delavcev (učiteljev in sodelavcev) do študentov s PP in njihove zmožnosti doseganja potrebnih kompetenc med študijem, izvajanja prilagoditev v pedagoškem procesu ter mnenje o njihovi lastni usposobljenosti za delo s študenti s PP. Za namen tega prispevka smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o možnosti pridobitve statusa študenta s PP ter o pravicah in dolžnostih, ki iz tega izhajajo?

RV2: Kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o doseganju kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP v okviru študijskih programov, v katerih poučujejo oz. sodelujejo, in njihovem vključevanju?

RV3: V kolikšni meri in kakšne prilagoditve izvajajo visokošolski pedagoški delavci pri svojem pedagoškem delu ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces?

Vzorec

Vzorec je sestavljalo 397 visokošolskih pedagoških delavcev, ki so anketo izpolnili v celoti ($N_k = 282$) ali le delno ($N_d = 115$). Med udeleženci je bilo 229 (58 %) žensk, 4 (1 %) udeleženci niso odgovorili na vprašanje spolu. Od 397 udeležencev jih je 265 (67 %) odgovorilo, da so na delovnem mestu visokošolskega učitelja, 51 (13 %) na delovnem mestu visokošolskega sodelavca, 13 (3 %) na delovnem mestu predavatelja, 13 (3 %) na delovnem mestu višjega predavatelja, 1 (0,2 %) na delovnem mestu učitelja veččin, 7 (2 %) na delovnem mestu strokovnega sodelavca, 7 (2 %) na delovnem mestu lektorja, 8 (9 %) pa jih je označilo »drugo«; 4 (1 %) udeleženci niso odgovarjali

na to vprašanje. Na vprašanje o mestu zaposlitve (v primeru, ko so udeleženci zaposleni v več članicah/ustanovah, so odgovarjali za ustanovo, kjer imajo večinsko zaposlitev) je 6 (2 %) udeležencev odgovorilo, da so zaposleni v zasebnem visokošolskem zavodu, 369 (93 %) pa, da na javni univerzi, 11 (3 %) udeležencev je označilo drugo, 11 (3 %) pa jih ni odgovorilo na vprašanje.

Pripomoček

Podatke smo pridobili v okviru nacionalne Študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu z namensko oblikovanim anketnim vprašalnikom *Vprašalnik za visokošolske učitelje in sodelavce*, ki ga je sestavljalo 65 vprašanj, razdeljenih v več sklopov (Košak Babuder idr., 2018). Z njim smo med drugim želeli pridobiti vpogled v stališča visokošolskih pedagoških delavcev o vključevanju študentov s PP v visokošolske študijske programe, v njihovo lastno oceno poznavanja posameznih skupin študentov s PP in usposobljenost za uspešno delo z njimi (npr. načrtovanje razumnih prilagoditev).

V prispevku se torej osredotočamo le na nekatera vprašanja iz celotnega vprašalnika, pripravljenega v okviru nacionalne Študije o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Košak Babuder idr., 2018). Vključili smo vprašanja, v katerih so udeleženci odgovarjali, kakšno je njihovo mnenje o možnosti pridobivanja statusa študenta s PP, kakšna so njihova prepričanja o različnih vidikih vključevanja študentov s PP v študijski proces njihovega študijskega programa in o možnosti doseganja enakih študijskih kompetenc, kot jih dosegajo študenti brez PP. V analizo smo vključili tudi vprašanja o njihovi trenutni praksi izvajanja prilagoditev pri pedagoškem delu in samooceni usposobljenosti za delo s študenti s PP.

Potek

Udeleženci so bili povabljeni k izpolnjevanju anketnega vprašalnika v spletni obliki odprtokodne aplikacije 1KA, ki omogoča storitev spletnega anketiranja. Povabilo je bilo poslano vsem javnim, zasebnim in visokošolskim zavodom s koncesijo – univerzam in samostojnim visokošolskim zavodom v Republiki Sloveniji. Povabljeni so bili obveščeni, da so njihovi odgovori anonimni, podatki pa bodo obdelani le za namene raziskovanja. Zbiranje podatkov je potekalo oktobra 2018. Izpolnjevanje vprašalnika je trajalo približno 20 minut. Za obdelavo podatkov je bilo uporabljeno orodje 1KA in program Excel. Podatki so prikazani na ravni osnovne deskriptivne analize. Uporabili smo osnovne metode kvantitativne in kvalitativne analize.

Rezultati

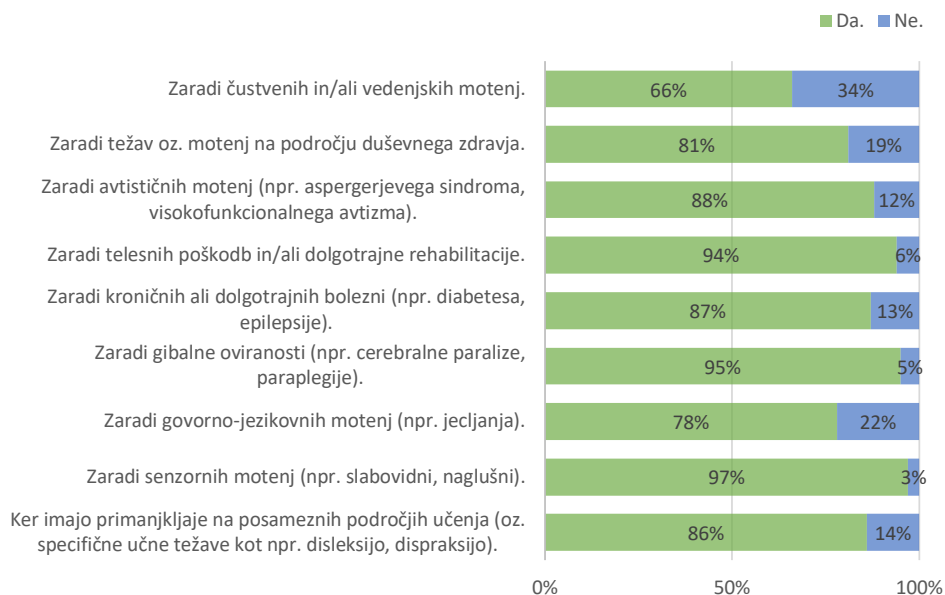
V nadaljevanju predstavljamo rezultate glede na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Mnenje o možnosti pridobitve statusa študenta s PP

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o tem, da študenti lahko pridobijo status študenta s PP, ter o pravicah in dolžnostih, ki iz tega izhajajo. Vprašani (n = 329) so za vsako skupino študentov s PP¹ odgovarjali, v kolikšni meri se strinjajo, da študent z določenimi težavami oz. motnjami pridobi status študenta s PP.

Slika 2

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o možnosti pridobitve statusa študenta s PP



Vključeni visokošolski pedagoški delavci se v največjem deležu strinjajo, da pridobijo status študenta s PP študenti s senzornimi motnjami, torej gluhi

1 Skupine študentov s PP: študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, študenti z motnjami na področju duševnega zdravja, študenti z avtističnimi motnjami, študenti s PP zaradi telesnih poškodb ali dolgotrajne rehabilitacije, kronično in dolgotrajno bolni študenti, gibalno ovirani študenti, študenti z govorno-jezikovnimi motnjami, študenti s senzornimi motnjami (gluhi in naglušni ter slepi in slabovidni študenti), študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

in naglušni ter slepi in slabovidni študenti (97 %), z gibalno oviranostjo (95 %) in s telesnimi poškodbami in/ali zaradi dolgotrajne rehabilitacije (94 %). V najmanjšem deležu se strinjajo, da status študenta s PP pridobijo študenti s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami (66 %).

Anketiranci so svoje nestrinjanje, da študenti s posameznimi motnjami oz. težavami pridobijo status študenta s PP, lahko pojasnili. Odgovor je posredovalo 105 anketiranih. Glede na podobnost smo jih razvrstili v sedem skupin oz. kategorij. Skoraj polovica (46 %) jih je poudarila, da se ne strinjajo s statusom študenta s PP, *ker so PP študentov velikokrat v nasprotju z zahtevami študijskega programa in s kompetencami poklica*. Po 12 % visokošolskih pedagoških delavcev meni, da *visokošolski izobraževalni programi niso prostor za prilagajanje* (v visokošolskih programih se ne bi smelo prilagajati, saj jim v delovnem okolju, ko se bodo zaposlili, nihče ne bo omogočil prilagoditev, ker visokošolsko izobraževanje ni obvezno ...) ter *da študenti s tovrstnimi (izbranimi) primanjkljaji in motnjami v resnici niso študenti s PP* (pri njih ne gre za tako hude motnje in ovire, da bi morali imeti zaradi tega poseben status, da ni razloga, da bi morali biti zaradi svojih težav obravnavani drugače itd.). Od anketiranih pa je 14 % izrazilo *inkluzivno naravnost do vseh študentov* ne glede na njihove »formalno priznane« PP (vsem, ki bi potrebovali prilagoditve, bi jih bilo treba omogočiti, prisluhniti je treba potrebam posameznika ne glede na uradno pridobljen status ...). Po 5 oz. 6 % anketiranih pa je v svojih odgovorih izpostavilo, da se s statusom študenta s PP ne strinjajo *zaradi izkoriščanja statusa* (npr. pridobitve bonitet, čeprav jih ne potrebujejo) in ker se *ne čutijo dovolj usposobljeni za delo s študenti z različnimi PP*.

Mnenje o doseganju študijskih kompetenc

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja smo visokošolske pedagoške delavce povprašali o doseganju študijskih kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP in o vključevanju študentov s PP v študijske programe, v katerih anketirani poučujejo oz. sodelujejo. Vprašani (n = 311) so za vsako skupino študentov s PP na Likertovi lestvici od 1 do 5 izrazili moč strinjanja, kako uspešni so študenti s PP iz posamezne skupine pri doseganju kompetenc v primerjavi s študenti brez PP v okviru njihovega študijskega programa.

Preglednica 1

Povprečne ocene strinjanja visokošolskih pedagoških delavcev o doseganju kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP (1 – močno se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – sem neodločen, 4 – se strinjam, 5 – močno se strinjam)

| Skupina študentov s PP | Povprečje (M) | Stand. odklon (SD) |
|--|---------------|--------------------|
| Študenti z govorno-jezikovnimi motnjami (npr. z jecljanjem) | 4,0 | 1,02 |
| Dolgotrajno bolni študenti (npr. z diabetesom, z epilepsijo) | 3,8 | 1,02 |
| Študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (npr. disleksija, dispraksija) | 3,6 | 1,09 |
| Naglušni študenti | 3,5 | 1,16 |
| Slabovidni študenti | 3,2 | 1,20 |
| Gibalno ovirani študenti (npr. s cerebralno paralizo, s paraplegijo) | 3,2 | 1,33 |
| Študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami | 3,1 | 1,14 |
| Študenti z avtističnimi motnjami (npr. z aspergerjevim sindromom) | 3,0 | 1,15 |
| Gluhi študenti | 2,9 | 1,23 |
| Slepi študenti | 2,6 | 1,26 |

Iz *preglednice 1* je razvidno, da je najvišja povprečna ocena strinjanja glede enakovrednosti doseganja kompetenc posamezne skupine študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP pri skupini študentov z govorno-jezikovnimi motnjami ($M = 4$; $SD = 1,02$). Najnižja povprečna ocena strinjanja anketiranih pa je pri skupini slepih študentov ($M = 2,6$; $SD = 1,26$), kjer so odgovori med bolj razpršenimi.

V nadaljevanju so visokošolski pedagoški delavci ($n = 296$) na petstopenjski Likertovi lestvici izrazili moč strinjanja s trditvami glede vključevanja študentov s PP v študijski proces.

Preglednica 2

Povprečne ocene strinjanja visokošolskih pedagoških delavcev glede vključevanja študentov s PP v študijski proces (1 – močno se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – sem neodločen, 4 – se strinjam, 5 – močno se strinjam)

| Trditev | Povprečje (M) | Stand. odklon (SD) |
|---|---------------|--------------------|
| Študentom s statusom študenta s PP sem pripravljen posvetiti dodaten čas za nudenje podpore (npr. dodatna razlaga zahtev, obveznosti, pričakovanj v okviru predmeta; pogovor ob morebitnih težavah ipd.). | 4,1 | 0,81 |
| Imam realno visoka pričakovanja do vseh študentov. | 4,0 | 0,78 |
| Študenti s PP lahko obogatijo študijski proces in pomenijo dodano vrednost za visokošolsko ustanovo. | 3,7 | 0,95 |
| Študentom s PP sem pripravljen nuditi podporo pri vključevanju v študijski proces tudi izven svojega predmeta (npr. zagovarjati pravice do prilagoditev ipd.). | 3,7 | 0,89 |
| Izvajanje prilagoditev študentom s PP zagotavlja enake možnosti za doseganje kompetenc, kot jih imajo ostali študenti brez PP. | 3,5 | 1,04 |
| Glede na časovne omejitve in druge obremenitve je nerealno pričakovati, da bi lahko učinkovito izvajal prilagoditve pedagoškega procesa za vse študente s PP. | 3,3 | 1,20 |
| Študenti s PP so upravičeni do prilagoditev pri vpisnem/izbirnem postopku ob vpisu na visokošolsko ustanovo. | 3,3 | 1,07 |
| Če potrebujem dodatna pojasnila ali nasvete o izvajanju pedagoškega procesa glede na posebne potrebe posameznega študenta s PP, vem, kje oz. pri komu lahko dobim koristne informacije. | 3,1 | 1,26 |
| Naši študijski programi so dostopni vsem študentom ne glede na vrsto PP. | 3,1 | 1,24 |
| V naši visokošolski ustanovi je dovolj informacij o študentih s PP (zakonodajna določila, značilnosti, posebne potrebe, smiselne prilagoditve). | 3 | 1,05 |
| Vsak študent, ne glede na vrsto PP, lahko aktivno sodeluje in uspešno opravlja vse obveznosti v okviru našega študijskega programa. | 2,7 | 1,23 |

| Trditev | Povprečje (M) | Stand. odklon (SD) |
|---|---------------|--------------------|
| V našem študijskem programu izvajanje različnih prilagoditev ogroža zagotavljanje in vzdrževanje kakovostnega izvajanja študijskih programov. | 2,7 | 1,16 |
| Večina študentov s PP bi lahko opravljala študijske obveznosti brez prilagoditev, če bi se le bolj potrudili. | 2,4 | 1,01 |
| Izvajanje prilagoditev za študente s PP predstavlja neupravičen privilegij v primerjavi s študenti brez statusa. | 2,1 | 1,05 |

Najvišje povprečne ocene strinjanja vprašanih so pri trditvah, ki izražajo podporo študentom s PP (preglednica 2). Visokošolski pedagoški delavci se v povprečju strinjajo, da so pripravljeni posvetiti dodaten čas za podporo, npr. dodatna razlaga zahtev, obveznosti, pričakovanj v okviru predmeta, pogovor ob morebitnih težavah ipd. (M = 4,1; SD = 0,81), ter zagotavljati podporo pri vključevanju v študijski proces tudi zunaj svojega predmeta, npr. zagovarjati pravice do prilagoditev ipd. (M = 3,7; SD = 0,89). Enako povprečno moč strinjanja so izrazili pri trditvi, da študenti s PP lahko obogatijo študijski proces in so dodana vrednost za visokošolsko ustanovo (M = 3,7; SD = 0,95) ter da izvajanje prilagoditev študentom s PP zagotavlja enake možnosti za doseganje kompetenc, kot jih imajo drugi študenti brez PP (M = 3,5; SD = 1,04). V povprečju se tudi strinjajo, da imajo realno visoka pričakovanja do vseh študentov (M = 4,0; SD = 0,78).

Najnižji povprečni oceni strinjanja pa sta pri trditvah, ki izražata manjšo naklonjenost do študentov s PP: *Izvajanje prilagoditev za študente s PP je neupravičen privilegij v primerjavi s študenti brez statusa* (M = 2,1; SD = 1,05) ter *Večina študentov s PP bi lahko opravljala študijske obveznosti brez prilagoditev, če bi se le bolj potrudili* (M = 2,4; SD = 1,01), kar kaže na splošno večjo pripravljenost prilagajanja študijskega procesa študentom s PP.

Največjo razpršenost odgovorov zasledimo pri trditvah o seznanjenosti anketirancev o dostopnosti pomoči pri vključevanju študentov s PP (SD = 1,26), dostopnosti študijskega programa študentom s PP (SD = 1,24) in možnosti aktivnega sodelovanja in vključevanja študentov s PP ne glede na vrsto PP v izbran študijski program (SD = 1,23).

Izvajanje prilagoditev in usposobljenost visokošolskih pedagoških delavcev

V nadaljevanju smo preverjali, v kolikšni meri in kakšne prilagoditve izvajajo visokošolski pedagoški delavci pri svojem pedagoškem delu ter kako

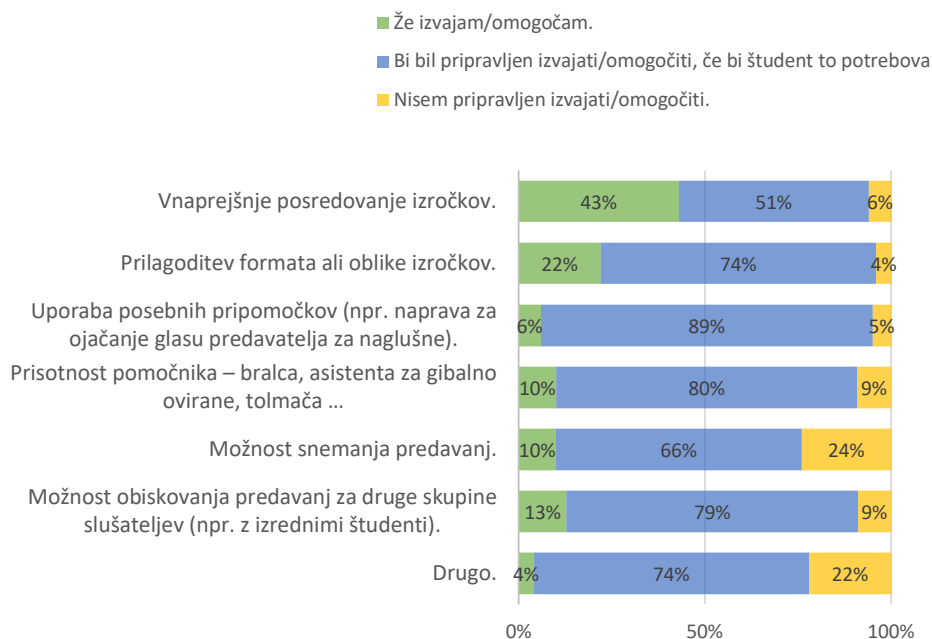
ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces.

Študenti s PP potrebujejo za optimalno sodelovanje v pedagoškem procesu in izkazovanje svojega znanja, spretnosti in veščin oz. kompetenc nekatere prilagoditve. Visokošolski pedagoški delavci so zato v nadaljevanju ocenili trenutno prakso izvajanja prilagoditev pri svojem pedagoškem delu v okviru različnih oblik pedagoškega procesa (predavanj, seminarjev, terenskega in laboratorijskega dela, pri preverjanju in ocenjevanju znanja – izpitih), tako da so izbrali enega od ponujenih odgovorov.

V nadaljevanju prikazujemo strukturo porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev (n = 286) o izvajanju prilagoditev pri predavanjih (slika 3).

Slika 3

Struktura porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju prilagoditev pri predavanjih

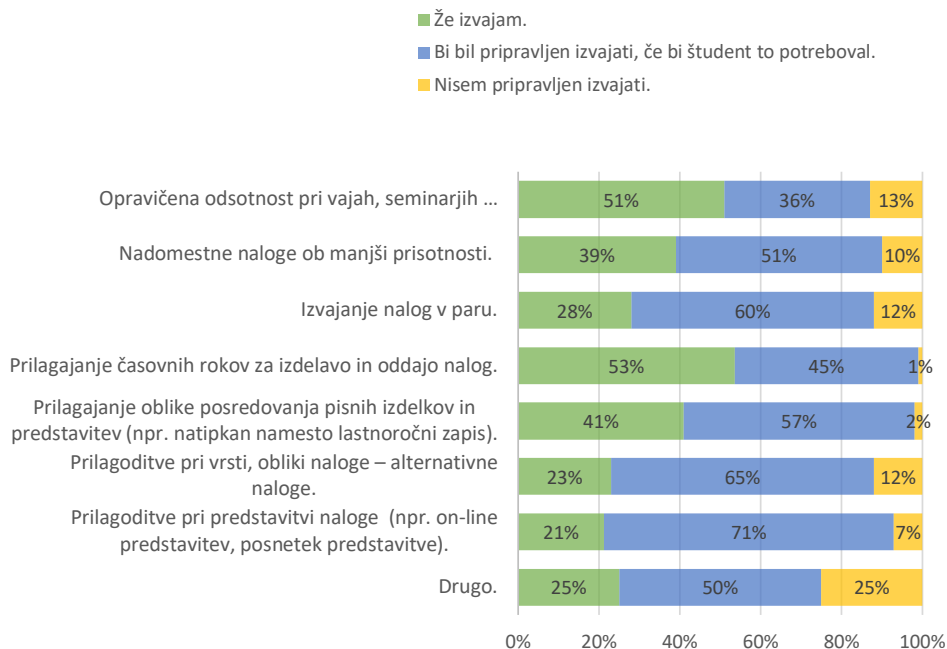


V okviru predavanj vprašani visokošolski pedagoški delavci v največjem deležu (43 %) že izvajajo oz. omogočajo vnaprejšnje posredovanje izročkov. Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 51 do 89 %). Od vprašanih pa jih 24 % ni pripravljenih izvajati oz. omogočiti snemanja predavanj.

V nadaljevanju (slika 4) prikazujemo strukturno porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev (n = 285) o izvajanju prilagoditev pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu.

Slika 4

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju prilagoditev pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu

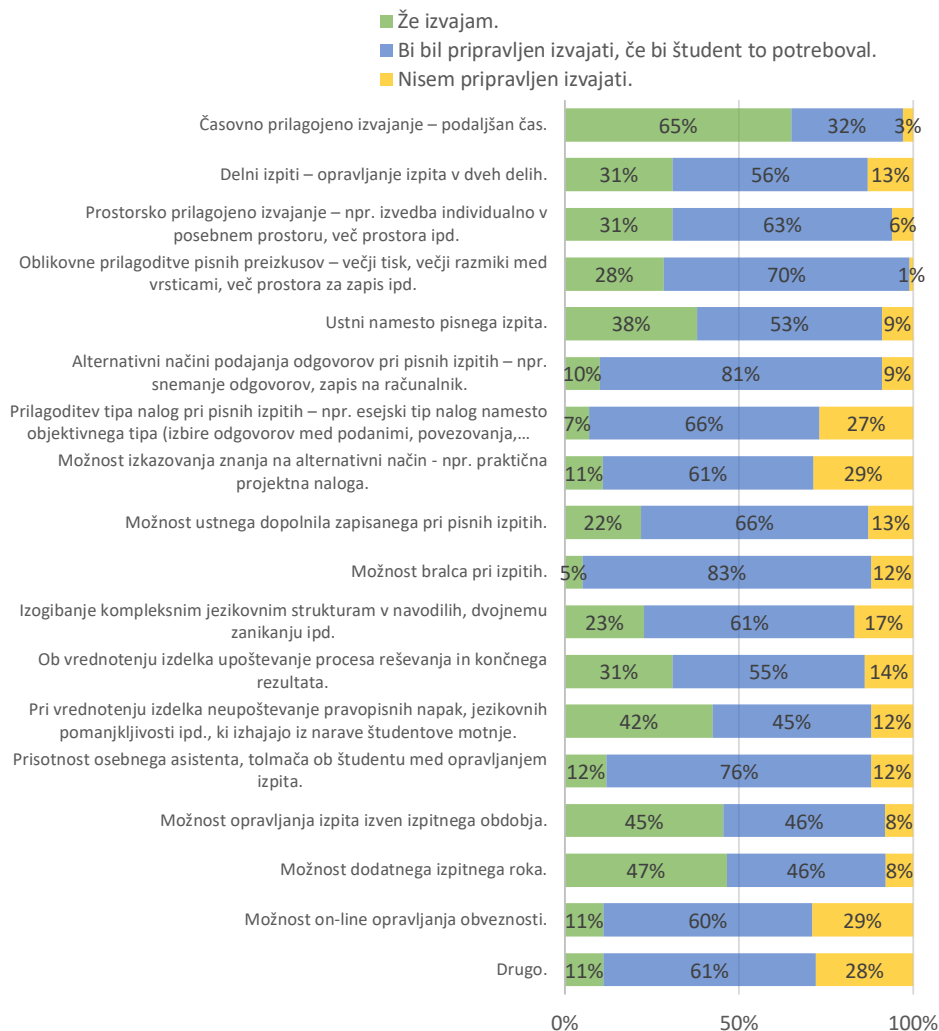


Pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo prilagajanje časovnih rokov za izdelavo in oddajo nalog (53 %) ter opravičeno odsotnost pri vajah, seminarjih ipd. (51 %). Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 36 do 71 %).

Visokošolski pedagoški delavci (n = 278) so podali informacijo tudi o izvajanju prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja/izpitih (slika 5).

Slika 5

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja/izpitih

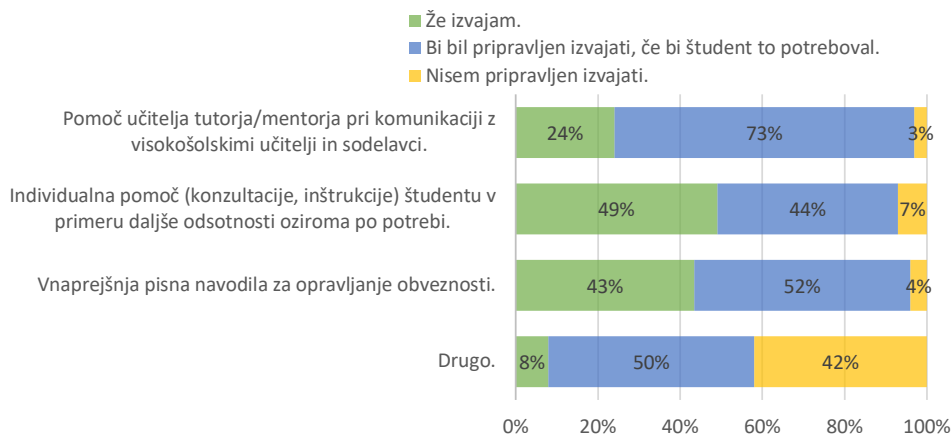


Pri preverjanju in ocenjevanju znanja oz. pri izpitih vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo časovno prilagojeno izvajanje – podaljšan čas (65 %), možnost dodatnega izpitnega roka (47 %) in možnost opravljanja izpita zunaj izpitnega obdobja (45 %). Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 32 do 83 %). Največji delež izvajalcev pa ni pripravljen izvajati oz. omogočati izkazovanja znanja na alternativni način (npr. praktična projektna naloga namesto pisnega izpita, 29 %) in opravljanja obveznosti »na daljavo« (29 %).

Visokošolske pedagoške delavce (n = 283) smo povprašali še o njihovem izvajanju splošnih prilagoditev (ali jih izvajajo, bi jih bili pripravljeni izvajati, če bi študent to potreboval, oz. jih niso pripravljeni izvajati; slika 6).

Slika 6

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o izvajanju splošnih prilagoditev

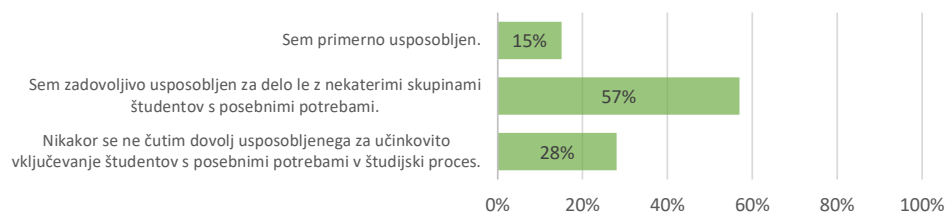


V okviru splošnih prilagoditev vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo individualno pomoč (konzultacije, inštrukcije) študentu v primeru daljše odsotnosti oz. po potrebi (49 %) ter posredovanje vnaprejšnjih pisnih navodil za opravljanje obveznosti (43 %). Večino prilagoditev bi bili izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval (od 44 do 73 %).

Za uresničevane inkluzivnega študijskega okolja je pomembna tudi samoocena »inkluzivne« kompetentnosti izvajalcev pedagoškega procesa, zato nas je zanimalo tudi, kako visokošolski pedagoški delavci (n = 283) na splošno ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces (slika 7).

Slika 7

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev o oceni lastne usposobljenosti za enakovredno vključevanje študentov s posebnimi potrebami v študijski proces

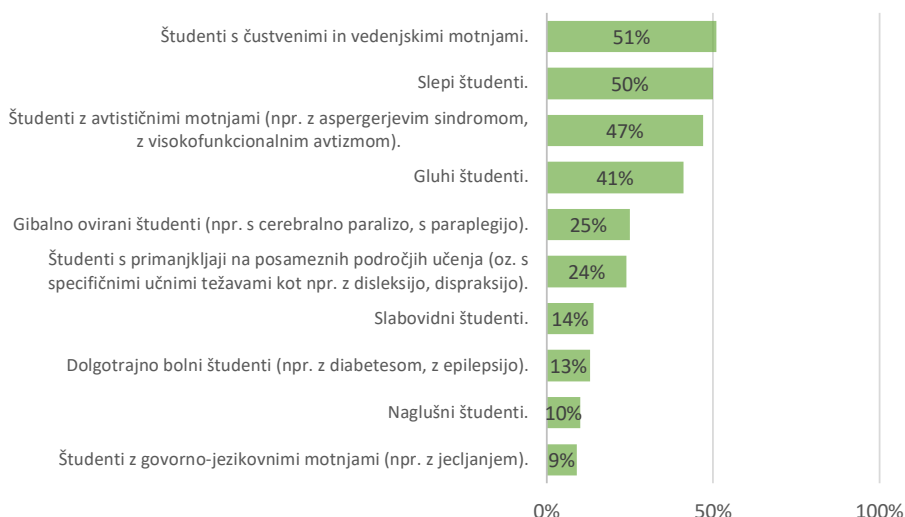


Največ vprašanih (57 %) meni, da so zadovoljivo usposobljeni za delo le z nekaterimi skupinami študentov s PP. Skoraj tretjina vprašanih (28 %) poroča, da se nikakor ne čutijo dovolj usposobljeni za učinkovito vključevanje študentov s PP v študijski proces. Le 15 % vprašanih ocenjuje svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces kot primerno.

Zanimalo nas je, katera skupina je za vprašane (n = 267) največji izziv pri pedagoškem delu, pri čemer smo jih prosili, da izberejo do 3 ponujene odgovore.

Slika 8

Strukturna porazdelitev odgovorov visokošolskih pedagoških delavcev na vprašanje, katera skupina študentov s PP je zanje največji izziv pri njihovem pedagoškem delu



Največji izziv pri delu so za visokošolske pedagoške delavce študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (51 %) in slepi študenti (50 %), najmanjši pa naglušni študenti (10 %) in študenti z govorno-jezikovnimi motnjami (9 %).

Diskusija

Vedno večji poudarek na inkluziji in spoštovanju različnosti v visokošolskih ustanovah študentom z najrazličnejšimi PP odpira nove poti, nove možnosti in nove povezave ter pomembno izboljšuje njihove možnosti zaposlovanja (Košak Babuder idr., 2018). Bruce in Aylward (2021) poudarjata v

visokošolskem prostoru pogosto neprepoznano kompleksnost odnosov, ki je izrazito povezana z uveljavljanjem pravic oseb s PP, izvajanjem univerzitetnih postopkov ter izpolnjevanjem pričakovanj študentovega razkritja PP in informacij o prilagoditvah. Visokošolski pedagoški delavci imajo opravka z velikim številom študentov, ki so v mnogih pogledih heterogeni, in četudi si želijo razvijati in izvajati študijski proces z namenom upoštevanja potreb študentov, se obenem srečujejo z različnimi ovirami in pritiski (Pollak, 2009b). V ta namen smo v slovenskem prostoru preverili stališča visokošolskih pedagoških delavcev (tako učiteljev kot sodelavcev) do študentov s PP in njihove zmožnosti doseganja potrebnih kompetenc med študijem, izvajanja prilagoditev v pedagoškem procesu ter mnenje o njihovi lastni usposobljenosti za delo s študenti s PP.

Zanimalo nas je, kakšno je mnenje visokošolskih pedagoških delavcev o možnosti pridobitve statusa študenta s PP ter o pravicah in dolžnostih, ki iz tega izhajajo. Visokošolski pedagoški delavci se v največjem deležu strinjajo, da pridobijo status študenta s PP študenti z vidnimi primanjkljaji (gluhi in naglušni, slepi in slabovidni študenti, študenti z gibalno oviranostjo, študenti s telesnimi poškodbami in/ali zaradi dolgotrajne rehabilitacije). V najmanjšem deležu se strinjajo, da status študenta s PP pridobijo študenti s čustvenimi in/ali vedenjskimi motnjami. Tudi Bunbury (2020) ugotavlja, da visokošolski pedagoški delavci PP lažje prepoznajo, če so primanjkljaji in ovire fizični oz. vidni (in ne skriti). Jakšič Ivačič (2021) v raziskavi ugotavlja podobno in pravi, da obstaja višja stopnja strinjanja visokošolskih učiteljev in sodelavcev s trditvijo, daje prav, da lahko pridobijo status študenta s PP v skupini z vidnimi primanjkljaji v primerjavi s skupino študentov z nevidnimi primanjkljaji. Bunbury (2020) opozarja, da lahko v primeru manj očitnih PP visokošolski pedagoški delavci menijo, da študent uporablja PP kot izgovor za slabšo uspešnost, Kendall (2018) pa navaja skrb visokošolskih pedagoških delavcev, da so lahko študenti s PP zaradi prilagoditev in načrta učne pomoči privilegirani tako z vidika časa kot z vidika ocen. Podobno je bilo med drugim mogoče razbrati tudi iz dodatnih pojasnil nekaterih vprašanih v predstavljeni raziskavi. Študentovo zavedanje o nenaklonjenosti izvajalcev pedagoškega procesa do upoštevanja PP lahko vodi do nerazkritja lastnih PP v študijskem okolju. Različni avtorji poudarjajo pomen razkritja PP študenta (Bruce in Aylward, 2021; Pollak, 2009a), pri čemer Kendall (2018) ugotavlja, da študenti ne razkrijejo vedno svojih težav ali iščejo pomoči, Riddell in Weedon (2014) pa navajata, da je razlog za to odločitev študentov pogosto želja po izogitvi diskriminaciji in stigmati.

Ugotavljamo, da vprašani o doseganju kompetenc posameznih skupin študentov s PP v primerjavi s študenti brez PP v okviru študijskih programov, v katerih poučujejo oz. sodelujejo, in njihovem vključevanju, menijo, da je to v največji meri enakovredno pri skupini študentov z govorno-jezikovnimi

motnjami, v najmanjši pa pri skupini slepih študentov. Pacheco idr. (2021) navajajo, da imajo na izkušnjo študentov z okvaro vida pri prehodu na visokošolsko raven izobraževanja velik vpliv akademski izzivi in izzivi socialne povezanosti, pri čemer tudi študenti z okvarami vida tako kot njihovi vrstniki uporabljajo številna digitalna orodja, s katerimi aktivno rešujejo ne le teh, ampak tudi druge izzive na področjih, kot je podpora na področju PP, in svoj vidni primanjkljaj.

Vprašani visokošolski pedagoški delavci se v povprečju strinjajo, da so pripravljeni posvetiti dodaten čas za podporo študentom s PP in podporo pri vključevanju v študijski proces tudi zunaj svojega predmeta. Določen delež jih meni tudi, da lahko študenti s PP obogatijo študijski proces in so dodana vrednost za visokošolsko ustanovo ter da izvajanje prilagoditev študentom s PP zagotavlja enake možnosti za doseganje kompetenc, kot jih imajo študenti brez PP. V povprečju se strinjajo tudi, da imajo realno visoka pričakovanja do vseh študentov. V nekaterih študijah ugotavljajo, da so visokošolski pedagoški delavci v splošnem naklonjeni podpori študentom s PP (Kendall, 2018), da ima univerzitetna skupnost na splošno pozitiven odnos do študentov s PP in da visokošolski pedagoški delavci v njih vidijo kompetentne bodoče strokovnjake z enakimi pravicami kot pri drugih ter menijo, da jih je treba vključiti v družbo (Polo Sánchez idr., 2018), nekateri pa menijo tudi, da je zaradi raznolikosti PP inkluzivni kurikulum v praksi nemogoče oz. težko izvajati (Bunbury, 2020). Ob tem je še vedno pogosta paradigma dojemanja PP kot medicinskega stanja, ki ga je treba »popraviti«, saj oseba potrebuje pomoč (Bunbury, 2020; Myers idr., 2013), pri čemer Myers idr. (2013) poudarjajo potrebo po premiku družbe naprej in dojemanju življenjskih izkušenj posameznika s PP skozi družbeni, politični in ekonomski vidik. Najnižje strinjanje je v naši raziskavi opaziti pri trditvah, da je izvajanje prilagoditev za študente s PP neupravičen privilegij v primerjavi s študenti brez statusa in da bi večina študentov s PP lahko opravljala študijske obveznosti brez prilagoditev, če bi se le bolj potrudili, kar kaže na splošno ustrezno razumevanje in večjo pripravljenost prilagajanja študijskega procesa študentom s PP. Myers idr. (2013) ob tem pravijo, da večina visokošolskih pedagoških delavcev in administrativnega osebja kljub poznavanju zakonodaje na področju PP pogosto domneva, da so za študente s PP pristojne predvsem specializirane službe, ne pa tudi oni sami.

Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri in kakšne prilagoditve izvajajo visokošolski pedagoški delavci pri svojem pedagoškem delu ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces. V okviru predavanj vprašani visokošolski pedagoški delavci v največjem deležu že izvajajo oz. omogočajo vnaprejšnje posredovanje izročkov, najbolj izrazito pa niso pripravljeni izvajati oz. omogočiti snemanja predavanj. Pri vajah, seminarjih, terenskem in laboratorijskem delu vprašani v največjem deležu

izvajajo oz. omogočajo prilagajanje časovnih rokov za izdelavo in oddajo nalog ter opravičeno odsotnost pri vajah, seminarjih ipd. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja oz. pri izpitih vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo časovno prilagojeno izvajanje (podaljšan čas), dodaten izpitni rok in opravljanje izpita zunaj izpitnega obdobja, najbolj izrazito pa niso pripravljeni izvajati oz. omogočati izkazovanja znanja na alternativni način (npr. praktična projektna naloga) in opravljanja obveznosti »na daljavo«. V okviru splošnih prilagoditev vprašani v največjem deležu izvajajo oz. omogočajo individualno pomoč (konzultacije, inštrukcije) študentu v primeru daljše odsotnosti oz. po potrebi ter vnaprejšnja pisna navodila za opravljanje obveznosti. V vseh kategorijah bi bili večino prilagoditev izvajalci pripravljeni izvajati oz. omogočiti, če bi študent to potreboval. Croucher in Romer (2007) med drugim kot smiselno osnovo za uvajanje razumnih prilagoditev predlagata pogovor s študenti o potrebah pred začetkom prvega semestra. Croucher in Romer (2007) menita, da je upoštevanje splošnih vidikov, kot je dostopnost gradiv, vsekakor dragoceno in potrebno, vendar pa je ključnega pomena tudi obravnavanje vprašanj, ki se nanašajo na posamezne predmete ali vidike. V raziskavah je bilo ugotovljeno, da so visokošolski učitelji naklonjeni izvajanju inkluzivne prakse (Kendall, 2018) in se v večini strinjajo s prilagoditvami za študente s PP, ki jih vidijo kot nujen ukrep za zagotavljanje enakih možnosti (Sandoval idr., 2021). Kljub temu pa pri zagotavljanju opozarjajo na težave, kot so dvomi, kako to dejansko storiti (zaradi preobremenjenosti, pritiskov in strahu), nerealne zahteve nekaterih študentov in dejstvo, da zagotavljanje prilagoditev včasih ni v njihovi moči (Kendall, 2018). Tudi Sandoval idr. (2021) prepoznavajo nekatere omejitve, kot so težave v univerzitetnem sistemu (visok delež teh študentov, pomanjkljiva podpora pri izvajanju prilagoditev), strinjanje s prilagoditvami zgolj v primeru, če ne vplivajo na vsebino predmeta, in pomisleke, kako se odzvati na PP študentov, ne da bi pri tem prikrajšali druge študente. Zadnje bi lahko zmanjševali z vpeljevanjem univerzalnega modela za učenje (UDL) v visokošolski prostor. Z njegovim uresničevanjem bi optimizirali izvedbo študijskega procesa za vse študente, s PP in brez njih (Pollak, 2009a), in z raznolikostjo vseh ključnih vidikov študijskega procesa zmanjševali potrebo po individualnem prilagajanju posameznih elementov posameznim študentom.

Visokošolske pedagoške delavce smo povprašali tudi, kako na splošno ocenjujejo svojo usposobljenost za enakovredno vključevanje študentov s PP v študijski proces, pri čemer največ vprašanih meni, da so zadovoljivo usposobljeni za delo le z nekaterimi skupinami študentov s PP, precejšen delež pa jih poroča, da se nikakor ne čutijo dovolj usposobljeni za učinkovito vključevanje študentov s PP v študijski proces. Za vprašane so pri pedagoškem delu največji izziv študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter slepi študenti, najmanjši pa naglušni študenti in študenti z govorno-jezikovnimi

motnjami. Tudi Bunbury (2020) ugotavlja, da se vprašani visokošolski pedagoški delavci (sploh v primeru skritih PP) pogosto ne čutijo kompetentni za izvajanje razumnih prilagoditev. V različnih raziskavah je bilo ugotovljeno, da visokošolski pedagoški delavci čutijo potrebo po usposabljanjih oz. izobraževanjih na tem področju (Bunbury, 2020; Kendall, 2018; Claiborne idr., 2011), kljub temu pa po navedbah Riddell idr. (2005, str. 68, v Pollak, 2009a) podporno osebje poroča o manjši pripravljenosti zaposlenih na visokošolski ustanovi za usposabljanje za delo s študenti s PP.

Predstavljene ugotovitve je treba razumeti tudi v luči nekaterih omejitev v raziskavi. Čeprav je bilo sodelovanje v raziskavi anonimno, so udeleženci lahko na nekatera vprašanja (npr. o pripravljenosti prilagajanja študijskega procesa) podali socialno zaželene odgovore, zato bi bilo za bolj realen vpogled v aktualno odprtost študijskega prostora za različne študente smiselno primerjati odgovore visokošolskih pedagoških delavcev z ustreznimi odgovori študentov, prav tako pa bi bilo koristno s posameznimi študijami primerov dobiti vpogled v različne prakse vključevanja študentov s PP.

Naslednja omejitev predstavljenih rezultatov so raznolike specifičnosti posameznih študijskih programov, v katerih sodelujejo anketiranci. Raznolike zahteve in kompetence posameznih študijskih programov prinašajo različne izzive in morebitne omejitve pri vključevanju študentov z različnimi PP. V nadaljevanju bi bilo zato smiselno analizirati rezultate tudi po posameznih študijskih programih oz. usmeritvah (npr. družboslovni, naravoslovno-tehnični, pedagoški študiji ipd.).

Zaključek

Visokošolski pedagoški delavci lahko tako s svojimi stališči kot z izvajanjem inkluzivnega pedagoškega procesa in podporo pomembno vplivajo na akademske izkušnje študentov s PP ter njihove nadaljnje možnosti in dosežke. Bernacchio idr. (2007) navajajo, da je mogoče doseči pravičnost v izobraževanju z upoštevanjem dostopnosti, inkluzije in fleksibilnosti visokošolskih pedagoških delavcev, pri čemer Myers idr. (2013) poudarijo, da celovit pristop k podpornim storitvam na ravni celotne institucije pripomore h kakovostnejši izkušnji študija za študente s PP in poveča verjetnost, da bodo uspešni tako v predavalnicah kot zunaj njih.

V nadaljnjih poglavjih monografije so predstavljeni izzivi in predlogi za uspešnejše vključevanje različnih skupin študentov s PP, ki bodo visokošolskim pedagoškim delavcem lahko v pomoč pri nadgradnji lastne kompetentnosti za uresničevanje inkluzivnega študijskega okolja.

Literatura

- Bernacchio, C., Ross, F., Washburn, K. R., Whitney, J. in Wood, D. R. (2007). Faculty Collaboration to Improve Equity, Access, and Inclusion in Higher Education. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 56–66. <https://doi.org/10.1080/10665680601066511>
- Bolourian, Y., Zeedyk, S. M. in Blacher, J. (2018). Autism and the University Experience: Narratives from Students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3330–3343. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5>
- Bruce, C. in Aylward, L. M. (2021). Disability and Self-Advocacy Experiences in University Learning Contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 14–26. <https://doi.org/10.16993/sjdr.741>
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Chennat, S. (2019). Conceptualizing Disability Inclusion. V S. Chennat (ur.), *Disability, Inclusion and Inclusive Education* (str. 39–62). Springer.
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Gibson, A. in Smith, A. (2011). Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513–527. <https://doi.org/10.1080/13603110903131747>
- Cooper, J. (2003). From exclusion to inclusion: some lessons from abroad. V S. Powell (ur.), *Special Teaching in Higher Education: Successful strategies for access and inclusion* (str. 10–18). Taylor & Francis.
- Cooper, R. (2009). Dyslexia. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 63–90). John Wiley & Sons Ltd.
- Croucher, K. in Romer, W. (2007). *Inclusivity in Teaching Practice and the Curriculum. Guides for Teaching and Learning in Archaeology: Number 6*. Higher Education Academy – Subject Centre for History, Classics nad Archaeology. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/Number6_Teaching_and_Learning_Guide_Inclusivity.pdf
- García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E. in Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 36(4), 579–595. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>
- Grimes, S. (2020). Student Suggestions for Improving Learning at University for Those with Learning Challenges/Disability. V G. Crimmins (ur.), *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy: Higher Education, Aspiration and Inequality* (str. 329–352). Palgrave Macmillan.
- Herbert, J. T., Coduti, W. A. in Fleming, A. (2020). University policies, resources and staff practices: Impact on college students with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 86(4), 31–41. <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/university-policies-resources-and-staff-practices-impact-on-colle>
- Jakšič Ivačič, Ž. (2021). Samoocena usposobljenosti in stališča visokošolskih učiteljev in sodelavcev do poučevanja študentov s posebnimi potrebami [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kelly, K. (2014). Fostering inclusion with universal design for learning. *Diversity and Democracy*, 17(4), 27–28. <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2014/fall/kelly>

- Kendall, L. (2018) Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694–703, <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2017.1299630>
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podlessek, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Riccarda Kiswarday, V., Drljić, K. in Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ). http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Visoko_solstvo/Statistika_in_analize/StudijaPosebneSkupineVStudentov.pdf
- Lombardi, A. in Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43–56. DOI: 10.3233/JVR-2010-0533
- Meehan, M. (2010). Dyslexia-friendly higher education. V B. Pavey, M. Meehan in A. Waugh (ur.), *Dyslexia-Friendly Further & Higher Education* (str. 24–35). Sage.
- Mullins, L. in Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- Myers, K. A., Lindburg, J. J. in Nied, D. M. (2013). *Allies for inclusion: Disability and equity in higher education: ASHE higher education report*, 39(5). Jossey-Bass, A Wiley Company. <https://doi.org/10.1002/aehe.20011>
- Pacheco, E., Yoong, P. in Lips, M. (2021) Transition issues in higher education and digital technologies: the experiences of students with disabilities in New Zealand. *Disability & Society*, 36(2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1735305>
- Pollak, D. (2009a). Conclusion: Constructing the Whole Picture and Looking Forward. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 269–294). John Wiley & Sons Ltd.
- Pollak, D. (2009b). Introduction. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 1–12). John Wiley & Sons Ltd.
- Polo Sánchez, M. T., Fernández-Jiménez, C. in Fernández Cabezas, M. (2018). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442–458. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>
- Rebolj, A. B. (2014). Razmislek o razumnih prilagoditvah za študente s PP z vidika različnih perspektiv. *Sodobna pedagogika*, 65(1), 38–55.
- Rebolj, A. B. (2018). *Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami pri doseganju zahtevanih akademskih standardov* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Riddell, S. in Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38–46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008>
- Sandoval, M., Morgado, B. in Doménech, A. (2021). University students with disabilities in Spain: faculty beliefs, practices and support in providing reasonable adjustments. *Disability & Society*, 36(5), 730–749. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1751078>
- Scott, S. S. in Gregg, N. (2000). Meeting the evolving education needs of faculty in providing access for college students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 158–167.

Symonds, H. (2009). Teaching, Learning and Assessment: 'It's Not Like You Think'. V D. Pollak (ur.), *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (str. 243–268). John Wiley & Sons Ltd.

Xie, J. in Rice, M. F. (2021). Professional and social investment in universal design for learning in higher education: insights from a faculty development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 886–900. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1827372>