

# Inkluzija študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem izobraževanju

**Karmen Drljić**

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta*

*karmen.drljic@pef.upr.si*

**Vanja Riccarda Kiswarday**

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta*

*vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si*

Študenti s posebnimi potrebami imajo načeloma enako ustrezne potenciale za doseganje študijske uspešnosti kot njihovi vrstniki, vendar jih zaradi različnih zunanjih in/ali notranjih dejavnikov ne morejo realizirati pod istimi pogoji. Zato je pomembno, da jim visokošolski zavodi zagotavljajo enake možnosti dostopa do študija in doseganja študijske uspešnosti. V teoretičnem prispevku analiziramo nekatere dejavnike, ki prispevajo k večanju dostopnosti in inkluzivnosti visokošolskega izobraževanja. Koncept pomoči in podpore študentom s posebnimi potrebami smo postavili na štiri temeljne stebre inkluzivnega visokošolskega izobraževanja ter jih izpeljali iz ključnih načel za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja. Štiri stebre inkluzivnega visokošolskega izobraževanja tako tvorijo vizija in politika vodstva univerze in njenih članic, stališča in usposobljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev, angažiranost študentov s posebnimi potrebami in inkluzivna naravnost njihovih študijskih kolegov. Analizirali smo individualiziran študijski načrt za študenta s posebnimi potrebami. Izpostavili smo pomen tutorstva ter izgrajevanja samozagovornišva za konstruktivno in proaktivno komunikacijo z visokoškolskimi učitelji in sodelavci ter za soočanje z izzivi visokošolskega študija in za sprejemanje pomembnih odločitev, kar bo študentom s posebnimi potrebami koristilo tudi pri prehodu na trg delovne sile.

*Ključne besede:* inkluzija, visokošolsko izobraževanje, študenti s posebnimi potrebami, individualiziran študijski načrt, samozagovornišvo

## Uvod

Zgodovina izključevanja oseb s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) je dolga in zapletena. Odnos do njih se je skozi stoletja zelo spreminjal, a ne vedno na bolje (Rimmerman 2012). Prepoznavanju in zagotavljanju pravic do vključevanja v družbo in predvsem zagotavljanju pravice do enakih možnosti za izobraževanje oseb s PP se posvečamo kratek čas, natančneje od sedemdesetih let preteklega stoletja (Opara 2007). Predsodke, ki jih je družba izgrajevala skozi stoletja, če ne tisočletja, je zato težko premostiti.

Način razumevanja PP in izražanja o njih lahko prispeva k determiniranju oseb s PP pa tudi k sporočanju, kako nizka pričakovanja imamo do njih, kar nadalje vpliva na našo interakcijo z njimi (Haegele in Hodge 2016). Naša naravnost do njih je odvisna tudi od tega, ali bomo zavzeli medicinski ali socialno-edukacijski pogled na PP (Skidmore 2004; Peček in Lesar 2006; Mitchell 2017). Pogleda – ali bolje modela razumevanja PP – se med seboj razlikujeta v opredelitvi PP, njihovem načinu obravnave, strokovnem profilu oseb, ki PP obravnavajo, ciljih in pričakovanih rezultatih intervencij (Haegele in Hodge 2016).

S socialnokoheziivnega vidika so verjetno razlike najpomembnejše na ravni učinkov recipročnega povezovanja oseb s PP z družbo ter glede na pričakovanja, ki jih gojijo v tem medsebojnem povezovanju. Po medicinskem modelu so PP opredeljene kot medicinski pojav, ki je posledica fizične okvare, in so zato nenormativne, deviantne. Oseba s PP je upravičena do obravnave, ki je usmerjena v popravljanje napak in oviranosti. Tako naj bi postala funkcionalen član družbe. Obravnavo izvajajo za to usposobljeni strokovnjaki. Taka obravnava oseb s PP pa k družbi ne prispeva ničesar, saj jih le-ta sprejema kot nepopolne in pomoči potrebne. Strokovna avtoriteta na tem področju so raziskovalci in strokovnjaki naravoslovnih disciplin in zdravniki. PP so dojete kot nekaj negativnega.

Nasprotno pa socialni model PP opredeljuje kot družbeni konstrukt. Obravnava oseb s PP temelji na pobudi posameznika in na izkušnjah. Cilj intervencij sta doseganje sprememb na edukacijski, socialni in politični ravni ter prizadevanje za zmanjšanje ovir v okolju in povečanje spoštljivega odnosa do oseb s PP. Za njihovo inkluzijo skrbi bodisi posameznik sam bodisi zagovornik ali kdor koli, ki je pozitivno naravnat do te socialne problematike. Prisotni so tudi pozitivni učinki na družbo, ki postane bolj inkluzivno naravnana in dostopnejša za osebe z različnimi potrebami, se torej bolj zavzema za ureničevanje inkluzivne paradigme kot temeljne družbene vrednote. Oseba s PP je dojeta kot individuum in ne kot medicinski fenomen. Avtoriteto na tem področju predstavljajo raziskovalci in strokovnjaki družboslovnih ter humanističnih disciplin in zagovorniki inkluzije. PP so percipirane kot nekaj, kar ni niti pozitivno niti negativno (Haegele in Hodge 2016). Poleg omenjenih dveh modelov pa poznamo še edukacijski model razumevanja PP, ki je soroden socialnemu. V slednjem so intervencije usmerjene v opolnomočenje osebe s PP, v krepitev njenih potencialov, razvoj strategij za premagovanje šibkosti in primanjkljajev ter hkrati v razvoj zavedanja družbe o pomenu edinstvenosti posameznikov, ki lahko v okolju, v katerega se vključujejo, prispevajo veliko. Poleg sprememb na ravni okolja ter doseganja socialne kohezije (Kiswarday

in Valenčič Zuljan 2015) in inkluzije so cilji intervencij usmerjeni tudi v razvoj samozagovornišva (Skidmore 2004).

Namen tega prispevka je analizirati inkluzijo študentov s PP na ravni visokošolskega izobraževanja. Zato je bil naš cilj opredeliti inkluzijo v visokošolskem izobraževanju ter njene ključne stebre, ki prispevajo k zagotavljanju in sooblikovanju pomoči ter podpore študentom s PP. Poudarili smo temeljna načela, na katerih naj sloni delo s študenti s PP, ter pri tem izpostavili koncept transformacije, ki poudarja pomen razvijanja potencialov pri slehernem študentu, ne le pri nekaterih ali posameznikih (UNESCO 2017). Zanimalo nas je tudi, s kakšnimi izzivi se srečujejo študenti s PP na prehodu iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje ter na kakšen način se z njimi soočajo. Glede slednjega nas je predvsem zanimalo, kako študenti s PP lahko razvijajo veščine samozagovornišva ter kako jim pri reševanju raznovrstnih težav pomoč nudijo tutorji. Na koncu smo predstavili primer dela s študenti s statusom študenta s PP na Univerzi na Primorskem in se osredotočili na individualiziran načrt pomoči, v katerem so posredno ali neposredno združeni vsi zgoraj opisani koncepti.

### **Inkluzija v visokošolskem izobraževanju**

Z začetkom novega tisočletja se je tudi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu začel intenziven razvoj inkluzije. Inkluzijo razumemo kot načelo in proces (Ainscow 2005; UNESCO 2017), po katerem se uravnava vzgojno-izobraževalno okolje tako, da spodbuja aktivno vključevanje in doseganje optimalnih izobraževalnih dosežkov vsakega posameznika na vseh ravneh izobraževanja. To posamezniku omogoča boljše vključenost v okolje in odpira boljše možnosti za karierni razvoj.

Skrb za otroke, učence in dijake s PP, ki jo je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011) v skladu z različnimi mednarodnimi določili (UNESCO 1994; 2009; Riddell 2016) začel izvajati v slovenskih šolah, je z leti prešla tudi v visokošolski prostor; tako je inkluzija postala izziv tudi za visokošolski izobraževalni sistem. V zadnjih letih je na ravni visokošolskega izobraževanja vse večji poudarek na spoštovanju različnosti in zagotavljanju priložnosti za študij vsem. Inkluzijo razumemo kot načelo in proces (Ainscow 2005; UNESCO 2017), po katerem se uravnava vzgojno-izobraževalno okolje tako, da spodbuja aktivno vključevanje in doseganje optimalnih izobraževalnih dosežkov vsakega posameznika na vseh ravneh izobraževanja. To posamezniku omogoča boljše vključenost v okolje in odpira boljše možnosti za karierni razvoj. Demokratizacija visokošolskega izobraževanja izpostavlja temeljno pravico do izobraževanja in zagotavljanja enakih možnosti za vseži-

vljenjsko učenje, ki je za aktivno participacijo v sodobni družbi ključno (UNESCO 2017; Evropska komisija 2013 v Riddell 2016). Na tak način se vsem, posebej posameznikom z najrazličnejšimi PP, odpirajo nove priložnosti za uresničitev potencialov ter izboljšanje življenjskih in zaposlitvenih možnosti.

V slovenskem visokošolskem prostoru je bila skupina študentov s PP opredeljena na pobudo Študentske organizacije Slovenije, in sicer v Zakonu za urejanje položaja študentov (ZUPŠ) (2017). Na tej podlagi je bil istega leta spremenjen in dopolnjen tudi Zakon o visokem šolstvu (ZViS), ki v 69.a členu opredeljuje skupine študentov s PP in posebnim statusom. Študenti s PP po ZViS so: slepi in slabovidni študenti oziroma študenti z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni študenti, študenti z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani študenti, dolgotrajno bolni študenti, študenti z avtističnimi motnjami ter študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ti študenti so upravičeni do ugodnejše obravnave v izbirnem postopku v primeru omejitve vpisa ter do prilagoditev izvajanja študijskih programov in dodatne strokovne pomoči pri študiju, pri čemer lahko napredujejo in dokončajo študij v daljšem času, kot je predvideno s študijskim programom, pri tem pa obdržijo druge pravice in ugodnosti. Ugotavljamo, da sta v tem zakonu glede na Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) izvzeti dve skupini, in sicer študenti z motnjami v duševnem razvoju ter študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pri čemer menimo, da je prišlo do napake, kar izpostavlja tudi »Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018). Na ravni osnovne in srednje šole je to namreč najboljšežnejša skupina otrok s PP, ki predstavlja 42,7-odstotni delež populacije učencev s PP v osnovni šoli in 48,7-odstotni delež populacije dijakov s PP v srednji šoli (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2021). Študente s PP opredeljujejo tudi pravilniki posameznih univerz in samostojnih visokošolskih zavodov; tako npr. »Pravilnik o študentih s PP na Univerzi na Primorskem« (2019) v 2. členu opredeljuje osem skupin študentov s PP, med njimi tudi študente s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zakon o visokem šolstvu (ZViS) (2017) predvideva tudi izvajanje dodatne strokovne pomoči, kar pa se, žal, na visokošolski ravni ne izvaja. V pripravi je tudi Pravilnik o postopkih in načinu izvrševanja pravic študentov s posebnimi potrebami in posebnim statusom v visokem šolstvu.

### **Štirje stebri inkluzivnega visokošolskega izobraževanja**

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2009; v nadaljevanju Agencija) opredeljuje ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja; to so (1) zagotavljanje dostopnosti izo-

braževanja za vse učence, predvsem tiste iz ranljivih skupin, ter njihovo participacijo in razvijanje potencialov; (2) zagotavljanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev za učenje v inkluzivni šoli; (3) oblikovanje skupne kulture in etike organizacije, kjer se spodbuja inkluzivno izobraževanje, pri čemer je pomembno, da sodelujejo različni akterji, ter (4) podporne strukture, ki s pomočjo strokovnjakov različnih disciplin nudijo podporo pri uresničevanju inkluzije. Glede na ključna načela Agencije sva avtorici prispevka z namenom, da bi oblikovali teoretični model pomoči in podpore študentom s posebnimi potrebami, izpeljali štiri temeljne stebre inkluzivnega visokošolskega izobraževanja (Drljić in Kiswarday 2019).

Prvi steber predstavljajo vodstvo univerze in njene članice oziroma vodstvo samostojnih visokošolskih zavodov (v nadaljevanju univerze), ki oblikuje in sledi skupni viziji inkluzivnega izobraževanja ter si prizadeva za zagotavljanje enakih možnosti in ne le pravic. Pravice so zagotovljene z zakoni (Barry 2012) oziroma s pravilniki na ravni univerz. Zataknje pa se lahko pri vi-rih, ki posamezniku o(ne)mogočajo enakovredno doseganje izobraževalnih ciljev ter enake možnosti dostopa do teh virov (Barry 2012). Npr.: čeprav ima študent s statusom študenta s PP pravico do prilagoditve, mu jih konkretna univerza oziroma njena članica morda ne bo mogla zagotoviti, pri tem pa se bo sklicevala na pomanjkanje finančnih sredstev ali neusposobljenost kadra za delo s študenti s specifičnimi PP. Razvijanje spoštljivega odnosa do vseh različnosti ni le pravično, temveč tudi pomembno in nujno (Stewart in Valian 2018). Sprejemanje različnosti, in s tem inkluzija, prinaša v visokošolski prostor mnogotere koristi, kot so inovativnost in ustvarjalnost, drznost pri sprejemanju izzivov, ki izhajajo iz nepreverjenih stereotipov, posvečenost zasledovanju resnice ter navdihovanje študentov pri oblikovanju daljnosežnih ciljev in raziskovanju novih idej (Stewart in Valian 2018). V praksi to pomeni, da je seveda pohvalno, da posamezne univerze sprejemajo pravilnike o študentih s PP<sup>1</sup> in s tem slednjim zagotovijo pravico do prilagajanja študijskega procesa. Pomembno pa je tudi, da zagotovijo možnosti za uresničevanje teh pravic na izvedbeni ravni. Vodstvo se mora pri zagotavljanju inkluzivnega visokošolskega okolja soočiti predvsem z dvema izzivoma. Prvi je, kako preseči težnjo po oblikovanju homogene skupine študentov (Stewart in Valian 2018). Drugi izziv pa je, kako vsakega posameznika iz heterogene skupine spodbu-

<sup>1</sup> Na primer »Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2019); »Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani« (Univerza v Ljubljani, 2018); »Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru« (Univerza v Mariboru 2008).

diti, da bo študijske obveznosti opravljal po svojih najboljših močeh (Stewart in Valian 2018) ter s tem prispeval svoje znanje, ideje, pobude tej skupini; posledično se oblikuje učeča se skupnost, v kateri je pomemben prispevek vsakega posameznika (Hart, Dixon in Drummond 2006). Visokošolskim učiteljem in sodelavcem (v nadaljevanju predavatelji) je zatoj treba zagotoviti izobraževanja ter usposabljanja na temo inkluzije in vključevanja študentov s PP.

Drugi steber predstavlja pripravljenost predavateljev, da se udeležujejo izobraževanj in usposabljanj, da bi lahko na izvedbeni ravni zagotovili potrebne prilagoditve študijskega procesa. Hkrati se morajo zavedati, da je skupina študentov s PP izredno heterogena, posamezen študent s PP ali brez pa individuum, od katerega in s katerim se bodo morali prilagoditev učiti. Predavatelji se lahko odločijo, da bodo posameznemu študentu s statusom študenta s PP kot tutorji nudili podporo in pomoč pri uresničevanju pravic, ki se nanašajo na prilagoditev študijskega procesa, ter v ta namen oblikovali individualiziran načrt zanj.

Tretji steber predstavljajo študenti s statusom študenta s PP, ki naj bi skozi celo vertikalno vzgoje in izobraževanja ter ob podpori in usmerjanju strokovnih delavcev preko individualiziranega programa razvijali veščine samozagovornišva (Stuntzner in Hartley 2015; Tufail in Lyon 2007; Test idr. 2005), da bodo lahko tudi sami aktivno participirali v procesu večanja inkluzivnosti v visokošolskem okolju in sporočali o prilagoditvah, ki jih potrebujejo, ter se zavzemali za uresničevanje pravic tako na individualni ravni kot na ravni skupine študentov s PP. Na tak način bodo pri soočanju z izzivi visokošolskega študija ter sprejemanju odločitev v zvezi z njim delovali tudi odporno in proaktivno (Stuntzner in Hartley 2015).

Četrty steber predstavlja jo vsi ostali študenti, ki imajo prav tako pomembno vlogo pri inkluziji študentov s PP, bodisi v smislu tega, da pomoč in podporo nudijo kot tutorji, bodisi tako, da z njimi v študijskem procesu sodelujejo in jih sprejemajo kot sebi enakovredne (Stewart in Valian 2018).

Štirje stebri inkluzivnega visokošolskega izobraževanja – od (1) vodstva univerze in njenih članic, ki z oblikovano vizijo omogočajo inkluzivno okolje, ter (2) visokošolskih učiteljev in njihovih sodelavcev, ki s svojo pripravljenostjo inkluzivnega delovanja sodelujejo pri zagotavljanju prilagoditev, do (3) študentov s PP, ki angažirano skrbijo za individualiziran potek svojega napredka, in (4) njihovih študijskih kolegov, ki tvorijo življenjsko okolje, v katerem se študenti s PP počutijo sprejete in vredne – omogočajo zagotavljanje celostne podpore in pomoči študentom s PP ter enake možnosti za dostopnost študija.

V nadaljevanju se bomo na kratko osredotočili na temeljna načela dela

s študenti s PP in se usmerili v koncept transformacije, ki poudarja pomen razvijanja kompetenc vseh posameznikov, ne glede na to, ali imajo PP. Nato bomo izpostavili nekatere izmed zgoraj omenjenih konceptov, in sicer izzive, s katerimi se lahko študenti s PP srečujejo pri vključevanju v visokošolski študij, večšine samozagovorništva ter vrste pomoči in podpore, ki so jih lahko deležni.

### **Koncept transformacije in temeljna načela dela s študenti s posebnimi potrebami**

Učitelji, ki verjamejo v svojo vlogo pri razvoju sposobnosti učečega se, so bolj inkluzivno naravnani v primerjavi z učitelji, ki so mnenja, da so posameznikove sposobnosti določene, in potemtakem ne prepoznavajo lastne vloge pri razvijanju le-teh (Tiwari, Das in Sharma 2015; Young, McNamara in Coughlan 2017). Zaupanje v razvoj posameznikovih sposobnosti in prepoznavanje učiteljeve vloge pri tem sloni na konceptu transformacije (Hart, Dixon in Drummond 2006). Slednjega lahko opredelimo kot učiteljevo spodbujanje posameznikovega razvoja sposobnosti z zagotavljanjem kakovostnih učnih priložnosti ter z odzivanjem na zunanje in notranje ovire pri učenju (Hart, Dixon in Drummond 2006). V praksi ga je mogoče realizirati s pomočjo treh ključnih pedagoških načel, to so načelo skupnega delovanja, načelo zagotavljanja priložnosti za vse in načelo medsebojnega zaupanja. Načelo skupnega delovanja poudarja, da je pomembno živeti se ter skušati razumeti posameznikove PP, da bi se lahko nanje ustrezno odzvali. Pomembno je, da se med učiteljem in učečim se vzpostavi odprt dialog, v katerem učitelj prepozna pobude in zamisli učečega se ter s tem spodbuja njegovo prevzemanje odgovornosti za učenje. Načelo priložnosti za vse je med drugim usmerjeno v prepoznavanje, da lahko prav vsakdo prispeva k učeči se skupnosti in da so lahko tudi okoliščine, ki jih postavljajo PP, vir učenja. Temeljna predpostavka načela medsebojnega zaupanja pa pravi, da je treba vsakemu učečemu se zaupati, da si bo prizadeval za učenje in lasten napredek (Hart, Dixon in Drummond 2006).

Koncept transformacije, ki je bil koncipiran za osnovnošolsko populacijo, lahko v celoti apliciramo tudi na visokošolsko izobraževanje in delo s študenti. Visokošolski učitelji in sodelavci ter strokovni delavci lahko namreč prispevajo k polni vključenosti študentov s PP tako, da si v okviru svojih znanj, možnosti in pristojnosti prizadevajo za odstranjevanje notranjih in zunanjih ovir, s katerimi se študent srečuje pri študiju. Zato je pomembno, da z njim vzpostavijo odprto komunikacijo, mu zagotovijo priložnosti za aktivno učenje in raziskovanje ter zaupajo v njegovo pripravljenost za razvijanje kompetenc v okviru predmeta, ki ga poučujejo. Odnos, ki ga bo predavatelj razvil do

študenta s statusom študenta s PP, je odvisen od (1) njegovega predhodnega znanja o konkretnih PP, (2) strahu pred PP, (3) predsodkov, (4) morebitne predhodne negativne izkušnje z osebo s PP in (4) prepoznavanja zgolj šibkosti, ne pa tudi potencialov študentov s PP. Vse navedeno nadalje lahko prispeva k temu, da se predavatelj usmerja v iskanje argumentov proti inkluziji študentov s PP v visokošolsko izobraževanje (Loewen 1993), namesto da bi inkluzijo sprejel kot izziv za povečanje dostopnosti svoje znanstvene discipline za vse zainteresirane. Poleg tega je treba poudariti, da predavatelj prošnje za prilagoditve študijskega procesa ne sme razumeti kot privilegij ali študentovo nezmožnost za študij, temveč le kot seznanitev, da je potrebno izboljšati dostopnost študijskega procesa in/ali okolja, ki lahko, če ostane neprilagojen/-o, povzroča funkcionalno oviranost in preprečuje polno vključenost študenta v študijski proces (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010).

### **Izzivi prehoda iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje za študente s posebnimi potrebami**

Prehod med izobraževalnimi ravni, v tem primeru med srednješolskim in visokošolskim izobraževanjem, lahko študentu s PP predstavlja posebej zahteven izziv, saj je povezan z različnimi ovirami. Sam prehod v visokošolsko izobraževanje je psihološko naporen, saj se mora študent privaditi na nove okoliščine ter na nov način dela, kar je poseben izziv za tiste, ki na razlike med srednješolskim in visokošolskim izobraževanjem niso bili pripravljeni vnaprej (Cawthon in Cole 2010). Prehod je zahteven tudi v primeru, ko študent nima jasne predstave o svojih šibkih in močnih področjih ter o prilagoditvah, ki jih pri študiju potrebuje, ter če nima razvitih veščin samozagovornišva (Cawthon in Cole 2010). Zato je priprava na prehod pomembna in bi jo srednješolska svetovalna služba v okviru načrtovanja prehoda morala zagotoviti v individualiziranem programu dijaka (Kiswarday 2018). Cawthonova in Colova (2010) v svoji raziskavi ugotavljata, da prav ta priprava pomembno vpliva na pripravljenost študenta za zaprositev za prilagoditve študijskega procesa ter kasnejšo uspešnost pri študiju.

Študenti s PP se lahko ob vpisu na fakulteto najprej srečajo z izzivom, ali in kako razkriti svoje PP. Nekateri med njimi se odločijo, da jih bodo razkrili, drugi pa ne (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018). Razlogi za to so različni. S prehodom na drugo raven izobraževanja si lahko študent želi novega začetka v novem okolju, v katerega si želi vstopiti brez oznake. V primeru, da je bil v času svojega preteklega izobraževanja deležen ustreznih oblik pomoči in podpore, s katerimi je lahko izgradil lastne strategije učinkovitega učenja, in v primeru inkluzivno naravnega visokošolskega učnega

okolja se lahko zanaša, da si bo ustrezno prilagodil in organiziral študij. Vendar pa so to idealne okoliščine, ki se žal v praksi ne uresničujejo pogosto (Thomas 2013; Norwich 2014; Haug 2017); tako veliko študentov s PP še nima izgrajenih lastnih učinkovitih strategij za samostojno učenje in veščin samozagovornišva. Lahko so postavljeni pred izziv, da se srečajo s predavatelji, ki nimajo inkluzivno naravnanih stališč, in menijo, da so sposobnosti posameznika determinirane, zaradi česar takšni posamezniki študija najverjetneje ne bodo mogli končati. Vzrok za nerazkrivanje lastnih PP pa je lahko zgolj organizacijske narave, kot npr. slaba informiranost študentov o postopkih za pridobitev statusa študenta s PP ali slaba dostopnost informacij na spletnih straneh univerz (Getzel in Thoma 2008).

Pri samem študiju se ovire, s katerimi se srečujejo študenti s PP, nanašajo na pomanjkanje prilagoditev in slabo informiranost o možnih oblikah pomoči ter podpore. Soočajo se tudi s socialno-emocionalnimi ovirami, pogosto se namreč počutijo nerazumljeni, osamljeni in izključeni (Cawthon in Cole 2010). Pomembno je torej, da je študent s PP že na prehodu v visokošolsko izobraževanje informiran o možnostih pridobitve statusa študenta s PP in da pozna prilagoditve, ki so se zanj izkazale kot učinkovite. Študenti, ki dovolj zgodaj zaprosijo za prilagoditve študijskega procesa, so pri študiju tudi uspešnejši v primerjavi s tistimi, ki z zaprositvijo za prilagoditve odlašajo (Lightner idr. 2012).

Posebej je treba izpostaviti ranljivost študentov, pri katerih PP niso opazne navzven, ampak so t.i. skriti primanjkljaji, to so npr. primanjkljaji na posameznih področjih učenja, motnje pozornosti in koncentracije, dolgotrajne telesne in duševne bolezni. Mullinsova in Preydova (2013) ugotavljata, da je tem študentom namenjene manj pozornosti. Ker so tovrstni primanjkljaji prikriti, jih je študent primoran razkriti predavateljem, prepričati jih mora tudi o upravičenosti do prilagoditev. Kot zadnje pa se lahko študenti s statusom PP, kljub temu da je pravica do določenih prilagoditev formalizirana in opredeljena v pravilnikih univerz, srečujejo z odklonilnim odnosom nekaterih predavateljev do upoštevanja le-teh. Lahko se celo znajdejo v situacijah, ko se morajo o prilagoditvah s predavatelji pogajati (Mullins in Preyde 2013). Ključnega pomena je zato usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter strokovnih delavcev za delo s študenti s PP, saj se bodo le tako lahko ustrezno odzvali na njihove izobraževalne potrebe (Morgado idr. 2016). Rezultati slovenske nacionalne študije o položaju študentov s PP so pokazali, da imajo sicer predavatelji fakultet do študentov s statusom študenta s PP dokaj visoka pričakovanja, manj ozavešeni oziroma razumevajoči pa so do prilagoditev študijskega procesa, ki jih le-ti potrebujejo; po drugi strani pa večina predava-

teljev študijski proces skuša prilagajati (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018). Prav zato je pomembno, da so veščine samozagovorništva načrtovane v individualiziranem programu, ki lahko otroke s PP spremlja že od predšolskega obdobja (Kiswarday 2018).

### **Samozagovorništvo in veščine samozagovorništva**

Samozagovorništvo lahko razumemo kot posameznikovo prizadevanje za dejavno vključitev v družbo in uveljavljanje lastne identitete ali kot skupinsko gibanje, ki zastopa interese določene skupine, se zavzema za pravice le-te in za njihovo uresničevanje (Buchanan in Walmsley 2006). Korenine samozagovorništva segajo v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja, ko so se osebe s PP pod okriljem organizacije People First v Združenih državah Amerike začele zavzemati za pravico do samostojnega življenja in izražanja lastnih potreb (Test idr. 2005). Samozagovorništvo je torej družbeni mehanizem oziroma oblika aktivizma, ki osebam s skupnimi značilnostmi in težavami pomaga dosegati spremembe na kolektivni ravni, posamezniku pa izgrajevati samozaupanje (Test idr. 2005).

Buchanan in Walmsley (2006) sta mnenja, da je pomembno, da je samozagovorništvo družbeni mehanizem, ki je v oblasti posameznih skupin in nevladnih organizacij, saj lahko le tako ohrani vso moč za omogočanje izražanja lastne identitete. V tem smislu je pomembno, da samozagovorništvo študentov s PP poteka pod njihovim okriljem in ne pod okriljem posameznih univerz (npr. samo preko tutorstva oziroma pristojnih služb za podporo študentom, kot je referat, služba za izobraževanje). Samozagovorništvo je torej tudi vseživljenjska veščina, s pomočjo katere si lahko študent s PP prizadeva za priznavanje in obravnavo izobraževalnih potreb, ki izhajajo iz njegovih PP (Stuntzner in Hartley 2015). Preden študent s PP postane uspešen samozagovornik, je pomembno, da prejema podporo zagovornika, ki se v njegovem imenu zavzema za pravice, s čimer se samozagovorništva tudi uči (Tufail in Lyon 2007).

Samozagovorništvo zajema pet temeljnih področij veščin. Prvo področje je zmožnost razumevanja lastnih PP. Drugo področje se nanaša na zavedanje lastnih prednosti in šibkosti. Posameznikovo poznavanje različnih oblik in vrst pomoči, ki jih potrebuje glede na PP in ki mu jih nudijo različne pristojne podporne službe, predstavlja tretje področje. Četrto področje zajema razumevanje pomena zavzemanja zase in za svoje pravice. Zadnje, peto področje veščin pa obsega učinkovito sporočanje posameznika o potrebah po prilagoditvah in drugih oblikah podpore glede na lastne PP (Stuntzner in Hartley 2015).

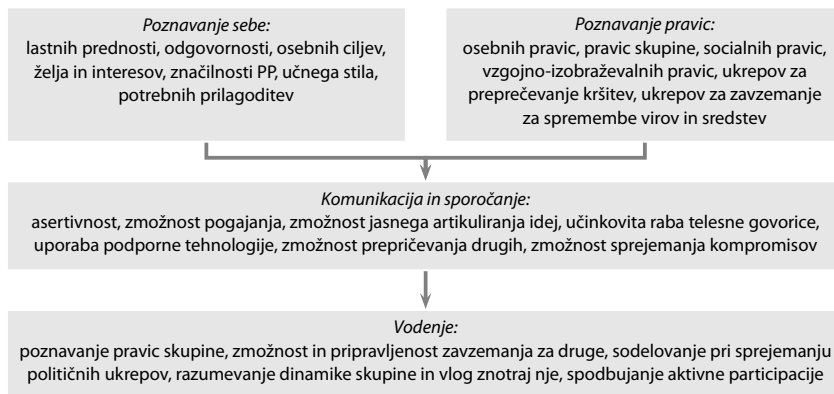
Študent s statusom študenta s PP se lahko samozagovorništva uči tako, da (Stuntzner in Hartley 2015):

- razume, kako PP vplivajo na njegovo življenje;
- prepoznava lastne prednosti in šibkosti, lastno zmožnost soočanja z izzivi in raven rezilientnosti;
- ugotovi, katere veščine samozagovorništva, ki jih je že uporabil, so se izkazale za uspešne;
- odkrije, na katerih področjih je v povezavi s samozagovorništvom do zdaj imel težave;
- načrtuje, kako razvijati veščine samozagovorništva;
- poišče, katere organizacije in društva mu lahko nudijo potrebno podporo in pomoč, oziroma pomoč poišče v okviru univerze (pri vpisni službi univerze, referatu za študentske zadeve posamezne članice, študentski svetovalnici, ki deluje v okviru univerze ali njenih članic, ali pri študentski organizaciji);
- vadi samozagovorništvo tako v formalnih kot neformalnih situacijah;
- razvija zmožnosti za soočanje z izzivi in nesoglasji z drugimi;
- spremlja lasten razvoj samozagovorniških veščin;
- reflektira o osebnih pridobitvah zaradi samozagovorništva.

Test idr. (2005) so na podlagi izsledkov metaraziskave oblikovali konceptualni okvir samozagovorništva (slika 1), ki pa zajema štiri temeljna področja. To so: poznavanje sebe in svojih potreb, poznavanje pravic, komunikacija in sporočanje potreb drugim ter vodenje in zavzemanje za skupno dobro skupine z enakimi oziroma podobnimi težavami.

Poznavanje sebe in pravic sta osnovna in temeljna gradnika učinkovitega samozagovorništva. Naslednji pomemben gradnik je sporočanje o sebi. Pomembno je, da oseba s PP svoje potrebe in želje zna sporočati na asertivni način, da je usmerjena v reševanje konfliktov ter da se v primeru le-teh zna z drugimi pogajati. Zadnji gradnik pa predstavlja zmožnost vodenja, kar je pomembno, ko samozagovorništvo preide v zagovorništvo (Test idr. 2005, 49). Zmožnost reševanja težav, zastavljanja ciljev, razumevanja PP in samovodenja oziroma samousmerjanja so kot pomembne veščine samozagovorništva za študente s PP ključnega pomena (Getzel in Thoma 2008).

Stuntznerjeva in Hartley (2015) sta mnenja, da se samozagovorništvo prepleta tudi s sočutjem do sebe; slednje lahko opredelimo kot skupek veščin, ki naj bi se jih posameznik naučil in jih uporabil pri svojih samozagovorniških veščinah. Sočutje do sebe se nanaša na posameznikovo zmožnost sprejema-



**Slika 1** Konceptualni okvir samozagovorništva (prirejeno po Test idr. 2005, 49)

nja sebe in lastnih težav pri soočanju z izzivi s sočutjem, sprejemanja lastne nepopolnosti in sebe z manjšo mero samokritičnosti ter odpuščanja sebi. Nekateri avtorji (Test idr. 2005; Getzel in Thoma 2008) poudarjajo, da lahko samozagovorništvo povežemo s konceptom samodoločenosti. Po teoriji samodoločenosti naj bi imel posameznik tri temeljne, univerzalne potrebe, to so potreba po lastni avtonomnosti, po doživljanju kompetentnosti ter po povezanosti z drugimi (Chen in Jang 2010). Barnard-Brakova, Lechtenbergerjeva in Lan (2010) so mnenja, da je za uspešne študente s PP značilna uporaba treh vrst vedenjskih strategij, ki jih povezujemo s samozagovorništvom, in sicer (1) razkritje lastnih PP in potrebnih prilagoditev za uspešno vključenost v študijski proces po vnaprej določenem vzorcu, ki ga v komunikaciji z vsemi visokošolskimi učitelji in sodelavci uporabljajo na enak način, (2) zmožnost pogajanja o prilagoditvah in ne naslavljanje različnih pritožb vodstvu fakultete ter (3) minimiziranje lastnih PP v smislu, da se jim ne pripisuje prevelikega pomena.

Povzamemo lahko, da ima študent s PP pomembno, celo ključno vlogo pri zagotavljanju in izgrajevanju inkluzivnega izobraževanja na visokošolski ravni. Skupaj z drugimi, tako s predavatelji in tutorji kot z drugimi študenti, soustvarja študijsko okolje in študijski proces kot ekspert iz izkušenj (Čačinovič Vogrinčič 2008). Reflektira o pomembnosti, ustreznosti in učinkovitosti pristopov ter strategij, ki mu omogočajo učinkovito in uspešno opravljanje študijskih obveznosti. Prakticira samozagovorništvo in svoje potrebe argumentirano uveljavlja ter aktivno sprejema odločitve. S tem krepi svojo rezilientnost in ustvarja podobo o sebi s perspektive moči, pri čemer ima lahko pomembno vlogo tudi tutor.

## **Tutorstvo študentom s posebnimi potrebami**

Tutorstvo osebam s PP je ena izmed pomembnejših strategij, ki prispeva k zagotavljanju inkluzivno naravnane izobraževalnega okolja (Mitchell 2014). Kot inkluzivno opredelimo vsako strategijo, ki prispeva k boljšemu učnemu in socialnemu vključevanju oseb s PP v izobraževalni sistem. Temelji na individualni podpori osebi s PP, hkrati pa tudi tutor sam razvija svojo senzibilnost do njih (Mitchell 2014) in njihovih potreb po prilagoditvah. Stewartova in Valianova (2018) sta mnenja, da je tutorstvo tudi ena izmed najpogostejših oblik podpore, ki prispeva k povečanju uspešnosti študentov pri študiju, predvsem na prehodu iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje. Od tutorja zahteva ustrezno znanje, predanost in časovno razpoložljivost, študent, ki pomoč prejema, pa mora čutiti, da ga tutor sprejema in spoštuje. Zaradi same narave študija tega v visokošolskem okolju ni mogoče vedno doseči, saj predavatelji pogosto z ostro kritiko izzovejo študente k razmišljanju (Stewart in Valian 2018). Tudi učinke tutorstva, ki so lahko tako objektivni kot subjektivni, je težko meriti. Objektivni učinki so npr. karierni razvoj študenta, sodelovanje pri različnih projektih, uspeh pri študiju; subjektivni pa motivacija za študij in za nadaljevanje študija, stališča o študiju ipd. (Stewart in Valian 2018). Tutor študentom s PP je lahko predavatelj ali drug študent. Poznamo formalno in neformalno tutorstvo (Stewart in Valian 2018): pri formalnem so tutorji na fakulteti imenovani in so študentu dodeljeni po formalni poti, pri neformalnem pa se razvije spontana vez med tutorjem in študentom. Imenovanje tutorjev s strani vodstva fakultet mora biti premišljeno, saj ima lahko njegovo delovanje tudi nasproten učinek od želenega. Tutor se npr. lahko izkaže za neučinkovitega, predvsem kadar je nezanesljiv, neodziven in izkazuje destruktiven ter negativen odnos do študenta s PP (Stewart in Valian 2018). Za škodljivega pa se lahko izkaže tudi pretirano zaščitniški odnos, pri čemer se študent s PP popolnoma prepusti artikuliranju potreb s strani tutorja, potemtakem ne razvija veščin samozagovornišva, ki bi mu koristile v nadaljevanju njegove karierni poti, postaja manj samostojen in venomer odvisen od druge osebe (Test idr. 2005). Za študenta je tako bolje ne imeti tutorja, kot imeti neprimerne. Po eni strani slabost (z vidika razvijanja veščin samozagovornišva), po drugi pa prednost tutorstva (z vidika prejemanja podpore) zaznamo tudi v primerih, ko študentu ni potrebno osebno razkrivati svojih PP in predavateljev neposredno prositi za prilagoditev študijskega procesa (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010). V tem primeru je pomembno, da sta tutorski odnos in postopek seznanjanja predavateljev s prilagoditvami, ki so dodeljene študentu, formalizirana, zato da se pri drugih študentih ne ustvari občutek fa-

voriziranja posameznih študentov (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010).

Nacionalna študija stanja vključenosti študentov s PP v slovenskem visokošolskem prostoru (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) je sicer pokazala, da študenti s statusom študentov s PP zase menijo, da ne potrebujejo tutorske pomoči. Ugotovitev bi lahko pripisali temu, da se večina vprašanih počuti sprejete in upoštevane s strani predavateljev ter da je zadovoljna s podporo študijskih kolegov. Tudi njihovo počutje na fakulteti, ki jo obiskujejo, je praviloma dobro (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018).

### **Študenti s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem**

Na Univerzi na Primorskem so študenti s statusom študenta s PP tisti študenti, ki potrebujejo prilagoditve študijskega okolja in prilagoditve v izvajanju študijskega procesa, ker se zaradi primanjkljajev, ovir oziroma motenj na telesnem, gibalnem, zaznavnem, čustvenem, socialnem in komunikacijskem področju ter na področju predelovanja informacij srečujejo z ovirami, ki lahko preprečujejo ali otežujejo njihovo polno in uspešno vključevanje ter sodelovanje v študijskem procesu (Univerza na Primorskem 2019). Študentom s PP je zato pomembno zagotoviti enake možnosti za študij in dostop do njegovih vsebin ter jim omogočiti polno in aktivno participacijo v študijskem procesu ter priložnost za uspešno izgrajevanje in izražanje lastnih kompetenc (Wolanin in Steele 2004; Univerza na Primorskem 2019).

Preko oblikovanja individualiziranega načrta za študente s PP lahko realiziramo že predhodno omenjeni koncept transformacije. S tem namenom ter na osnovi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011), ki v 36. členu pravi, da je vsak otrok, ki prejme odločbo o statusu otroka s PP, upravičen do individualiziranega programa, smo na Univerzi na Primorskem oblikovali Individualiziran študijski načrt (IŠN) za študente s PP. IŠN za študenta s PP razumemo kot izdelek in kot proces (Kaye in Aserlind 1979; Nugent 2005). Je najprej uradni dokument, ki uresničuje odločbo, na osnovi katere je bil študentu podeljen status študenta s PP, in s pomočjo katerega sistematično individualiziramo njegov študijski proces. V njem so na osnovi študentovih PP opredeljene prilagoditve za vzpostavitev čim inkluzivnejšega, dostopnejšega in spodbudnejšega študijskega okolja za učinkovit ter uspešen študij in čim boljše študijske dosežke. IŠN vsebuje tudi osnovne podatke o študentu in odločbi, s katero mu je bil dodeljen zaprosen status, ter kratko opredelitev PP. Sledi opis študentovega doživljanja PP, kjer študent reflektira in navede ovire, s katerimi se pri študiju srečuje, in izpostavi prilagoditve študijskega procesa, za katere meni, da jih potrebuje in so se v preteklo-

sti že izkazale kot potrebne in učinkovite. V nadaljevanju navede tutorja visokošolskega učitelja in tutorja študenta. V osrednjem delu visokošolski učitelj na podlagi individualnega pogovora s študentom opredeli prilagoditve, ki jih študent potrebuje pri predavanjih, vajah, ocenjevanju znanja, hospitacijah, nastopih in/ali praktičnem usposabljanju ter v knjižnici oziroma drugih institucijah, povezanih s študijem. IŠN vsebuje tudi seznam visokošolskih učiteljev in njihovih asistentov, ki jih je o prilagoditvah študijskega procesa potrebno pravočasno seznaniti. Zaključni del je namenjen refleksiji o izkušnji preteklega študijskega leta, v kateri študent razmišlja o prejeti podpori in zagotovljenih potrebnih prilagoditvah študijskega procesa ter o svojem napredku pri študiju. Študent lahko v IŠN označi, ali želi, da prvi stik z visokošolskimi učitelji vzpostavi tutor učitelj tako, da jih seznani s prilagoditvami študijskega procesa, ali to želi narediti sam. S tako oblikovanim IŠN za študenta s PP uresničujemo procesno vlogo IŠN, saj spodbujamo bodisi zagovornišvo bodisi samozagovornišvo in preko tega vplivamo na večanje inkluzivnosti visokošolskega okolja. Samozagovornišvo spodbujamo tako, da študenta usmerjamo pri opisu lastnih PP in prilagoditev študijskega procesa. V tem procesu izkaže poznavanje in razumevanje samega sebe, lastnih PP in njihovega vpliva na učenje. Prav tako izpostavi svoje potenciale in poznavanje učinkovitih strategij učenja oziroma preseganja ovir ter prilagoditev, ki mu omogočajo pogoje za uspešnejše opravljanje študijskih obveznosti. Dana mu je priložnost, da svoje potrebe verbalizira na koncizen, jasen in asertiven način. Študent kot ekspert iz lastnih izkušenj s tutorjem učiteljem določi prilagoditve študijskega procesa. Ko tutor učitelj predavateljem posreduje IŠN, prevzema vlogo zagovornika. Prav tako to vlogo prevzame, ko analizira refleksije študentov ob koncu študijskega leta in na njihovi podlagi vodstvo ter administrativne delavce seznani s stanjem in potrebnimi izboljšavami na področju dela s študenti s PP.

Tak pristop k snovanju in uveljavljanju IŠN študentu s PP omogoči zavedanje in konkretno izkušnjo, da lahko vpliva oziroma samoregulira okoliščine, da bi si zagotovil pogoje, v katerih lahko uresniči svoje potenciale. To bo lahko uporabljal in uveljavljal na poti svojega vseživljenjskega izobraževanja in kariernega razvoja. Pomembno se nam zdi tudi spodbujanje samozavedanja in s tem povezanega samozagovornišva, da imajo študenti s PP področja, na katerih so lahko izjemno učinkoviti in lahko edinstveno prispevajo k razvoju ter napredku na različnih področjih (Test idr. 2005; National Center for Learning Disabilities 2018). Te veščine jim bodo namreč koristile pri prehajanju na trg delovne sile, vzpostavljanju optimalnih pogojev v okviru zaposlitve in tekom njihovega nadaljnega profesionalnega razvoja.

V okviru tutorskega odnosa lahko učitelj tutor študentu s PP pomaga krepiti in izgrajevati številne kompetence, bodisi s področja že omenjenega samozagovornišтва pa tudi s področij izvršilnih funkcij, učinkovitega učenja in krepitve rezilientnosti. Študenti s PP, sploh tisti, ki imajo zaradi PP status med celotnim obdobjem šolanja, so bili ves čas deležni dodatne pomoči in podpore s strani različnih pedagoških delavcev pa tudi staršev oziroma skrbnikov. Mnogi se v visokošolskem okolju prvič soočajo s samoodločanjem in samouravnavanjem lastnih zmožnosti ter primanjkljajev in so pri tem pogosto neizkušeni in ranljivi. Zgodi se, da so izpostavljeni situacijam, v katerih morajo zagovarjati ali dokazovati svoje potrebe in zmožnosti ter pogosto zaradi neupoštevanja le-teh študijske obveznosti opravljati pod neprilagojenimi pogoji, zaradi česar lahko izkažejo slabše dosežke, kot bi jih sicer, ali pa vložijo nesorazmerno več truda in časa, kot bi ju, če bi jim bilo študijsko okolje ustrezno prilagojeno. Da bi se, kolikor je le mogoče, zmanjšale možnosti za tovrstno izpostavljenost študentov s PP in da bi se tudi na ravni (visokošolskega) izobraževanja zagotovilo enake pogoje ter večjo izobraževalno dostopnost za vse, se vse bolj uveljavlja načelo univerzalnega oziroma inkluzivnega dizajna (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010). Slednje pomeni, da sta učno in fizično okolje oblikovana tako, da ob uporabi dobrih poučevalnih strategij, različnih informacijskih medijev in vrst sodobne tehnologije za zagotavljanje akademske dostopnosti v glavnem ni potrebe po dodatnih prilagoditvah študijskega procesa, razen za določen delež študentov, ki zaradi narave svojih PP potrebujejo podporno tehnologijo in specifične prilagoditve (Edyburn 2010).

Tudi analiza lastnih tutorskih izkušenj in nacionalna študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) pokažeta, da večina študentov s PP potrebuje nekatere prilagoditve, ki jih opredeljujemo kot splošne in temeljne. Nanašajo se na prilagoditve časovnih rokov, zagotovitev možnosti za podaljšan čas pri pisnem in ustnem preverjanju, možnosti izrednih izpitnih rokov ter prilagoditve pri napredovanju v višji letnik oziroma pravico do podaljšanja statusa študenta za največ eno leto po že izkoriščenem dodatnem letu. Te prilagoditve niso kompleksne in jih je moč udejanjati.

## **Sklep**

V sodobni družbi je vseživljenjsko učenje razumljeno kot temeljna pravica, zato je potrebno tudi v visokošolskem prostoru sistemsko zagotavljati enake možnosti in akademsko dostopnost za vse študente. Študentom s PP se tako odpirajo nove priložnosti za uresničitev njihovih potencialov in izboljšanje

življenjskih ter zaposlitvenih možnosti. Za uresničevanje koncepta podpore študentom s PP, pričakovanj do njih in interakcije z njimi pa je ključnega pomena celostni pogled nanje, saj so njihove PP le delček njihove celovitosti, ki pa jih lahko v primeru odklonilnega in neprilagojenega okolja pomembno funkcionalno ovira pri razvoju in uresničevanju njihovih zmožnosti ter potencialov.

Večanje dostopnosti in inkluzivnosti visokošolskega izobraževanja smo postavili na štiri temeljne stebre, ki smo jih izpeljali iz ključnih načel za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2009). Štirje stebri predvidevajo: (1) vizijo inkluzivnega izobraževanja na ravni vodstva univerze ter njegovo prizadevanje za zagotavljanje enakih možnosti in ne le pravic; (2) skrb za izgradnjo inkluzivnih kompetenc poučevanja visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter njihovo osebno razumevanje PP in oblikovanje pozitivnih stališč do študentov s PP, kar je na izvedbeni ravni ključno; (3) opolnomočenje študentov s PP, da bodo aktivno participirali v procesu večanja inkluzivnosti v visokošolskem okolju, sporočali o prilagoditvah, ki jih potrebujejo, in se zavzemali za uresničevanje pravic; (4) sprejemajočo in podporno naravnost ostalih študentov, ki so ključni soustvarjalci inkluzivnega in socialnokohezivnega visokošolskega učenja ter življenja.

V konceptu podpore študentom s PP poudarjamo individualni študijski načrt študenta s PP kot pomemben mehanizem tako na ravni načrtovanja in uresničevanja prilagoditev za študenta kot tudi na ravni zagotavljanja inkluzivnosti visokošolskega prostora. Študent s PP namreč lahko ob podpori učitelja tutorja poglobljeno razmišlja o zunanjih in notranjih ovirah pri učenju ter išče učinkovite strategije in prilagoditve, ki jih potrebuje za preseganje le-teh, da bi dosegal dobre študijske uspehe. Preko konkretnih izkušenj nato utrjuje zavedanje, da lahko vpliva in samoregulira pogoje, ki mu omogočajo boljšo dostopnost do virov učenja in načinov za večjo uspešnost pri izkazovanju znanja. V tem procesu razvija tudi večino samozagovorništv in svoje potrebe argumentirano uveljavlja ter tako ob podpori zagovornikov (tutorjev učiteljev in študentov) vpliva tudi na večanje inkluzivnosti visokošolskega okolja.

Visokošolski študij predstavlja tretjo raven izobraževanja in velika večina študentov s PP je že imela status učenca oziroma dijaka s PP ter pripadajoč individualizirani program z načrtom podpore in s prilagoditvijo izvajanja. Individualizirani program je zato odličen mehanizem za opolnomočenje oseb s PP, ki prehajajo preko različnih izobraževalnih ravni in so izpostavljene različnim bolj ali manj dostopnim in inkluzivnim okoliščinam. Ob ustreznem vo-

denju in podpori, ki je na prehodih še posebej pomembna, lahko postajajo eksperti iz izkušenj, ki bodo zmožni aktivno soustvarjati dostopnejšo in inkluzivnejšo učečo se družbo.

### Literatura

- Ainscow, M. 2005. »Developing inclusive education systems: what are the levers for change?« *Journal of Educational Change* 6 (2): 109–124.
- Barnard-Brak, L., D. Lechtenberger in W. Y. Lan. 2010. »Accommodation Strategies of College Students with Disabilities.« *Qualitative Report* 15 (2): 411–429.
- Barry, B. 2012. *Why the Social Justice Matters*. Cambridge: Polity.
- Buchanan, I., in J. Walmsley. 2006. »Self-Advocacy in Historical Perspective.« *British Journal of Learning Disabilities* 34 (3): 133–138.
- Cawthon, S. W., in E. V. Cole. 2010. »Postsecondary Students who Have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles.« *Journal of Postsecondary Education and Disability* 23 (2): 112–128.
- Chen, K. C., in S. J. Jang. 2010. »Motivation in Online Learning: Testing a Model of Self-Determination Theory.« *Computers in Human Behavior* 26 (4): 741–752.
- Čačinovič Vogrinčič, G. 2008. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Drljić, K., in V. R. Kiswarday. 2019. *Poučevanje v heterogenih skupinah študentov ter načrtovanje inkluzivnega okolja*. Interno gradivo pri projektu Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Edyburn, D. L. 2010. »Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL.« *Learning Disability Quarterly* 33 (1): 33–41.
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. 2009. *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja – priporočila načrtovalcem politik*. Odense in Bruselj: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Getzel, E. E., in C. A. Thoma. 2008. »Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings.« *Career Development for Exceptional Individuals* 31 (2): 77–84.
- Haeghele, J. A., in S. Hodge. 2016. »Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models.« *Quest* 68 (2): 193–206.
- Hart, S., A. Dixon in M. J. Drummond. 2006. *Learning without Limits*. Open University Press.
- Haug, P. 2017. »Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality.« *Scandinavian Journal Of Disability Research* 19 (3): 206–217.
- Kaye, N. L., in R. Aserlind. 1979. »The IEP: The Ultimate Process.« *The Journal of Special Education* 13 (2): 137–143.

- Kiswarday, V. 2018. »Individualiziran program v inkluziji.« V *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*, ur. M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec, 46–59. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Kiswarday, V., in M. Valenčič Zuljan. 2015. »Paradigmatski premik sodobne šole od usmerjenosti v primanjkljaje k rezilientnosti.« V *Obzorja učenja: vzgojno izobraževalne perspective*, ur. T. Grušovnik, 179–194. Koper: Annales.
- Lightner, K. L., D. Kipps-Vaughan, T. Schulte in A. D. Trice. 2012. »Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services.« *Journal of Postsecondary Education and Disability* 25 (2): 145–159.
- Loewen, G. 1993. »Improving Access to Post-Secondary Education.« *Psychosocial Rehabilitation Journal* 17 (1): 151–154.
- Mitchell, D. 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- . 2017. *Diversities in Education: Effective Ways to Reach all Learners*. London in New York: Routledge.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2018. »Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu.« Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana.
- . 2021. »Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.« [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela\\_ucenci\\_s\\_posebnimi\\_potrebami.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf)
- Morgado, B., M. D. Cortés-Vega, R. López-Gavira, E. Álvarez in A. Moriña. 2016. »Inclusive Education in Higher Education?« *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (S1): 639–642.
- Mullins, L., in M. Preyde. 2013. »The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University.« *Disability & Society* 28 (2): 147–160.
- National Center for Learning Disabilities. 2018. *Agents of Their Own Success: Self-Advocacy Skills and Self-Determination for Students With Disabilities in the Era of Personalized Learning*. Washington, DC: National Center for Learning Disabilities.
- Norwich, B. 2014. »Recognising Value Tensions that Underlie Problems in Inclusive Education.« *Cambridge Journal of Education* 44 (4): 495–510.
- Nugent, M. 2005. *A Rough Guide to Individual Educational Planning*. London: National Educational Psychological Service.
- Opara, B. 2007. »Od učljivosti do inkluzivne paradigme.« *Šolsko polje* 8 (3–4): 35–62.
- Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Riddell, S. 2016. »The Inclusion of Disabled Students in Higher Education in Eu-

- rope: Progress and Challenges.« Prispevek predstavljen na CNUDD, the Italian University conference of delegates for disabilities, Torino, Italija, 12.–14. maj. [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/64\\_i\\_TurinCNUDD\\_SR\\_Paper.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/64_i_TurinCNUDD_SR_Paper.pdf).
- Rimmerman, A. 2012. *Social Inclusion of People with Disabilities: National and International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Stewart, A. J., in V. Valian. 2018. *An Inclusive Academy: Achieving Diversity and Excellence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stuntzner, S., in M. Hartley. 2015. »Balancing Self-Compassion with Self-Advocacy.« *Annals of Psychotherapy & Integrative Health*, str. 12–28.
- Test, D. W., C. H. Fowler, W. M. Wood, D. M. Brewer in S. Eddy. 2005. »A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities.« *Remedial and Special Education* 26 (1): 43–54.
- Thomas, G. 2013. »A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking.« *British Educational Research Journal* 39 (3): 473–490.
- Tiwari, A., A. Das in M. Sharma. 2015. »Inclusive Education a 'Rhetoric' or 'Reality'? Teachers' Perspectives and Beliefs.« *Teaching and Teacher Education* 52:128–136.
- Tufail, J., in K. Lyon. 2007. *Advocacy in Action: The Fourth Book of Speaking up; A Plain Text Guide to Advocacy*. London in Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- UNESCO. 1994. *The Salananca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Pariz: UNESCO.
- . 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Pariz: UNESCO.
- . 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Pariz: UNESCO.
- Univerza na Primorskem. 2019. »Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem.« <https://www.upr.si/sl/resources/files//univerza/interni-akti/po1pravnilni-studenti-posebne-potrebe-up.pdf>.
- . B. l. »Individualiziran načrt za študente s posebnimi potrebami.« <https://www.upr.si/si/univerza/predpisi/interni-akti/>.
- Univerza v Ljubljani. 2018. »Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani.« [https://www.fe.uni-lj.si/izobrazevanje/studentska\\_pisarna/pravilniki\\_in\\_navodila/pravilnik\\_o\\_studentih\\_s\\_posebnim\\_statusom\\_na\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/](https://www.fe.uni-lj.si/izobrazevanje/studentska_pisarna/pravilniki_in_navodila/pravilnik_o_studentih_s_posebnim_statusom_na_univerzi_v_ljubljani/).
- Univerza v Mariboru. 2008. »Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru.« <https://www.um.si/univerza/dokumentni-center/akti/GlavniDokumentiz2013/Pravilnik%20o%20%C5%A1tudijskem%20procesu%20%C5%A1tudentov%20invalidov.pdf>.

- Wolanin, T. R., in P. E. Steele. 2004. *Higher Education Opportunities for Students with Disabilities: A Primer for Policy Makers*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Young, K., P. M. McNamara in B. Coughlan. 2017. »Authentic Inclusion-Utopian Thinking? Irish Post-Primary Teachers' Perspectives of Inclusive Education.« *Teaching and Teacher Education* 68:1–11.
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>.
- Zakon za urejanje položaja študentov (ZUPŠ). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 61. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2917>.

### **Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education**

Students with disabilities have basically the same potential for achieving (academic) success as their peers, but due to various external and/or internal factors, they cannot realize them under the same conditions. Thus, it is important that universities provide equal opportunities for access to studies and the achievement of academic success. The increase of accessibility and inclusiveness of higher education and the concept of assistance and support for students with disabilities were placed on four basic pillars, which were derived from the key principles for promoting the quality of inclusive education. We examined the role of an individualized plan for a student with disabilities and highlighted the importance of building self-advocacy of students with disabilities for constructive and proactive communication with professors and their assistants, for facing higher education challenges and for making important decisions, which will also help them in the transition into the labour market.

*Keywords:* inclusion, higher education, students with disabilities, individualized plan, self-advocacy