

Katja Jeznik

VPLIV SISTEMSKÉ ORGANIZIRANOSTI IZOBRAŽEVANJA OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI NA INKLUZIVNO NARAVNANOST UČNIH SKUPNOSTI

POVZETEK

Čim višja stopnja inkluzivnosti izobraževalnega sistema je cilj, h kateremu stremimo na vseh vzgojno-izobraževalnih ravneh. Inkluzivnost se nanaša na tiste posameznike in skupine, ki so bili skozi zgodovino večkrat izključeni, zaradi odstopanja od pričakovanih norm razvoja pa so bili pogosto tudi stigmatizirani. V članku so predstavljene glavne teoretske opredelitve koncepta inkluzije in sodobne sistemske rešitve vključevanja oseb s posebnimi potrebami v izobraževanje. Osredotočamo se na podobnosti in razlike med izobraževanjem oseb s posebnimi potrebami na različnih ravneh izobraževanja. Zanima nas, ali se identificirane prepreke na poti k inkluzivnosti šolskega sistema prenašajo z nižjih na višje ravni vzgojno-izobraževalnega sistema in kako to vpliva na inkluzivno naravnano učnih skupnosti. Izbajamo iz analize relevantnih zakonodajnih dokumentov, spletnih strani, teoretske literature in sekundarnih virov o vključevanju oseb s posebnimi potrebami v sistem izobraževanja v Sloveniji. Ugotovljamo, da to, kar velja za izobraževalni sistem na downiverzitetni ravni, v veliki meri velja tudi za terciarno izobraževanje. Bolj kot inkluzivno se na vseh ravneh izobraževanja odraža integracijsko razumevanje vključevanja oseb s posebnimi potrebami. To hkrati pomeni odmik od širšega razumevanja inkluzije kot temelja za vzpostavljanje bolj inkluzivno naravnane učne skupnosti.

Ključne besede: sistemske rešitve, integracija, inkluzija, osebe s posebnimi potrebami, učitelji

THE IMPACT OF THE SYSTEMIC ORGANISATION OF SPECIAL NEEDS EDUCATION ON THE INCLUSIVITY OF LEARNING COMMUNITIES – ABSTRACT

Maximising the inclusivity of the education system is a goal that we strive for at all levels of education. Inclusivity refers to those individuals and groups who have been repeatedly excluded throughout history, and often stigmatised for deviating from expected norms of development. This article presents the main theoretical definitions of the concept of inclusion and contemporary systemic solutions for the inclusion of people with special educational needs. We focus on the similarities and differences between the education of people with special needs at different levels of education. We are interested in whether the identified barriers to inclusivity within the school system are transferred from lower to higher levels of the education system and how this affects the inclusive orientation

of learning communities. We draw on an analysis of relevant legislative documents, websites, theoretical literature, and secondary sources on the inclusion of people with special educational needs in the education system in Slovenia. We find that what is true for the education system at the primary and secondary level is also largely true for the tertiary level of education. Rather than an inclusive, an integrative understanding of the inclusion of people with special educational needs is reflected at all levels of education. This also represents a shift away from a broader understanding of inclusion as the foundation for building a more inclusive learning community.

Keywords: *system solutions, integration, inclusion, students with special educational needs, teachers*

UVOD

Od podpisa *Salamanške izjave* leta 1994 (UNESCO, 1994) do danes so evropske države različno uspešno implementirale načela inkluzije v svoje šolske sisteme, sprva na primarni in sekundarni ravni izobraževanja, vse bolj pa je izpostavljena potreba po tem, da se ustrezne sistemske rešitve oblikujejo tudi na ravni terciarnega izobraževanja (OZN, 2016; Schmidt, 2021; UNESCO, 2015), pa tudi na ravni vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami (Srebotnik in Povše, 2021). Inkluzija je že na downiverzitetni ravni izobraževanja težko dosegljiv cilj, v zadnjih desetletjih pa so bile identificirane tudi različne ovire na poti do nje (Arduin, 2015; Ermenc idr., 2019; Florian, 2014; Lesar, 2009; Thomas, 2013). V članku bomo najprej predstavili teoretske opredelitve koncepta inkluzije in sistemske rešitve na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na downiverzitetni ravni. Na ravni terciarnega izobraževanja bomo izhajali iz rešitev izobraževanja študentov s posebnimi potrebami na najstarejši in največji univerzi v Sloveniji, Univerzi v Ljubljani. Zanimalo nas bo, katere so podobnosti in razlike med izobraževanjem oseb s posebnimi potrebami na različnih vzgojno-izobraževalnih ravneh. Osredotočili se bomo na presojo tega, ali se že identificirane težave pri izobraževanju oseb s posebnimi potrebami na primarni in sekundarni ravni prenašajo na višje ravni izobraževanja in kako to vpliva na inkluzivno naravnost visokošolskih učnih skupnosti. Izhajali bomo iz pregleda relevantnih zakonodajnih dokumentov, spletnih strani, teoretske literature in sekundarnih virov o vključevanju oseb s posebnimi potrebami v izobraževanje v Sloveniji.

RAZUMEVANJE INKLUZIJE KOT OBČEGA PEDAGOŠKEGA KONCEPTA

Koncept inkluzije sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja vpelje *Salamanška izjava* (UNESCO, 1994), še danes pa ni enoznačnih teoretskih opredelitev koncepta. Sledimo lahko pluralizaciji opredelitev (Ermenc idr., 2019), vse bolj relevantno pa je tudi vprašanje uresničevanja načel inkluzije za različne ciljne skupine (Lesar, 2009), na različnih ravneh izobraževanja in tudi na ravni njihove zaposljivosti (Hugo in Hedegaard, 2017; Hedegaard idr., 2021). Nekateri avtorji (Booth in Ainscow, 2002; Florian, 2014; Mitchell, 2015) usmerjajo raziskovalno pozornost na opredeljevanje kazalnikov in elementov inkluzije. Z vidika razumevanja razvoja koncepta inkluzije pa so pomembne tudi opredelitve, v katerih se avtorji (Arduin, 2015; Haug, 2017) osredotočajo na klasifikacijo njegovih razvojnih

stopenj. Ker slednje pomembno pripomore k razumevanju sistemskih rešitev izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, eno od teh povzemamo v nadaljevanju.

Haug (2017) loči tri stopnje razvoja koncepta inkluzije. Njene začetke postavi v šestdeseta leta 20. stoletja, ko so v nekaterih državah že začeli vključevati osebe s posebnimi potrebami v večinske šole. To fazo imenuje integracija in je prvenstveno vezana na vprašanje usmeritve oseb v večinske šole in na vprašanje organizacije izobraževanja (Lesar, 2009; Florian, 2014). Pred temi prvimi koraki so v izobraževalnih sistemih obstajale različne prakse izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Slovenijo lahko uvrstimo med države z relativno dolgo tradicijo izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Prvi podatki o šolah, ki so bile namenjene osebam s posebnimi potrebami, so povezani z ustanovitvijo šole za gluhe in naglušne v Novi Gorici v prvi polovici 19. stoletja. Leta 1911 je bil v Ljubljani organiziran prvi oddelek za osebe z motnjo v duševnem razvoju, leta 1919 je bila ustanovljena še prva specializirana šola za slepe osebe (Košir idr., 2011). Bolj celostno pa področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami uredi šele šolski zakon leta 1958, ki opredeli, da imajo vsi državljani enake pravice do vzgoje in izobraževanja. Dve leti kasneje je bil sprejet *Zakon o posebnem šolstvu*, še osem let kasneje pa *Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. Leta 1976 je bil sprejet *Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*, sledil pa mu je *Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. S tem naj bi se začelo postopno opuščanje kategorizacije oseb s posebnimi potrebami v skupine, sledilo pa mu je razvrščanje. Razvrščali so se duševno moteni otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno moteni ter otroci z več vrst motenj (Košir idr., 2011).

Osamosvojitvi Slovenije je v sredini devetdesetih let prejšnjega stoletja sledila obsežna prenova izobraževanja na vseh ravneh, tudi za osebe s posebnimi potrebami. Zadnje večje spremembe so bile vpeljane leta 2000 s sprejetjem *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011), ki je urejal področje vzgoje in izobraževanja po celotni izobraževalni vertikali do terciarne ravni. Zakon je bil večkrat dopolnjen, od januarja 2019 pa za predšolsko vzgojo velja nova ureditev, ki izhaja iz *Zakona o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami* (2017).

Sklenemo lahko, da je šele zakon leta 2000 v Sloveniji spodbudil vključevanje oseb s posebnimi potrebami v večinske vzgojno-izobraževalne ustanove, kar Haug (2017) imenuje integracija. Predpostavka koncepta je, da bo ustrezna (tj. glede na diagnosticirane primanjkljaje osebe) usmeritev osebe bodisi v večinsko bodisi specialno šolo imela že sama po sebi pozitivne učinke. Predpostavka se je sčasoma izkazala za napačno, saj sama po sebi ne more odpraviti segregacije, marginalizacije in diskriminacije učencev, do katerih je prihajalo ob takšnih rešitvah izobraževanja (Lesar, 2009).

Kot prvi odziv na kritike integracije se je v sedemdesetih letih v ZDA in kasneje še v Evropi pojavil koncept inkluzije, ki ga danes Haug (2017) imenuje ožja inkluzija. Več

pozornosti se nameni samemu pedagoškemu procesu, učeči se pa naj bi postali polnopravni člani oddelka in šole. Izobraževali naj bi se skupaj s svojimi vrstniki iz soseske, hkrati pa naj bi imeli dostop do diferencirane in individualizirane podpore, prilagojenih programov in prilagojenega ocenjevanja, skladno s svojimi zmožnostmi in interesi (Ermenc idr., 2019). Kot je bilo že izpostavljeno, naj bi postopki ugotavljanja učenčevih primanjkljajev dajali podlago za izbiro intervencij s strani ustreznih strokovnjakov (Ermenc idr., 2019). Ti naj bi imeli posebno strokovno znanje in tehnično podporo za izničenje ali pa vsaj zmanjševanje posebnih potreb osebe. V izobraževalnih ustanovah se ob takšnem razumevanju inkluzije pojavi potreba po večjem številu kadra s specialno pedagoško izobrazbo, ki naj bi nosili tudi večji delež odgovornosti za uspeh in vključenost oseb s posebnimi potrebami. To fazo inkluzije lahko prepoznamo tudi v slovenskem izobraževalnem okolju. Delež oseb, ki so prepoznane kot osebe s posebnimi potrebami in se izobražujejo v večinskih šolah, narašča (Kozmelj, 2020). Pojavlja pa se tudi potreba po ustrezno izobraženem kadru za delo z osebami s posebnimi potrebami, kot jih določa *Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2011).

Tretja faza oz. širše razumevanje inkluzije pa se od prejšnjih dveh razlikuje že v samem izhodišču in prepričanju, da mora šola sprejeti raznolikost kot pozitivno izhodišče svojega delovanja (Haug, 2017). Koncept inkluzije torej ni več vezan zgolj na osebe s posebnimi potrebami, temveč se nanaša na vse, ki se pri učenju in participaciji soočajo z ovirami (Lesar, 2009), kot tudi na učeče se na splošno, saj naj bi šola za vse osebe vzpostavljala optimalne pogoje za izobraževanje in jih hkrati učila živeti z raznolikostjo (Ermenc idr., 2019).

Zaradi preobrata v filozofiji v ozadju je uveljavljanje širšega razumevanja inkluzije velik izziv, ki terja koherentno delovanje celotnega sistema (od zakonodaje, programov, učnih gradiv, šolske organizacije do ravni pouka in odnosov) (Ermenc idr., 2019). Avtorice izpostavijo, da je ključni premik od ožjega k širšemu razumevanju inkluzije na izobraževalnem polju premik od specialnega pedagoškega k občemu pedagoškemu diskurzu o osebah s posebnimi potrebami. Specialne pedagoške intervencije, ki jih izvedejo specialni pedagogi, naj bi nadomestila težnja h kakovostnemu pedagoškemu procesu za vse. Učitelj naj bi na podlagi poznavanja načel individualizacije in diferenciacije obče učne metode, oblike in strategije izbiral in uporabljal glede na zmožnosti učečih se. Raznolikost bi morala biti temeljna vrednota, diskurz o dihotomiji med »običajnimi« in »drugačnimi« pa naj bi zamenjal kontinuum skrbi za vključenost in uspeh vseh (Ermenc idr., 2019). Kot dodaja Kodele (2017), pa je pomembno še, da vse učeče se ne glede na to, ali se soočajo z ovirami ali ne, razumemo kot aktivne udeležence učnega procesa in da so aktivno vključeni v proces reševanja svojih težav na področju učenja.

Nekateri avtorji (Arduin, 2015; Ermenc idr., 2019; Thomas, 2013) poudarijo, da ima takšno širše razumevanje inkluzije pomembne implikacije tudi na skupnostni, ne samo na šolski ravni. Intervencije s strani skupnosti navadno sledijo izhodiščem Rawlsove (1971) teorije pravičnosti in ideji, da bomo z dodatnim angažmajem in finančnimi vložki pomagali deprivilegiranim. A kot opozarja Lesar (2018), se zdi za uresničevanje inkluzije v

kontekstu izobraževanja nujno Rawlsov koncept distributivne pravičnosti dopolniti vsaj še s pripoznanjem (Fraser in Honneth, 2003), participacijo (Kodele, 2017) in soodvisnostjo (Lynch idr., 2009). Mažgon idr. (2019) zapišejo, da je inkluzija koncept, ki presega izobraževanje in sega v skupnost. Le v vključujoči skupnosti je namreč mogoče optimalno udejanjiti izobraževalne cilje in posameznikove zmožnosti, hkrati pa inkluzivno šolo težko razvijamo v neinkluzivni skupnosti. V tem smislu lahko razumemo tudi pomen inkluzivne naravnosti učnih skupnosti na vseh izobraževalnih ravneh.

PRIMARNA IN SEKUNDARNA RAVEN IZOBRAŽEVANJA OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI

V nadaljevanju bomo na kratko povzeli ureditev izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na ravni primarnega in sekundarnega izobraževanja. V skladu z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2011) se je v Sloveniji uveljavila naslednja razporeditev otrok in mladostnikov v devet skupin:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- gluhi in naglušni otroci,
- slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in
- otroci z avtističnimi motnjami.

Kot smo že izpostavili, je z zadnjimi sistemskimi spremembami Slovenija skladno z mednarodnimi priporočili vpeljala integracijski model šolanja za osebe s posebnimi potrebami. Cilj odločevalcev je bil predvsem, da jih je čim več vključenih v večinske šole, a hkrati se Slovenija ni odločila v celoti opustiti šolanje v specialnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (Ermenc idr., 2019). ZUOPP-1 (2011) določa, da o načinu vključevanja oseb s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem odloča ustrezna strokovna komisija, ki v procesu usmerjanja opredeli posebno potrebo osebe in jo skladno z njenimi potrebami usmeri v enega izmed izobraževalnih programov, namenjenih osebam s posebnimi potrebami. Zakon loči pet vzgojno-izobraževalnih programov za obvezno raven izobraževanja. V *vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* so vključene osebe, ki jim zadostujejo prilagoditve pri izvajanju programa, ki je sicer identičen programu večinske osnovne šole. Osebe, ki so usmerjene v ta program, ki se izvaja sočasno z običajnim programom, so praviloma upravičene do različnih prilagoditev učnega procesa in dodatne strokovne pomoči v obsegu do pet ur, od tega je vedno ena ura namenjena svetovalnim storitvam. Pri *prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom* gre za prilagoditve programov za različne skupine oseb s posebnimi potrebami (npr. za gluhe, gibalno ovirane, slepe). Prilagajajo se lahko organizacija pouka, načini ocenjevanja znanja ipd. Tudi v teh programih se osebam lahko

zagotovi dodatna strokovna pomoč, program pa se lahko izvaja v oddelkih z običajnim programom, lahko pa tudi v specializiranih ustanovah. *Prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom* je namenjen zlasti osebam z lažjo motnjo v duševnem razvoju in se praviloma izvaja v specializiranih ustanovah oz. ločenih oddelkih večinske šole. Program traja devet let, po devetih letih uspešnega izobraževanja in prehanja med razredi pa imajo učenci priznan sedmi razred večinske osnovne šole in končano osnovnošolsko obveznost. *Posebni program vzgoje in izobraževanja* je namenjen osebam z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, *vzgojni program* pa tistim z vedenjskimi težavami.

Posamezna šola lahko torej po trenutno veljavni zakonodaji izvaja več programov hkrati, a jih v primeru znižanega standarda znanja izvaja v ločenih oddelkih. Za vsako osebo, vključeno v enega izmed naštetih programov, na šoli pripravijo individualiziran program. Vanj zapišejo vse prilagoditve, ki jih posameznik potrebuje za enakovredno sodelovanje pri pouku in doseganje optimalnih učnih ciljev.

V osnovnošolskih programih se je v šolskem letu 2019/20 izobraževalo 13.302 oseb s posebnimi potrebami. Večina (81 %) je bila vključena v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Pomenili so 5,7 % vseh učencev v večinskem osnovnošolskem programu. V specializiranih ustanovah pa se je izobraževalo okoli 2 % celotne generacije (Kozmelj, 2020).

Tudi srednješolsko izobraževanje ponuja dijakom različne vzgojno-izobraževalne programe. Učenci, ki so zaključili devetletno osnovnošolsko obveznost in hkrati niso zaključili vseh devetih razredov, temveč devetletni prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, se lahko vpišejo v programe nižjega poklicnega izobraževanja, ki se izvajajo v okviru srednjih šol ali srednješolskih centrov. Ti programi so, poleg pridobitve poklicne kvalifikacije, namenjeni temu, da dijaki pridobijo manjkajočo osnovnošolsko izobrazbo. Po pridobitvi te ravni izobrazbe se lahko osebe zaposlijo oz. vpišejo v poklicne programe srednjih šol. Po zaključku teh pa se lahko skupaj s preostalimi dijaki vpišejo še v program strokovnega tehniškega izobraževanja ter šolanje po zaključku nadaljujejo tudi na višjih ravneh izobraževanja oz. se zaposlijo.

Tako kot za raven osnovnošolskega izobraževanja tudi za srednje šole velja sistem usmerjanja posameznikov v izobraževalni program v skladu z ZUOPP-1 (2011). Nekateri programi srednješolskega izobraževanja pa se, podobno kot osnovnošolski, izvajajo le v ločenih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (za gibalno ovirane,¹ slepe in slabovidne, gluhe in naglušne ter dijake z govorno-jezikovnimi motnjami). Večina dijakov s posebnimi potrebami se vključuje v večinske srednje šole, kjer se jim glede na odločbo o usmeritvi

1 Na spletni strani ustanove CIRIUS Kamnik (b. d.) denimo preberemo, da se lahko dijaki vpišejo v dva programa nižjega poklicnega izobraževanja (Pomočnik v tehnoloških procesih in Pomožni administrator), v tri programe poklicnega izobraževanja (Računalnikar, Električar in Administrator), v dva programa strokovnega izobraževanja (Administrator in Ekonomski tehnik) in dva programa strokovnega tehniškega izobraževanja (Elektrotehnik in Ekonomski tehnik).

v izobraževalni program omogočijo prilagoditve učnega procesa in izvajajo ure dodatne strokovne pomoči.

Pregled statistike dijakov, vpisanih v različne srednješolske programe (skupno 72.783 dijakov) potrjuje podobno rast števila dijakov s posebnimi potrebami, kot jo v zadnjih letih opazamo v obveznem izobraževanju. V šolskem letu 2010/11 je bilo v različne programe vpisanih 2.780 dijakov s posebnimi potrebami, v šolskem letu 2019/20 pa že 5.311 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport [MIZŠ], b. d.). Trenutno delež vpisanih dijakov s posebnimi potrebami znaša 8,35 % vseh dijakov. Skoraj četrtnina oz. 24,1 % omenjenih dijakov je vpisanih v nižje poklicno izobraževanje, slaba petina oz. 17,9 % v poklicno izobraževanje, slaba desetina oz. 8 % v srednje strokovno izobraževanje, 3,7 % v splošne izobraževalne programe in 7,8 % v programe strokovnega tehniškega izobraževanja (MIZŠ, b. d.).

TERCIARNA RAVEN IZOBRAŽEVANJA OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI

Področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami se na ravni terciarnega izobraževanja sistemsko ureja šele v zadnjih letih, po sprejetju *Zakona za urejanje položaja študentov* (2017). Prvi razlog za to lahko najdemo v vsesplošni masifikaciji terciarnega izobraževanja od druge svetovne vojne naprej (Rebolj, 2018). Drugi razlog, ki ga omenja Rebolj (2018), se nanaša na zvišano stopnjo podpore osebam s posebnimi potrebami na douniverzitetnih ravneh izobraževanja, ki smo jo povzeli v prejšnjem poglavju. Tretji razlog, da se je področje študija za osebe s posebnimi potrebami začelo urejati tudi na sistemski ravni, pa lahko povežemo s prepričanjem, da je izobraževanje ena izmed poti, ki osebam s posebnimi potrebami v odraslosti omogoča večjo finančno neodvisnost in večjo kompetentnost na trgu dela. Sicer so lahko osebe s posebnimi potrebami izpostavljene brezposelnosti in nižjim dohodkom ter posledično večjemu tveganju revščine in socialne izključenosti (Cankar, 2020; Rebolj, 2018). Tako kot za vse tudi za študente s posebnimi potrebami velja, da jim lahko višja stopnja izobrazbe omogoča tudi siceršnji dvig kakovosti življenja.

Osnovne sistemske podlage za študij oseb s posebnimi potrebami izhajajo iz *Zakona o visokem šolstvu* (2011), ki od leta 2017 v 69. a členu določa, kdo so študenti s posebnimi potrebami in študenti s posebnim statusom ter do česa so upravičeni. Slednje se nanaša na dvojce:

- na ugodnejšo obravnavo v izbirnem postopku v primeru omejitve vpisa in
- na prilagoditve izvajanja študijskih programov in dodatno strokovno pomoč pri študiju, pri čemer lahko napredujejo in dokončajo študij v daljšem času, kot je predvideno s študijskim programom, ter pri tem obdržijo druge pravice in ugodnosti študentov iz prvega odstavka 69. člena zakona. Ta člen določa še druge pravice in ugodnosti študentov, npr. do preventivnega zdravstvenega pregleda, bivanja v študentskih domovih ipd.

Ker gre za novejšo rešitve, še ni zbrana baza podatkov o tem, koliko je dejansko študentov, ki študirajo ob posebnem statusu, za daljše časovno obdobje. Podobno Rebolj (2018) ugotavlja tudi za nekatere druge evropske države.

Formalna ureditev študija za osebe s posebnimi potrebami na primeru Univerze v Ljubljani

V nadaljevanju bomo ureditev statusa študenta s posebnimi potrebami povzeli glede na ureditev področja na največji univerzi v Sloveniji, Univerzi v Ljubljani. Osredotočili se bomo na tri vprašanja:

- Ali se poimenovanje, ki se uporablja za študente s posebnimi potrebami, sklada s poimenovanji na predhodnih ravneh izobraževanja?
- Ali in kako se postopki pridobitve statusa študenta s posebnimi potrebami in iz tega izhajajoče pravice razlikujejo od postopkov in pravic na predhodnih ravneh izobraževanja?
- Kolikšen je delež študentov s posebnimi potrebami v primerjavi s prehodnimi ravnmi izobraževanja?

Ključne informacije o študentih s posebnimi potrebami so objavljene na spletnih straneh Univerze v Ljubljani (UL, b. d.-a). Študenti s posebnimi potrebami so obravnavni skupaj z vsemi drugimi študenti, ki potrebujejo posebni status: »Študenti s posebnim statusom so študenti, ki izkazujejo pomembne dosežke na področju športa, umetnosti in kulture, študenti starši in študenti s posebnimi potrebami, kamor se uvrščajo tudi študenti v izrednih socialnih razmerah« (UL, b. d.-a). Status si študent ureja skladno s *Pravilnikom o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani* (UL, 2018). V tem pravilniku so v 5. členu študenti s posebnimi potrebami opredeljeni kot:

Študenti s posebnimi potrebami so študenti, ki zaradi dolgotrajnih okvar, motenj, primanjkljajev ali bolezni (v nadaljevanju: težave) potrebujejo pomoč in prilagoditve za svojo učinkovito vključitev v študij in opravljanje študijskih obveznosti. To so zlasti študenti z delno ali popolno izgubo vida (slabovidni in slepi študenti), študenti z delno ali popolno izgubo sluha (naglušni in gluhi študenti), študenti z govorno-jezikovnimi težavami (težavami v komunikaciji), študenti z gibalno oviranostjo, študenti z dolgotrajno ali kronično boleznijo, študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (težave na področju branja in pisanja, npr. disleksija ipd.), študenti z motnjami avtističnega spektra, telesnimi poškodbami in/ali dolgotrajnejšo rehabilitacijo, z motnjami v telesnem in duševnem zdravju ter s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Status študenta s posebnimi potrebami ima lahko tudi študent na podlagi izrednih socialnih razmer. (UL, 2018)

Ugotovimo lahko, da se na ravni terciarnega izobraževanja ohranja terminologija o osebah s posebnimi potrebami, kot je uveljavljena na primarni in sekundarni ravni izobraževanja.

Pravilnik določa tudi postopek in pogoje za pridobitev posebnega statusa, možne načine prilagoditve okolja in načina izvajanja študija ter opravljanja študijskih obveznosti glede na pogoje izvajanja študija na članicah, koordinacijo aktivnosti za spremljanje in podporo študentov s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani in njenih članicah ter vodenje

evidence in dokumentacije na članicah (UL, 2018). V nadaljevanju povzamemo postopek pridobitve statusa. Oseba za status zaprosi v individualni prošnji na članici Univerze v Ljubljani oz. koordinatorici študijskega programa, v katerega je vpisana. Prošnjo praviloma odda ob vpisu, lahko pa tudi kadarkoli med študijem. V vlogi oseba sama opredeli svoje potrebe po prilagoditvi študija in opravljanju študijskih obveznosti. Priložiti mora ustrezna dokazila, ki potrjujejo potrebo po prilagoditvah. O tem, ali bo osebi status odobren ali ne, odloča pristojni organ članice. Člani organa se odločijo tudi o morebitnem pogovoru z osebo, ki prosi za status. Status se lahko podeli za različno obdobje. Lahko se podeli za eno študijsko leto, za celoten čas študija ali pa za čas veljavnosti dokazil. Pristojni organ mora sklep izdati en mesec po prejemu vloge, v njem pa opredeliti tako prilagoditve študijskega procesa kot tudi obdobje, za katerega so te veljavne. Ob morebitnih spremembah se lahko izdani sklep dopolni oz. ustrezno spremeni (UL, 2018).

Iz povzetega lahko ugotovimo, da je postopek v formalnem smislu podoben postopku pridobitve statusa na primarni in sekundarni ravni izobraževanja. Organ, ki odloča o prošnji, ni več organiziran na ravni Zavoda RS za šolstvo, temveč na ravni članic Univerze v Ljubljani. Večji poudarek je na samoiniciativnosti osebe s posebnimi potrebami in komunikaciji na ravni posameznih izobraževalnih programov znotraj članic univerze.

Tudi pravice, ki izhajajo iz statusa študenta s posebnimi potrebami, so podobne pravicam na primarni in sekundarni ravni izobraževanja. Študenti lahko pridobijo pomoč in različne prilagoditve pri opravljanju študijskih obveznosti ter tako vplivajo na svoje vključevanje v študijski proces. Ni pa na primer jasno, kako naj uresničijo pravico do dodatne strokovne pomoči, kot jo lahko uveljavljajo učenci in dijaki na predhodnih ravneh izobraževanja. Ključna razlika je še v tem, da za študente s posebnimi potrebami ne obstajajo posebni študijski programi, kot velja to na ravni primarnega in sekundarnega izobraževanja (ZUOPP-1, 2011).

Kljub določenim razlikam lahko sklenemo, da pregled ureditve študija za osebe s posebnimi potrebami na primeru Univerze v Ljubljani kaže, da pomeni formalna ureditev področja študija za študente s posebnimi potrebami v določenem smislu nadaljevanje ureditve na downiverzitetni ravni izobraževanja.

Na Univerzi v Ljubljani je bila perspektiva študentov s posebnimi potrebami ovrednotena februarja 2021 v anketi za študente s posebnimi potrebami, iz poročila pa je razvidno tudi število teh študentov za študijsko leto 2020/21 (UL, 2021), in sicer jih je bilo 1,2 % celotne populacije študentov, vpisanih na Univerzo v Ljubljani, oz. 489 od 40.607 vpisanih študentov (UL, b. d.-b). *Rezultati ankete za študente s posebnimi potrebami* (UL, 2021) kažejo tudi, da so študenti večinoma zadovoljni s prilagoditvami študijskega procesa in da so bile te upoštevane tudi v obdobju študija na daljavo.

Čeprav lahko ugotovimo, da je delež študentov s posebnimi potrebami manjši kot med dijaki in učenci, lahko predvidevamo, da se bo v prihodnje povečeval. Zato bo tudi na sistemske ravni treba bolj poskrbeti za ustrezne podatkovne baze ter druge sisteme podpore in pomoči posameznikom, ki nadaljujejo študij na višjih ravneh izobraževalne vertikale.

NEKATERE PREPREKE NA POTI VZPOSTAVLJANJA BOLJ INKLUZIVNO NARAVNANEGA IZOBRAŽEVANJA

Čeprav je izobraževanje oseb s posebnimi potrebami danes v Sloveniji urejeno bolje kot pred spremembo zakonodaje leta 2000, še vedno ni dovolj vključujoče, še zlasti za določene skupine oseb s posebnimi potrebami in na vseh izobraževalnih ravneh (Ermenc idr., 2019; Šelih, 2013). Razlogi so zelo raznoliki. Kot je že bilo poudarjeno, jih lahko deloma razumemo kot posledico velikih paradigmatških razlik med strokovnjaki, oprtimi vsak na drugačne raziskovalne izsledke (Ermenc idr., 2019). Eni dokazujejo, da osebe s posebnimi potrebami v večinskih šolah napredujejo manj kot vrstniki v ločenih specialnih izobraževalnih ustanovah, drugi dokazujejo nasprotno, torej da te osebe v večinskih šolah napredujejo bolje. Dijaki s posebnimi potrebami so bistveno bolj zastopani v programih srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja, manj pa jih je na gimnazijah (Cankar, 2020). Ta ugotovitev sicer ne drži za skupino dijakov z organskimi ovirami (slepi, slabovidni in z okvaro vidne funkcije, gibalno ovirani, gluhi in naglušni). Njihov delež je na gimnazijah celo večji kot v preostali populaciji (Cankar, 2020). Kako se razlike kažejo na ravni študijskih programov, pa v tem trenutku še ni razvidno, ker se to področje sistemsko ureja šele zadnjih nekaj let.

Ermenc idr. (2019) med pomembne ovire pri vzpostavljanju inkluzije v Sloveniji uvrščajo sistem študija bodočih pedagoških delavcev, ki je dvotiren ter loči študij specialne in rehabilitacijske pedagogike od splošnih pedagoških programov. Nekateri avtorji (Lesar, 2018; Messner idr., 2016; Peček in Macura-Milovanović, 2015) ugotavljajo, da so v splošnih pedagoških programih sicer teme izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v primerjavi z ostalimi ranljivimi skupinami zastopane v večjem deležu, vprašanje pa je, ali pomenijo tudi odmik od medicinskega diskurza in diskurzov nezmožnosti o osebah s posebnimi potrebami k diskurzu demokratizma in pedagoškemu diskurzu, kjer na vse gledamo kot zmožne učenca (Lesar, 2009; Rebolj, 2018) ter prave participacije (Kodele, 2017). Še večji manko pa se kaže na ravni univerzitetnih pedagoških delavcev. Vršnik Perše (2021) v monografiji *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: Spoznanja in izzivi* ugotavlja, da v Sloveniji ni sistematičnega uvajanja v opravljanje poklica visokošolskega učitelja in to lahko postane tudi nekdo, ki ni usvojil niti osnovnih učiteljskih kompetenc in znanja (Košir, 2021). Zato od visokošolskih učiteljev ne moremo pričakovati niti posebnih specialnih pedagoških niti občin pedagoških znanj. V odnosu do oseb s posebnimi potrebami zanje velja podobno, kot velja za zaposlene na ostalih ravneh izobraževanja – prepričanja in stališča so posamezniki oblikovali predvsem na podlagi lastnega raziskovanja in izkušenj. To pa ni zadostno niti ustrezno izhodišče za vzpostavljanje inkluzivno naravnane visokošolske skupnosti. Ta vrzel se skuša v zadnjih letih napolniti s številnimi izobraževanji in usposabljanji z najrazličnejših pedagoško-didaktičnih področij, a še vedno gre le za delno in sistemsko nezadostno podprto rešitev.

Zaradi omenjenega je pri visokošolskih učiteljih bolj kot proučevanje poznavanja posebnih potreb, ki jih imajo študenti, smiselno proučevati njihov odnos do študentov s posebnimi potrebami. Pred leti je sicer bila opravljena nacionalna študija o stanju ureditve

posebnih skupin študentov, tudi študentov s posebnimi potrebami (Košak Babuder idr., 2018; Schmidt, 2021), ki je ob zaznanem napredku na tem področju razkrila tudi šibkosti. Poleg ustreznih infrastrukturnih pogojev za organizacijo postopkov, svetovalnih in podpornih mehanizmov študentom s posebnimi potrebami je nujno pozornost in energijo usmeriti tudi v usposabljanja in podporo visokošolskim učiteljem in drugim strokovnim delavcem za delo s to skupino študentov. Pomemben korak na tem področju je bil narejen ob izdaji priročnika *Poučevanje študentov s posebnimi potrebami: Priročnik za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in druge, ki se v študijskem procesu srečujejo s študenti s posebnimi potrebami* (Jakšič Ivačić idr., 2020).

Dosedanje raziskave o odnosu pedagoških delavcev do oseb s posebnimi potrebami so se osredotočile predvsem na douniverzitetno raven izobraževanja (Kobal Grum, 2018; Schmidt in Vrhovnik, 2017; Štemberger in Kiswarday, 2018), Lesar in Žvegljč Mihelič (2020) pa sta predstavili rezultate raziskave, ki povzema stališča in prepričanja univerzitetnih učiteljev na pedagoških študijskih programih. Ugotovili sta, da je več kot polovica vprašanih izbrala inkluzivno naravnane trditve pred integrativnimi. Med inkluziji bolj naklonjenimi je bil statistično značilno večji delež tistih, ki se vsaj nekaj časa v svojem poučevanju posvečajo temam marginaliziranih družbenih skupin, kot tistih, ki tem temam posvetijo zelo malo časa (Lesar in Žvegljč Mihelič, 2020). Avtorici menita, da iz njune raziskave veje zmerni optimizem. Tisti, ki vsaj nekaj časa posvetijo inkluzivnim temam, bolj sledijo ugotovitvam raziskav in priporočilom o uresničevanju socialnega vidika inkluzivnosti in ne le individualističnega. Diskurz profesionalizma bolj nadomešča pedagoški diskurz, asimilacijo pa teženje k dnevno prilagojenemu pedagoškemu delu v heterogenih učnih skupinah (Lesar in Žvegljč Mihelič, 2020).

Ugotovili sta še, da je naklonjenost inkluziji statistično pomembno povezana s študijskim programom. Ideji so bolj naklonjeni visokošolski učitelji na študijskih programih pedagogike kot na primer na študijskem programu predšolske vzgoje ali razrednega pouka (Lesar in Žvegljč Mihelič, 2020). Dokaj visoko stopnjo inkluzivne naravnosti študentov pedagogike je potrdila tudi druga raziskava (Mažgon idr., 2018). Razloge Lesar in Žvegljč Mihelič (2020) povezujeta z razlikami v načinu dela. Pedagogi so bolj usmerjeni v individualno delo in manj v delo v večjih heterogenih skupinah, ki z vidika vključevanja vsekakor pomenijo večji izziv.

Lesar in Žvegljč Mihelič (2020) zaključujeta, da je med univerzitetnimi učitelji koncept integracije prepoznan, v ospredju pa sta psihomedicinska paradigma in individualistična perspektiva ali diskurz profesionalizma. Avtorici ocenita, da le nekaj čez polovico inkluziji bolj naklonjenih pedagoških delavcev ni zadovoljiv rezultat in ga razumeta kot pomembno oviro na poti implementacije inkluzivnosti v slovenski šolski sistem.

Iz raziskav med študenti s posebnimi potrebami so zanimive tudi ugotovitve Rebolj (2018). Avtorica je v svoji doktorski raziskavi s pomočjo poglobljenih intervjujev kot ena od prvih v Sloveniji proučevala stališča študentov s posebnimi potrebami in prilagoditve študijskega procesa med pedagoškimi delavci na dveh članicah Univerze v Ljubljani.

Njene ugotovitve so spodbudne. Ugotovila je namreč, da v raziskavo vključeni visokošolski učitelji večinoma izražajo pozitivna stališča do prilagoditev za študente s posebnimi potrebami in da so se pripravljene odzvati na prošnje študentov po prilagoditvah, prav tako pa so pripravljene omogočati različne prilagoditve študijskega procesa (Rebolj, 2018).

Na drugi strani pa je ugotovila tudi, da v raziskavo vključeni študenti s posebnimi potrebami poročajo o srečevanju z nerazumevanjem in negativnih izkušnjah (Rebolj, 2018).

Prilagoditve študijskega procesa najpogosteje odprejo vprašanje ogrožanja akademskih standardov. Rebolj (2018) ugotavlja, da do tega neželenega pojava pride predvsem zaradi občutka nemoči visokošolskih učiteljev, ki ne vedo zmeraj, kako izvajati prilagoditve študijskega procesa, ter se srečujejo z dilemami in vprašanji, povezanimi s smiselnostjo posameznih prilagoditev. Vendar pa avtorica hkrati ugotavlja, da vprašanje nižanja akademskih standardov ni povezano le z odpiranjem fakultet študentom s posebnimi potrebami, ampak tudi s splošno večjo dostopnostjo študija, prisotnostjo diskurza usmiljenja na univerzah in podobnim pritiskom, ki rezultirajo v popuščanju in zniževanju študijskih zahtev (Rebolj, 2018).

ZAKLJUČEK

V članku smo analizirali nekatere vidike sistemskih rešitev izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na primarni, sekundarni in terciarni ravni izobraževanja. V raziskovalnem delu smo se osredotočili na terciarno stopnjo izobraževanja, ki je tako na ravni sistemskih rešitev kot na raziskovalni ravni pogosto spregledana dimenzija inkluzivnega izobraževanja.

Pregled in analiza sistemskih rešitev izobraževanja oseb s posebnimi potrebami vodi do ugotovitve, da se sistemske rešitve prenašajo z nižje na višje izobraževalne ravni. Ohranjata se terminologija in sistem prilagoditev kot ena od temeljnih pravic, ki izhajajo iz statusa osebe s posebnimi potrebami. Posledično lahko v prihodnje na terciarni ravni izobraževanja pričakujemo podobne prepreke na poti do oblikovanja bolj inkluzivne učne skupnosti, kot se pojavljajo na primarni in sekundarni ravni izobraževanja. Ključna razlika med sistemskimi rešitvami izobraževanja oseb s posebnimi potrebami na različnih izobraževalnih ravneh pa se kaže v tem, da se izobraževalni programi na ravni primarnega in sekundarnega izobraževanja diferencirajo glede na zmožnosti oseb s posebnimi potrebami, na ravni terciarnega izobraževanja pa te diferenciacije ni.

Pregled raziskav o inkluzivni naravnosti izobraževalnega sistema v Sloveniji utrdi sklep, da ni problem le manko poznavanja posameznih skupin s posebnimi potrebami med pedagoškimi delavci, kar lahko razumemo kot neposreden rezultat njihovega neustreznega izobraževanja, ampak tudi naravnost, stališča in prepričanja, ki so navadno rezultat spontanega pridobivanja izkušenj z osebami s posebnimi potrebami. Našteto odraža integracijsko logiko razumevanja vključevanja oseb s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem, ki je daleč od tega, kar, vsaj v teoriji, opredeljujemo kot širše razumevanje inkluzije kot podlage za vzpostavljanje bolj inkluzivno naravnane učne skupnosti. Teoretsko

zastavljeni potencial inkluzivno naravnane učne skupnosti, katere izhodišče je razumevanje raznolikosti kot pozitivne vrednotne naravnosti na vseh ravneh izobraževanja, bo lahko uresničen le ob oblikovanju ustreznih sistemskih rešitev na eni strani ter ob ustreznih podpori pedagoškim delavcem in osebam s posebnimi potrebami na drugi strani.

V prihodnje bi bilo treba raziskati, ali se podobna logika razumevanja inkluzivnega izobraževanja nadaljuje tudi na ravni vseživljenjskega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Še bolj izzivalno pa bi bilo proučevanje inkluzivne naravnosti na ravni različnih zaposlitvenih možnosti za osebe s posebnimi potrebami glede na raven izobrazbe, ki jo dosežejo. Tudi na tem področju je zaznati manko raziskav, ne pa tudi manko raziskovalnega interesa, kar kažeta nedavno izdani publikaciji v okviru Andragoškega društva Slovenije: *Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami* (Povše in Jelenc, 2016) in *Izzivi inkluzije pri vseživljenjskem učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami* (Srebotnik in Povše, 2021).

Financiranje

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

LITERATURA IN VIRI

- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji: Populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovim socialno-ekonomskim statusom v povezavi z dosežki v šoli*. Državni izpitni center.
- CIRIUS Kamnik. (b. d.). *Pomembne informacije za dijake in starše*. http://www.cirius-kamnik.si/dejavnosti/srednja_sola/pomembne_informacije
- Ermenc, K. S., Jeznik, K. in Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Verlag Dr. Kovač.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fraser, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hedegaard, J., Hugo, M. in Bjursell, C. (2021). Folk high school as a supportive environment for participants with high-functioning autism. *Andragoška Spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 27(2), 15–32. <https://doi.org/10.4312/as/9817>
- Hugo, M. in Hedegaard, J. (2017). Education as habilitation: Empirical examples from adjusted education in Sweden for students associated with high-functioning autism. *Andragoška Spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 23(3), 71–87. <https://doi.org/10.4312/as.23.3.71-87>

- Jakšič Ivacič, Ž., Fricelj, N., Košak Babuder, M. in Knez, M. (2020). *Poučevanje študentov s posebnimi potrebami: Priročnik za visokošolske učitelje, strokovne sodelavce in druge, ki se v študijskem procesu srečujejo s študenti s posebnimi potrebami*. Univerza v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6563/>
- Kobal Grum, D. (2018). Psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja: Analiza sistematičnega pregleda. V M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: Konferenčni zbornik* (str. 93–102). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Kodele, T. (2017). *Participacija učencev v procesu reševanja njihovih učnih težav* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Štemberger, V., Javornik, K., Tivadar, H., Podleseck, A., Alič, L., Vršnik Perše, T., Schmidt, M., Licardo, M., Rutar, S., Kiswarday, V. R., Drljič, K. in Leban, U. (2018). *Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu: Nacionalna študija – poročilo*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Košir, K. (2021). Kaj bi morali visokošolski učitelji vedeti o spodbujanju kakovostnega učenja: Miti in sodobna znanstvena spoznanja. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: Spoznanja in izzivi* (str. 47–64). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>
- Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipeč-Stopar, M., Macedoni-Lukšič, M., Magajna, L. in Rovšek, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* (str. 275–327). Zavod RS za šolstvo.
- Kozmelj, A. (28. 5. 2020). *Tudi v šolskem letu 2019/20 osnovnošolcev več, srednješolcev pa nekaj manj kot v preteklih letih*. SURS. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8854>
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lesar, I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy: Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 699–713. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1402376>
- Lesar, I. in Žvegljič Mihelič, M. (2020). Beliefs of university staff teaching in pedagogical study programmes on concept(s) of inclusiveness – the case of Slovenia. *International journal of Inclusive Education*, 24(7), 739–753. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1488186>
- Lynch, K., Baker, J. in Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245082>
- Mažgon, J., Jeznik, K. in Ermenc, K. S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE open*, 8(4), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244018811406>
- Mažgon, J., Ermenc, K. S. in Jeznik, K. (2019). Play with me! Festival: A case of blurring frontiers between education and sociability? V K. S. Ermenc in B. Mikulec (ur.), *Building Inclusive Communities Through Education and Learning* (str. 183–198). Cambridge Scholars.
- Messner, E., Worek, D. in Peček, M. (ur.). (2016). *Teacher education for multilingual and multicultural settings*. Leykam.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (b. d.). *Podatki o dijakih s posebnimi potrebami v srednješolskih izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_dijaki_s_posebnimi_potrebami.pdf
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9–30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- OZN. (2016). *Convention on the rights of persons with disabilities: General comment No. 4, article 24: Right to inclusive education*. <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>

- Peček, M. in Ermenc, K. S. (2016). Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 8–24.
- Peček, M. in Macura-Milovanović, S. (2015). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 21(3), 260–276. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953824>
- Povše, M. in Jelenc, Z. (ur.). (2016). *Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami: Strokovni posvet, 17. januar 2013: Prispevki s posveta*. Andragoško društvo Slovenije. <https://bit.ly/3KbmwR0>
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole*. (2011). *Uradni list RS*, št. 109/11, 10/12, 92/12, 49/13 in 75/15. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rebolj, A. B. (2018). *Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami pri doseganju zahtevanih akademskih standardov* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Schmidt, M. (2021). Vključevanje študentov s posebnimi potrebami v visokošolsko izobraževanje. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: Spoznanja in izzivi* (str. 155–170). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>
- Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2017). Inkluzija učencev s posebnimi potrebami in stališča učiteljev osnovnih ter srednjih poklicnih šol. V S. Bratovž (ur.), *Razsežnosti sodobnih učnih okolij* (str. 71–87). Založba Univerze na Primorskem.
- Srebotnik, I. in Povše, M. (ur.). (2021). *Izzivi inkluzije pri vseživljenjskem učenju in izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami*. Andragoško društvo Slovenije.
- Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 64–74.
- Štemberger, T. in Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Univerza v Ljubljani. (b. d.–a). *Študenti s posebnim statusom*. <https://www.uni-lj.si/studij/studenti-s-posebnim-statusom/>
- Univerza v Ljubljani. (b. d.–b). *Univerza v številkah*. https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/univerza_v_stevilkah/
- Univerza v Ljubljani. (2018). *Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani*. https://www.uni-lj.si/mma/pravilnik_o_studentih_s_posebnim_statusom_na_ulpotrjen_2952018pdf/2018073116333274/
- Univerza v Ljubljani. (2021). *Rezultati ankete za študente s posebnimi potrebami*. <https://www.uni-lj.si/studij/studenti-s-posebnim-statusom/porocila-in-analize/>

- Vršnik Perše, T. (2021). Spoznanja in izzivi sodobnih pogledov na učenje in poučevanje v visokem šolstvu. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu. Spoznanja in izzivi* (str. 5–18). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-466-8>
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). (2017). *Uradni list RS*, št. 41/17. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896#>
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS). (2011). *Uradni list RS*, št. 32/12, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 109/12, 85/14, 75/16, 61/17 – ZUPŠ, 65/17 in 175/20 – ZIUOPDVE. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172>
- Zakon za urejanje položaja študentov (ZUPŠ). (2017). *Uradni list RS*, št. 61/17. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7696>