

*Adrijana Biba Rebolj*

## STALIŠČA IN PREDSDOKI O ŠTUDENTIH S POSEBNIMI POTREBAMI

### POVZETEK

*Študenti s posebnimi potrebami so pomembna manjšinska skupina znotraj študentske populacije, ki jo pogosto spremljajo negativna stališča in predsodki. Ti se neposredno ali posredno kažejo v odnosu visokošolskih institucij in njihovih zaposlenih do študentov s posebnimi potrebami. Odnos in posledično vedenje močno vplivata na to, ali bo izkušnja študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu pozitivna ali negativna, zato je poznavanje stališč in predsodkov ključnega pomena za ustvarjanje celostne slike o študentih s posebnimi potrebami. V prispevku se zato podrobneje ukvarjamo s stališči in predsodki o študentih s posebnimi potrebami, pri čemer se sprašujemo, kakšna so, kako se kažejo, zakaj so pogosto negativna ter katere dejavnike velja upoštevati pri njihovem spreminjanju.*

**Ključne besede:** študenti s posebnimi potrebami, stališča, prepričanja, predsodki, stereotipi

### ATTITUDES AND PREJUDICES TOWARDS STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS -ABSTRACT

*Within the student population, students with special needs represent an important minority group. As such, they are often influenced by negative attitudes and prejudices. These biases (directly or indirectly) reverberate through the general relations among higher education institutions, impacting both its employees and students with special needs. A general attitude and its consequential behaviour both strongly influence whether the experience of students with disabilities in higher education will be positive or negative. Knowledge of attitudes and prejudices therefore remains crucial in enabling an insight into an overall picture about students with special needs in higher education. This paper thus discusses attitudes and prejudices towards students with special needs and examines how they appear, why they often happen to be negative, and which factors are worth taking into account when considering changes in attitude and means of combating prejudice.*

**Keywords:** students with special needs, attitudes, beliefs, prejudice, stereotypes

## UVOD

Diskurz o študentih s posebnimi potrebami pogosto zaznamujejo izjave, ki v sebi skrivajo različne predsodke in negativna stališča do te populacije. Dvomi o študentov uspeh pri študiju, strah pred zniževanjem izobraževalnih zahtev, odpor do zagotavljanja prilagoditev oziroma nepripravljenost za to kažejo le nekatere izmed njih.

Ravno stališča so poleg znanja in izkušenj posameznih zaposlenih v visokem šolstvu tista, ki močno vplivajo na to, ali bodo izkušnje študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu pozitivne ali negativne. Njihov vpliv je celo večji, kot ga imajo institucionalne politike in ukrepi (Vickerman in Blundell, 2010). Prav tako močno vplivajo na uspešno inkluzijo<sup>1</sup> študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu, saj lahko ustvarijo pozitivna ali negativna pričakovanja do študentov s posebnimi potrebami, ki spodbujajo oziroma ovirajo uspešno inkluzijo v izobraževalno okolje (Mahat, 2008). Ugotovitve dveh raziskav, izvedenih med študenti s posebnimi potrebami (Beilke in Yssel, 1999; Dowrick idr., 2005), na primer kažejo, da študentom največjo oviro pri doseganju uspehov pri študiju pomenijo napačne domneve pedagoških delavcev o njihovih sposobnostih (nizka pričakovanja) in diskriminatorni odnos, kar oboje izvira iz takšnih ali drugačnih stališč in prepričanj pedagoških delavcev. Da bi se teh ovir zavedali in jih odpravili, potrebujemo jasno sliko o tem, kakšna so stališča do te populacije, saj nam poznavanje stališč pomaga pri razumevanju interakcij med osebami s posebnimi potrebami in tistimi brez njih (Findler, Vilchinski in Werner, 2007).

Razumevanje stališč je zelo pomembno tudi pri načrtovanju kurikula ter pri programih usposabljanja za pedagoške delavce. Prav tako imajo stališča lahko močan vpliv na načrtovanje oziroma razumevanje obstoječih izobraževalnih politik, načrtovanje študijskih programov in pri odločitvah glede financiranja (Mahat, 2008). Če na primer gojimo stališče, da študenti s posebnimi potrebami za univerzo pomenijo dodatne stroške in napor pri prilagoditvah, potem lahko odločujoči o politikah univerze te načrtujejo tako, da so študenti s posebnimi potrebami obravnavani kot dodatna (posebna) dejavnost in ne sistemska, s čimer jim otežijo vstop v visoko šolstvo in participacijo v njem (visokošolske politike, denimo, ne predvidevajo pozitivne diskriminacije pri vpisnih politikah, ne predvidevajo sistemov podpore pri študiju, stroške, ki jih ima študent zato, ker je študent s posebnimi potrebami (na primer stroški tolmača), prelagajo na študenta in podobno).

Da bi lažje razumeli kompleksnost odnosa do študentov s posebnimi potrebami, bomo v prispevku obravnavali pojem stališča do študentov s posebnimi potrebami in njim sorodne pojme, pri čemer bomo iskali odgovore na vprašanja, kako se ta stališča oziroma druga pojmovanja kažejo, zakaj so pogosto negativna in pod kakšnimi pogoji je možno njihovo spreminjanje.

Prispevek je razdeljen na tri dele. Ker v vsakdanjem govoru stališča pogosto zamenjujemo s predsodki, stereotipi in prepričanji, te pojme za lažje razumevanje v prvem delu

<sup>1</sup> Inkluzijo razumemo kot aktivno participacijo in vključevanje študentov z različnimi zmožnostmi v visokošolski proces, pri čemer je pot za doseganje inkluzije in hkrati doseganje zahtevanih standardov uporaba različnih načinov poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja.

razložimo ter podamo primere, povezane s ciljno skupino, obravnavano v prispevku. V drugem delu se ukvarjamo z vsebino in posledicami stališč do študentov s posebnimi potrebami: kakšna so, kako se kažejo ter kakšen pomen lahko imajo za študenta in njegov študij. V tretjem delu predstavljamo različne dejavnike, ki so pomembni za oblikovanje in spreminjanje stališč.

## RAZLIKE MED STALIŠČI, PREPRIČANJI, PREDSDODKI IN STEREOTIPI

O stališčih je v vsakdanjem življenju veliko govora. Pojem stališča navadno označuje naše splošne (pozitivne ali negativne) sodbe oziroma vrednotenja ljudi, predmetov in pojavov (Fazio in Petty, 2008), predmet stališč je torej karkoli, kar nam je všeč ali ne (Maio in Haddock, 2010). Stališča so kompleksne strukture in v sebi združujejo tri dimenzije: kognitivno, afektivno in vedenjsko<sup>2</sup> (Zanna in Rempel, 1988).

Kognitivna *komponenta* vsebuje misli, ideje, znanja, izkušnje, informacije, tudi vrednotne sodbe in argumente v zvezi s predmetom, dogodkom, osebo ali situacijo, do katerih oblikujemo stališče (Maio in Haddock, 2010). Najosnovnejša oblika kognitivnega elementa stališča so kategorije, s katerimi razvrščamo predmete obravnave v razrede (na primer kategoriziranje študentov s posebnimi potrebami na gibalno ovirane, slepe in slabovidne, študente s psihičnimi težavami in podobno). Tudi *prepričanje* je sestavni del kognitivne komponente stališča, čeprav se pogosto v vsakdanjem govoru uporablja kot sinonim. Bistvena razlika je, da je prepričanje zasnovano samo na kognitivni komponenti, medtem ko stališče poleg te sestavljata še afektivna in vedenjska komponenta (Ule, 2009). Primer kognitivne dimenzije stališč je lahko naslednji: mentalne predstave (oziroma kognitivne sheme) pedagoških delavcev o »tipičnih« študentih lahko izključujejo študente s posebnimi potrebami, še posebej študente z učnimi težavami. Takšna predstava o tem, kdo »sodi« na univerzo, pa lahko zavira fleksibilen pristop k načrtovanju akademskih prilagoditev (Jensen idr., 2004).

*Afektivna* (imenovana tudi čustvena oziroma ocenjevalna/evaluativna) komponenta obsega občutja, čustva, razpoloženja v zvezi s predmetom stališč, ki so lahko pozitivna, negativna ali nevtralna. Ta komponenta je običajno usklajena s kognitivno komponento; če pa se razhajata, to skoraj nujno vodi do spremembe stališča (Ule, 2009). Primer afektivne komponente: čeprav je bila odločitev o vpisu nekega študenta na fakulteto že sprejeta, lahko pri pedagoških delavcih kljub temu obstaja dvom o primernosti študenta za neki študijski program oziroma visokošolsko institucijo, ko slednji zaprosi za prilagoditve (Jensen idr., 2004). V tem smislu njihov dvom ovira razmislek o novih in drugačnih možnostih, ki bi jih lahko ponudili takšnim študentom. Afektivna komponenta se lahko kaže tudi v strahu pedagoških delavcev pred morebitnim pretvarjanjem študentov, da so študenti s posebnimi potrebami, z namenom, da bi pridobili posebne pravice (prim. Beilke in Yssel, 1999). Da razblinijo dvom pri pedagoških delavcih, morajo študenti včasih za enako oceno izkazati dvojno znanje, včasih pa so pričakovanja

2 Tako imenovani tripartitni ali trikomponentni model stališča.

do njihovih dosežkov nizka (morda tudi zaradi občutkov pomilovanja), zato zanje veljajo nižji kriteriji v primerjavi s kriteriji, ki veljajo za preostale študente (prav tam, str. 67). Dvom, strah, neugodje, pomilovanje so v navedenih primerih čustva, ki sestavljajo afektivno dimenzijo in tvorijo negativna stališča. Afektivna komponenta je zelo pomembna tudi zato, ker je podlaga za nastanek predsodkov, ki se napajajo predvsem iz te komponente. *Predsodki* so neupravičena, neargumentirana in nepreverjena stališča (Ule, 2009), ki jih spremljajo močna čustva in so zelo odporni proti spremembam (Brown, 2010).

Težava s predsodki je, da vplivajo na (pre)oblikovanje samopodobe pri posamezniku in da so v tem primeru podlaga osebni in socialni identiteti posameznikov in kolektivnih praks skupin; in to ne samo tistih, ki imajo predsodke, ampak tudi tistih, nasproti katerim so predsodki usmerjeni. Predsodki študente s posebnimi potrebami ovirajo pri tem, da bi se lahko postavili zase (Junco, 2002, v Rao, 2004, str. 193), s čimer predsodke, ki so usmerjeni proti njim, potrjujejo. Nastran Ule (1999) govori o najbolj tragičnem dejanju v psihologiji predsodkov, namreč da se žrtve predsodkov poistovetijo z vsebino predsodkov. »Vsebina predsodkov, usmerjenih proti njim, postane tudi vsebina njihove samopodobe in njihovih praks. Tako pride do znane ‚samoizpolnjujoče se‘ napovedi, žrtve predsodkov same s svojim obnašanjem legitimirajo predsodke. Tisti, ki izraža predsodke, dobi argumente za svoja ravnanja, in sicer ravno od žrtve.« (prav tam, str. 300) To se lahko dogaja tako dolgo, dokler predsodki delujejo neovirano v senci, brez kritične javnosti. Takoj ko so predsodki izpostavljeni očem kritične javnosti (predvsem s tem, da se o njih odkrito piše in govori), jim je odvzeta motivacijska moč, vendar pa to še ni dovolj za njihovo dekonstrukcijo in odpravo.

*Stereotipi* so neke vrste predstopnja predsodkov in pomenijo pripisovanje določenih lastnosti posamezniku na podlagi njegove skupinske pripadnosti (Brown, 2010), ne pa na podlagi posameznikovih individualnih značilnosti in posebnosti. Primer stereotipa o skupini študentov s posebnimi potrebami je recimo, da so »vsi študenti s posebnimi potrebami na splošno manj uspešni pri študiju«, ali pa, da »študenti s posebnimi potrebami za univerzo pomenijo težavo, ker so za prilagoditve potrebna dodatna finančna sredstva«. Morda lahko temu kdo oporeka, češ da te trditve niso stereotipi, temveč dejstva, kar lahko v nekaterih situacijah celo drži. Razlog, zakaj so čustvene sodbe tako dokončne, je v tem, da se zdijo utemeljene, zato zaupamo svojim reakcijam in verjamemo, da so »resnične« (Zajonc, 1980).

*Vedenjska komponenta* je težnja človeka, da deluje na določen način glede na predmet stališč, ko na primer podpre tiste pojave ali situacije, do katerih ima pozitivna stališča, oziroma prepreči tiste pojave ali situacije, do katerih ima negativna stališča. Poudarek je torej na pripravljenosti za delovanje, na nameri, ne pa na dejavnosti sami (Ule, 2009); namere torej niso nujno izražene v očitnem vedenju (Maio in Haddock, 2010).

Čeprav so te tri komponente navadno med sabo konsistentne in usklajene, ne pomenijo ene in iste stvari; recimo do nečesa imamo pozitivno stališče, pa vendar se ne vedemo v skladu s

tem.<sup>3</sup> Primer razhajanja med vedenjsko in drugima dvema komponentama je denimo, da visokošolske institucije sicer lahko kažejo pripravljenost za zagotavljanje fizičnih prilagoditev (prilagoditev v okolju), vendar pa to še ne pomeni nujno tudi pozitivnega odnosa do te populacije študentov (Beilke in Yssel, 1999). Na področju fizičnih prilagoditev visokošolskih institucij je opaziti precejšen napredek (Nelson, Dodd in Smith, 1990), vendar te prilagoditve pomenijo morda le enega izmed temeljnih pogojev, ki morajo biti izpolnjeni, da študenti s posebnimi potrebami lahko dostopajo do fakultete, ne pomeni pa, da so s tem hkrati tudi dobrodošli.

Stališča, predsodki in stereotipi nam pomagajo pri razlaganju sveta v smislu, da poenostavijo njegovo kompleksnost. Vplivajo pa tudi na ohranjanje in reprezentiranje pomembnih socialnih vrednot in skupinskih norm ter ohranjajo pozitivne medskupinske razlike, seveda v korist skupine, ki ji pripadamo (Tajfel, 1981, v Nastran Ule, 1997, str. 161). Glavna funkcija je torej zmanjšanje števila informacij, ki jih predelamo v svojem kognitivnem sistemu (Ule, 2009). S tem ni načeloma nič narobe, saj bi se sicer v preobilju vsakdanjih novih informacij izgubili, vendar s tem tudi spregledamo, da je vsak posameznik edinstven, poseben, originalen in neponovljiv. S splošnimi sodbami pa se marsikomu stori krivica, saj ga s stereotipiziranjem postavimo v predhodno konstruiran položaj, ki se navadno dejansko v maločem sklada s tem, kar posameznik v resnici je.

## STALIŠČA, PREDSDOKI IN STEREOTIPI O ŠTUDENTIH S POSEBNIMI POTREBAMI

Zdaj, ko smo na kratko predstavili kompleksnost stališč ter razlike med stališči, predsodki in stereotipi, se lahko osredotočimo na vsebino, torej, kakšni so in kako se kažejo. Pri tem ne mislimo na konkretno situacijo, temveč nas zanimajo temeljna in najpogostejša stališča do te populacije študentov. Glavni izvor za pojav negativnih stališč in predsodkov, ki se kažejo v odrekanju temeljnih pravic in se izražajo kot različni načini izključevanja, segregacije in diskriminacije, je v načinu, kako je hendikep reprezentiran in razumljen v družbi (Hannon, 2007). Na odnos, ki ga ljudje dejansko imajo drug do drugega, vpliva predvsem to, ali druge dojemajo kot predstavnike iste skupine (Campbell, 1956, v Brown, 2010, str. 36). Socialne reprezentacije<sup>4</sup> hendikepa prikazujejo hendikepirane osebe kot »druge« in ne kot sestavni del »običajnega« sveta (Hannon, 2007). Iz takšnega videnja hendikepa se posledično razvijejo negativna stališča in predsodki do te populacije. Tudi študenti s posebnimi potrebami so pogosto videni kot drugačni študenti, ki se od večine razlikujejo zaradi

<sup>3</sup> Denimo, čeprav podpiramo inkluzijo študentov s posebnimi potrebami v visoko šolstvo, se hkrati izogibamo, da bi sami poučevali študenta s posebnimi potrebami. Smo pa naklonjeni in odobravamo, če to počnejo drugi. Podoben primer neskladja posameznih dimenzij lahko prepoznamo v ugotovitvah, do katerih sta prišla Scruggs in Mastropieri (1996). Avtorja ugotavljata, da se učitelji na neki krovni, teoretični ravni sicer strinjajo z inkluzijo (kognitivna komponenta), ko pa spoznamo prakso v razredu (vedenjska komponenta), se izkaže, da imajo do nje zadržke, saj bi za inkluzijo potrebovali dodatno podporo, čas in usposabljanje. Pri tem je v ozadju seveda afektivna komponenta – dvom, neugodje, nemoč in podobno ter dejavniki, na katere sami nimajo vpliva (pomankanje časa zaradi preobremenjenosti in podobno).

<sup>4</sup> Socialna reprezentacija je karkoli, kar ima psihološko vsebino in nekaj ali nekoga predstavlja, torej reprezentira objektivno resničnost (Ule, 2009).

svojega primanjkljaja, vendar pa značilnosti, po katerih se razlikujejo, same po sebi še niso razlog tudi za negativne predsodke in stališča, temveč je razlog v sami drugačnosti. Zaradi drugačnosti prevzamejo vlogo »drugega« in »tujega«, to pa s sabo prinese tudi odnos, ki ga imamo do njih, ter stališča, predsodke, stereotype in prepričanja o »drugih« in »tujih«.

Ovire, ki izhajajo iz družbenega okolja (Antonak in Livneh, 2000; Denhart, 2008), denimo iz diskriminacijskih politik (Lundie, 2009) na makroravni, ali so posledica negativnih stališč, predsodkov in diskriminacije na mikroravni, se v kontekstu visokega šolstva kažejo kot pasivnost visokošolskih institucij pri zagotavljanju enakih možnosti pri študiju za študente s posebnimi potrebami (Vickerman in Blundell, 2010). Visokošolske institucije si sicer prizadevajo za uvajanje raznoraznih politik in praks, s katerimi želijo premagati ovire pri študiju, vendar se o tem premalo posvetujejo s študenti s posebnimi potrebami samimi, kar vodi v njihovo marginalizacijo (Green, 2007). Kar se tiče uvajanja politik pozitivne diskriminacije in afirmativnih ukrepov za študente s posebnimi potrebami, raziskave kažejo, da so bila stališča do populacije oseb s posebnimi potrebami pred sprejetjem raznih antidiskriminacijskih zakonov (npr. ADA in EA)<sup>5</sup> negativna (gl. Gamst idr., 2011, str. 474), po sprejetju teh zakonov pa so se negativna stališča do te populacije ohranila, čeprav je sprejetje antidiskriminacijske zakonodaje privedlo do večje socialne vključenosti oseb s posebnimi potrebami (prav tam). Vzrok je v globoko zakoreninjenih negativnih stališčih do te populacije in številnih predsodkih, ki so krivi, da se negativni odnos kljub premikom in ukrepom na makroravni na mikroravni nadaljuje. Poleg tega številne politike kljub prizadevanju za izboljšanje položaja ne prinesejo pomembnega napredka, sploh, kadar »posebne pravice« podeljuje večinska skupina, saj s tem, da jim pravice »podeli«, manjšinsko skupino samodejno potisne v podrejeni položaj.

Stališča pedagoških delavcev do študentov s posebnimi potrebami imajo pomembno vlogo pri njihovem študijskem uspehu (Hannon, 2007; Lombardi in Murray, 2011; Rao, 2004). Študenti dosežejo večji uspeh, če so pedagoški delavci pripravljene zagotoviti primerne prilagoditve (Vogel idr., 1999). Vendar pa lahko na podlagi zahteve po prilagoditvah učitelj dvomi o študentovi splošni študijski zmožnosti, še posebno, kadar naj bi prilagoditev obsegala spreminjanje zahtev pri nekem predmetu (Torkelson Lynch in Gussel, 1996). Ponovno se torej srečamo s predsodki in prepričanji, ki študenta s posebnimi potrebami že vnaprej postavijo v situacijo, ki ga označi kot manj kompetentnega oziroma nekompetentnega. Pedagoški delavci lahko sami sebe zaznavajo kot neke vrste nadzornike, ki ohranjajo in branijo akademske standarde ter preprečujejo nepripravljenim študentom, da bi se jim izognili. Pri tem njihov pristop postane nekakšen boj s študenti, namesto da bi si prizadevali za razpravo o smiselnih prilagoditvah s tistimi, ki so do njih upravičeni (Jensen idr., 2004). Pri tem se ne moremo izogniti vtisu, da se pedagoški delavci ob tem čutijo vzvišene in superiorne. Herbert Blumer (v Ule, 2009, str. 196) je definiral štiri osnovne tipe občutkov in sodb, ki so značilni za negativne socialne predsodke v dominantnih, najpogosteje večinskih skupinah (v našem primeru skupini pedagoških delavcev):

5 Ameriški ADA (Americans with disabilities act 1990, odsek 504) in angleški EA (Equality Act 2010) so antidiskriminacijski zakoni, s katerimi so želeli študentom s posebnimi potrebami zagotoviti enake možnosti pri študiju.



- občutek superiornosti (večvrednosti) dominantne skupine; torej predstava o tem, da ima večinska skupina v določenem prostoru in času več pravic kot druge skupine (zato tudi lahko podeljuje pravice manjšinskim skupinam, denimo z antidiskriminacijskimi zakoni, kot smo omenili prej);
- občutek, da so manjšinske skupine po naravi drugačne in manjvredne od večinske skupine;
- prepričanje o »naravni« pravici dominantne skupine do moči, privilegijev, statusa;
- strah in sum, da manjšinska skupina ogroža moč, privilegije in status naše, dominantne skupine (morda ravno od tod izvira občutek, da so prilagoditve nepravilne do preostalih študentov).

Lahko pa se v takšni situaciji pojavi tudi usmiljenje ali celo pomilovanje, ker študent potrebuje pomoč, pri čemer se lahko razvijejo stališča, da osebe s posebnimi potrebami potrebujejo pomoč prav na vseh področjih delovanja, ali pa prepričanje (kognitivna komponenta stališča), da fizična oviranost hkrati pomeni tudi mentalne omejitve. Tovrstna stališča in prepričanja so morda najnevarnejše ovire za inkluzijo študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu, saj s sabo prinesejo nizka pričakovanja in se pojavijo, kadar ima hendikep tako močan vpliv na dojetanje posameznika, da vpliva tudi na dojetanje drugih vidikov človeka (značaj, osebnost, sposobnosti, potencial in motivacijo). Vendar pa v resnici ovire, s katerimi se srečujejo študenti s posebnimi potrebami, navadno niso posledica delovanja ali nedelovanja njihovega telesa ali uma. Primanjkljaj je objektivno dejstvo in pomeni, da določen del telesa ne deluje oziroma deluje z omejitvami. Težava nastane, če se iz tega razvije dojetanje primanjkljaja kot neke vrste »osebne tragedije«, zaradi česar je oseba s primanjkljajem v primerjavi z drugimi podrejena (inferiorna). V tem primeru ne govorimo več o primanjkljaju kot objektivnem, neizogibnem dejstvu, temveč o družbeno konstruirani predstavi nezmožnosti (Crow, 1996). Nekateri pedagoški delavci vzrok težav pri študiju vidijo v študentovih posebnih potrebah. Študent odgovornost za svoj primanjkljaj in nezmožnost nosi sam (Beilke in Yssel, 1999), ne pa morda neprilagojeno okolje in družbena predstava o nezmožnosti. Ker je primanjkljaj vzrok študijskih težav, posledično študent nosi odgovornost tudi za svoj neuspeh. Primanjkljaj (ang. *impairment*) in nezmožnost (ang. *disability*) delujeta vzajemno. Da nastane nezmožnost, mora najprej obstajati neki primanjkljaj, vendar je nezmožnost hkrati tudi oblika diskriminacije, ki deluje proti ljudem s primanjkljaji. To še ne pomeni, da primanjkljaj sam po sebi že povzroča nezmožnost, je pa prvi pogoj za njen nastanek (Crow, 1996). Zatorej drži, kot navaja Green (2007), da imeti primanjkljaj povečuje verjetnost, da bodo osebe s primanjkljaji razvrednotene oziroma ponižane, in zmanjšuje emocionalno dobro počutje teh oseb ter poslabšuje njihovo samopodobo.

## **STALIŠČA, VEDENJE IN SPREMEMBA: POVEJ, KAJ MISLIŠ, IN POKAŽEM TI, KAJ DELAŠ, ALI POKAŽI, KAJ DELAŠ, IN POVEM TI, KAJ MISLIŠ**

Govorili smo o splošni sliki stališč do študentov s posebnimi potrebami na univerzi, kot jo riše strokovna literatura. Ker je ta slika razmeroma negativna, se takoj postavi vprašanje, kaj storiti, da bi se situacija izboljšala. Ker poglobljanje v strategije spreminjanja stališč

in, kot radi rečemo, »razbijanja predsodkov« odpira novo poglavje in presega pričujoče besedilo, v nadaljevanju obravnavamo zgolj nekatere dejavnike, ki vplivajo na nastanek negativnih (ali pozitivnih) stališč in ki jih kaže upoštevati pri njihovem spreminjanju.

Raziskave kažejo, da do objektov ali subjektov, s katerimi smo več v stiku oziroma jih bolj pogosto srečujemo, gojimo bolj pozitivna stališča (Zajonc, 1968, v Maio in Haddock, 2010). Kar pomeni, da so nam znane stvari bolj všeč, neznanе pa manj oziroma smo do njih bolj skeptični in previdni. Če je nekaj očem skrito, obstaja velika verjetnost, da bo prva reakcija ob stiku z neznanim (oziroma drugim) negativna. Osebe s posebnimi potrebami so bile dolgo časa očem javnosti skrite, zaprte v posebnih šolah, zavodih in drugih institucijah. Šele v zadnjem času se model posebnega šolanja opušča in se uveljavlja težnja po integraciji in inkluziji. Nič presenetljivega ni torej – če verjamemo Zajonc (1980) –, da se ob prvih stikih s študenti s posebnimi potrebami pojavijo negativna čustva. Če je teh stikov več oziroma postanejo redni, se tudi negativna stališča sčasoma spremenijo. Velja pa opozoriti, da se sprememba v pozitivno smer zgodi le pri ljudeh, ki so do predmeta stališč nevtralni oziroma naravnani pozitivno. Če objekta/subjekta izrecno ne maramo in smo do njega odklonilni, lahko pogostejši stik že tako negativno stališče le še poglobi.<sup>6</sup> Poskus spremembe negativnega stališča, ki je kompleksno in usklajeno z drugimi podobnimi stališči, ki jih ima neki posameznik, lahko izzove bumerang efekt. V tem primeru pride do nasprotnega učinka, do okrepitev stališča namesto do spremembe (Sherif, 1984, v Ule, 2009, str. 134). Tega se je pomembno zavedati predvsem pri usposabljanjih, ki naj bi spreminjala negativna stališča in predsodke, saj lahko poskus spremembe nekega ekstremnega stališča privede do nasprotnega učinka od želenega.

Če je neka oseba dalj časa stalno izpostavljena negativnim verbalnim izrazom za določeno stvar ali skupino (na primer izjavam, da so študenti s posebnimi potrebami manj sposobni za študij), potem bo tudi sama začela sprejemati in tvoriti negativna stališča do tega predmeta, tudi če je poprej do njega gojila pozitivna stališča oziroma čeprav nima neposredne negativne izkušnje. Vendar pa ima neposredna izkušnja nedvomno večji vpliv na oblikovanje in spreminjanje stališč, zato je pri usposabljanjih (in tudi dogovarjanjih o prilagoditvah) zelo priporočljivo, če ne celo bistveno, da v procesu sodelujejo tudi študenti s posebnimi potrebami. O prilagoditvah smo sicer lahko veliko prebrali in slišali, vendar pa se bomo o njih veliko več naučili in jih tudi bolj pozitivno dojemali, če bomo imeli konkretno izkušnjo s študentom, s katerim smo se o njih dogovarjali in jih kasneje tudi uspešno izvajali. Pomen osebnega stika poudarja tudi ena najbolj uveljavljenih strategij izboljševanja medosebnih odnosov, hipoteza stika (Allport, 1954, v Schneider, 2005),

6 Brickman, Redfield, Harrison in Crandall (1972, v Maio in Haddock, 2010, str. 113) opisujejo primer s pogostim ogledovanjem določenih slik. Pri ljudeh z nevtralno in pozitivno čustveno naravnostjo do njih so pogostejši ogledi privedli do pozitivnejših stališč, pri čustveno negativno naravnanih ljudeh do teh slik pa je pogostejša izpostavljenost slikam privedla do poglobitve negativnih stališč do njih. Vendar nekatere raziskave dokazujejo, da se s pogostejšo izpostavljenostjo lahko izvabijo pozitivna stališča tudi do predmetov, ki jih ne maramo. Učinek pogostega izpostavljanja je torej dosežen tako pri všečnih kot pri nevršečnih predmetih stališč, le da je pri nevršečnih morda nekoliko manjši (Maio in Haddock, 2010, str. 114).



ki govori o tem, da se napetosti in odnosi med različnimi skupinami izboljšajo, če so v medsebojnem stiku.<sup>7</sup>

Kar se tiče napovedovanja posameznikovega (naklonjenega ali odklonilnega) vedenja na podlagi stališč, sta v ospredju dve največkrat preizkušeni teoriji oziroma modela: teorija razumne akcije<sup>8</sup> in teorija načrtovanega vedenja<sup>9</sup> (Fishbein in Ajzen, 1975; 1991, v Maio in Haddock, 2010, str. 68). Teorija razumne akcije govori o tem, da je vedenje posledica posameznikove namere, ki je odvisna tako od stališč posameznika do (spremembe) vedenja kot od norm, ki jim sledi ali jih upošteva (Nastran Ule, 1997). Stališča se nanašajo na to, kaj posameznik meni o vedenju (ali je dobro ali slabo), in so odvisna od posameznikovega pričakovanja o tem, ali bo vedenje ustvarilo določene posledice in s tem neko korist. Subjektivna norma se nanaša na posameznikovo mišljenje o tem, kako zanj pomembni drugi dojemajo to vedenje. Če so določenemu vedenju naklonjeni, je posameznik za takšno vedenje bolj motiviran (Maio in Haddock, 2010). Posamezniki veliko prej spreminijo svoja stališča, če je odločitev za spremembo stališč sprejeta v skupini, kot če jo oseba sprejme sama (Ule, 2009). Če to prenesemo na področje univerzitetnega izobraževanja, to pomeni, da sprememba stališč oziroma pozitivna stališča posameznika v okolju, kjer prevladujejo negativna stališča, ne bodo imela večjih pozitivnih posledic za študente s posebnimi potrebami, lahko pa bi jih imela, če bi taka stališča imelo večje število ljudi, ki sestavljajo univerzitetno okolje in ustvarjajo inkluzivno ali izključujoče okolje. Ali obratno: če ima neki pedagoški delavec negativna stališča do prilagoditev v okolju, ki je prilagoditvam naklonjeno, bo sčasoma spremenil svoja stališča in vedenje v tej smeri.

Ker pa so posameznikove akcije odvisne tudi od tega, ali posameznik meni, da se tudi dejansko lahko tako vede (ali za to obstajata možnost in priložnost, na primer za zagotavljanje prilagoditev), sta Fishbein in Ajzen teorijo razumne akcije kasneje dopolnila s teorijo načrtovanega vedenja, torej s komponento, ali posameznik ima sredstva in zmožnosti, da se lahko vede na določen način (Fishbein in Ajzen, 1991, v Maio in Haddock 2010, str. 68). Nadzor nad vedenjem je odvisen od prepričanj o nadzoru, torej od zaznavanja posameznika o tem, ali ima na voljo vire in priložnosti, ki so potrebni, da se določeno vedenje zgodi (Maio in Haddock, 2010). Obe teoriji torej kažeta, da so stališča le ena od mnogih spremenljivk, ki vplivajo na vedenje.

Pomembno vlogo pri spreminjanju stališč ima tudi razpoloženje. Dobro razpoloženi ljudje so bolj pripravljeni prisluhniti drugačnim stališčem in spremeniti svoja, medtem ko so ljudje v slabem razpoloženju kakršnimkoli drugačnim idejam bolj nenaklonjeni in iščejo bolj stališča, ki podpirajo njihova dozrajšnja stališča (Maio in Haddock, 2010, str.

7 Za stik med dvema različnima skupinama morajo biti izpolnjeni določeni pogoji, da se hipoteza stika lahko uresniči: imeti morata enakovreden status, imeti morata skupen cilj, za dosego katerega morata vzajemno sodelovati (brez tekmovanja), pri čemer poteka osebna interakcija med člani skupin, ki se med sabo pomešajo. Ob vsem tem mora obstajati tudi širša družbena oziroma institucionalna podpora, ki odobrava tak stik (Hewstone, 2000).

8 Ang. *theory of reasoned action*.

9 Ang. *theory of planned behavior*.

125). Vedenje o tem, kako razpoloženje vpliva na spreminjanje stališč, je pomembno pri načrtovanju usposabljanj. Usposabljanja poudarjamo zato, ker raziskave stališč učiteljev kažejo, da je brez primerne usposabljanja, administrativne podpore in stika z osebami s posebnimi potrebami manj verjetno, da bodo učitelji izražali pozitivna stališča do teh oseb (Leyser in Abrams, 1983; Johnson in Cartwright, 1979, v Torkelson Lynch in Gussel, 1996, str. 354). Že analiziranje vzrokov za določena stališča lahko vodi do spremembe stališč, še posebej, kadar imajo ljudje o predmetu stališč premalo znanja (Wilson idr., 1989; Wilson, Kraft in Dunn, 1989, v Maio in Haddock, 2010, str. 76). Novo znanje in zavedanje o tem, da smo imeli negativno stališče do nečesa, česar v resnici sploh nismo poznali, lahko povzroči neskladje med že obstoječimi stališči, kar vodi do konflikta med starim in novim stališčem. Ker je to stanje za posameznika boleče, nujno sledi sprememba. Novo znanje lahko povzroči nastanek nove sodbe o predmetu stališč ali pa preoblikuje staro. Odvisno od tega, ali se nova predstava sklada z obstoječim stališčem (v tem primeru ga dopolni) ali pa se oblikuje popolnoma nova predstava<sup>10</sup> in s tem novo stališče (Petty in Briñol, 2006; Petty, Briñol in DeMaree, 2007, v Maio in Haddock 2010, str. 106). Neskladnost, neravnotežje, napetost delujejo kot motivacija, kot spodbuda za spremembe, za oblikovanje novih stališč.

## SKLEP

Glede na povedano lahko ugotovimo naslednje: stališča so pomemben dejavnik, na podlagi katerega lahko predvidevamo, kakšno bo posameznikovo vedenje, ne pa tudi edini. Pozitivno stališče do nečesa še ne pomeni tudi vedenja, ki bo skladno s tem stališčem. Na vedenje poleg stališč vplivajo še mnogi drugi dejavniki, kot so navade, razpoloženje, namera, motivacija, primerna situacija. Vendar pa imajo stališča še vedno odločilno vlogo pri tem, ali smo nečemu naklonjeni ali ne. Bolj ko je stališče do nečesa trdno, ekstremno in usklajeno z drugimi stališči, teže je spremenljivo. Prav tako velja, da čim bolj so stališča zasnovana na vnaprejšnjih čustvenih sodbah, brez logičnih argumentov, torej na predsodkih, tem bolj so takšna stališča odporna proti spremembam. Proces spreminjanja takšnih stališč je dolgotrajen, lotiti se ga je treba postopoma in premišljeno, zavedati se je treba, da je stališče nastajalo v procesu socializacije in se zato ne more spremeniti v trenutku. V procesu spreminjanja moramo biti pozorni na to, da so stališča sestavljena iz več komponent, zato se je treba procesa spreminjanja stališč lotiti celostno in se posvetiti vsaki komponenti posebej, čeprav te komponente seveda služijo zgolj kot pojmovno ogrodje. Kognitivni komponenti se posvetimo z dodajanjem novih znanj, afektivni z zavedanjem občutkov in čustev, ki jih imamo do predmeta stališč, ter njihovih vzrokov, vedenjski pa z opazovanjem, kako ravnamo v določeni situaciji in zakaj. Pri tem so bistveni samorefleksija posameznika, ki stališča spreminja, spodbujajoče okolje, ki je spremembi stališča naklonjeno, in vključenost tistih, ki jih negativno stališče in predsodki zadevajo, saj so lahko najboljši vir, ki razgali predsodke in ovrže neutemeljene sodbe.

<sup>10</sup> Kognitivna shema po Piagetu.

V prispevku smo obravnavali stališča in predsodke ter razložili prepričanja in stereotipe. Videli smo, da so si pojmi med sabo sicer podobni, pa vendar ne pomenijo ene in iste stvari. Hkrati smo odprli nove dileme s tem, ko smo ugotovili, da sprememba v mišljenju, ki nastopi na podlagi dobrih argumentov prepričevanja, še ne pomeni tudi spremembe stališč. Strinjaje z določeno stvarjo še ne pomeni, da bo posameznik v dani situaciji tako tudi ravnal. Če srečamo nekoga, ki ustreza stereotipom (na primer naš študent s posebnimi potrebami je manj učinkovit pri študiju, sosed je cigan, ki res krade, temnopolti sošolec je zares len in naš homoseksualni prijatelj res ni »pravi« moški), to ne pomeni, da so stereotipi resnični – lahko da se posameznik, proti kateremu so usmerjeni, le vede tako, kot se od njega pričakuje.

Tako se v našem kontekstu nekateri študenti s posebnimi potrebami res lahko poskušajo izogniti izobraževalnim zahtevam in res dosejajo slabše akademske dosežke, a se moramo vendar vprašati, ali je to tako v resnici ali jih mi že predhodno dojemamo kot take. Sicer ne moremo posploševati na vse študente, vendar številne raziskave kažejo, da študentom s posebnimi potrebami težave pri študiju povzročajo predvsem te in podobne *predstave* in ne dejstva. Zato je zavedanje teh predstav, ki imajo podlago v stališčih, izjemnega pomena ne le za odpravo težav pri študiju, temveč tudi za doseganje boljšega študijskega uspeha. Čeprav smo se v prispevku osredotočili predvsem na negativna stališča, to ne pomeni popolne odsotnosti pozitivnih stališč do te skupine študentov. Vendar so negativna stališča tista, na katera moramo opozarjati in za katera si prizadevamo, da bi jih spremenili, kar pa je bistveno težje kot negovati pozitivna stališča. Prvi pogoj za spremembo pa je, da se jih zavemo in jih opazimo, kar je bil tudi namen tega prispevka.

## LITERATURA

- Antonak, R. F. in Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211–224.
- Beilke, J. R. in Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal*, 33(3), 364–372.
- Brown, R. (2010). *Prejudice : Its social psychology*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Crow, L. (1996). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. V C. Barnes in G. Mercer (ur.), *Exploring the Divide* (str. 55–72). Leeds: The Disability Press.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: perceptions of students labelled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–97.
- Dowrick, P. W., Anderson, Heyer J. K. in Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41–47.
- Fazio, R. F. in Petty, R. E. (ur.). (2008). *Attitudes : Their Structure, Function and Consequences*. New York, Hove: Psychology Press.
- Findler, L., Vilchinski, N. in Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176.
- Gamst, G. C., Liang, C. T. H. in Der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of Multicultural Measures*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- Green, S. E. (2007). Components of perceived stigma and perceptions of well-being among university students with and without disability experience. *Health Sociology Review*, 16(3–4), 328–340.

- Lombardi, A. R. in Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: willingness to accommodate and adopt universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43–56.
- Lundie, D. (2009). A theory of motivation and ontological enhancement: The role of disability policy in student empowerment and institutional change. *Educational Philosophy and Theory*, 41(5), 539–52.
- Hannon, F. (2007). *Literature Review on Attitudes towards Disability*. Dublin: National Disability Authority.
- Hewstone, M. (2000). Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Intergroup Relations. V C. Stangor (ur.), *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings* (str. 394–418). Philadelphia: Psychology Press.
- Jensen, J. M., McCrary, N., Krampe, K. in Cooper, J. (2004). Trying to do the right thing: Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 81–90.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multi-dimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Maio, G. R. in Haddock, G. (2010). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. Los Angeles, London, New Delhi, Washington: Sage.
- Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nastran Ule, M. (ur.) (1999). *Predsodki in diskriminacije: Izbrane socialno-psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nelson, R. J., Dodd, J. M. in Smith, D. J. (1990). Faculty willingness to accommodate students with learning disabilities: A comparison among academic divisions. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 185–189.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191–198.
- Schneider, D. J. (2005). *The Psychology of Stereotyping*. New York, London: Guilford.
- Scruggs, T. E. in Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Torkelson Lynch, R. in Gussel, L. (1996). Disclosure and self-advocacy regarding disability-related needs: Strategies to maximize integration in postsecondary education. *Journal of Counseling & Development*, 74, 352–357.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vogel, S. A., Leyser, Y., Wyland, S. in Brulle, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1(3), 173–186.
- Vickerman, P. in Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21–32.
- Zanna, M. P. in Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. V R. F.azio in R. E. Petty (ur.), *Attitudes: Their Structure, Function and Consequences* (str. 7–15). New York, Hove: Psychology Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences V R. F.azio in R. E. Petty (ur.), *Attitudes: Their Structure, Function and Consequences* (str. 143–168). New York, Hove: Psychology Press.