Adrijana Biba Rebolj

Razmislek o razumnih prilagoditvah za študente s posebnimi potrebami z vidika različnih perspektiv

Povzetek: V strokovni literaturi opažamo manko teoretične podlage, ki bi tvorila koncept prilagoditev za študente s posebnimi potrebami, zaradi česar pri prilagajanju študijskega procesa zanje nemalokrat naletimo na nejasnosti in zadrege. Napačno razumevanje smisla prilagoditev, strah pred zniževanjem akademskih standardov, občutek nekompetentnosti pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev, neizkušenost pedagoških delavcev na eni strani in negotovost študentov na drugi so le nekatere izmed njih. Kadar govorimo o prilagoditvah za študente s posebnimi potrebami, lahko v splošnem govorimo o dveh dimenzijah: prilagoditvah na deklarativni ravni ali makroravni ter prilagoditvah na medosebni ravni ali mikroravni, ki je predmet obravnave v tem prispevku. Koncept prilagoditev za študente s posebnimi potrebami na mikroravni razumemo kot interakcijo med pedagoškim delavcem in študentom s posebnimi potrebami, ki je zaznamovana s stališči in pričakovanji obeh deležnikov do prilagoditev. Pri tem se srečamo z dvema perspektivama – perspektivo akademskih standardov in perspektivo kompetentnega študenta –, na podlagi katerih lahko razumemo prilagoditve. Ugotavljamo, da je ideja prilagoditev znotraj posamezne perspektive razumljena različno, kar lahko privede do konfliktov in s tem do prilagoditev, ki niso takšne, kot bi morale biti. S pomočjo predstavljenih različnih perspektiv prilagoditev za študente s posebnimi potrebami na mikroravni skušamo pojasniti, zakaj prihaja do tovrstnih nejasnosti, in s tem prispevati k iskanju pravičnih, razumnih, učinkovitih in uporabnih prilagoditev za vse udeležence v tem procesu.

Ključne besede: prilagoditve študijskega procesa, študenti s posebnimi potrebami, visoko šolstvo, akademski standardi

UDK: 378:376

Znanstveni prispevek

Adrijana Biba Rebolj, univ. dipl. bibl., Bergantova 13, SI-1215 Medvode, Slovenija;
e-naslov: biba.rebolj@ff.uni-lj.si

SODOBNA PEDAGOGIKA 1/2014, 38–55

Uvod

V visokem šolstvu hkrati z vedno večjim vpisom študentov s posebnimi potrebami (Fuller idr. 2004; Healey idr. 2006; Jones in Watson 1990; Leyser idr. 1998) narašča tudi njihovo povpraševanje po prilagoditvah študijskega procesa (Leyser idr. 1998). Strokovna literatura na to odgovarja predvsem reaktivno – z opisovanjem, kako se visokošolske institucije soočajo s študenti s posebnimi potrebami namesto z raziskovanjem načinov izboljševanja storitev, ki spodbujajo uspeh študentov (West idr. 1993, str. 457). Po tej ugotovitvi so se pojavili mnogi znanstveni članki, ki poročajo predvsem o izkušnjah študentov s posebnimi potrebami (npr. Dowrick 2005; Fuller idr. 2004; Getzel in Thoma 2008; Goldberg idr. 2003; Houck idr. 1992; Jensen idr. 2004; Kurth in Mellard 2006; Skinner 2004, Vickerman in Blundell 2010; West idr. 1993), vendar pa je še vedno malo prispevkov, ki bi se ukvarjali s samim teoretičnim konceptom prilagoditev, ki bi ponudil razlago, za kaj pri prilagoditvah pravzaprav gre in kako jih razumeti. Zaslediti je sicer različne bolj ali manj podobne opredelitve prilagoditev za študente s posebnimi potrebami in nekatere poskuse avtorjev, ki skušajo opisati koncept teh prilagoditev (npr. Scott 1994, 1997; Stowell 2004), vendar gre bolj ali manj za opisovanje dogajanja oziroma različnih načinov prilagajanja študijskega procesa v praksi, brez vzpostavitve in razlage celostnega teoretičnega koncepta, zaradi česar ostaja proces načrtovanja in zagotavljanja prilagoditev nestrukturiran niz pripovedi, poln neznank in brez jasnih usmeritev.

Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami, kot jih razumemo v tem prispevku, lahko v grobem delimo na institucionalne prilagoditve (prilagoditve na makroravni oziroma deklarativni ravni) in prilagoditve študijskega procesa v ožjem smislu (prilagoditve na mikroravni). Med institucionalne[1] prilagoditve štejemo npr. ustrezne predpise (in zakonodajo) z viri financiranja, ki omogočijo arhitektonsko prilagojenost stavbe, možnost pretvorbe gradiva v alternativno obliko; prilagoditve pri uporabi knjižnic (npr. podaljšan čas izposoje gradiva), pri

[1] Gre za prilagoditve na ravni institucije, torej na ravni fakultete oziroma univerze. Prilagoditve so bolj splošne narave in namenjene vsem študentom s posebnimi potrebami, omogočene so vnaprej, študent pa jih navadno uveljavlja na podlagi izkazanega statusa študenta s posebnimi potrebami.

sprejemu in vpisu na visokošolsko institucijo, v administrativnih postopkih ipd. Gre torej za izpolnitev pogojev, ki študentom s posebnimi potrebami omogočajo enake izhodiščne možnosti, potrebne za polno participacijo v visokem šolstvu, pri čemer sta ob ustrezni zakonodaji in urejenem financiranju ključnega pomena inkluzivna klima in kultura, ki vlada na visokošolski instituciji in omogoča uresničitev teh pogojev.[2]

Med prilagoditve študijskega procesa v ožjem smislu[3] (mikroraven), s katerimi se bomo ukvarjali v tem prispevku, pa štejemo prilagoditve načinov poučevanja in učenja ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Medtem ko je deklarativna raven prilagoditev vsekakor pomembna, saj omogoča (lažjo) izvedbo prilagoditev na mikroravni, pa je slednja odločilna pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev za posameznega študenta. Raziskovalci namreč ugotavljajo, da sta ključna dejavnika, ki vplivata na uspeh študenta s posebnimi potrebami, pripravljenost pedagoških delavcev na zagotavljanje prilagoditev in njihovo stališče do študentov s posebnimi potrebami (torej mikroraven) (Lombardi in Murray 2011, str. 43; Scott in Greg 2000; Skinner 2004; Vogel idr. 2008).

Prilagoditve na mikroravni niso definirane zgolj formalno, torej kot pravica študenta s posebnimi potrebami, temveč so predvsem konsenz med pedagoškim delavcem, ki prilagoditve kot take omogoča, in študentom s posebnimi potrebami, ki jih uporablja. Interakcija med njima je zaznamovana s pričakovanji o študentovih zmožnostih, vnaprejšnjimi predvidevanji o njegovem (ne)uspehu in stališči do študentov s posebnimi potrebami ter prilagoditev v visokem šolstvu, vključno z vprašanjem pravičnosti prilagoditev do ostalih študentov. Ob vsem tem ta dialog poteka še znotraj manevrskega prostora, ki ga omejujejo zahteve visokošolskega izobraževanja. Ali bodo prilagoditve koristne, je torej odvisno predvsem od perspektive, s katere gledamo nanje, iz tega pa sledi narava odnosa med pedagoškim delavcem in študentom. V prispevku bomo na podlagi analize dosedanjih spoznanj in razprav o prilagoditvah predstavili dve perspektivi, ki različno razumeta prilagoditve za študente s posebnimi potrebami. Raziskovali jih bomo v kontekstu akademskih standardov, saj se največ polemik načenja ravno v razpravah, ali prilagoditve negativno vplivajo na ohranjanje akademskih standardov. Z medsebojno primerjavo in analizo ju bomo skušali nadgraditi v dve različni paradigmatski izhodišči, ki vsaka s svojega vidika razumeta prilagoditve za študente s posebnimi potrebami, nato pa bomo razmišljali še o konceptu razumnih prilagoditev za študente s posebnimi potrebami.

[2] Govorimo o inkluzivni kulturi (gl. npr. Booth in Ainscow 2002, str. 42–54), brez katere kljub ustreznim predpisom prilagoditve ne bodo videne v pozitivnem smislu. O pomenu inkluzivne kulture bomo govorili ob drugi priložnosti, v tem prispevku jo omenjamo le bežno.

[3] Predvsem dogajanje v predavalnicah, znotraj posameznega študijskega programa in predmeta. Najpomembnejša akterja na tej ravni sta pedagoški delavec in študent s posebnimi potrebami.

Obstoječi koncept prilagoditev

Akademske prilagoditve naj bi študentom s posebnimi potrebami omogočale enake možnosti za dosego uspeha (Sweener idr. 2002) oziroma pomenijo različno obravnavo za dosego pravičnosti (Stowell 2004) po načelih teorije socialne pravičnosti (pozitivna diskriminacija in afirmativni ukrepi).[4] Prilagoditve pomenijo zagotavljanje podpore študentu s posebnimi potrebami pri participaciji in učenju, da bi lahko tako kot ostali študenti maksimalno izkoristil vse možnosti, ki mu jih določen študij nudi (Upton in Harper 2002). Razen teh in tem podobnih splošnih opredelitev ni natančnejših določil in usmeritev, kaj prilagoditve pravzaprav so in kako jih načrtujemo (Brinckerhoff idr. 1992; Jensen idr. 2004), pri čemer ne mislimo na konkretne praktične smernice, temveč na teoretična izhodišča, iz katerih bi konkretne smernice lahko izhajale. Vsekakor poznamo obilo konkretnih in podrobnejših opredelitev prilagoditev, ki se ukvarjajo predvsem z raznimi oblikami in vrstami le-teh. Načeloma lahko najdemo toliko različnih oblik prilagoditev, kolikor obstaja aktov visokošolskih institucij, ki le-te omogočajo, na primer delitev na štiri kategorije (Cory idr. 2003): fizične/arhitektonske prilagoditve (npr. prilagojen dostop, prilagojena oprema), prilagoditve poučevanja (različne metode dela, uporaba avdiovizualnih pripomočkov, delo v skupinah ipd.), podporne prilagoditve (tutorji, zapisnikarji, tolmači, prilagojeno gradivo ipd.) in prilagoditve preverjanja znanja (ustno ali pisno preverjanje, podaljšan čas, delni izpit, alternativne oblike opravljanja obveznosti ipd.). Gre za uporabno in praktično delitev prilagoditev glede na področje študija, na katerega se prilagoditev nanaša, vendar še vedno ne preseže opisne ravni in se ne loteva teoretičnih vprašanj. S tem pa tudi ne ponuja razlage in razumevanja prilagoditev v konceptualnem smislu.

Če se dotaknemo obstoječega diskurza o prilagoditvah, v literaturi zasledimo besedne zveze, kot so izobraževalne, akademske, smiselne prilagoditve oz. modifikacije[5] itd. Prilagoditve pogosto spremljajo še izrazi »dodatna pomoč« (*ang. auxiliary aids*) (npr. Torkelson Lynch in Gussel 1996), profesionalna presoja (*ang. professional judgments*), ki pomeni odločanje o posameznikovih prilagoditvah (npr. Scott 1994), ter informirano odločanje (*ang. informed decision making*), ki opisuje proces odločanja o statusu študenta s posebnimi potrebami in prilagoditvah. Pri tem ni naključje, da prilagoditve vnaprej predpostavljajo ne le pomoč, temveč *dodatno* (posebno) pomoč, s čimer študenta s posebnimi potrebami postavljajo v poseben in s tem podrejen položaj. Zdi se tudi, da sta profesionalna presoja in informirano odločanje predvsem domena pedagoškega delavca oz. visokošolske institucije, saj večina pristopov pri načrtovanju prilagoditev za študente s posebnimi potrebami (npr. Felsinger in Byford 2010) vidi odgovornost pri načrtovanju prilagoditev v pedagoškem delavcu, študenta s posebnimi potrebami pa spreminja v objekt, potreben pomoči.[6]

[4] Obstoječi koncept prilagoditev študijskega procesa za študente s posebnimi potrebami je zasnovan predvsem na distributivni pravičnosti in konceptu enakih možnosti po Rawlsu (1971), kar bi morda zadoščalo za deklarativno raven, za mikroraven pa pušča preveč nedorečenosti (gl. Lesar 2013). O pozitivni diskriminaciji in afirmativnih ukrepih glej Kodelja (2006, str. 30).

[5] V Veliki Britaniji se uporablja predvsem izraz »smiselne prilagoditve« (*ang. reasonable adjustments*), v ZDA pa »izobraževalne oz. akademske prilagoditve« (*ang. educational accommodations*).

[6] Več o tem v nadaljevanju.

Načrtovanje prilagoditev se od univerz v vedno večji meri zahteva tudi v formalnem smislu,[7] niso pa primorane k izvajanju afirmativnih ukrepov, spreminjanju študijskega programa ali k ukrepom, ki bi imeli prevelike finančne ali administrativne omejitve (Heyward v Torkelson Lynch in Gussel 1996, str. 352). Visokošolske institucije imajo pravico do a) odločanja, kako podeliti status študenta s posebnimi potrebami, in b) odločanja, katere prilagoditve so smiselne (Bors v Jensen idr. 2004, str. 87). Pedagoški delavci imajo avtonomijo določanja svojih standardov pri določenem predmetu, študenti pa imajo pravico do zagotavljanja smiselnih prilagoditev. Če komunikacija med temi akterji ni vzpostavljena, je zelo verjetno, da bo iz tega izhajal neproduktiven ali celo neugoden odnos (Jensen idr. 2004, str. 87), kar bo privedlo do napetosti tako pri študentih kot pri pedagoških delavcih. Kritično vprašanje, ki se poraja ob načrtovanju prilagoditev, je, na podlagi česa se pedagoški delavec odloči o študentovih potrebah. Odgovor na to vprašanje je, da se najlažje odloči po neposrednem pogovoru s študentom samim, vendar se pri tem pogosto pojavljajo težave, če študent ne izrazi nobenih potreb ali pa se njegovih potreb ne da zadovoljiti, ker presegajo okvir študijskega procesa (Haug 2010). Visokošolska institucija kljub svoji siceršnji dolžnosti podajanja informacij o akademskih prilagoditvah in dodatni pomoči prilagoditev ni dolžna zagotavljati, dokler se študent ne izreče, da jih potrebuje. Institucija se torej ni dolžna prilagoditi potrebam, na katere ni bila opozorjena, oziroma ni dolžna zagotavljati prilagoditev, če te niso bile zahtevane (Torkelson Lynch in Gussel 1996, str. 352). Prilagoditve so torej dodatni ukrepi, namenjeni zgolj študentom s posebnimi potrebami. Tukaj pa se lahko pojavijo težave, saj se kar naenkrat predpostavlja aktivna vloga študenta, ki smo ga prej postavili v pasiven položaj. Po eni strani se torej zahteva študentova pobuda, po drugi pa se od njega pričakuje, da bo brezpogojno sprejel ponujeno (dodatno!) pomoč. Dihotomnost študentove vloge se kaže tudi v ugotovitvah raziskav, ki kažejo, da ni nujno, da vsi študenti s posebnimi potrebami izrazijo zahtevo po prilagoditvah in koristijo njim namenjene storitve (Bourke in Strehorn 2000; Torkelson Lynch in Gussel 1996). Nekaterim se namreč zdi, da na terciarni ravni prilagoditev, ki so jih koristili v srednji šoli, ne potrebujejo več (Wagner idr. v Barnard - Brak 2009, str. 191). Nekateri ne želijo razkriti dejstev o svojih primanjkljajih, nekateri želijo nov začetek brez posebnih oznak (Torkelson Lynch in Gussel 1996), spet drugi preložijo zahtevo po prilagoditvah in razkritju, dokler ne izkusijo težav pri študiju (Getzel in Thoma 2008), nekateri pa zahteve po prilagoditvah povezujejo z občutki strahu, nervoze ali anksioznosti, ki se kaže v izogibanju zahtevi po prilagoditvah (Jefferson - Wilson v Barnard - Brak 2009, str. 191). S prilagoditvami naj bi študenti s posebnimi potrebami dosegli večjo neodvisnost, zato je prav neodvisnost med pomembnejšimi dejavniki, ki vplivajo

[7] V ZDA to ureja ADA (Americans with disabilities act 1990, odsek 504), v Veliki Britaniji pa SENDA (Special educational needs and disability act 2001). Visokošolske institucije v Veliki Britaniji so z zakonom zavezane k zagotavljanju smiselnih prilagoditev v kurikulu, k poučevanju in ocenjevanju, pri čemer pa morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji: potreba po ohranjanju akademskih in drugih standardov, razpoložljiva finančna sredstva, zahteve po varnosti in ohranjanju zdravja ter upoštevanje interesov drugih skupin (npr. ostalih študentov). Če je ogrožen en ali več teh dejavnikov, lahko visokošolske institucije diskriminirajo, ne da bi se pri tem vedle protizakonito (Ridell in Weedon 2006). V Sloveniji tovrstnih predpisov še nimamo, vendar univerze, na primer Univerza v Ljubljani, že začenjajo beležiti potrebe po prilagoditvah (Letno poročilo … 2012, str. 65).

na to, zakaj študenti zahtevajo prilagoditve (Kurth in Mellard 2006). A s pokroviteljsko ponudbo dodatne pomoči – kot lahko razumemo prilagoditve, če pobliže pogledamo diskurz o njih v kombinaciji s profesionalnim pristopom, kar je značilnost diskurzov nezmožnosti (Lesar 2008, str. 96) – je do neodvisnosti oziroma vsaj opolnomočenja še daleč.

Pri večini pedagoških delavcev je v vprašanjih, povezanih s prilagoditvami, zaznati precejšnjo zaskrbljenost in strah, saj ni točnih določil, kaj prilagoditve sploh so in kako se jih načrtuje (Jensen idr. 2004), poleg tega pa pedagoški delavci kakršnemu koli spreminjanju svojih metod poučevanja in alternativam največkrat niso naklonjeni (Ridell idr. 2007; Zepke idr. 2006). Med študenti in pedagoškimi delavci večkrat prihaja do nestrinjanj o tem, kaj je razumna prilagoditev, prav tako pa obstaja malo določil in smernic o tem, kako naj se prilagoditve načrtujejo in izvajajo (Brinckerhoff idr. 1992). Kar je primerno za enega študenta, morda ni najboljša izbira za drugega (Fuller idr. 2004) – oziroma gledano z vidika konteksta: neka prilagoditev je lahko v določeni situaciji zelo uporabna in učinkovita, v drugem kontekstu pa povsem neuporabna (Kurth in Mellard 2006). Kar je seveda logično, saj si tudi dva študenta s podobnimi potrebami nista enaka. Avtorja (prav tam, str. 72)[8] vidita vzrok neučinkovitih in neuporabnih prilagoditev v tem, da so prilagoditve načrtovane na podlagi kategorije nezmožnosti (primanjkljaja), ne pa na podlagi določenega konteksta in študentovih funkcionalnih potreb. Načrtovanje prilagoditev na podlagi študentovega primanjkljaja je logična posledica njegove prošnje za prilagoditve, ki jo uveljavlja na podlagi statusa študenta s posebnimi potrebami. Tega pridobi ob predložitvi ustrezne dokumentacije, ki izkazuje, da gre za študenta s posebnimi potrebami. Prilagoditve so torej velikokrat videne kot kompenzacija primanjkljaja.

Glede pripravljenosti pedagoških delavcev za zagotavljanje prilagoditev raziskave kažejo, da jih je večina pripravljena študentu s posebnimi potrebami nuditi prilagoditve, vendar se ob tem srečujejo z etičnimi dilemami pri odločanju/kolebanju med pravicami študenta in akademsko integriteto predmeta, določenega študijskega programa oziroma visokošolske institucije; torej obstajajo dvomi in pomisleki o tem, da bodo tako ogroženi akademski standardi (Bourke in Strehorn 2000; Houck idr. 1992; Jensen idr. 200; Leyser idr. 1998; Nelson idr. 1990; Scott 1997). Kako pedagoški delavci dojemajo zagotavljanje prilagoditev, je močno odvisno od njihove vere v učinkovitost samih prilagoditev, vere v preprosto implementacijo in seveda od tega, za katero vrsto prilagoditve gre (Bourke in Strehorn 2000; Jensen idr. 2004).[9] Ob tem ni jasno, kako se odločajo o tem, do katere meje

[8] V raziskavi med ameriškimi študenti s posebnimi potrebami na univerzi v Virginiji večina (86 %) navaja, da se srečuje z ovirami pri izobraževanju prav zaradi primanjkljaja prilagoditev (West idr. 1993, str. 461), kljub temu da so v večini izrazili zadovoljstvo z različnimi storitvami in da zaznavajo izboljšave na tem področju. Ovire, ki jih navajajo, obsegajo fizične ovire v okolju, omejeno dostopnost tutorjev, težave pri študijskih gradivih, tolmačih ali pa težave pri prilagoditvah, ker so bile preskromne oz. prepozne (prav tam).

[9] Pedagoški delavci so načeloma manj naklonjeni prilagoditvam, kot so spregled napak pri črkovanju, nepravilno postavljanje ločil, šibka slovnica, pa tudi prilagoditvam, kot so dovoljenje nadomestnih nalog pri določenem predmetu, zagotavljanje izročkov predavateljev in podaljšanje časa za opravljanje študijskih obveznosti (Nelson idr. 1990; Sweener idr. 2002). Pri tem so veliko bolj naklonjeni prilagoditvam za fizično oz. senzorno ovirane študente, manj pa prilagoditvam za študente s težavami pri učenju (learning disabilities) (Jensen idr. 2004, str. 84).

lahko študijski proces prilagajajo, in kako ločijo, kdaj je prilagoditev dovolj, in to ne glede na to, ali nanje gledajo pozitivno (kot izziv) ali negativno (kot breme) (Scott 1997). Pripravljenost zagotavljati prilagoditve je ključnega pomena, saj posamezni pedagoški delavci odločajo, ali bodo študentu prilagoditve omogočili ali ne, s tem pa pomembno vplivajo na njegov uspeh pri študiju (Nelson idr. 1990). Prilagoditve seveda še niso zagotovilo uspeha, temveč omogočajo enake možnosti za dosego letega (Sweener idr. 2002). Prav tako ni dokazov o kavzalnosti med pomanjkanjem prilagoditev in slabšimi akademskimi dosežki (Barnard - Brak 2009), pa vendar lahko trdimo, da so ključnega pomena, saj omogočajo izkaz sposobnosti na študentu prilagojen način (Bera 2010) in s tem večje možnosti za uspeh pri študiju.

Če na kratko povzamemo obstoječi koncept prilagoditev, ugotovimo, da so prilagoditve dodatna pomoč, namenjena študentom s posebnimi potrebami, s katero naj bi študenti imeli enake možnosti pri participaciji in učenju. To pomoč pridobijo na lastno pobudo s tem, da izkažejo svoje posebne potrebe, nato pa so prepuščeni pripravljenosti in predstavam posameznega pedagoškega delavca, ki prilagoditve zagotovi po svoji najboljši moči. Pedagoškega delavca pri tem vodijo lastne predstave o prilagoditvah ter pričakovanja in stališča do študentov s posebnimi potrebami. V nadaljevanju bomo predstavili dve različni perspektivi oziroma dve gledišči na prilagoditve za študente s posebnimi potrebami. Prilagoditve same po sebi niso ne dobre ne slabe. Šele perspektiva odloči o tem, kakšen predznak nosijo, in tem, ali s sabo prinašajo pozitivne ali negativne učinke. Iz obstoječega koncepta prilagoditev lahko izluščimo, da je temeljni pomislek v tem, da prilagoditve ogrožajo akademske standarde in da so meje, do katerih lahko prilagajamo študijski proces, pogosto jabolko spora, zato bomo skušali razkriti, kaj se skriva v t. i. perspektivi akademskih standardov. Nato bomo kot alternativo oziroma protiutež temu raziskovali še t. i. perspektivo perspektivnega študenta.[10]

Perspektiva akademskih standardov

Tradicionalno gledano so bile visokošolske institucije bolj kot na posameznika osredotočene na zagotavljanje standardov, s čimer so izločile vse tiste, ki standardov niso bili sposobni doseči (Scott 1990, str. 401). Učne razlike med študenti v terciarnem izobraževanju so zakrite in potlačene ne le z normami o določenih pričakovanih dosežkih, temveč tudi s splošno veljavnim pričakovanim »akademskim vedenjem« (Jensen idr. 2004, str. 87). Perspektiva akademskih standardov je torej pogled na prilagoditve z vidika zahtev visokošolskega izobraževanja, v smislu njihove nespremenljivosti in rigidnosti. Močno prisoten je strah pred zniževanjem akademskih standardov, ki jih moramo za vsako ceno ohraniti oziroma obraniti. Prilagoditve vidimo kot pogajanje s študentom, pri čemer je le-ta na nasprotni strani. Obstaja pomislek, da prilagoditve predstavljajo nepošteno prednost pred ostalimi študenti. Pripravljenost na drugačne pristope in dopuščanje različnih možnosti za izkaz dosežkov je močno omejena.

[10] Perspektive smo poimenovali po lastni zamisli, zato v strokovni literaturi o tem ni moč najti nobenih zapisov.

Poglejmo podrobneje. Študenti s posebnimi potrebami naj bi imeli možnosti za dosego enakih akademskih standardov kot njihovi kolegi brez primanjkljajev (Konur 2007). Visokošolske institucije niso dolžne popuščati pri ključnih zahtevah določenega študijskega programa. Smiselne prilagoditve naj ne bi spreminjale ali zniževale standardov; usmerjene so predvsem v načrtovanje in prilagajanje metod preverjanja znanja tako, da se študentom s posebnimi potrebami omogoči enake možnosti za izkaz znanja in dosežkov pod enakimi standardi, kot veljajo za ostale študente (Ashworth idr. 2010; Scott 1994). Pri tem se predpostavlja, da je možno natančno določiti, kaj se ocenjuje pri vsaki nalogi/zadolžitvi (učni izidi/rezultati) in da se je možno dogovoriti o pravičnih prilagoditvah. Seveda se v praksi pri tem pojavljajo težave. Koncept prilagoditev se razlikuje glede na posamezno visokošolsko institucijo in znotraj nje tudi od enega do drugega pedagoškega delavca (Ridell 2007).[11] Nekateri denimo v povečanem vpisu študentov vidijo grožnjo kakovosti visokošolskega izobraževanja, drugi imajo težave pri prilagajanju študijskega procesa študentom z določenimi primanjkljaji, tretji pa so zaskrbljeni glede pravičnosti prilagoditev glede na študente, ki do njih niso upravičeni (prav tam). Vse te navedbe kažejo na prisotnost perspektive akademskih standardov.

Perspektiva akademskih standardov postavlja prilagoditve in akademske standarde v konfliktni odnos ali v najboljšem primeru na nasprotna pola. V literaturi se to kaže v vedno pogostejših razpravah o tem, do katere stopnje prilagajati akademske standarde, in tem, ali je zagotavljanje prilagoditev pošteno do ostalih študentov (Jensen idr. 2004; Nelson idr. 1990; Scott 1997; Sharp in Earle 2000; Stowell 2004). Prilagoditve so namreč pogosto videne kot nepravična prednost študentov s posebnimi potrebami pred njihovimi kolegi brez teh potreb, kljub temu da raziskave tega niso potrdile.[12] Obstaja strah, da se zaradi t. i. ohlapnosti pri poučevanju in načrtovanju prilagoditev pri ocenjevanju neupravičeno pozitivno diskriminira študente s posebnimi potrebami (Ashworth idr. 2010, str. 211).[13] Izvor konflikta med prilagoditvami in akademskimi standardi so pogosto že obstoječa stališča do študentov na splošno, do akademske svobode v razredu in do vprašanj, povezanih z dvomi v legitimnost statusa študenta s posebnimi potrebami (Jensen idr. 2004, str. 84), ob tem pa še neznanje (in posledično nerazumevanje), nefleksibilnost in nezaupanje. Vse to so značilnosti perspektive akademskih standardov.

Neznanje in nerazumevanje

Študenti s posebnimi potrebami poročajo, da pedagoškim delavcem večkrat primanjkuje rahločutnosti in ozaveščenosti o njihovih potrebah, prav tako pa se srečujejo z občutki strahu in zavrnitve (Kurth in Mellard 2006). Kombinacija na-

[11] To seveda kaže na pomanjkanje teoretičnih razprav o prilagoditvah, o katerih smo govorili v prejšnjem poglavju.

[12] Novejše raziskave (Bruder in Mogro - Wilson 2010) kažejo, da večina študentov v prilagoditvah ne vidi nepravične prednosti študentov s posebnimi potrebami pred ostalimi študenti. Vprašanje, ki se nam takoj porodi, je seveda, v kakšnem smislu (perspektivi) so videne prilagoditve v tej raziskavi. Če so namreč videne in predstavljene pozitivno, je manj verjetno, da bodo povzročale občutek nepoštene prednosti.

[13] Pri tem je zanimivo, da se implicitno namiguje, da prilagoditve povzročajo »ohlapnost« v negativnem smislu, kot nasprotje rigoroznosti, ki velja za akademskost. Iz tega bi lahko razumeli tudi, da so prilagoditve »neakademske«.

pačnih informacij in stigme (npr. pri študentih s psihičnimi težavami glede simptomov in vedenja) lahko povzroči strah in nerazumevanje, posledica tega pa je celo označevanje teh študentov kot lenih ali nekooperativnih. Primer nerazumevanja (navaja študent): *»Nenehno se srečujem z nerazumevanjem in nepripravljenostjo sprejeti učno težavo kot posebno potrebo (hendikep). Tipični odziv, ki ga dobim od pedagoških delavcev, je, da ima pač vsak težave z učenjem.«* In še en primer študenta z učnimi težavami: *»Glavno oviro predstavljajo profesorji, saj ne vedo, o čem govorim, ko jim pripovedujem o svojih učnih težavah. Nekoč je nekdo rekel, da mi le manjka samozavesti.«* (West idr. 1993, str. 462) Ta pričevanja kažejo ne toliko na nepripravljenost zagotavljanja prilagoditev, temveč na temeljno nerazumevanje namena le-teh in celo dlje – na nerazumevanje potrebe po prilagoditvah. V tem smislu prilagoditve pomenijo spreminjanje zahtev pri predmetu zaradi študentove potuhe, če gremo v skrajnosti, temu pa seveda noben pedagoški delavec ne bo naklonjen.

Nefleksibilnost pri poučevanju in preverjanju znanja

Četudi se študentovo potrebo po prilagoditvah razume, se še vedno lahko naleti na negativen odziv, kadar prilagoditve predvidevajo večje spremembe pri določenem predmetu. Navdušenje pedagoških delavcev nad večjimi spremembami v kurikulu in ocenjevanju je omejeno (Ridell idr. 2007; Zepke idr. 2006). Spreminjanje metod poučevanja in ocenjevanja je zelo sporno, saj s sabo prinese vprašanja pravičnosti, ohranjanja standardov in akademske svobode (Ridell in Weedon 2006). Tudi študenti s posebnimi potrebami sami menijo, da pedagoški delavci kažejo zaskrbljenost v zvezi s prilagoditvami pri preverjanju znanja, še posebej glede tega, da prilagoditve omogočajo nepravično prednost v odnosu do ostalih študentov, ki imajo težave pri predmetu (Ridell idr. 2007). To kaže tako na pomanjkanje ozaveščenosti glede predpisov (kjer obstajajo) kot tudi na pomanjkanje usposabljanja o tem, kako se odzvati na raznolikost v učenju, poučevanju in ocenjevanju (Vickerman in Blundell 2010). Kaže pa tudi na nepripravljenost in nefleksibilnost za kakršne koli alternative v obstoječih metodah dela. Zato kljub neznanju, ki se ga pedagoški delavci pogosto ne zavedajo, le-ti ostajajo v superiorni vlogi in veljajo za »moralne avtoritete« nasproti študentu. »Moralna avtoriteta« ocenjevalcev izhaja iz njihovega strokovnega znanja in presoje, ki sta socialno pogojena. Na socialne konstrukcije pa vplivajo individualne vrednote ocenjevalcev – če so naklonjeni inkluziji, bo tudi njihovo presojanje učnih izidov v prid le-tej. V tem primeru bodo študentove dosežke preoblikovali v drugačne in ne v slabše s tem, da bodo spremenili interpretacijo kriterijev ocenjevanja in prilagodili svoja pričakovanja (Ashworth idr. 2010). Ocenjevanje je torej kontekstualno, eksperimentalno in temelji na posameznikovih vrednotah, kar je morda še najpomembneje (prav tam). Prav tako ima pomembno vlogo pri podpiranju diskurza meritokracije v visokem šolstvu, ki trdi, da imajo najboljši študenti dostop do najboljših univerz in posledično tudi do najboljših delovnih mest (Ridell in Weedon 2006). Za razliko od osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja je visoko šolstvo največji mehanizem selekcije v tem, kdo se lahko izobražuje in kdo ne; meritokratski diskurz je na tej ravni izobraževanja najmočnejši in mu je

najtežje ugovarjati, saj univerza kot najvišja stopnja formalnega izobraževanja ni obvezno izobraževanje, namenjeno vsem oziroma večini.

Pri razmisleku o prilagoditvah morajo pedagoški delavci preučiti vsak predmet, ki ga poučujejo, in določiti bistveno vsebino ter metode preverjanja znanja. Tovrstna odgovornost presega tradicionalna pričakovanja do poučevanja v visokem šolstvu, zato lahko nekateri pedagoški delavci tovrstne zahteve zmotno dojemajo kot napad na akademsko svobodo v predavalnici (Scott 1994). S proaktivno določitvijo tega, kaj je bistveno pri vsebini in metodah dela pri določenem predmetu ali študijskem programu, in s prilagajanjem nebistvenih elementov obvarujemo akademsko svobodo brez ogrožanja temeljnih pravic študentov s posebnimi potrebami (Scott in Gregg 2000). Pri tem lahko pomaga iskanje odgovorov na vprašanja, kot so »Kaj je namen določenega predmeta?«, »Katere metode poučevanja in ocenjevanja so nujno potrebne?« ter »Kakšne so sprejemljive ravni zmogljivosti v zvezi s temi določili?« (Scott 1990). Težave se pojavijo, ker so pedagoški delavci tem vprašanjem večinoma izpostavljeni takrat, ko so soočeni s takojšnjo prošnjo po prilagoditvah od študentov, ki trenutno poslušajo predmet, pri katerem potrebujejo prilagoditve (Scott 1994). Pedagoški delavec mora tako v kratkem času sprejeti odločitev o prilagoditvah, zato je priporočljivo, da so osnovne zahteve pri predmetu določene vnaprej. Ko je to storjeno, se lahko obravnava prošnjo po prilagoditvah (prav tam), pred tem pa se pojavljajo težave, če pedagoški delavec ni pripravljen na razmislek o alternativah pri poučevanju in preverjanju znanja. Nefleksibilnost pedagoških delavcev pri poučevanju in ocenjevanju je značilnost perspektive akademskih standardov, ki predpostavlja, da se obstoječe »običajne« prakse poučevanja kažejo kot učinkovite, vsakršno spreminjanje – če obstaja pripravljenost zagotavljati prilagoditve – pa je namenjeno le določenemu študentu s posebnimi potrebami. Prilagoditve bodo prenehale, ko bo ta določen študent zaključil obiskovanje določenega predmeta.[14] V tem smislu je razumljiv očitek, da »prilagoditve zahtevajo preveč časa za premajhno število študentov«, saj so videne kot adaptacija nečesa običajnega za določen čas, kar se bo pozneje ponovno vrnilo v »ustaljene« prakse, namesto da bi si prizadevali za razvijanje inkluzivnih praks, ki bi vnaprej dopuščale različne metode poučevanja in preverjanja znanja. Kljub temu pa bo v pedagoškem delavcu, ki je imel izkušnjo s prilagoditvami in ki je do tega procesa gojil (relativno) pozitivna stališča, pustilo posledice v smislu večje pripravljenosti in izkušenosti, ko bo njegov predmet obiskoval naslednji študent, ki bo potreboval prilagoditve. V tem smislu so sčasoma možni premiki in spremembe.

Nezaupanje v študenta

Starejše raziskave (Houck idr. 1992) navajajo, da se pedagoški delavci v splošnem počutijo manj ugodno s študenti s posebnimi potrebami in imajo do njih manjša pričakovanja kot do ostalih študentov. Posebno skeptični in nezaupljivi so do študentov z nevidnimi posebnimi potrebami (specifične učne težave, psihične

[14] Kar lahko razumemo, saj so do prilagoditev upravičeni le študenti, ki izkazujejo, da imajo posebne potrebe, v tem smislu pa prilagoditve razumemo kot domeno študentov s posebnimi potrebami, in ne kot priložnost za razvijanje inkluzivnih praks po univerzalnem modelu (gl. Ketterlin - Geller in Johnstone 2006).

težave, ADHD) (Dowrick idr. 2005; Jensen idr. 2004), saj se jih zaradi pogosto neopaznih znakov lahko hitro zamenja z nepripravljenostjo in neorganiziranostjo (prav tam). Oseba brez posebnih potreb lahko dobi napačno predstavo o osebi z neočitnimi posebnimi potrebami s tem, da domneva, da posameznik zaradi skritega primanjkljaja potrebuje manjše prilagoditve kot nekdo, katerega primanjkljaj je opazen na prvi pogled. Nezaupljivost se kaže tudi v stališčih, da študenti navadno skušajo ogoljufati sistem in študij prebroditi na lažji način (Jensen idr. 2004, str. 84),[15] zaradi česar lahko pedagoški delavci svojo vlogo dojemajo kot neke vrste obliko nadzornikov, 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 prizadevanje za razpravo o razumnih prilagoditvah s tistimi, ki so do njih upravičeni (prav tam, str. 86).

Nekateri pedagoški delavci so kljub pripravljenosti zagotavljanja prilagoditev izrazili določene pomisleke, in sicer predvsem v zvezi s tem, ali bo prilagojen študijski proces študente ustrezno pripravil na resnično življenje (npr. ali jim bo delodajalec voljan omogočiti več časa za oddajo projekta) (Rao in Gartin 2003). Na primer: »*Profesor meni, da če naloge ne uspem opraviti brez pomoči, ne bom uspel v resničnem svetu.*« (West idr. 1993, str. 462)

Perspektiva kompetentnega študenta

Za razliko od perspektive akademskih standardov se perspektiva kompetentnega študenta usmerja v študenta in v iskanje možnih načinov za dosego zahtevanih ciljev. Ta perspektiva dopušča in spodbuja raznolikost v poučevanju in učenju, študenta vidi kot enakovrednega sogovornika, dialog o prilagoditvah pa je usmerjen v iskanje možnosti, in ne v omejevanje. Predpostavlja se aktivna vloga študenta in zaupanje v njegove sposobnosti. V tem smislu so prilagoditve videne v pozitivni luči, saj omogočajo lažji izkaz sposobnosti. Akademskih standardov ne ogrožajo, temveč pripomorejo k njihovemu ohranjanju.

Naj poudarimo, da perspektiva kompetentnega študenta ne idealizira, temveč ga skuša dojemati realno. Pomembno je, da se študenti s posebnimi potrebami zavedajo in si priznajo, da bodo kljub prilagoditvam pri študiju morali za dosego določenega učnega cilja vložiti in porabiti več časa (Skinner 2004). Kar pa ni ovira, da pri študiju ne bi mogli doseči dobrih rezultatov. Če raziskujemo značilnosti uspešnih študentov s posebnimi potrebami, ugotovimo, da uspešni študenti s posebnimi potrebami prevzemajo nadzor nad svojim življenjem s tem, da imajo močno željo po uspehu, so ciljno usmerjeni in so sposobni preoblikovati svoje primanjkljaje pri učenju v nekaj funkcionalnega in pozitivnega (prav tam, str. 92). Za študente, ki se ne zavedajo svojih močnih in šibkih strani ter načinov premagovanja ovir, namreč obstaja večja verjetnost, da bodo doživeli akademske neuspehe (prav tam, str. 97). Poudarek je torej na aktivni vlogi in samozagovorništvu (*ang. self advocacy*), in

[15] Takšno stališče so pedagoški delavci izrazili v intervjujih, pri čemer ni bilo povsem jasno, ali so merili le na študente s posebnimi potrebami ali na celotno študentsko populacijo. Vsekakor pa gre za pomislek, ki negativno vpliva na pripravljenosti izvajanja prilagoditev.

to ne le pri načrtovanju prilagoditev, temveč tudi pri ostalih vidikih študijskega (in študentskega) življenja.[16]

Prilagoditve kot take morajo temeljiti predvsem na študentovi *potrebi*. Stereotipi in predsodki o nezmožnosti nikakor ne smejo biti sredstvo, na podlagi katerega se odločamo o prilagoditvah (Scott 1994). Ko študent pedagoškemu delavcu razkrije svoje skrbi in potrebe, je pomembno, da to sproži interaktiven proces s povratno informacijo med študentom in učiteljem. Z dajanjem pozitivne in negativne povratne informacije glede prilagoditev študent pedagoškega delavca obvesti o tem, katere prilagoditve so bile učinkovite in katere ne. Povratna informacija lahko olajša proces (dogovarjanja o prilagoditvah) ostalim študentom s posebnimi potrebami, ki se znajdejo v podobni situaciji (Torkelson Lynch in Gussel 1996). Pri perspektivi kompetentnega študenta izhajamo iz predpostavk, da a) je dobra praksa za študente s posebnimi potrebami dobra praksa za vse študente (gl. Adams in Brown 2006, str. 4)[17] in b) da študenti s posebnimi potrebami predstavljajo izziv za pedagoške delavce v smislu, da ti postanejo bolj domiselni in ustvarjalni (gl. Ashworth idr. 2010; Jensen 2004). Z dojemanjem študentovih dosežkov kot drugačnih, pri čemer upoštevamo individualni način preverjanja znanja, in ne kot slabših oz. manjvrednih, lahko odpravimo napetosti v odnosu prilagoditev do akademskih standardov (Ashworth idr. 2010). Le-ti naj bi ostali nedotaknjeni, če dopuščamo različne možnosti in načine učenja (prav tam).

Kadar obstaja pomislek, da prilagoditve lahko ogrožajo akademske standarde, je potrebna diskusija med pedagoškimi delavci, študenti in podpornim osebjem o tem, kaj je sprejemljivo oz. smiselno (Scott 1997). Vloga pedagoških delavcev v razpravi o prilagoditvah je predvsem v tem, da skrbno pregledajo in določijo temeljne (esencialne) zahteve za določen predmet oz. študijski program. Pri tem izključijo vnaprejšnje presojanje, ali študent te zahteve lahko doseže ali ne. Namen takšne določitve je, da se ustvari nediskriminatorna osnova, iz katere izhajajo vsebina predmeta, metode poučevanja in zahteve, za katere se pričakuje, da jih bodo izpolnili vsi študenti (Scott 1997, str. 93). Visokošolske institucije oz. pedagoški delavci morajo znati obrazložiti, zakaj in na podlagi česa so zahteve (predmeta oz. študijskega programa) nujne (prav tam, str. 94). Pri tem naj bi odgovorili na naslednja vprašanja (Scott 1990):

– Kaj je cilj določenega predmeta/študija?
– Katere metode poučevanja so nujno potrebne? (Pri tem je treba pozorno preučiti, ali so obstoječe oz. trenutne metode povezane z učnimi cilji.)
– Kateri učni rezultati (*ang. outcomes*) se od študentov pričakujejo in zakaj?
– Katere metode preverjanja učnih rezultatov so nujno potrebne in zakaj?
– Kakšno raven uspešnosti mora študent doseči, da osvoji predvidene učne cilje?

[16] Skinner študente, ki so sposobni samozagovorništva, opredeli kot tiste, ki razumejo svoj primanjkljaj oz. oviro, se zavedajo svojih pravic ter so sposobni kompetentno in taktno izražati svoje potrebe in pravice z različnimi avtoritetami (Skinner v Skinner 2004, str. 98).

[17] In hkrati tudi dobra praksa za pedagoške delavce. Uporaba urejevalnika besedil namesto rokopisa na primer ni v pomoč le študentu, temveč zaradi preglednosti tudi tistemu, ki bo delo bral in ocenjeval (Vogel idr. 1999, str. 183).

Določitev temeljnih zahtev na nediskriminatoren način lahko nekatere pedagoške delavce spodbudi k razmisleku o tem, ali bi določena področja svojega predmeta lahko bolj prilagodili, kot so to počeli doslej (Scott 1997, str. 95). Takšna refleksija naj bi jih spodbudila k razjasnjevanju izobraževalnih zahtev, ne pa k njihovemu spreminjanju (prav tam). Prav tako naj bi razmislili o tem, katere kompetence in strokovno raven morajo študenti osvojiti oziroma doseči, in ali morajo te kompetence izkazati na poseben način, ki izhaja iz posebne narave študija (npr. medicina) (prav tam, str. 96). Na podlagi tega pa so lahko prilagoditve načrtovane bolj fleksibilno in brez strahu glede zniževanja zahtev (Scott 1990, str. 404).

Pri tem opozorimo še, da so preverjanje znanja in akademski dosežki produkt socialnih odnosov in odločitev (Stowell 2004), socialni odnosi pa so rezultat predstav oziroma norm, ki jih imamo o določeni stvari. Primeri, kjer nastanejo konflikti med prilagoditvami in akademskimi standardi, torej niso posledica prilagoditev kot takih, temveč so posledica perspektive prilagoditve oziroma paradigme, iz katere izhajamo.

Perspektiva kompetentnega študenta kot paradigmatsko izhodišče za koncept razumnih prilagoditev?

Pri pregledu literature je S. S. Scott (1994) pravilno ugotovila, da kljub temu, da so razprave o prilagoditvah pogoste, obstaja le malo informacij o tem, kako oceniti, ali je prilagoditev za študenta s posebnimi potrebami v določeni situaciji smiselna oz. primerna. Vzrok temu lahko v okviru naše razprave vidimo v pasivni vlogi študenta, kar je značilno za perspektivo akademskih standardov, saj študent v takšni vlogi ne poda nobene povratne informacije o učinkovitosti prilagoditev. Razmislek o prilagoditvah naj bi bil predvsem miselni proces, ki bi iskal ravnotežje med temeljnimi zahtevami predmeta oz. študijskega programa in individualnimi potrebami študenta (Scott 1990). Perspektiva, ki ji v tem procesu sledimo, močno zaznamuje, kako bomo dojemali prilagoditve in ali bo proces njihovega načrtovanja in izvajanja uspešen.

Primerjava obeh obravnavanih perspektiv prejšnjih poglavij da naslednjo tabelo:

Perspektiva akademskih standardov	**Perspektiva kompetentnega študenta**
Negativna stališča	Pozitivna stališča
Neznanje in nerazumevanje študentovih potreb	Razumevanje študentovih potreb
Nefleksibilnost pri poučevanju in preverjanju znanja	Fleksibilnost pri poučevanju in preverjanju znanja
Nezaupanje v študenta – študent kot nasprotnik	Zaupanje študentu – študent kot sogovornik
↓	↓
Prilagoditve ogrožajo akademske standarde.	**Prilagoditve so pot za dosego akademskih standardov.**

Preglednica 1: Značilnosti različnih perspektiv prilagoditve

Za študente, ki storitve za študente zaznavajo pozitivno, je verjetneje, da bodo tako videli tudi prilagoditve (Barnard - Brak 2009). Veliko študentov s posebnimi potrebami ne pristopi do pedagoških delavcev – to smo ugotovili v uvodu – predvsem zato, ker so negotovi glede stališča, ki ga pedagoški delavci gojijo do njih, ali pa zaradi tega, ker niso prepričani, da imajo pedagoški delavci potrebno znanje in izkušnje s prilagoditvami (Leyser idr. 2011). Zato naj bi v razmisleku o sprejemljivih, uporabnih in hkrati učinkovitih prilagoditvah izhajali predvsem iz perspektive kompetentnega študenta, ki je kot paradigmatsko izhodišče za koncept *razumnih prilagoditev.*[18] Ta koncept kot prvi pogoj za začetek dialoga o prilagoditvah postavlja dojemanje le-teh kot nečesa pozitivnega, in to tako z vidika pedagoškega delavca kot z vidika študenta, ob tem pa predpostavlja aktivno vlogo študenta pri vstopanju v dialog in odprtost pedagoškega delavca do vprašanj, povezanih s prilagoditvami. Pomembno je, da se v dialogu dotaknemo naslednjih vprašanj:

– pričakovanj pedagoških delavcev do študenta (Jensen idr. 2004, str. 88),
– pričakovanj študenta do predmeta in do možnih prilagoditev,
– ciljev, ki naj bi jih dosegli s prilagoditvami – določitev temeljnih zahtev (Scott 1990, 1997),
– načinov preverjanja učinkovitosti prilagoditev (ovrednotenje uporabnosti in učinkovitosti tako študenta kot pedagoškega delavca) in morebitnega razmisleka o drugačnih prilagoditvah.

Ob tem je priporočljivo, da pri načrtovanju prilagoditev s perspektive kompetentnega študenta razvijamo tudi vsestranske mreže pomoči, ki bi bila v pomoč tako študentom s posebnimi potrebami kot pedagoškim delavcem in ostalim študentom. Precejšnje število raziskav (Dowrick idr. 2005; Goldberg idr. 2003; Skinner 2004; Vickerman in Blundell 2010) namreč navaja sisteme pomoči in podporne storitve kot ključne za študentov uspeh pri študiju. Visokošolske institucije bi morale biti pozorne na podporo že pred začetkom študija, zaposleni na visokošolski instituciji pa naj bi se zavezali k spodbujanju kurikula brez omejevanj – pomembno je posvetovanje in spodbujanje študentov s posebnimi potrebami (Vickerman in Blundell 2010). Pri pripravi na vstop v visoko šolstvo naj bi se spodbujalo samozagovorništvo študentov; le-te naj bi se seznanilo z njihovimi pravicami, pripravilo na uporabo različnih učnih strategij ter naučilo socialnih sposobnosti za delo s kolegi in učitelji (Skinner 2004). Obravnava študenta torej naj ne bo pokroviteljska, temveč naj ga opolnomoči za neodvisnost; študent ni pasiven objekt, temveč kompetenten sogovornik, kar predpostavlja perspektiva kompetentnega študenta. Skupaj s študentom se soustvarja pozitivno okolje, kjer so prilagoditve videne kot pot za osvojitev znanja, ki se zahteva pri določenem predmetu.

[18] Gre za nov koncept prilagoditev, ki izhaja iz paradigme kompetentnega študenta in je poskus nadgradnje obstoječega koncepta prilagoditev, ki smo ga obravnavali v prvem poglavju. To tudi niso smiselne prilagoditve, saj se ta besedna zveza že uporablja v angleški zakonodaji in je že zaznamovana s svojim diskurzom in praksami.

Sklep

S prikazom dveh perspektiv za prilagoditve smo želeli opozoriti na to, da prilagoditve same po sebi niso tiste, ki povzročajo zniževanje izobraževalnih zahtev, temveč je perspektiva tista, ki jih postavi v funkcijo zniževanja ali doseganja akademskih standardov. Pomembnost perspektive zelo lepo prikaže naslednji zapis: *»Če pozornost, namenjena študentom [z disleksijo] vodi do večje ozaveščenosti glede pomembnosti raznolikega poučevanja, potem bo prisotnost teh študentov prinesla velik prispevek k razvoju in izboljšanju visokega šolstva«.* (Sheridan v Scott 1997, str. 96)

Namen prispevka je bil analizirati obstoječi koncept prilagoditev. To smo naredili tako, da smo predstavili dve nasprotni si perspektivi, pri čemer v eni prilagoditve pomenijo grožnjo, v drugi pa podporo akademskim standardom. V praksi seveda redko sledimo eni sami perspektivi. Pogosto se perspektivi prepletata in izmenjujeta. Kot smo že omenili, lahko imamo do študentov s posebnimi potrebami pozitivna stališča, pa kljub temu menimo, da prilagoditve ogrožajo akademske standarde. Ali pa verjamemo, da so prilagoditve način za dosego izobraževalnih zahtev, pa kljub temu dvomimo v njihovo smiselnost, ker imamo pomisleke o kompetentnosti študenta na trgu dela, kjer mu prilagoditve ne bodo omogočene. Kombinacij je v praksi veliko. S podrobnejšim pregledom lahko ugotovimo, da so naša t. i. pozitivna stališča do študentov s posebnimi potrebami le krinka za diskurz usmiljenja (Lesar 2008), ki takšnega študenta vidi kot večno odvisnega otroka, ki se kot tak ne bo sposoben znajti na trgu dela. Takšna stališča torej niso pozitivna v smislu perspektive kompetentnega študenta, čeprav na prvi pogled dajejo vtis, da so. Če prepoznamo negativne posledice prilagoditev v praksi, lahko védenje o tem, da se za določeno značilnostjo skriva določena perspektiva, spodbudi refleksijo o tem, na katerem področju so morda možne izboljšave, saj nam poznavanje perspektiv pomaga pri razumevanju morebitnih težav, ki jih opazimo pri prilagajanju študijskega procesa študentom s posebnimi potrebami.

Ob tem velja opozoriti, da je ta prispevek le začetek v raziskovanju teoretičnega koncepta prilagoditev za študente s posebnimi potrebami. Poleg tega se predstavljeni perspektivi ukvarjata le s prilagoditvami na mikroravni, zato ne upoštevata širšega konteksta in dejavnikov, ki dodatno pripomorejo k razumevanju prilagoditev. Prilagoditve na mikroravni zajemajo le odnos med pedagoškim delavcem in študentom, ne upoštevajo pa spremljajočih zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na to, kako pedagoški delavci dojemajo prilagoditve, npr. možnosti za izvedbo, čas, naklonjenost širšega okolja, naklonjenost vodstva visokošolske institucije ipd. Če smo torej za začetek predstavili dve različni perspektivi, je naslednji korak iskanje takšnega koncepta prilagoditev, ki bo razumel dileme prve ter uspel slediti idealu druge perspektive, ju skušal povezati in ob tem upoštevati spremljajoče dejavnike in širši kontekst. Dela je torej še veliko, upamo pa, da je ta prispevek nov kamenček v razmisleku o konceptu razumnih prilagoditev za študente s posebnimi potrebami in hkrati spodbuda za nadaljnje raziskovanje teoretičnega koncepta prilagoditev.

Literatura in viri

Adams, M. in Brown, S. (ur.). (2006). *Towards inclusive learning in higher Education: Developing curricula for disabled students.* London: RoutledgeFalmer.

Ashworth, M., Bloxam, S. in Pearce, L. (2010). Examining the Tension Between Academic Standards and Inclusion for Disabled Students: the Impact on Marking of Individual Academics' Frameworks for Assessment. *Studies in Higher Education,* 35, št. 2, str. 209–223.

Barnard - Brak, L., Davis, T., Tate, A. in Sulak, T. (2009). Attitudes as a Predictor of College Students Requesting Accomodations. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31, str. 189–198.

Bera, A., Debevc, M., Hurst, A., Kraljić, S., Maletič, M., Mauko N. in Ren, Z. (2010). *Prijazen študij za študente invalide: priporočila za prilagoditev študijskega procesa*. Ljubljana: Društvo študentov invalidov Slovenije.

Booth, T. in Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies on inclusive education.

Bourke, A. B. in Strehorn, K. C. (2000). Faculty Members' Provision of Instructional Accommodations to Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, št. 1, str. 26–32.

Brinckerhoff, L., Shaw, S. in McGuire, J. (1992). Promoting Access, Accommodations, and Independence for College Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, str. 417–429.

Bruder, M. B. in Mogro - Wilson, C. (2010). University Student and Faculty Awareness and Attitudes about Students with Disabilities. *The Review of Disability Studies*, 6, št. 2, str. 3–13.

Cory, R., Taylor, S., Walker, P. in White, J. (2003). Beyond Compliance: An Information Package on the Inclusion of People with Disabilities in Postsecondary Education. Dostopno na: http://bcccsyracuse.wordpress.com/info-package/ (pridobljeno 18. 6. 2013).

Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K. in Acosta, J. (2005). Postsecondary Education Across the USA: Experiences of Adults with Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, št. 1, str. 41–47.

Felsinger, A. in Byford, K. (2010). *Managing reasonable adjustments in higher education*. London: Equality Challenge Unit.

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. in Hall, T. (2004). Barriers to Learning: a Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. *Studies in Higher Education*, 29, št. 3, str. 303–318.

Getzel, E. E. in Thoma, A. C. (2008). Experiences of College Students With Disabilities and the Importance of Self Determination in Higher Education Settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, št. 2, str. 77–84.

Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. in Herman, K. L. (2003) Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, št. 4, str. 222–236.

Haug, P. (2010). Approaches to Empirical Research on Inclusive Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12, št. 3, str. 199–209.

Healey, M., Fuller, M., Bradley, A. in Hall, T. (2006). Listening to students: The experiences of disabled students of learning at university. V: M. Adams in S. Brown (ur.). *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students* London: RoutledgeFalmer, str. 32–43.

Houck, C. K., Asselin, S. B., Troutman, G. C. in Arrington J. M. (1992). Students with Learning Disabilities in the University Environment: A Study of Faculty and Student Perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, 25, št. 10, str. 678–684.

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, št. 2, str. 81–90.

Jones, D. J. in Watson, B. C. (1990). *High-risk students and higher education: Future trends* (ASHE-ERIC Higher Education Report št. 3). Washington, DC: George Washington University.

Ketterlin - Geller, L. R. in Johnstone, C. (2006). Accommodations and Universal Design: Supporting Access to Assessments in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19, št. 2, str. 163–171.

Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.

Konur, O. (2007). Computer-assisted Teaching and Assessment of Disabled Students in Higher Education: The Interface Between Academic Standards and Disability Rights. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, št. 3, str. 207–219.

Kurth, N. in Mellard, D. (2006). Student Perceptions of the Accommodation Process in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19, št. 1, str. 71–84.

Lesar, I. (2008). Analiza diskurzov in paradigem pri uresničevanju integracijskih in inkluzivnih teženj v šolskih sistemih. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 90–109.

Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 76–95.

Letno poročilo Univerze v Ljubljani 2012: Poslovno poročilo, računovodsko poročilo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S. in Brulle, A. (1998). Faculty Attitudes and Practices Regarding Students with Disabilities: Two decades after implementation of Section 504. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 13, št. 3, str. 5–19.

Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V. in Vogel, G. (2011). Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes Toward Accommodations Over Ten Years. *International Journal of Special Education*, 26, št. 1, str. 162–174.

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, št. 1, str. 43–56.

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, št. 3, str. 185–189.

Rao, S. in Gartin, B. C. (2003). Attitudes of University Faculty toward Accommodations to Students with Disabilities. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25, št. 2–3, str. 47–54.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Ridell, S. in Weedon, E. (2006). What Counts as Reasonable Adjustment? Dyslectic Students and the Concept of Fair Assessment. *International Studies in Sociology of Education*, 16, št. 1, str. 57–73.

Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K. in Piggott L. (2007). Managerialism and Equalities: Tensions within Widening Access Policy and Practice for Disabled Students in UK Universities. *Higher Education*, 54, str. 615–628.

Scott, S. S. (1990). Coming to Terms with the »Otherwise Qualified« Student with a Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, št. 23, str. 398–405.

Scott, S. S. (1994). Determining Reasonable Academic Adjustments for College Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, št. 7, str. 403–412.

Scott, S. S. (1997). Accommodating College Students with Learning Disabilities: How Much is Enough? *Innovative Higher Education*, 22, št. 2, str. 85–99.

Scott, S. S. in Gregg, N. (2000). Meeting the Evolving Education Needs of Faculty in Providing Access for College Students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33, št. 2, str. 158–167.

Sharp, K. in Earle, S. (2000). Assessment, Disability and the Problem of Compensation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, št. 2, str. 191–199.

Skinner, M. E. (2004). College Students with Learning Disabilities Speak Out: What it Takes to be Successful in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability,* 17, št. 2, str. 91–104.

Stowell, M. (2004). Equity, Justice and Standards: Assessment Decision Making in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 29, št. 4, str. 495–510.

Sweener, K., Kundert, D., May, D. in Quinn, K. (2002). Comfort with Accommodations at the Community College Level. *Journal of Developmental Education*, 25, št. 3, str. 12–18.

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, str. 352–357.

Upton, T. D. in Harper D. C. (2002). Multidimensional Disability Attitudes and Equitable Evaluation of Educational Accommodations by College Students without Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15, št. 2, str. 115–130.

Vickerman, P. in Blundell, M. (2010). Hearing the Voices of Disabled Students in Higher Education. *Disability & Society*, 25, št. 1, str. 21–32.

Vogel, S. S., Holt, J. K., Sligar, S. in Leake, E. (2008). Assessment of Campus Climate to Enhance Student Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, št. 1, str. 15–31.

West, M., Kregel, J., Getzel, E., Zhu, M., Ipsen, S. in Martin, E. (1993). Beyond Section 504: Satisfaction and Empowerment of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptional Children*, 59, št. 5, str. 456–467.

Zepke, N., Leach, L. in Prebble, T. (2006). Being Learner Centred: One Way to Improve Student Retention? *Studies in Higher Education*, 31, št. 5, str. 587–600.