

Naslov članka/Article:

Smo izključujoča družba in začne se že v šoli

Ours Is an Exclusionary Society and It Starts in School

Avtor/Author:

mag. Andrej Gregorč

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 5-6/2016, letnik 47

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Mag. Andrej Gregorač, Vzgojni zavod Kranj

SMO IZKLJUČUJOČA DRUŽBA IN ZAČNE SE TUDI V ŠOLI

OSEBNE IZKUŠNJE IN POGLEDI

Množične migracije in nedavni (ponovni) referendum o noveli Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih sta bili v zadnjem času dve tematiki, ki sta iz državljanov Slovenije izvabili veliko neprijetnega, kar predstavlja našo današnjo družbo. Poplava stališč, mnenj, izjav, tudi dejanj, takšnih ali drugačnih, polni medijski prostor in druge prostore, v katerih ima posameznik možnost izražanja. Naša družba je razmeroma mlada po formalnem nastanku, ne pa tudi po svojem obstoju. Če njeni današnji podobi nastavim zrcalo, ugotavljam, da smo predvsem družba, ki izključuje. Družba, ki je polna sovraštva, predsodkov, strahu, nasilja, ki privrejo na dan ob soočenju z »drugimi«. Bodisi z ljudmi, ki so jih razmere v deželi, ki naj bi bila njihova domovina, prisilile k množičnemu eksodusu, bodisi ob soočenju z državljanji, ki morajo zaradi določenih osebnih značilnosti vedno znova preživljati javne sodbe in razprave o njih ter njihovem področju osebnega in intimnega, da bi bili deležni pravic, ki so vsem ostalim državljanom samoumevno pripisane in nedvoumne. Seveda je v nastavljenem zrcalu mogoče prepoznati tudi posameznike, ki presegajo diskurze strahu, sovraštva in zaničevanja in v celotni sliki prepoznajo predvsem ljudi, enake kot so sami. A tudi pri tem gre po mojem mnenju bolj za manjšino, ki ostaja marginalna in ki je zaradi svoje človeške in človekoljubne naravnosti sčasoma vedno bolj deležna podobne obravnave kot tisti »drugi« po principu »če nisi naš, si njihov«.

Moj namen ni problematizirati migracijskih tokov in družinske politike in družinsko politiko, temveč opozoriti, da stanje v družbi, kakršno je, ni nastalo »včeraj«. Diskurzi izključevanja, ki se porajajo, imajo zgodovino ter svoj razvoj in pri tem ima veliko vlogo tudi šola oziroma vzgojno-izobraževalni procesi na splošno. Sočasno s spremljanjem sodobnih družbenih diskurzov sem namreč spričo svojega poklicnega delovanja udeležen tudi v različnih diskurzih na ravni osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Zavod, v katerem delujem, je zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Zavod vodi obravnave za otroke, ki v skladu z zakonodajo spadajo med otroke s posebnimi potrebami. Vendar velikokrat ugotavljam, da jim ta »drugačnost« žal ni priznana in prepoznana kot nekaj, kar jih ovira pri opravljanju določenih osnovnih obveznosti, ki jih sicer njihovi vrstniki opravljajo brez večjih preglavic. Ker njihove težave »na prvi pogled« in v individualnih razmerah pogosto niso takoj opazne kot pri drugače oviranih, se v večinskih šolah, ki jih obiskujejo, pogosto – sodeč po mojih izkušnjah pri delu z njimi – soočajo z nerazumevanjem, zgražanjem, nestrpnostjo in nepripravljenostjo strokovnih delavcev (pa tudi ostalih

udeležencev v vzgojno-izobraževalnih procesih), da bi jim zagotovili ustrezno pomoč.

V zadnjem času so se me dotaknili nekateri dogodki, ki jih bom opisal. Podobnih izkušenj je zagotovo več, in tisti, ki delajo v sorodnih ustanovah, bodo verjetno pritrdili temu. Imen šol in odgovornih oseb v opisanih primerih ne bom omenjal, ker želim opozoriti na univerzalnejši problem, ne na partikularne okoliščine.

Prepis otroka v drugo šolo glede na spremembo kraja bivanja, kar se v naših primerih skoraj vedno zgodi, je za otroka že sam po sebi zelo stresen dogodek. Menjava domačega okolja, ne glede, kakšno je, vključevanje v novo šolsko in bivalno okolje, v katerem je zaupan v vzgojo in oskrbo širim do petim novim osebam, bi bila za vsakogar zahteven izziv. Za desetletnega dečka, ki v življenju zaradi določenih okoliščin še ni imel izkušnje, kako je stalno imeti ob sebi odraslo osebo, ki bi bila z njim v času odraščanja, je bil poskus vpisa v osnovno šolo proces, podoben »kalvariji«. Še pred vpisom smo od šole prejeli vprašanje, ali bi bila kakšna možnost, da se fant vpiše na drugo šolo. Vprašanje je bilo zelo presenetljivo, glede na to, da fanta niti niso poznali niti niso imeli kakšnih podrobnejših informacij o njem. Po številnih pogovorih s šolo se je izkazalo, da je nekdo v razredu, v katerega naj bi bil fant vključen, začel širiti informacije, da gre za zelo neugodnega učenca, motečega, agresivnega in podobno. Ker je lokalna skupnost, v katero je umeščena šola, relativno majhna, se je novica hitro razširila. Ravnatelj je celo prejel sporočilo predstavnika staršev razreda, v katerega naj bi bil fant vključen, v katerem je bilo jasno izraženo mnenje staršev, da tega fanta nočejo v razredu. Potem so sledila utemeljevanja, kot npr. da so razredi majhni, da imajo v drugem razredu že enega otroka iz naše skupine in tako naprej. Ker se nismo strinjali, da se desetletnega otroka, ki je zamenjal že vsaj tri bivalna okolja, še dodatno obremenjuje z vožnjo v oddaljeno šolo, so se vsi sprijaznili s tem, da bo pač otrok obiskoval to šolo. Kljub temu so se pritiski staršev ali vsaj določene skupine staršev na šolo nadaljevali do zadnjega dne, ko je otrok končno prestopil šolski prag. Starši so se zbal, da bodo zavoljo prisotnosti tega otroka v razredu njihovi otroci stalno ogroženi, da ne bodo imeli ustrezno organiziranega pouka in da bodo zaradi tega deležni manj učenosti, njihove ocene pa bodo nižje.

Istocasno smo za drugega otroka, ki ga je sredi šolskega leta v osmem razredu doletel ukrep prešolanja zaradi prekrškov na šoli (pri čemer je tudi sam ugotovil, da je za nastali položaj soodgovoren zaradi svojega odnosa do šolanja v zanj sicer težkem obdobju življenja) iskali možnost

vklučevanja v druge osnovne šole v občini, v kateri imamo sedež zavoda. Na treh osnovnih šolah so po začetnih spodbudnih pogovorih, da so možnosti za vključitev realne, razredniki, kamor bi bil fant lahko sprejet, zatrjevali, da sprejem absolutno ni mogoč, saj imajo sami dovolj težav v razredih. S fantom sva dobesedno hodila od šole do šole in prosila, ali bi ga lahko sprejeli do konca leta, ker bi res rad opravil obveznosti za osmi razred. Kljub zagotovitvi, da bodo štirje strokovni delavci in ravnatelj vzgojnega zavoda pomagali pri organizaciji šolanja, je bilo pogovorov o tem zelo hitro konec. Njihov razlog sem že navedel, kot »olajševalno« okoliščino pa so navedli, da ga matična šola tako ali tako ne more dokončno izključiti, saj je locirana neposredno v njegovem okolju. Sreča je nanesla, da sva v četrti šoli naletela na izredno razumevanje in takojšnjo pripravljenost za sodelovanje. Fant je sicer svojo krizo kljub zelo intenzivni pomoči strokovnih delavcev preživljal do konca opravljanja šolskih obveznosti, vendar jih je na koncu uspešno izpolnil.

Ostala primera se nanašata na srednje šole. V prvem gre za fanta, ki bi se rad vpisal v četrti letnik programa, ki je v Sloveniji sicer zelo redek, saj ga poleg šole, ki jo obiskuje, izvajata samo še dve srednji šoli na popolnoma različnih koncih države. Ena od šol je blizu našega zavoda in fant se je po uvodnem pogovoru strinjal, da se vključi v program stanovanjske skupine našega zavoda. Pa se je zapletlo. Šola ga nikakor ni želela sprejeti pod nobenim pogojem in kljub večkratnim pogovorom. Seveda so imeli normativ že presežen, zato je bila njihova zavrnitev toliko lažja. Utemeljitev ni bila niti upravičena niti prepričljiva, češ da bi fant prišel v zelo težaven razred, v katerem je že veliko konfliktov, da to zanj ne bo spodbudno okolje, ker je novo in se bo moral prilagajati, pri čemer ne vedo, ali bo uspešen ali ne, da programi niso čisto identični, da bo moral opravljati določene diferencialne izpite itn. To pa so bile v resnici vsebine, za katere smo odgovorni strokovni delavci v programih stanovanjskih skupin in sploh niso v pristojnosti nobene od šol. Prav tako šola ni želela slišati o nobeni drugi vrsti izobraževanja, ki smo ga že izvajali v izjemnih primerih po dogovoru, sklenjenem v pedagoški pogodbi. Odgovor je bil, da to ni mogoče. Vprašal sem jih, kako je potem mogoče, da je lahko druga šola z identičnim programom organizirala izobraževanje za mladostnika, ki je bil prej na njihovi šoli po dogovoru v pedagoški pogodbi. Ta mladostnik je prav tako moral opravljati diferencialne izpite in je tako uspešno opravil kar dva letnika programa, ker ga bivša šola po enem letu izključitve ni želela sprejeti nazaj. Kako je mogoče, da v istem šolskem sistemu ena šola lahko izvaja program, in to brez težav ter z izjemno podporo in razumevanjem velike večine učiteljev, razrednika in svetovalne službe, pri drugi pa to ni mogoče? Ker seveda nisem bil zadovoljen z utemeljitvijo in sem vztrajal, da se mladostniku zagotovi možnost izobraževanja, so mi pojasnili, da je pravi vzrok nepripravljenost razredničarke za tovrstno obliko izobraževanja. Po tej informaciji od osuplosti nisem imel več kaj vprašati, ker formalni zadržek, da

imajo letnik nad normativi, še vedno ostaja. In to je vse, kar je bilo v tistem trenutku pomembno.

Drugi primer je povezan z izvajanjem dodatne strokovne pomoči prav tako v srednji šoli, v kateri je to resda drugače urejeno kot v osnovni šoli, ampak vseeno: srednja šola pred izvajanjem dodatne strokovne pomoči in pred začetkom šolskega leta poda mnenje, ali je glede na odločbo komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami zmožna organizirati pomoč, ki je predvidena v odločbi. Če poda mnenje, da je tega zmožna, potem naj bi v skladu z zakonom dodatno strokovno pomoč tudi organizirala. A to očitno ne velja v vseh primerih oziroma na vseh šolah. V šoli, v katero smo vpisali mladostnika s kopico težav in »starega znanca« komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki mu je dodelila dodatno strokovno pomoč v maksimalnem obsegu, so bili mnenja, da on tega ne potrebuje, ker ga šola vidi drugače. Fant mora odrasti, se osamosvojiti, postati odgovoren za svoja dejanja in prihodnost, in pri tem ga dodatna strokovna pomoč bolj ovira kot ne. Vsaj takšno je bilo na kratko načelno stališče šole. Odločba komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, strokovno mnenje komisije (ki resda ni zavezujoče za šolo), mnenja vzgojiteljev v stanovanjski skupini, mnenje staršev in drugih strokovnih delavcev, ki so se srečevali s fantom, niso bili pomembni. Odločilno je bilo mnenje šolskega strokovnega delavca, ki naj bi bil odgovoren za načrtovanje dodatne strokovne pomoči, čeprav je v osnovi glede na zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ravnatelj šole tisti, ki imenuje strokovno komisijo za pripravo in izvedbo individualiziranega programa v skladu z odločbo. In mnenje, da fant ne potrebuje dodatne strokovne pomoči v obliki, ki je bila opisana, je obveljalo. Ob dodani pripombi, da bo dokumentacija urejena v skladu z zakonodajo, če bo kdo kaj spraševal ali preverjal izvajanje odločbe.

Prepričan sem, da bi tovrstnih zgodb lahko našli še veliko, če bi raziskovali šolski prostor v osnovnih in srednjih šolah. Poleg očitnega dejstva, da gre v nekaterih primerih za zavestno neupoštevanje in kršenje zakonodaje, kar je samo po sebi popolnoma nesprejemljivo, se v ozadju opisanega poraja zelo odkrito vprašanje, namenjeno šolskemu prostoru na splošno, in sicer vprašanje, ki ga je v naslov prispevka vpisal tudi Rutar (2010): Ali so učitelji v Sloveniji zares pripravljene na inkluzijo? Eden izmed glavnih razlogov, ki ga učitelji navajajo pri neuvajanju določenih prilagoditev, ki bi otroku s posebnimi potrebami pomagale pri vključevanju v šolski proces, je strah pred očitki sošolcev in sošolk, da ima otrok, ki so mu omogočene prilagoditve, več ugodnosti kot ostali otroci v razredu in da to ni pravično. Pri tem bi bil potreben le logičen premislek strokovnega delavca in razlaga drugim udeležencem v šolskem procesu, da otrok z določenimi primanjkljaji, ne glede na to, kakšne vrste so, preprosto potrebuje drugačne pristope in metode, tako pri učenju novega kot pri preverjanju uspešnosti učenja novega. In to ne zaradi tega, da bo lažje prišel do boljših ocen, ampak zato, da mu bodo prilagoditve omogočile odpravljati vrzeli na področjih, ki ga povzročajo njegovi

primanjkljaji. Teško si je predstavljati, da tega pedagoški strokovnjak ni zmožen. Pritiski vrstnikov na strokovnega delavca v mnogih primerih še povečajo stisko delavca pri uvajanju prilagoditev in ga postavljajo v položaj, ko tudi sam začne dvomiti o primernosti in ustreznosti prilagoditev. Prilagoditve namreč ne izhajajo iz otrokovih osnovnih potreb in ne pomenijo, da mora vsakdo ustreči vsakršnim željam ali potrebam otroka (Rutar, 2010: 27). Prilagoditve izhajajo iz otrokovih primanjkljajev in so otrokova pravica, da lahko s pomočjo njih sodeluje v procesu učenja približno z enakim izhodišči kot njegovi vrstniki. To je ključna premisa celotne ideje o inkluziji, ki pa je, kot že opisani primeri kažejo, še vedno precej daleč od (samodejne) implementacije v šolskem prostoru.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so še dodatno stalno preverjani, saj njihova oviranost ni vidna na prvi pogled. Pri njihovem vstopanju v šolske programe zasledimo tipična stališča učiteljev, kot npr. »Saj bi lahko veliko naredil, če bi se bolj potrudil!« Ne more veliko narediti, ker se ne more bolj potruditi. Ne, da se noče, ne more se. Razumevanje oziroma nerazumevanje te pozicije pri otroku je ključno za samo razumevanje otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, je pa zagotovo najtežje.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se večinoma vsaj v osnovi zavedajo svojih težav in primanjkljajev. Zagotovo pa vsi občutijo, da so v svoji vrstniški skupini nesprejeti, tudi zaradi svojih primanjkljajev. Nerazumevanje učiteljev za njihov položaj jih običajno še dodatno izolira od vrstniške skupine, ali povzroči obrat v njihovem vedenju, ki postane razdiralno. Kot da to še ni dovolj, je večina prilagoditev v obliki dodatne strokovne pomoči načrtovana v obliki individualnega dela z otrokom.

V naših stanovanjskih skupinah smo večkrat pričali, ko otroci ne želijo biti deležni dodatne strokovne pomoči v taki obliki, in velikokrat vzgojiteljem ta drža ni bila jasna. Z razlago, da individualno delo še dodatno stigmatizira otroka, poudari njegove primanjkljaje ter ga še bolj izolira od vrstniške skupine, je dinamika zavračanja tovrstne pomoči veliko bolj razumljiva in gre v smeri: kdor ne zmore slediti običajnemu šolskemu tempu, bo izoliran (izključen) iz skupine in bo svoje težave reševal individualno. Lahko se dejansko celo izkaže, da tovrstna oblika prilagoditev in pomoči sicer pomaga otroku pri napredovanju na specifičnem šolskem področju, vendar zelo slabo vpliva na razvoj njegovih socialnih veščin, socialne zrelosti in samopodobe, kar pa po navadi vpliva na celotno otrokovo sliko, tudi na napredovanje na šolskem področju.

Odgovor na Rutarjevo vprašanje se spričo napisanega ponuja seveda sam po sebi, sledijo pa mu lahko še nadaljnja vprašanja. Na primer kako lahko sploh govorimo o ideji inkluzivnosti v šolah, če lahko iskreno in brez slabe vesti ugotovljamo, da imajo številni učitelji težave:

- z osnovnim razumevanjem drugačnosti pri učencih ali dijakih,
- z upoštevanjem njihovih posebnih potreb,

- z razumevanjem in implementacijo prilagojenega izobraževalnega procesa (kar ne pomeni popuščanja ali ugajanja učenčevim/dijakovim vsakršnim željam, ampak prilagajanje šolskega procesa v tistih elementih, ki bodo učencu/dijaku s posebnimi potrebami omogočili približno enaka učna izhodišča, da bodo lahko z dodatnimi procesi izpeljevali učni proces v enakem obsegu kot vrstniki,
- z razlaganjem ideje o inkluzivnosti in prilagojenem programu otrokom/dijakom in staršem, ki ne spadajo v populacijo otrok s posebnimi potrebami, v smislu da ne gre za dodatne privilegije manjšine, ampak za pomoč, ki je namenjena izenačevanju izhodiščnih možnosti za uspešnost v učnem procesu.

Tudi če je inkluzija navidezno sprejeta in implementirana v določenem šolskem prostoru, sama po sebi ne more biti uspešna, saj so učinki vzgojno-izobraževalnih procesov zelo pogosto nekaj, kar bi Elster imenoval stanja, ki so bistveno stranski proizvodi (Elster, 2000). Ključni produkti vzgojno-izobraževalnih procesov so bistveno stranski produkt načrtovanega kurikula, so del diskurzov Nezavednega med pedagogom in otrokom, ki jim ne moremo ubežati, saj se pokaže, »da ima vzgojiteljevo Nezavedno večji vpliv kakor vse njegove zavestne namere« (Millot, 1983: 212). In če učitelji zgolj navidezno upoštevajo neko držo v skladu z modernimi koncepti šole in šolskih procesov (demokracija, strpnost idr.), je to ne samo neučinkovito, ampak lahko celo kontraproduktivno, saj rezultira ravno v učenju vsebin, ki jih učitelj sicer javno ne artikulira, so pa lahko pri njem prisotne in opazne v specifičnih podrobnostih vzgojno-izobraževalnega procesa.

In če v ta diskurz umislimo še besede iz nagovora ministrice za izobraževanje, znanost in šport na XXI. srečanju ravnateljic in ravnateljev v Portorožu, ki je izpostavila, da je šola »marsikje še vedno najpomembnejše središče lokalnega okolja in regionalnega dogajanja« ter da moramo to »vsi skupaj ohraniti, ne glede na to, da se od nas zahteva učinkovitost in uspešnost« (Makovec Brenčič, 2015), potem so misli iz uvodnih stavkov že precej bolj jasno opredeljene in razumljive. Razne fobije, sovražni govori, nasilje, nestrpnost in zgražanje, ki so vreli in še vedno vrejo iz ust ljudi, ki jih imamo za prijazne sosede, postanejo veliko bolj razumljivi, a zaradi tega nič bolj sprejemljivi, če jih dojemamo kot rezultat procesov socializacije v naši družbi. Poleg socializacije v družini se ti procesi začnejo tudi v šoli, z odkritim ali prikritim nesprejemanjem takšne ali drugačne drugačnosti, z odnosi do otrok in mladostnikov, za katere ni treba, da prihajajo iz Sirije, da so ekonomski ali politični migranti ali da izražajo skrb in ljubezen do istega spola, da bi bili zavračani. Dovolj je, da gre za otroke, ki zaradi svojega drugačnega delovanja niso kos osnovnim nalogam učnega procesa in so zaradi tega izločeni iz njega. Odnos do drugačnih se s tem oblikuje, utrjuje in legitimira, kasneje pa preoblikuje in usmerja tudi

na druge družbene skupine, praviloma tiste v manjšini in s tem ranljive. Osrednja tema že omenjenega srečanja ravnateljic in ravnateljev v Portorožu je bila *Prenos znanja in ustvarjalnosti – ustvarjalnost in inovativnost*. Izredno privlačni naslovi delavnic, iščoč povezave med vsebinami, kot so ustvarjalnost in osebnostni razvoj, moderne informacijske tehnologije, finančno opismenjevanje, internacionalizacija šolskega prostora in druge, so morali na moje presenečenje (ali pa morda tudi ne) absolutno odstopiti prednost delavnici o spoprijemanju kompetentne šolske skupnosti z medvrstniškim nasiljem, ki je bila daleč najbolj obiskana, vsaj po mojih izkušnjah. Delavnico so pripravili vodilni partnerji v projektu *NasVIZ – Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v vzgojno-izobraževalnih zavodih*¹. V projektu sodeluje tudi naš zavod, pomembnosti vsebine projekta pa je v celoti prišla do izraza ravno skozi obe delavnici na srečanju, na katerem sem se začel zavedati tega. V sodobni družbi in seveda tudi šolah iščemo ustvarjalnost, tudi preko najnovejših tehnologij, dognanj, usmerjenosti k podjetništvu, trženju, spoznavanju novih prostorov in krajev, pozabljamo pa na učenje in iskanje najpomembnejšega pri človeštvu: kakovosti medosebnih odnosov. Odnosov, ki jih odlikujejo strpnost, razumevanje

in dopuščanje drugega, empatija, nenasilje, demokratičnost in še bi lahko naštevati. Pri tem igra veliko vlogo tudi ustvarjalnost v odnosih, ki se razbohoti ravno skozi spoznavanje različnosti človeških načinov življenja.

Za konec naj kot zanimivost omenim, da smo v Združenju Kula – Slovenskem etnološkem in antropološkem združenju, v katerem delujem, že pred časom začeli intenzivno razmišljati o pripravi in objavi učbenika antropologije za osnovne in srednje šole. Ob množici prej opisanih pojavov nestrpnosti in nerazumevanja določenih družbenih pojavov in skupin so se naša prepričanja o nujnosti tovrstnega gradiva še okrepila, saj bi v gradivih želeli predstavljati vso pestrost in raznolikost človeških načinov življenja po svetu, začenši s tipi družin kot umetnih družbenih tvorb, pojmovanjem spola in različnosti spolnih praks v različnih družbenih skupinah, romski kulturi, in v nadaljevanju še o drugih temah sodobne antropologije. Po uvodnem entuziazmu pa je prišel resen premislek v obliki predvidevanja, da bi/bodo imela večina učiteljev več težav z nepristranskim podajanjem snovi, ki bi bila zajeta v gradivu (katerega le majhen del vsebine sem naštel), kot bi ga imeli učenci/dijaki s sprejemanjem te snovi. Se morda motimo?

VIRI IN LITERATURA

- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje: študije o subverziji racionalnosti*. Ljubljana: Krtina.
- Makovec Brenčič, M. (2015). Na srečanju ravnateljic in ravnateljev OŠ ministrica o ključnih usmeritvah. http://www.mizs.gov.si/si/medijsko_sredisce/novica/article/55/9333/e352d4a076d4ddc6210127fcd3b89f1f/ (dostopno 9. 11. 2015).
- Millot, C. (1983). Anti-pedagog Freud. V: *Gospodstvo, vzgoja, analiza: zbornik tekstov Lacanove šole psihoanalize* (Slavoj Žižek, ur.), 184–217. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Rutar, D. (2010). Namesto uvoda vprašanje: ali so učitelji v Sloveniji zares pripravljeni na inkluzijo? V: *Inkluzija in inkluzivnost* (Dušan Rutar, ur.), 21–23. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*. Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF in 90/12.

¹ Projekt je predstavljen v članku Emila Karajčića in Ingrid Klemenčič v tematski številki o obravnavi nasilja (Vzgoja in izobraževanje, št. 3-4/2016).