

Letnik
Volume
57 (123)

Posebna
izdaja

Ljubljana
april
2006

Sodobna **PEDAGOGIKA**

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-pošta: group1.ljzpbs@guest.arnes.si,
urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

TAKING OTHERNESS INTO ACCOUNT – A STEP TOWARDS A SCHOOL OF EQUAL OPPORTUNITIES

- Taking Otherness into Account – a Step towards a School of Equal Opportunities – *Zdenko Medveš* 10
- How to Domesticize Otherness? (Three Metaphors of Otherness in the European Intellectual Tradition) – *Robi Kroflič* 26

OTHERNESS AT SCHOOL: THE SOCIAL CIRCLE

- Education, Social Promotion and the 'Inheritance' of Education – *Slavko Gaber* 42
- How to Treat Different Pupils at Primary School – Dilemma at the Formal Level and from the Teachers' Viewpoint – *Mojca Peček, Ivan Čuk, Irena Lesar* 54
- The Possibilities and Limitations of Internal Educational Differentiation and Individualisation Within the Framework of Providing Equal Opportunities – *Jana Kalin* 78
- How to Break the Vicious Circle of Poverty in Education – *Milena Košak Babuder* 94
- The Concept of Social Capital: A Contemporary Paradigm of Education – *Nataša Zrim Martinjak* 108
- The Role of the Education System in the Social Inclusion/Exclusion Process of Descendants of Immigrants to Slovenia – *Mojca Medvešek* 124

OTHERNESS AT SCHOOL: CULTURAL CIRCLE

- The Slovenian School from the Other Side – *Klara Skubic Ermenč* 150
- Intercultural Challenges the World of Education – *Giuseppe Milan* 168
- Multiculturalism's Reach (of Education) – *Srečo Dragoš* 182
- The Formation of an Intercultural School Community – *Metod Resman* 202
- Pupils From a Culturally Less Encouraging Environment: Certain Psychological Aspects – *Marjeta Šarič* 218
- First Steps in the Development of Intercultural Awareness: Getting to Know the Language of the Environment in Ethnically-Mixed Areas in the Republic of Slovenia – *Anja Zorman, Nives Zudič Antonič* 232
- Cultural Otherness of Minorities and the Slovenian School System (Findings of the Celje Secondary School for Catering and Tourism) – *Karlina Koželj* 246
- Kindergarten in a Romany Community: it Educates and Lives ... – *Milena Novak* 266

-
- Planning Multicultural Education Activities in the School and Kindergarten
– *Štefan Ftičar* 282
 - Provision of Equal Opportunities and Respect of Cultural Rights at Kindergarten – Investigation Into the Viewpoints of Slovenian and Finnish Kindergarten Teachers – *Nada Turnšek* 290
 - Efforts to Form an Appropriate Multicultural School Atmosphere
– *Ksenija Popošek* 310

OTHERNESS AT SCHOOL: CIRCLE OF SPECIALITY (CIRCLE OF REDUCED ABILITY)

- Detection of Integration/Inclusion in Primary School – *Majda Schmidt* 320
- Current Legislation Concerning Children With Special Needs From the Primary School Aspect and Proposals For Change – *Tina Vršnik Perše* 338
- Teamwork and Pupil's Active Role in the Individualized Programme Planning – *Suzana Težak* 350
- Character Development of a Future Expert when Working with people with Special Needs – *Nataša Privošnik* 362
- Knowing Blind and Visually Impaired Pupils – The Path to Appropriate Treatment – *Ingrid Žolgar Jerković, Aksinja Kermauner* 376
- Integration of a Child With Down Syndrome in Kindergarten
– *Milojka Utroša* 394
- Not a World of the Deaf, One World For All – *Ksenija Fuma* 400

OTHERNESS AT SCHOOL: GIRLS' AND BOYS' CIRCLE

- Influence of the Teaching Profession's Feminisation on Differences in School Results Between Boys and Girls – *Bojan Jeraj* 416

VSEBINA

UPOŠTEVANJE DRUGAČNOSTI – KORAK K ŠOLI ENAKIH MOŽNOSTI

- Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti – *Zdenko Medveš* 10
- Kako udomačiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji) – *Robi Kroflič* 26

DRUGAČNOST V ŠOLI: SOCIALNI KROG

- Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe – *Slavko Gaber* 42
- Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev – *Mojca Peček, Ivan Čuk, Irena Lesar* 54
- Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti – *Jana Kalin* 78
- Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju
– *Milena Košak Babuder* 94
- Koncept socialnega kapitala: sodobna paradigma vzgoje in izobraževanja
– *Nataša Zrim Martinjak* 108
- Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji
– *Mojca Medvešek* 124

DRUGAČNOST V ŠOLI: KULTURNI KROG

- Slovenska šola z druge strani – *Klara Skubic Ermenc* 150
- Medkulturnost izziva svet vzgoje – *Giuseppe Milan* 168
- Multikulturacijski doseg (izobraževanja) – *Srečo Dragoš* 182
- Oblikovanje interkulturene šolske skupnosti – *Metod Resman* 202
- Učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja: nekateri psihološki vidiki
– *Marjeta Šarič* 218
- Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji
– *Anja Zorman, Nives Zudič Antonič* 232
- Kulturna drugačnost manjšin in slovenski šolski sistem (Ugotovitve Srednje šole za gostinstvo in turizem Celje) – *Karlina Koželj* 246
- Vrtec v romskem naselju: vzgaja, uči in živi ... – *Milena Novak* 266
- Načrtovanje dejavnosti v večkulturni vzgoji šole in vrtca – *Štefan Ftičar* 282
- Zagotavljanje enakih možnosti in spoštovanje kulturnih pravic v vrtcih
– raziskovanje stališč slovenskih in finskih vzgojiteljc – *Nada Turnšek* 290
- Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime
– *Ksenija Popošek* 310

**DRUGAČNOST V ŠOLI: KROG POSEBNOSTI
(KROG ZMANJŠANE SPOSOBNOSTI)**

- Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli – *Majda Schmidt* 320
- Aktualna zakonodaja za otroke s posebnimi potrebami z zornega kota osnovnih šol in predlogi za spremembe – *Tina Vršnik Perše* 338
- Timski pristop in aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranih programov – *Suzana Težak* 350
- Osebnostni razvoj prihodnjega strokovnega delavca za delo z osebami s posebnimi potrebami – *Nataša Privošnik* 362
- Poznavanje slepih in slabovidnih učencev – pot do ustrezne obravnave – *Ingrid Žolgar Jerković, Aksinja Kermauner* 376
- Integracija otroka z Downovim sindromom v vrtec – *Milojka Utroša* 394
- Ne svet gluhih, en svet za vse – *Ksenija Fuma* 400

DRUGAČNOST V ŠOLI: DEKLIŠKI IN DEŠKI KROG

- Vpliv feminizacije učiteljskega poklica na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami – *Bojan Jeraj* 416

Přichoda pojmuje šolo kot enotno socialno tvorevino, katere skrb je z ene strani sistematični razvoj sposobnosti doraščajočega človeka, z druge pa včlenitev nove generacije v družbo in njene naloge. Potemtakem je tisti činitelj, po katerem se naj ravna celotno šolsko delo, družba, ki pa ni nič enotnega. V njej zasledimo poedine skupine, homogene po neki ideji, smotru ali sloju, tako zvane segregacije, katerih vpliv še danes sega v samo šolo, n. pr. religiozno segregacijo (ki ima celo svoje šole), socialno segregacijo (srednje šole so mnogokje iz gmotnih razlogov privilegij premožnejših slojev), duhovno segregacijo (humanistična gimnazija se smatra kot šola duhovno odbranih), psihološka segregacija (odbiranje bolj ali manj nadarjenih na osnovi psiholoških merjenj ter na tej osnovi obrazovanje za višje in nižje posle) in celo telesno segregacijo. Segregacije pomenijo odvajanje od občih družbenih potreb ter podrejanje skupinam ali slojem, radi česar razdvajajo enotnost družbe ter so antisocialne. Segregacije ne smejo biti osnova šolstvu, marveč je treba v šolah in v obrazovanju postaviti obče družabno (narodno) merilo.

Pri vsem poudarjanju socialnega momenta pa je Přichodi izhodišče vendarle učenčeva individualnost, ker zahteva, naj prestane dosedanji način, ko se mora učenec prilagoditi šoli, ne pa šola učencu. Učenčeva nadarjenost se ne da spremeniti, medtem ko moremo spremeniti vsebino in obseg učnega predmeta, metodo in organizacijo učnih skupin, sledeč zmožnosti učencev. Spontani, prirodni učenčev interes more šola le malo voditi, vplivati nanj ali ga vzbujati, pač pa more skrbeti za motiviranje slehernega dela ter točno upoštevati potrebe učenca in realnega sveta. Z individualnimi se vežejo socialne zahteve: učenec ni več poedinec, ki vse ve in vse zna, nego predvsem član družbe. Učitelj prode v individualnost poedinca, da ga uvrsti v človeško družbo. »V tem sinkretizmu«, pravi Přichoda, »individualizacije pouka in kolektivizacije vzgoje, ki ga doslej še ni bilo, vidim bistvo novih struj v šoli, iz katerega vzraščajo vsa didaktična in organizatorična načela. Nova šola skrbi za poedinca, upošteva njegove interese, potrebe, sposobnosti, socialno okolje, zdravje, kakor tega doslej še nikoli ni storila. V učnih metodah poskuša vse šoske situacije prilagoditi učenčevemu individualnemu ponašanju, ki ga študira z metodami, o katerih natančnosti se pedagogi prejšnje generacije niso upali sanjati. Poedincu se prilagodi celo učni načrt glede na kvantitativno in kvalitativno plat, celo Kronos, vse vladajoči čas, se mu mora prilagoditi.

Dr. Zdenko Medveš

Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti

Povzetek: Demokratična in šolsko razvita država skuša zagotoviti vsakemu državljanu možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, kulturni in socialni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo. Pa pogledi na to, kako bi se to zagotovilo, niso enotni, razpršeni so v dveh skrajnostih, »egalitaristični« in »meritoratski«, in izid boja med njima se je v zgodovini zdel vselej negotov. Ali se je v sodobnosti s procesi globalizacije v šolstvu, ki sledijo OECD-jevemu programu PISA, spremenilo razmerje sil? Ali orientacija na kompetenčno naravnano poučevanje in učenje ter razvijanje izobrazbenih standardov odpirata možnost, da bi bila v prihodnje izobrazba res dosegljiva vsakomur, ki bi bil za to motiviran? Boj za enakost možnosti se ni izšel kot zmaga nad večtirnimi šolskimi sistemi in segregacijskimi oblikami diferenciacije, temveč je njegov izhod revizija koncepta izobrazbe v sodobni šoli, ki jo simbolno označuje geslo: Obrat od »akademske teorije« k »življenjskim kompetencam«. Kaj s tem obratom šola odnaša človeštvu in kaj mu prinaša, ali obrat lahko pomeni oblikovanje novega civilizacijskega duha, v katerem klasična modrost prepušča prostor preračunljivemu pragmatizmu? Ali se bo šola na podlagi tega v prihodnje res razvila v institucijo s »polno odgovornostjo« za pripravo otrok na življenje?

Ključne besede: izobrazba, javna dobrina, egalitarizem, meritokracija, PISA.

Izvirni znanstveni prispevek

UDK: 37.01

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor; Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Izobrazba kot vrednota ali moč

V bistvu je celotna novoveška evropska zgodovina povezana z iskanjem odgovora na vprašanje, kakšna je pravična šolska ureditev in na kakšen način država zagotavlja vsakomur pravico do izobraževanja ne le kot človekovo, temveč tudi kot državljansko pravico. Ob tem je sicer vedno izstopalo vprašanje, kako se lahko vzpostavlja izobrazba kot javno dobro. Toda odgovor na to vprašanje se je zapletal že ob tem, kaj izobraževanje kot javno dobro sploh je. Kaj je izobrazba kot javno dobro, ki naj bo vsem dostopno, po svojem značaju? Je to samo splošna in elementarna, osnovna izobrazba, ali tudi srednja, poklicna, strokovna, ali celo visoka, in to visoka izobrazba vsake študijske smeri, tudi tista, ki kot po nekem, zdi se kot »naravnem zgodovinskem« zakoncu vselej ostaja rezervirana za družbene elite?

Danes skuša demokratična in šolsko razvita država zagotoviti vsakemu državljanu možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, kulturno in socialni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo. To je ustavna pravica vsakega državljana in še posebej vsakega otroka. Da bi lahko te pravice uresničevali, mora vzgojno-izobraževalni sistem uveljavljati poštene možnosti za uspešnost vsakogar ob upoštevanju razlik, ki vplivajo na to, kako in koliko je lahko posameznik v izobraževanju uspešen. Cilj demokratične in pravične šole je odpravljati začarane kroge šolske neuspešnosti.

Raziskave kažejo na nekatere povsem razvidne skupine udeležencev, ki imajo zaradi določenih posebnosti ne po svoji krivdi težave z uspešnostjo v izobraževanju: tako z učenjem kot s socialno integracijo. Preprosto rečeno, vrtec/šola jim povzroča težave, pogosto pa so tudi oni označeni kot vir šolskih težav. Načelo pravične šolske ureditve terja, da jo na vseh ravneh – od programske do izvedbene – razvijamo tako, da bo na eni strani v korist sposobnejšim in učno uspešnejšim, na drugi strani pa v korist skupinam iz socialno in kulturno manj spodbudnih okolij oz. kako drugače deprivilegiranim. Prav lepo se sliši vse to. Toda, kaj to načelo v resnici pomeni, kakšno šolo predstavlja? Je res vse tako

preprosto, ko naj bi vzpostavili šolo, v kateri bi namesto »reprodukcije drugačnosti« vzpostavili integracijo ali enakost, ko gre za neupravičeno drugačnost (na primer socialno razlikovanje), oziroma dosegli integracijo ali sožitje v drugačnosti, ko gre za kulturno drugačnost? Ali so vse te težnje po premagovanju oziroma integraciji drugačnosti samo iluzija?

Že pri osnovnem vprašanju, kaj je izobrazba kot javno dobro, ki naj bo vsem enako dostopno, se nam zaplete. Je izobrazba kot javno dobro po svoji naravi nekaj takega, kar je primerljivo s katero koli drugo javno dobrino? Je izobrazba kot javno dobro zgolj neka simbolna prispodoba, ali je nekaj, kar zares je? Je izobrazba kot morje, morska obala, kot voda, reka in zrak? Za javno dobro je namreč splošno značilno, da je univerzalno in »pripada vsem« ne glede na to, kakšne potrebe ima kdo po njem. Je tudi za vse enako, ne glede na to koliko bo posameznik to javno dobro lahko uporabljal ali zmozel uporabljati. Če bi to značilnost hoteli prenesti kot znak javnega dobrega na izobrazbo, bi se izkazalo, da to povzroča velike težave. Izkazalo bi se namreč, da obstajata v novoveški šolski zgodovini dva povsem enakovredna in povsem nasprotujoča si odgovora na vprašanje o izobrazbi kot javni dobrini in zlasti o tem, kako zagotoviti izobraževanje kot državljansko pravico ter jo vzpostaviti kot javno dobro.

Meritokracija

Prvi odgovor izhaja iz predpostavke, da izobrazbe kot javnega dobrega ni mogoče opredeliti, ne da bi upoštevali neke čisto subjektivne človeške faktorje in objektivne okoliščine, ki so pogoj za uspešno »uporabljanje« izobrazbe kot dobrine. Zato se izobrazba in izobraževanje kot javno dobro v tem odgovoru ne definira kot nekaj absolutnega in za vse veljavnega, temveč kot nekaj, kar je v razmerju do človekovih sil in potencialov. Izobraževanje in izobrazba sta vrednoti v sorazmerju s tem, kako spodbujata razvoj sil in potencialov posameznika. Ta odgovor izrazito meri na to, da je treba izobrazbo kot javno dobro opredeliti glede na razlike med ljudmi (govorilo se je o razlikah v sposobnostih pa tudi o rasnih, kulturnih, spolnih, nacionalnih; še danes se v najbolj liberalnih in demokratičnih sistemih legitimno govori o razlikah v interesih) in je izobrazba kot javno dobro razumljena predvsem v funkciji razvoja človekovih sil in potencialov. Iz tega odgovora so se rodile ideje, da je meritokratska ureditev edino pravična ureditev izobraževanja. Bistvo meritokratske ureditve izobraževalnega sistema je kratka enotna elementarna šola, ki je namenjena vsem otrokom in torej pomeni prvi preizkus njihove sposobnosti. Zamišljena je kot nekakšna pravična uvertura; pravična zato, ker naj bi formalno vsem ponujala enake možnosti za preizkus njihovih sposobnosti. Enotna šola – kot nekakšna analogija »enotnosti meščanskega trga«, na katerem vsakdo lahko preizkusi, kaj zmore z ramo ob drugem. V tem smislu je enotna šola logičen proizvod liberalnega kapitalizma, čeprav so se z njo identificirali šolski stratezi socialdemokratskih programov in pozneje stratezi t. i. socialistične šole. Enotni šoli mora čim prej sledi difverzifikacija izobraževalnih poti po načelu, da vsakomur ponudijo tisto, kar je njemu

najbolj v prid – to je »njegovo javno dobro«. Tako so nastali izobraževalni sistemi, ki izobrazbo kot javno dobro opredeljujejo izrazito partikularno, iz česar izpeljejo potrebo po ločevanju »drugačnih« v različne vrste šol, ki so prilagojene »drugačnosti« sposobnosti, interesov in nagnjenj. Praviloma so po enotni elementarni šoli nastali tipi šol, ki pomenijo različne variacije treh »tipov drugačnosti«: (a) akademskega, (b) delovno-praktičnega in (c) kombiniranega. Bistvo meritokratskega šolskega koncepta je, da sta selekcija in diferenciacija »drugačnih« pravični do njih samih, saj le z diferenciacijo zagotovimo vsakomur pogoje za razvoj, ki najbolj ustreza njegovim potencialom. Možne so sicer vse oblike sodelovanja med »drugačnimi« šolami pri pouku, zlasti pa v dejavnostih zunaj njega. Toda za meritokratsko ureditev je trdno veljavno načelo, da so vse oblike združevanja različnih šolskih poti v enotno šolo, vsi poskusi šolanja v heterogenih razredih in skupinah ter integracije vseh otrok v isti šolski kolektiv nenaravni, neučinkoviti in v škodo vseh otrok. S tem so ovira za vzpostavljanje izobrazbe kot javnega dobrega. Tudi dokazi raziskovanj in teoretskih diskurzov, ki so stari že več kot 50 let (na primer Schelsky, Passeron, Bourdieu), da elitnih šol (gimnazij) ne obiskuje intelektualna, temveč socialna elita, vse do danes niso mogli omajati zagovornikov meritokratske šolske ureditve. Niti zavest, da prihajajo iz elitnih socialnih slojev v elitne oblike izobraževanja tudi nesposobni, ni omajala meritokratske paradigme. Odgovor na te očitke je sicer izraz čistega pragmatizma: češ, pa kaj če ni v elitnih šolah samo intelektualna elita, je pa elita, ki je funkcionalno najučinkovitejša v prevzemanju odgovornih družbenih vlog (Schäfer 2004). Meritokracija je odkrito gradila in gradi na konceptu šole kot institucije družbene reprodukcije, to tudi javno priznava. Največ, kar je meritokratska šolska strategija privolila v iskanju možnosti preseganja diferenciacije in segregacije, je skupna šola. Skupna šola je »programsko diferencirana šola pod isto streho«. S skupno šolo je diferenciacijo (ločevanje) otrok po institucijah nadomestilo »usmerjanje« (ločevanje) po programih v isti instituciji; če ne pri vseh, pa vsaj pri glavnih predmetih.

Egalitarizem

Drugi odgovor na vprašanje o izobrazbi kot javnem dobrem izhaja iz predpostavke, da je izobrazbo in izobraževanje kot javno dobro treba definirati v absolutnem smislu. To pomeni, da je izobrazba kot javno dobro enaka za vse. Iz tega odgovora se rodi egalitaristična koncepcija šolske ureditve in njen ideal: enotna šola. Kot rečeno, je kar malce komično, da se s tem idealom »hvali« tudi moderna socialna demokracija, če vemo, da je ta šolski koncept nastal v liberalistični šolski politiki. Da bi bilo to razumljivo, je vendarle treba povedati, da je egalitaristični koncept pravične šole premaknil težišče pravične šolske ureditve od načela »zagotavljanja enakih možnosti« k načelu »ustvarjamo poštene možnosti za doseganje enakih rezultatov«. Meritokrati potrebujejo enotno šolo v začetku šolanja, da ustvarja videz, kako je družba pripravljena »nekaj storiti« za enake startne možnosti vseh. Potem ko se z leti šolanja otroci »zdiferencira-

jo«, se meritokrat z lahkotnim šarmom zadovoljstva odreče slabi vesti zaradi za-voženih šolskih usod mnogih »drugačnih« otrok. Meritokratom je torej bistvo enotnosti šole in celotne šolske ureditve v tem, da ustvarja videz enakosti možnosti. Egalitaristom pa vizija enotnosti pričara pravično šolo kot šolo enakih rezultatov. Tu pa se egalitaristom kot nekakšna travma pojavi ključno vprašanje: Kako ob zahtevi po enih rezultatih upoštevati drugačnost? Žal k rešitvi tega problema egalitaristi niso prispevali kaj več od običajne fraze, da se ob »enakih rezultatih« za nikogar ne smejo znižati izobrazbeni standardi in ne merila za vrednotenje kakovosti znanja. To je travma egalitaristov in iz plehkega odgovora, da se ne smejo znižati standardi, izhaja vsa njihova neprepričljivost. Kako razviti enotno, integrirano, inkluzivno šolo, kako zagotoviti poštene pogoje, da vsakdo doseže maksimalen rezultat, zlasti kako zagotoviti to skupinam, ki so z vidika šolskega razvoja standardno deprivilegirane, ne da bi se s tem zmanjšala kakovost skrbi za družbeno privilegirane skupine? Kjer koli je že doslej egalitaristom uspelo reformirati šolski sistem z nadomeščanjem tradicionalnih oblik šolske diferenciacije z enotno ali bolj ali manj skupno šolo, so se morali soočiti z očitkom, da niso preprečili padca pouka v povprečje, kar se je kazalo v resnem zanemarjanju talentiranih, sposobnih, nadarjenih, bolj motiviranih učencev. Iz leta v leto se ponavljajo takšne ocene, od velikih evropskih šolskih reform v šestdesetih letih. Tudi ob »egalitarističnih« konceptih švedskih šolskih reform ni bilo nacionalnega soglasja in očitki, da šola zanemarija sposobnejše, so bili vsakdanji. Iskreno rečeno, tudi ob integraciji otrok s posebnimi potrebami v večinske šole ni enoznačnega odgovora. Skeptiki namreč še vedno izražajo in dokazujejo pomisleke, ali je integracija kot splošen sistem res v korist otrok s posebnimi potrebami. Enotnejša so mnenja o tem, da je za otroka s posebnimi potrebami vključitev v večinsko šolo ugodna v primerih, ko jo z ustrezno strokovno pomočjo in zavzetostjo podpira neposredno otrokovo življenjsko okolje, zlasti družina. Od tod teza, da integracija otrok s posebnimi potrebami v večinsko šolo ni uspešna zaradi večinske šole, temveč zaradi zunajšolskih dejavnikov – še posebno sodelovanja in pomoči otrokove družine.

Sklep o prednosti meritokratskega ali egalitarističnega principa se nekako sam po sebi nagiblje v smeri, da tudi v modernih iskanjih šolske pravičnosti ponujajo meritokrati več kot egalitaristi. Ta več naj bi bil v tem, da je *skupna šola z odprtimi možnostmi prehajanja med različnimi programskimi zahtevami in možnostmi boljša rešitev kot enotna šola, ki se pravzaprav težko dvigne nad uniformnost in prilagajanje povprečju.*

Že zastavitev samega problema je pri egalitaristih pripeljala do absurda zaradi nerazrešljivega nasprotja. Kako je mogoče zagotoviti vsem otrokom poštene pogoje za doseganje enakih rezultatov, ne da bi v katerem koli delu to vodilo do zniževanja standardov in kakovosti, ne na račun nategovanja vseh učencev na povprečje in ne na račun skrbi za doseganje odličnosti in spodbujanje razvoja nadarjenih. Toda že sama zastavitev problema je pokazala, da ključ do izobraževanja (izobrazbe) kot javnega dobrega tudi ne more biti v rokah meritokratov, ki pa jim gre zgolj za enakost možnosti. Ob tem ko šolski sistem povečuje razlike med otroki, se tudi enakost možnosti prej ali slej izkaže le kot

iluzija. Enakost možnosti je iluzija tako v skupni kot v diferencirani šoli. Z egalitarizmom so se kot resna odprla naslednja vprašanja (Hörner 1996): kako povečati šolsko uspešnost in odstraniti učinke šolske selekcije (zlasti socialne), kako povečati prehodnost iz razreda v razred, kako zagotoviti vsakomur osnovno in poklicno izobrazbo, kako doseči, da lahko vsakdo uresniči zakonsko pravico do nadaljnjega šolanja pod enakimi pogoji. Vse to pa je zgolj variacija na vprašanje, kako manevrirati med dosežki in selekcijo (Geissler 2002). Odgovor že na prvi pogled pove, *da lahko selekcijo ublažimo s tem, da »ublažimo« pomen dosežkov in zmanjšamo pomen kakovosti.* Tega pa si skoraj ni mogoče postaviti za cilj razvoja šole. V tem je triumf meritokratov. Vsaka demokratizacija je povezana z inflacijo. Torej velja, da bi bila tudi odprava »reprodukcije drugačnosti« lahko pogubna za kakovost šolskih dosežkov.

OECD in egalitarizem v sodobni šolski strategiji

OECD je institucija, ki po mojem prepričanju zadnja desetletja simbolizira boj za šolsko pravičnost, za načelo enakosti in zlasti za preseganje odvisnosti uspeha od kulturne in socialne neenakosti, ki se zdita v šolstvu posebej sporni. Svojo filozofijo dokaj strukturiranega egalitarizma goji OECD že desetletja in ne zamudi priložnosti, da bi jo odkrito izpovedoval v ocenjevanju nacionalnih šolskih sistemov. Malodane vsako njegovo poročilo o izobraževanju je krepko zasoljeno s podatki o tem, kako posamezne članice kršijo pravico državljanov do izobraževanja. Tako na primer so ta poročila dolga leta – nekako med 1980 in 1995 – očitala Franciji, da ima že v izhodu iz primarne šole najstrožjo šolsko selekcijo. Nemčiji pa očitajo, da desetletne otroke postavlja pred življenjske odločitve. S podobnim »glavnikom« so poročila OECD česala »razvite, civilizirane, demokratične« države.

Z vztrajnim ponavljanjem teh ocen je OECD dosegel marsikatero spremembo v nacionalnih šolskih strategijah posameznih držav. Kar velja si ogle dati, kako se je tudi pod tem pritiskom ublažila selektivnost francoskih šol. Le Nemčija se doslej ni vdala, saj praktično še vedno ohranja večtirn timerizovalni sistem (z glavno šolo, realno šolo in nižjo gimnazijo), čeprav so bile izpeljane nekatere korekcije (preložitve odločanja za določeni tip šole z desetega na enajsto ali dvanajsto leto starosti; povečevanje – celo za štirikrat – vpisa v gimnazije). A skupna šola (Gesamtschule) se je v štiridesetih letih razvila komaj zaznavno, saj jo danes obiskuje le 7 odstotkov šolarjev.

In potem se »dogodi« PISA

Zame je PISA projekt, ki poleg vsega drugega, kar skuša doseči, in tega ni malo, na novi ravni nadaljuje strategijo OECD za širitev egalitaristične šolske filozofije. Po moji sodbi je to naravnost PISA nedvomno pokazala v vsaki dosedanji aplikaciji, še posebej prvi leta 2000.

Bistvo teh mednarodnih primerjav je celostna kritika večtirnih šolskih sistemov in implicitno kritika vsake systemske diferenciacije. Ključno sporočilo projekta PISA je mogoče povedati s preprostimi besedami: *mednarodna primerjava učnih dosežkov petnajstletnikov naj bi pokazala, da so višji dosežki verjetnejši v »enotnih« kot v »diferenciranih« izobraževalnih sistemih*. Veliko avtorjev soglaša, da gre v projektu PISA nedvomno za celostno kritiko diferenciranih izobraževalnih sistemov (Baumert in drugi, 2000a, 2000b, 2003). Predvsem pa se je poanta te kritike bistveno spremenila v primerjavi z nekdanjimi poročili, ki so več ali manj temeljila na statističnih pregledih šolskega uspeha in obiska. Zdaj se te primerjave dopolnjujejo s primerjavo učnih dosežkov. In tudi v tem pogledu so interpretacije ekspertov projekta PISA zelo prefinjene in ciljno orientirane tako, da na podlagi dosežkov dokazujejo, kako napačne so predpostavke meritokratske šolske filozofije. Oglejmo si nekatere glavne kritike večtirnih sistemov v poročilu o projektu PISA iz leta 2000

Razlike med najslabšimi in najboljšimi dosežki petnajstletnikov so v diferenciranih sistemih (Nemčija) bistveno večje kot v enotnih oziroma v sistemih z integrirano obvezno šolo (skandinavske dežele, Kanada) (Baumert 2000). Ponuja se logičen sklep: ni res, da diferencirani sistemi ponujajo vsem otrokom izobraževanje, ki zagotavlja njihovo optimalno rast in zmanjševanje razlik. Res je prav nasprotno, diferencirani sistem razlike povečuje.

Razlike v dosežkih učencev različnih socialnih »nivojev« in različnih urbanih območij so v diferenciranih izobraževalnih sistemih (Nemčija, Avstrija, Flamska) večje kot v izobraževalnih sistemih z enotno ali integrirano šolo. Bilo naj bi nedvoumno dokazano, da so enako sposobni otroci nižjih socialnih slojev dosegli v šolanju z manj zahtevnimi cilji in standardi pouka (glavni šoli, nižjih zahtevnostnih stopnjah) bistveno slabše rezultate kot v zahtevnejših šolah (gimnaziji, zahtevnejših programih in nivojih pouka). To naj bi pomenilo, da večtirni šolski sistem ne ponuja oblik izobraževanja, ki ustrezajo različnim sposobnostim populacije, kar trdijo meritokrati. Eksperti projekta PISA pa v doseženih rezultatih petnajstletnikov vidijo le dokaz za to, da večtirni šolski sistem nima nikakršne navezave na sposobnosti, temveč se z njim le prikriva socialno izključevanje (Artelt 1999; Baumert 2002).

Krona celotne te primerjave pa je, da tudi najvišji učni dosežki petnajstletnikov v diferenciranih izobraževalnih sistemih (Nemčija) ne dosegajo najvišjih dosežkov vrstnikov v enotnih šolskih sistemih (Finska, Kanada) (Baumert 2000). S tem naj bi bil zavržen ključni argument meritokratskega šolskega koncepta, da le ločeno izobraževanje za najspodobnejše (v gimnaziji) vodi do njihovega optimalnega razvoja, saj se enotni šolski sistemi prej ali slej prilagajajo povprečju in temu ustreznim dosežkom, zaradi česar nujno zavirajo razvoj sposobnejših in bolj motiviranih otrok.

V kritikah izobraževalnih sistemov, ki jih prinaša projekt PISA, je v ospredju kritika šolske diferenciacije z vidika socialne in regionalne diskriminacije. Kljub mnogim reformam, ki so jih doživljale diferencirane ali večtirne šolske ureditve v zadnjih petdesetih letih (podaljševanje enotne elementarne šole iz štirih na šest let, uvajanje usmerjanja in postopnega odločanja za različne

tipe šol, nadomeščanje organizacijske diferenciacije s programsko – smerno ali nivojsko), iz večtirnega sistema ni bilo mogoče odstraniti izrazitih učinkov socialne diskriminacije (reprodukcije). Tako naj bi se motili vsi tisti, ki mislijo, da je bila socialna diskriminacija (reprodukcija) šole z reformami po šestdesetih letih prejšnjega stoletja presežena in je samo še problem pretekle zgodovine, ne pa realnost, s katero se sooča sodobna šola. Kritiki diferenciranih šolskih sistemov v projektu PISA so resnično radikalni. Zato napadajo diferenciacijo v njenih (vsaj za meritokrate) najbolj pozitivnih točkah, kot je že zgodnje ločeno šolanje sposobnejših in bolj motiviranih otrok (ideal je nižja gimnazije). Le spomnimo se kronskega protidokaza v projektu PISA: tudi najvišji dosežki otrok iz držav z diferenciranim sistemom so nižji od najvišjih dosežkov otrok iz držav z enotnim sistemom. Poenostavljeno rečeno, enotna (heterogena) šola za vse omogoča tudi najspodobnejšim višje dosežke kot elitna (homogena) šola, ki je namenjena samo njim.

Kritika gre še naprej in se neposredno dotika tudi načela »enakosti možnosti«. Baumert (2000) na podlagi analiz projekta PISA sklene, da je v enotnih šolskih sistemih (kot je na primer finski) za starše povsem vseeno, v katero šolo in kam (na podeželje ali v mesto) vpišejo svojega otroka. Verjetnost enakih uspehov je enako velika. Nasprotno je v diferenciranih sistemih (to spet pripišejo Nemčiji), kjer so učni dosežki otroka odvisni od izbire šole in kraja šolanja. Skratka, meritokratski princip naj bi bil zabloda na vsej črti.

Tako se po letu 2000 po zaslugi projekta PISA ponovno postavi (skuša postaviti) v ospredje šolskih problemov socialnodiskriminacijska funkcija šole. In to z jasno poanto: temeljna funkcija šole v meritokratskem šolskem konceptu ostaja kljub vsem spremembam funkcija socialne in regionalne reprodukcije. Otroci nižjih socialnih slojev in neurbanih območij dosegajo bistveno nižje rezultate. Vzroki za to so v šolski »neenotnosti«, v diferenciranem šolskem sistemu, v katerem se šole, razredi in učne skupine homogenizirajo po socialnem in regionalnem faktorju. Učni rezultati in dosežki ter s tem tudi znanje otrok so *torej bolj odvisni od tega, katero šolo obiskujejo in v kakšnem okolju*, kot od njihovega in intelektualnega potenciala ter, kar je iz rezultatov projekta PISA še jasnejše, od *njihovega socialno-kulturnega izvora*. Enotni šolski sistem pa se v projektu PISA prikazuje kot funkcionalna rešitev vseh teh problemov.

Zame je več kot jasno, da OECD s projektom PISA uresničuje svojo temeljno ideološko šolsko paradigmo: egalitarnostne vizijo razvoja šolske ureditve. Kaj je temu oporekati? Težko kaj, še posebej, če vemo, da pri projektu PISA egalitarnostno naravnano opredeljujejo kot: težnjo po zmanjševanju šolske segregacije in diferenciacije, po odpravljanju reprodukcije drugačnosti, po premagovanju odvisnosti šolske uspešnosti od socialnih, kulturnih in regionalnih razlik ter zmanjšanih sposobnosti.

Kaj je v resnici sporočilo projekta PISA

Skušal bom pokazati, da je sporočilo projekta PISA razumljeno kot zahteva po standardizaciji izobraževanja in evalvaciji doseganja standardov, in ne kot zahteva za odpravo večtirnih sistemov. To naj bi pokazala analiza ukrepov, ki so bili sprejeti na podlagi projekta PISA po letu 2000. Analiziral bom dogajanje v Nemčiji, saj se je Nemcev kritika projekta PISA najbolj »prijela«. Ni moj namen prikazovati podrobnosti o tem, kako sta se v kritično ocenjenih državah odzvali na projekt PISA stroka in politika. Bistveno se mi zdi to, da se šolska oblast sploh ni odzvala na kritiko sistema, na očitke, povezane z večtirnostjo, na zgodnjo diferenciacijo in selekciji. Šolska politika je dala to socialno dimenzijo kritike tako rekoč v oklepaj in s tem prezrla systemske vzroke socialnega izključevanja v nemškem šolstvu, ki jih očita PISA. Podobno naj bi veljalo tudi za Švico (Schweitzer 2005). Vzroke za nizke rezultate vidi bolj v notranjih pedagoških konceptih kot pa v očitani meritokratski systemski ureditvi. Razlogi za različno uspešnost osnovnošolcev naj bi bili torej pedagoški, in ne šolskossystemski. O tem sem že pisal, zato tega tu ne bom ponavljal (Medveš 2002).

Ključno vprašanje zame je, kaj se je konkretnega dogodilo v nemškem šolstvu na podlagi ugotovitev in analiz projekta PISA. Odgovor je pravzaprav lahek. Konferenca šolskih ministrov kot najvišji koordinacijski šolskopolični organ v Nemčiji je v obdobju 2001–2005 sprejela na podlagi ugotovitev projekta PISA mnoge ukrepe, ki pa so vsi osredotočeni na razvoj »izobrazbenih standardov ter evalvacijo njihovega doseganja«. Standardizacija izobraževanja je osrednja tema in najbolj strukturiran odgovor nemške šolske politike in stroke na kritiko v projektu PISA. Nobene strukturalne spremembe ni doživel po letu 2000 nemški izobraževalni sistem, ne duha ne sluha ni o odpravljanju njegove večtirnosti. Nemška strokovna in šolskopolična literatura se vrti le okoli besede »izobrazbeni standard«. Na vseh ravneh je postala aktualna, od obvezne šole do izobraževanja učiteljev. Program »standardizacija izobraževanja«, ki obsega tudi evalvacijo doseganja standardov, naj bi odpravil vse slabosti.

Izdelava »izobrazbenih standardov« pomeni nastajanje zelo sofisticiranega sistema za učitelje in učence. Država je veliko investirala v program postavljanja standardov. Nacionalni standard je skupen kompas šolam in učiteljem pri poučevanju, učenju, preverjanju in ocenjevanju ter evalvaciji kakovosti. Standardi na empirično preverljiv in merljiv način razčlenjujejo strukturo kompetenc, jasno definirajo »trde (minimalne) standarde«, ki jih šola mora doseči. Standardi so opremljeni z baterijami nalog in diagnostičnimi testi za formativno evalvacijo (Keller, Ruf 2005) (po mojem mnenju se niti ne skriva, da je sistem postavljen po švedskem zgledu). Nedvomna pa je metodološka navezava na projekt PISA, kar dokazuje dejstvo, da je sistem evalvacije kakovosti prava kopija metodologije tega projekta. Ustanovljeni so konzorciji in centralni inštitut za kakovost, ki distribuirajo šolam na njihovo željo posamezne sklope nalog. Rezultate testiranja šole vračajo centralnemu inštitutu, ki jih tudi obdela in vrne šolam z interpretacijo rezultatov, analizo vzrokov šibkih dosežkov ter predlogi ukrepov za pomoč učencem ob evidentnih odmikih od pričakovanih rezultatov. To obliko pomoči že uporablja 60 odstotkov učiteljev (Reiss 2004).

Evropa sledi projektu PISA v kompetenčno zasnovano šolo

Nedvomno je mogoče ugotoviti, da je PISA pustila svoje najmočnejše sledove v standardizaciji izobraževanja. Ne le v Nemčiji, standardizacija je postala ključno šolskorazvojno prizadevanje in aktivnost tudi na ravni evropske šolske politike¹. Produkt standardizacije je nastajanje nekakih *skupnih evropskih programskih jeder*. Bistveno za ta jedra je, da uporabljajo enake učne strategije, enak tip določanja standardov in celo enake tipe nalog kot PISA. Vse to je mogoče povezati z ukrepi in konkretnimi akcijami za pripravo nacionalnih postopkov eksternega merjenja učnih rezultatov. Cilj pa končno je, preveriti, kako šole dosegajo temeljne izobrazbene standarde (Keller, Ruf 2005).

Vrnimo se k naši temi o upoštevanju drugačnosti v šoli. PISA torej ni rezultirala v popraviljanju shem šolskih sistemov in njihove organizacije, ampak se je izpeljala v nekaj bistveno bolj subtilnega, namreč v spreminjanje ciljev in vsebine izobraževanja. In to tako radikalno, da lahko govorimo o eni največjih sprememb v razvoju vsebine izobrazbe v novoveški šolski zgodovini. Mislim, da ob vsem tem lahko govorimo o spremembi – reviziji – koncepta šolskega znanja oziroma reviziji koncepta izobrazbe. Ali je bil med sodelavci OECD, ko so snovali projekt PISA, tak trend razvoja že vnaprej predviden in načrtovan? Najbrž dogajanje ni povsem naključno, saj je prenovljeni koncept izobrazbe s celotno tehnologijo izobrazbenih standardov lahko ploden odgovor na največjo travmo egalitarizma: kako zagotoviti enakost rezultatov, ne da bi se zniževali izobrazbeni standardi in merila vrednotenja kakovosti znanja. Če bi se izkazalo, da je ta odgovor res verodostojen in realno izvedljiv, potem je meritokratska šolska filozofija dokončno povožena. Ali verjamemo kreatorjem nove generacije izobrazbenih standardov, da so odpravili slabosti izobrazbenih standardov iz devetdesetih let, ki so uniformirali pouk do take stopnje, da se je spremenil v izpolnjevanje testov? To je bilo že podrobno opisano v slovenskem prostoru na primeru teksaške šolske reforme. Pouk in šolsko znanje sta bila v tej reformi standardizirana na podoben način kot v tečaju iz cestnoprometnih predpisov. Cilj je, da se kandidat nauči obkrožiti pravilen odgovor, četudi ne ve, zakaj. Tak pouk je povzročil, da so učenci nekako zaspali na standardih. Avtorji nove generacije standardov trdijo, da se je to zgodilo zato, ker prej v izobrazbenih standardih niso predvidevali individualizacije standardov. Nova generacija standardov pa ravno na tem temelji (Weiss 2004; Tenorth 2004; Keller, Ruf 2005). Njihovo bistvo je namreč v tem, da so zastavljeni kot podpora popolnoma individualiziranemu pouku. Posledica tega naj bi bila, da je doseganje standardov v vsakem pogledu mogoče prilagoditi posamezniku, njegovim potrebam in zmožnostim, kulturnemu krogu in sposobnostim. S to novo generacijo izobrazbenih standardov naj bi upoštevanje drugačnosti dobilo v šoli popolnoma nove možnosti in razsežnost.

¹ Ne da bi opravili posebno analizo, tokrat samo omenjamo na evropski ravni projekte, kot je SINUS – Projekt ali SINUS-Transfer pa Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Wien, Zürich: Langenscheidt; Europarat (ur.) 2001.

Preorientacija iz cilja »kaj znati« v cilj »kako znati« lahko vsebinsko (duhovno) izprazni šolo

Mi lahko celo verjamemo, da se je toku, ki ga je sprožila PISA, »posrečilo« razviti sistem učnih ciljev (standardov), katerih doseganje je manj odvisno od kulturnega kapitala in socialne podpore okolja. Pustimo, da nas o tem prepričajo empirična merjenja šolskih učinkov. Toda ne glede na to, ali se bo empirično potrdilo, da je šoli, ki je po projektu PISA naravnana na kompetenčni pouk, uspelo zmanjšati razlike v učnih dosežkih med otroki različnih socialnih in kulturnih okolij (kot se je to pokazalo v dosežkih finskih otrok), se postavlja povsem novo vprašanje, kakšni problemi pa bodo lahko nastali zaradi revizije koncepta izobrazbe. To terja posebno analizo. Lahko le slutimo, da, kot vsaka revizija koncepta izobrazbe v zgodovini, tudi ta prinaša velik obrat v duhovni podobi sodobnega človeka in človeštva v celoti. Kaj je cilj revizije izobrazbe, pove kratko sporočilo, da naj bi se nekdanja »teoretska« (informativna) zasnovanost pouka nadomestila z usmerjenostjo pouka v razvoj kompetenc. Kaj je tisto, kar odpira vrsto vsebinskih dilem, ki jih je treba analizirati pri vsakem šolskem predmetu posebej, pa presega naš tokratni prispevek in temu se bo treba z vso pozornostjo posvetiti v prihodnje. Ni enostavno odgovoriti na vprašanje, *kaj človeštvu odnaša in kaj mu prinaša šola, ki se namesto h klasični podobi razsvetljskega izobrazbenega koncepta, iz katerega se je rodila klasična gimnazija, preusmerja v razvoj kompetenc*. Kako radikalno bo tehnologija izobrazbenih standardov v smislu kompetenc preusmerila pouk od poučevanja vsebine znanja (Kaj znati?) v obvladovanje metod pridobivanja znanja (Kako znati?)? Kaj bi to pomenilo za pouk na področju »modrostnih« ved, od prvega razreda osnovne šole navzgor? Kaj bi to pomenilo za pouk humanistike, literature, umetnosti? Koliko lahko naravnano na kompetence vsebinsko (duhovno) izprazni šolo? Revizija vsebine izobrazbe, ki jo tudi nekateri eksperti v projektu PISA simbolno označujejo kot obrat poučevanja in učenja od »akademske teorije« k »življenjskim kompetencam«, ima zagotovo civilizacijsko daljnosežne in dolgoročne posledice. Lahko pomeni oblikovanje novega civilizacijskega duha, v katerem klasična modrost prepušča prostor preračunljivemu pragmatizmu. Kaj s tem obratom šola odnaša človeštvu in kaj mu prinaša, je mogoče za zdaj le slutiti.

Iz dokumenta Europarat (Hg.) (2001) lahko na področju učenja jezika podrobneje razberemo, kako se standardizacija izobraževanja povezuje s filozofijo egalitarizma. »Da bi dali enake možnosti otrokom iz socialno in kulturno nestimulativnega okolja, jim zagotovili poštene možnosti za doseganje uspeha, je treba cilje za vse učence posebej natančno in dovolj obvezujoče opredeliti (trdi (minimalni, obvezni) standard) ter opredeliti tudi oblike pomoči za njihovo uresničitev. Dosedanje formulacije ciljev, kot na primer »primerna uporaba jezika«, »izboljšanje zanesljivosti izražanja«, ne zadostujejo ... Dosedanje obvezne vsebine pouka materinščine se prenašajo v tako imenovani izbirni program. Za gramatiko, ki jo poučujemo zaradi spoznavanja nje same, v modernem jezikovnem pouku ni več prostora.« (C. Lohmann 2004, str.125). In na to se navezuje prav egalitaristično evforična napoved: »*Dokončno se poslavljamo od šole z »omejeno*

odgovornostjo«, ki je otroke pošiljala v življenje nepripravljen» (Klieme 2004).

Vrnimo se k našemu vprašanju. Predpostavimo, da se je v novi generaciji »kompetenčnih izobrazbenih standardov« našel odgovor na to, kako naj bi v šoli prihodnosti postala drugačnost povsem domača. V tej šoli ne smemo več razumeti drugačnosti na tradicionalen način. Tradicionalni način je bil način, v katerem se učenci delijo na tiste s »posebnimi« potrebami in na »one druge«, najbrž tiste z »ne-posebnimi« potrebami, morda se lepše sliši, če rečem, tiste z »običajnimi« potrebami. *Kdo so to???* Ta klasifikacija »tipičnega« in »posebnega« učenca je povožena v konceptu, ki ga ponuja model OECD-ja. Ta model je logično konsistentno izpeljal egalitaristično načelo: *Vsi učenci so tipični po tem, da so si drugačni; vsi so običajni v tem, da so nekaj posebnega.*

Skratka v pogledu na prihodnost ni mogoče več govoriti o tem, da obstajajo nekatere povsem razvidne skupine otrok, ki so šolsko deprivilegirani zaradi socialne, kulturne, nacionalne, rasne, spolne posebnosti ali zmanjšanih sposobnosti. To naj bi bili otroci, ki imajo v optiki tradicionalne šole status drugačnosti (vsi drugi naj bi torej bili »tipični«) in imajo zaradi določene specifične težave s šolsko uspešnostjo (učno, ali socialno, ali aspiracijsko itd.). Preprosto rečeno, šola naj bi jim povzročala težave, pogosto pa so tudi oni označeni kot vir šolskih težav. To je preteklost. Vsak otrok naj bo v šoli sprejet kot individuum, torej kot drugačen. Načelo pravične šolske ureditve torej ni v tem, da šolo na vseh ravneh – od programske do izvedbene – razvijamo tako, da bo na eni strani v korist sposobnejšim in učno uspešnejšim, na drugi strani pa v korist skupinam učencev iz socialno in kulturno manj spodbudnih okolij oz. kako drugače deprivilegiranim. Tako načelo v svojem temelju pripada meritokratski logiki in prej ali slej rezultira v taki ali drugačni obliki zunanje šolske/učne diferenciacije. Če s tega zornega kota pogledamo na egalitaristični pristop OECD, je treba priznati, da je pripeljal idejo zunanje diferenciacije do njenega skrajnega roba, to je do *diferenciacije (upoštevanja) vsakega posameznika. Tako zunanja diferenciacija naravno zdrsnje v individualizacijo. Torej je do kraja dosledno izpeljana zunanja diferenciacija, ki priznava »homogenost« le posamezniku in zato lahko upošteva potrebo vsakega posameznika, v bistvu notranja diferenciacija.*

Ali bi lahko imel kak meritokratsko naravnan sodobni, demokratično misleči šolski strateg proti takšnemu razvoju kak racionalen ugovor? Da, imel bi ga! Finančnega! Pogoji za izvedbo kakovostne individualizacije pouka (notranje diferenciacije) so namreč iz leta v leto šolanja vse zahtevnejši in stroški rastejo premo sorazmerno s povečevanjem razlik med otroki/učenci/dijaki. Za vztrajanje pri prednostih zunanje diferenciacije nima meritokrat z vidika šolske strategije OECD-ja niti enega pozitivnega argumenta več. Priznati mora, da bi bil enoten sistem z radikalno izpeljano notranjo diferenciacijo izvedljiv. Mogoče bi bil le neracionalno drag v primerjavi z večtirnim sistemom zunanje diferenciacije. Prosim! Kaj je lahko za razvoj novih generacij neracionalno drago?

Je meritokratska šolska logika premagana za vedno?

Kje smo v tem dogajanju mi z našim posvetom

In kakšen je pristop k obravnavanju drugačnosti v našem posvetu, ki mu je posvečena tudi posebna številka Sodobne pedagogike? Z dvema besedama, tradicionalen je. Ko prebiramo pripravljeno gradivo, se zdi, kot da se obrat k novi šolski paradigmi, ki sledi OECD-jevi doktrini, našega posveta še ni dotaknil. Pogled na drugačnost je v naših prispevkih še vedno tradicionalen, »skategoriziran« v štiri glavne homogene »skupine drugačnih«: socialno, kulturno-nacionalno, spolno in drugačnih zaradi zmanjšanih sposobnosti. Tako so tudi prispevki v tej posebni številki razvrščeni v štiri »homogene« kroge, ki obravnavajo štiri kroge šolskega pekla: socialno depriviranost, kulturno neenakopravnost, stigma usmerjenih zaradi zmanjšanih sposobnosti ter hierarhijo deškega in dekliškega oziroma dekliškega in deškega.

Bralca te posebne številke opozarjamo tudi na to, da v njej nismo mogli natisniti vseh prispevkov, ki smo jih prejeli za posvet. Vseh je šestinšestdeset in samo slaba polovica je objavljena v tej številki. Ostali so izšli v zborniku, ki smo ga izdali ob posvetu z naslovom Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti.

Čeprav smo v Zvezi društev pedagoških delavcev že večkrat organizirali srečanja na temo »posebnih potreb« in izdali tudi posebno številko Sodobne pedagogike ter zbornik na to temo, je odziv na te probleme tudi na tem posvetu zelo velik. To kaže, kako neizčrpna so vprašanja, povezana s tem krogom. Pa vendar ta krog tokrat ni najbogateje obrodil.

Največ prispevkov se je uvrstilo v kulturni krog. Med njimi so prispevki, ki prinašajo teoretske poglede na fenomenologijo interkulture šole, ter prispevki, ki predstavljajo primere interkulturnih/multikulturnih praks naših šol. V tem krogu so bile največje zadrege z izborom najboljših besedil, saj je bilo opisanih veliko zanimivih primerov, ki kažejo vso razsežnost medkulturnosti kot izziva za šolo. Opisi medkulturnih praks obsegajo tri značilne situacije v sodobnem slovenskem šolskem prostoru: izobraževanje Romov, šolske izkušnje z drugo ali celo tretjo generacijo priseljencev iz nekdanjih jugoslovanskih republik in pokrajin ter probleme izobraževanja na uradnih dvojezičnih območjih Slovenije.

Na koncu je treba priznati, da smo tak tradicionalni pristop k obravnavanju drugačnosti v šoli v veliki meri povzročili tudi organizatorji in snovalci posveta, med katerimi sem tudi sam imel nemajhno vlogo. Že prvi poziv avtorjem prispevkov in potem vabilo za sodelovanje vsem vrtcem, osnovnim in srednjim šolam ter domovom za učence je usodno usmerjal v tak tradicionalni pristop. Tako smo že v prvem pozivu zapisali, da želimo razgrniti na posvetu odnos do drugačnih. Kar odkrito smo namignili, »da raziskave še vedno kažejo na nekatere povsem razvidne skupine otrok, ki imajo zaradi nekaterih posebnosti težave s šolsko uspešnostjo (zaradi kulturno nesposobnega oz. manj spodbudnega okolja, zaradi socialno manj spodbudnega okolja, zaradi posebnih potreb ter zaradi spolnih razlik). Vse to je bilo tako zapisano z dobrim namenom, da posvetimo posvet nekaterim skupinam otrok in učencev. In v tej vnemi smo

naredili najbrž škodo tistim, ki smo jih izpostavili kot deprivilegirance, in vsem drugim otrokom oz. učencem, ki smo jih zaradi tega zanemarili. Mogoče je bilo to potrebno, da bi se dokopali do spoznanja, da je treba enotnost v šoli bolj spoštovali kot drugačnost. Mogoče samo v tem kontekstu lahko postane izobrazba javno dobro, če ostane vrednota za vsakega človeka in ne postane simbol družbene moči in simbol posameznikovega položaja.

Literatura

- Baumert, J., Leschinsky, A. Mayer, K. U., Trommer, L. (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Europarat (ur.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Geissler, G. (2002). *Leistung zwischen Selektion und Integration*. V: *Die Deutsche Schule*, letnik 94, zvezek 2, str. 176–191.
- Hermann, U. (2002). *Anschlüsse müssen Abschlüsse ersetzen*. V: *Die Deutsche Schule*, letnik 94, zvezek 3, str. 278–281.
- Hörner, W. (1996). *Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung*. V: *Bildungssysteme in Europa*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Keller, S., Ruf, U. (2005). *Was leisten Kompetenzmodelle?* V: *Die deutsche Schule Letnik 2005*, zvezek 4, str. 455–470.
- Klieme, E. (2004). *Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde* V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, št. 4, str. 625–635.
- KMK (2001). *Erste Konsequenzen aus der Ergebnissen der PISA-Studie (5./6. 12. 2001)* – objavljeno na spletni strani KMK.
- Medveš, Z. (2002). *Nova paradigma pravičnosti v šoli*, V: *Sodobna pedagogika*, letnik 53, št. 5, str. 24–41.
- Reiss, K. (2004). *Bildungsstandard und die Rolle der Fachdidaktik*, V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, št. 4, str. 635–650.
- Schweitzer, J. (2005). *PISA-Vergleiche ohne Tabus!* V: *Die deutsche Schule*, 2005, zvezek 4, str. 390–397.
- Tenorth, H. E. (2004). *Bildungsstandard und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme*. V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, št. 4, str. 650–666.

MEDVEŠ Zdenko, Ph.D.

TAKING OTHERNESS INTO ACCOUNT – A STEP TOWARDS A SCHOOL OF EQUAL OPPORTUNITIES

Abstract: Any democratic and educationally developed country seeks to provide each citizen with opportunities for their optimal development, regardless of their sex, cultural and social background, religion, ethnic adherence, physical and mental characteristics. However, ideas on how to provide these are not uniform, they are dispersed between two extremes, the 'egalitarian' and the 'meritocratic', and the result of the battle between the two always seemed unsure in history. Has the current situation, with globalisation processes in education following the OECD PISA programme, changed the distribution of powers? Do competence-oriented teaching and learning, along with the development of education standards open the opportunity for education to be truly accessible to anybody motivated for it in the future? The fight for equal opportunities did not result in a victory over multi-tiered education systems and segregation forms of differentiation, the way out of it is a revision of the concept of education in the contemporary school, symbolically denoting the slogan: the turn from 'academic theory' to 'life competences'. What does the school take away from humanity with this turn, and what does it bring to it? Can the turn mean the formation of a new spirit of civilisation in which the classical wisdom gives way to calculated pragmatism? Will, on this basis, the school in the future truly develop as an institution with 'full responsibility' to prepare children for life?

Keywords: education, public good, egalitarianism, meritocracy, PISA.

Dr. Robi Kroflič

Kako udomačiti drugačnost?

(Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji)

Povzetek: Tako individualna kot kolektivna identiteta se vedno razvija v odnosu do drugega kot drugačnega, pri tem pa se poskuša drugačnost na tak ali drugačen način kultivirati oziroma udomačiti. V zgodovini evropske misli naletimo na tri prepoznavne metaforične oblike, ki izražajo nezmožnost srečanja z drugim kot drugačnim: metaforo gobavca, dvornega norca in plemenitega divjaka. Izoblikujejo se na podlagi odnosa med drugačnostjo in prevladujočo racionalnostjo, zato lahko oblikujemo bolj inkluziven odnos do drugačnosti kot konverzacijski ideal, če težišče etičnega diskurza pomaknemo od univerzalnega koncepta avtonomije k večjemu upoštevanju avtentičnosti in Levinasovi etiki obličja sočloveka. Takšen premik pa zahteva korenito spremembo diskurzivnih praks vseh, ki sodelujemo v pedagoških procesih. Zato v skladu s Korthagenovim modelom izobraževanja učiteljev in nekaterimi drugimi raziskavami predlagam načelo srečevanja z obličjem drugega kot drugačnega, tako v realnem svetu kot v ekspresivnih upodobitvah umetnosti, ter prepoznanje in sprejetje drugačnosti v jedru naše lastne identitete.

Ključne besede: drugačnost, Foucault, Levinas, umetnost, inkluzija.

UDK: 37.01:17

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

»Da bi se prepričali o lastni zdravi pameti, ni treba, da svojega bližnjega zapremo v norišnico.«

(F. M. Dostojevski, *Pisateljjev dnevnik*)

Ena od zgodb, ki jih Milan Kundera niza v romanu *Knjiga smeha in puzabe*, je zgodba o čistem dekletu Tamini, ki se po mnogih razočaranjih v realnem svetu znajde na domišljijem otoku nedolžnosti, na katerem prebivajo samo otroci. A kaj kmalu se otroška nedolžnost izkaže za zelo bolečo, saj jo otroci povsem spontano vključujejo v svoje igre, ki postajajo vedno bolj neobčutljive za Taminina čustva in fizično bolečino: ščipajo jo in grizejo ter v svoji nedolžnosti vključujejo v spolne igrice. Proti koncu te domišljijske epizode se avtor sprašuje:

»Čemu so otroci tako hudobni?

Kje pa, saj sploh niso hudobni! Narobe, na moč ljubeznivi so in kar tekmujejo v dokazovanju medsebojnega prijateljstva in prijaznosti. Noben si noče prilastiti Tamine samo zase. Ven in ven je slišati njihov *poglej, poglej*. Tamina je zapletena v klobko odbojgarskih mrež, vrvi jo režejo v živo, otroci pa si razka-zujejo njeno kri, solze in kremženje od bolečin. Velikodušno si jo ponujajo drug drugemu. Postala je vezivo njihovega bratstva.

Njena nesreča ne korenini v hudobiji otrok, ampak v dejstvu, da se nahaja zunaj meja njihovega sveta. Človeka ne vznemirja, da v klavnicah koljejo teleta. Teleta so zunaj človeških postav, natanko tako kot je Tamina zunaj otroških postav.

Če že koga razjeda bridka mržnja, je to Tamina, nikakor pa ne otroci. Njihova sla po zadajanju bolečin je pozitivna, igriva in se ji po pravici lahko reče veselje. Nad prišlekom iz tujega sveta se znašajo samo zato, da bi povzdignili svoj svet in njegove postave.« (Kundera 1987, str. 202–203)

Kunderovo razmišljanje odpira kopico vprašanj:

Kakšno vlogo igra srečanje z drugačnostjo pri oblikovanju identitete posameznika in kakšno pri vzpostavitvi skupnosti?

Je neobčutljiv ali celo nestrpen posameznikov odnos (ali odnos homogene

skupnosti) do drugačnosti povezan z moralno izprijenostjo (hudobijo) ali predstavlja »naravno nedolžen« odziv na drugačnost kot grožnjo lastni samopodobi?

Če je, kot meni Kundera, prepričljivejša druga trditev, ali se lahko z razvojem osebnosti (oziroma kolektivne zavesti) naš odnos do drugačnosti spreminja v smeri večje občutljivosti za bolečino ali radosti drugega kot drugačnega?

In dalje, kakšno vlogo pri takšnem razvoju igra spoznanje lastne razdvojenosti in »hendikepiranosti«, torej drugačnosti v jedru naše identitete?

Ker me kot pedagoga zanima predvsem vprašanje, ali in kako je mogoče vzpostaviti bolj vključujoč odnos do vsakovrstne drugačnosti tako na ravni posameznika kot skupnosti, bom v tem razmišljanju izhajal iz naslednjih hipotez:

- *tako individualna kot kolektivna identiteta se vedno razvija v odnosu do drugega kot drugačnega, pri tem pa se poskuša drugačnost tako ali drugače kultivirati oziroma udomačiti;*
- *prevladujoče zgodovinske oblike kultiviranja drugačnosti imajo prepoznavne metaforične oblike, ki vedno znova izražajo nezmožnost srečanja z drugim kot drugačnim;*
- *razvoj zavesti v smeri sprejemanja drugačnosti je neizbežno povezan na eni strani z nenehnim soočanjem s pomenom spodletelih zgodovinskih srečanj z drugačnostjo in na drugi strani z odkritjem in sprejetjem drugačnosti v jedru naše lastne identitete;*
- *odnos do drugačnosti je temeljni katalizator razvoja aktivne strpnosti in inkluzivne kulture skupnosti.*

Upam, da bo torej to razmišljanje prispevalo vsaj k lažjemu soočenju s senčno platjo spodletelih srečanj z drugačnostjo, ki so zaznamovala zahodnoevropsko duhovno tradicijo.

Odnos do drugačnosti kot medij oblikovanja individualne/kolektivne identitete

Danes med ključnimi avtorji s področja antropoloških ved naletimo na presenetljivo strinjanje glede pomena odnosa do drugega pri oblikovanju individualne in kolektivne identitete. In čeprav pri tem najprej pomislimo na idealizirane podobe pomembnega Drugega, torej nam bližnje osebe, ki nas varuje in nam zagotavlja občutek pripadnosti in ljubezni, je ta drugi vedno tudi glasnik tistega zunanjega, ki zahteva, prepoveduje, omejuje in tako ali drugače »udomači« posameznikovo subjektiviteto (Nastran Ule 2000, str. 28–33). To udomačenje, ki po Foucaultu poteka prek različnih sistemov discipliniranja in nadzorovanja posameznika, pa deluje v dveh smereh. Predstave, običaji, norme referenčne skupine se prek vzgoje poskušajo prenesti na novega člana skupnosti, hkrati pa se navzven skupnost nenehno bojuje za trdnost lastne identitete tako,

da vse, ki niso njeni člani, označuje za radikalno drugačne, necivilizirane, barbarske. Sama beseda *barbaros* je onomatopoetska (tisti, ki govori *bla-bla*) in Grkom od 7. do 6. stoletja pr. n. š. pomeni tistega, ki govori nerazumljivo (Zaviršek 2000, str. 64), še več – nelogično govorico: tistega torej, ki *blebeta*.

Ker bomo tudi v nadaljevanju sledili prikazovanju problematike drugačnosti prek metafor, ki jih najprepričljiveje ponuja umetnost, naj na tem mestu omenim prvo mitološko upodobitev problematike drugačnosti v Antiki, to je Evripidovo *Medejo* (1962). V njej se glede na današnje interpretacije v luči civilizacijskega razvoja prepletata dve plasti drugačnosti, ki bosta zaznamovali evropsko civilizacijo. Najprej je Medeja označena za drugačno, barbarsko kot tujka, ki kljub plemenitosti pomoči Jazonu ne more izbrisati dejstva, da je pripadnica negrškega plemena in s tem zavezana surovi sili, in ne racionalni postavi:

Helenska žena tega ne bi mogla,
in vendar sem te cenil nad Helenke
ter vzel za ženo tebe, malopridno,
sovražno, levinjo namesto žene.
(Prav tam, str. 79)

Drugič pa je v Jazonovih obupanih očeh Medeja drugačna kot ženska, o čemer zgovorno pričajo naslednji verzi:

O, le zakaj se ne rode otroci
od kod drugod, da ne bilo bi treba
nam ženskega rodu! O koliko
gorja bilo bi manj na svetu!
(Prav tam, str. 44)

Ker bomo v nadaljevanju sledili Foucaultovi tezi, da se v evropski tradiciji odnos do drugačnosti, pa naj gre za »norost, hudodelstvo ali bolezen«, vzpostavi na »zarezi med razumom in ne-razumom« (Foucault 1998, str. 6), vidimo, da se ta zareza vzpostavi že v antiki, čeprav bo odločilno vlogo izključevanja vzpostavila šele z Descartesom. In vendar ima antika v odnosu do drugačnosti kot nerazumnosti še do neke mere ambivalenten odnos. Medejo kot barbarko in nerazumno detomorilko lahko namreč primerjamo z drugo uporno žensko, Antigono, ki je prav tako zastopnica transgresije družbeno dogovorjene zakonitosti, in vendar figura, ki prva eksplicitno vzpostavi spopad med heteronomno in avtonomno moralno; res da Sofoklej še ne zna odgovoriti na vprašanje, ali je njena avtonomna drža podprta bolj z racionalnostjo ali dionizično razsežnostjo erosa (glej Kroflič 1997 in 2005), a eno je gotovo: kljub veri v človekovo umirjeno in razumsko naravo, ki jo zastopa apolonijski kult, Grki še vedno priznavajo pozitivno vlogo *hybris* in dionizičnega kulta ter obema pripisujejo pomen za nadaljnji razvoj civilizacije.

Do pravega razmaha vprašanj, vezanih na odnos do drugačnosti kot ne-razumnosti, pa po Foucaultu pride v obdobju poznega srednjega veka in renesansi ter obdobju po razsvetljenstvu, ko se začne moderna misel soočati z lastnimi protislovji.

Tri metafore drugačnosti

Motiv, prek katerega najlepše opišemo renesančni odnos do norosti (drugačnosti kot ne-razumnosti), po Foucaultu predstavlja *ladja norcev*, motiv, ki ga od konca 15. in v začetku 16. stoletja najdemo tako v literarni kot likovni formi. V njem se namreč povezujeta prvi dve metafori drugačnosti, značilni za evropsko kulturo, metafora *gobavca* in metafora *dvornega norca*.



Hieronymus Bosch: Ladja norcev, naslikana med letoma 1490 in 1500, slika hrani Louvre, Pariz

Obe metafori po Foucaultu »/.../ simbolizirata ves nemir, ki je proti koncu srednjega veka nenadoma zatrepetal na obzorju evropske kulture. Norost in norec sta v svoji dvoumnosti postala glavni osebi: grožnja in porog, vrtoglavo brezumje sveta in pritlikava smešnost ljudi.« (Foucault 1998, str. 18)

Dvorni norec, prismoda, burkež je kot nosilec resnice postavljen v središče gledališča: »/.../ v komediji, kjer je vsakdo goljufal vse druge in bil sam opeharjen, je bil norec komedija druge stopnje, prevara prevare; v nerazumnem jeziku prismode je izgovarjal besede razuma, ki so v komičnem razpletle komedijo: zaljubljenecem je govoril o ljubezni, mladim o resnici življenja, oholim, predrznim in lažnivim o povprečnosti vseh stvari. Celotni stari prazniki norcev, ki so bili tako priljubljeni v Flandriji in severni Evropi, so postali gledališki dogodki, to, kar je bila v njih morebitna samonikla parodija vere, pa so preoblikovali v družbeno in moralno kritiko.« (Prav tam, str. 19) Norec je torej tista oseba, ki ji je dovoljeno izrekati resnico, zato ni čudno, da je v prvi izdaji Brantove pesnitve

Narrenschiff (1497) avtor na grafiki prikazan kot učenjak sredi kopice knjig in v oblačilih univerzitetnega profesorja, katerega hrbtna stran čepice ima obliko značilnega pokrivala dvornega norca:



Avtor pesnitve *Ladja norcev* (1497),
 modrec ali dvorni norec?

Obdobje, o katerem govorimo, vzpostavi celo paleto zgodovinsko znanih »norcev«, med katerimi želim omeniti vsaj po enega s področja znanosti in umetnosti. Eno ključnih renesančnih filozofskih del, ki želijo afirmirati človekovo razumno naravo, je vsekakor *Hvalnica norosti* Erazma Rotterdamskega, na področju umetnosti pa izstopa lik Cervantesovega *Don Kihota*, delo, ki danes velja za enega prvih evropskih romanov. Posvečen status norosti izpričuje tudi ljudski odnos do epilepsije kot »božje bolezni«, ki se je še posebej močno zakoreninil v pravoslavju: pomislimo samo na opis kneza Miškina v romanu F. M. Dostojevskega *Idiot*.

Opisana ambivalentnost norosti pa se ohrani tudi takrat, ko začno z ladjami norce odstranjevati iz mestnih okolij in se norost poveže z drugo metaforo, metaforo *gobavca*. Najzanimivejši prikaz dostopa do resnice, ki ga ohranja izključeni norec, je zagotovo drevo, ki ga Bosch postavi namesto jambora na ladjo norcev in ki ga lahko razumemo kot simbol biblijskega drevesa spoznanja dobrega in zla (glej komentar Boscheve slike na <http://www.artdamage.com/bosch/ship2.htm>); motiv drevesa spoznanja na ladji norcev pa se poleg Boscheve slike pojavi še na nekaterih drugih grafikah iz istega obdobja (Foucault 1998, str. 27). Foucault je prepričan, da so potem, ko je bila gobavost izkoreninjena v Evropi, vlogo gobavca prevzeli reveži, potepuhi, hudodelci in »zmedenci« (prav tam, str. 12–13) ter da sta se v metafori gobavca povezali skrb za ozdravitev in skrb za izključitev: »Morebiti se je tako razvila vas Geel – romarski kraj je postal ograjeno zemljišče, sveta zemlja, kjer norost pričakuje odrešitev, toda kjer človek, tako kot nekdanj, opravlja nekakšno obredno ločitev.« (Prav tam, str. 15) Če ob zgodovinskem gradivu v zvezi z romarskim krajem Geel Foucault še ugiba, pa postane povezava skrbi za ozdravitev in ločitev empirično dejstvo v trenutku,

ko se v Evropi 17. stoletja pojavijo »špitali« in v devetnajstem stoletju psihiatrija; z »velikim zapiranjem« je klasicistično obdobje »/.../ utišalo norost, katere glasove je renesansa pravkar osvobodila, četudi je njeno silovitost že krotila« (prav tam, str. 43).

Evropska kultura moderne dobe pa vzpostavi še tretjo metaforo drugačnosti, metaforo *plemenitega divjaka* (*noble savage*). Čeprav krščanska Evropa ohranja negativno plat antične podobe barbara kot neomikanega, divjega človeka, pa v križarskih vojnah poleg osvajanja in civiliziranja barbarskih dežel zasledimo tudi motiv iskanja svojih korenin, še več, iskanje »/.../ izgubljenega čudovitega, prvotnega in nedolžnega sveta /.../« (Zaviršek 2000, str. 67). Fascinacija z neciviliziranim, a zato nedolžno naravnim stanjem se začne poglobljati že v obdobju razsvetljenstva, ko na primer Rousseau v eseju *Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi* (1993) moralno izprijenost pripiše negativnim vplivom človeškega sveta, še bolj pa se okrepi na prelomu 19. in 20. stoletja, ko se poglobi zavedanje negativnih stranskih učinkov procesov civiliziranja in inkulturiranja, saj plemeniti divjak postane podoba človeka, osvobojenega »teže kulture« (Zaviršek 2000, str. 68).

Zanimanje za svet plemenitega divjaka se na prelomu 19. in 20. stoletja seli tako v vsakodnevno življenje (»sočutno« fascinacijo s telesno iznakaženim in zato »neciviliziranim« posameznikom v obdobju viktorijanske Anglije odlično prikaže Lynchev film *Človek slon* (2005)) kot v znanstveni diskurz (Grossrichardova *Struktura seraja* (1985) opiše fascinacijo z orientalskimi oblikami vladanja, Lévi-Straussova *Divja misel* (2004) pa razbija mit o neinteligentni naravi totemskega človeka). Seveda se ta tematika pojavi tudi v likovni umetnosti:



Paul Gauguin: *Vairaumati*,
naslikana 1896.
Slika hrani muzej D'Orsay, Pariz.

*Vairaumati naj bi
bila Eva tahitijske
mitologije.*

Gauguinova *Vairaumati* zagotovo izraža njegovo globoko prepričanje o civilizaciji onstran evropskih predstav ter enakovrednosti mitoloških in religioznih predstav o izvoru človeka. A čeprav je Gauguin precej časa preživel na Tahitiju in tam tudi umrl, se ne moremo znebiti občutka, da figura plemenitega divjaka ostaja figura drugačnosti onstran našega sveta, figura domorodca kot idealnega objekta turistične atrakcije, v kateri civilizirani človek dvajsetega stoletja išče ostanke »nepokvarjene narave« tako v fizičnem kot kulturnem pomenu besede.

M. Foucault po opisu odnosa do drugačnosti in načinu, kako je bila upodobljena v polju umetnosti, na izjemno pomenljiv način sklene svojo študijo *Zgodovina norosti v času klasicizma*:

»Norost je zgolj zadnji trenutek umetnine – umetniško delo nenehno potiska norost k svojim mejam; *kjer je umetnina, tam ni norosti*; in vendar je norost sočasna z umetnino, saj vpeljuje čas njene resnice. Trenutek, ko umetnina obtoži svet in ko svet pred njo postane odgovoren za to, kar je.

Zvijajača in novo zmagoslavje norosti: ta svet, ki je mislil, da je izmeril in upravičil norost s psihologijo, se mora sam upravičevati pred njo, saj se v svojem boju in trpljenju meri ob neizmernosti del, kot so Nietzschejeva, van Goghova, Artaudova. In nič v njem, še zlasti nič, kar morda ve o norosti, mu ne zagotavlja, da mu te umetnine norosti dajejo prav.«

(Foucault 1998, str. 248)

Kaj nam sporočajo prevladujoče metafore drugačnosti v evropski tradiciji?

Gobavec postane zaradi preočitne zareze izključenosti v 20. stoletju nezaželena metafora, hkrati s tem pa je oropan priznanja, da norost vzpostavlja »alternativno polje racionalnosti«, kar v najrazvidnejši obliki izpostavi antipsihiatrično gibanje (Laing 1990; Cooper 1980). *Dvorni norec* preživi v vlogah vaškega posebneža in klovn, ki jima je za ceno izključenosti iz normalizirane skupnosti dovoljeno sporočati zamolčane resnice bivanja. V polnem razmahu pa se uveljavi metafora *domorodca*, in sicer ne le kot turistična atrakcija, ki igra na potlačeni mit o plemenitem divjaku in izvorni naravnosti bivanja, ampak tudi v odnosu do oseb s posebnimi potrebami in predstavniki nekaterih manjšinskih kultur (recimo do Romov). Dejstvo, da medicinski diskurz romske otroke lahko spozna za otroke s posebnimi potrebami (Save the Children (2001). *Denied a Future? The Right to Education of Roma / Gypsy & Traveller Children in Europe*. London: Save the Children; povzeto po Kovač Šebart, Krek 2003, str. 34–35), se prekrije z iluzijo romantične avtohtone kulture glasbe in plesa, ali morda še več – pravi romski umetnik je po tej iluziji nezmožen branja notnega zapisa (kar naj bi bil temelj civilizacijskega dosežka na področju glasbene umetnosti) in ravno zato primer najnaravnejšega muziciranja, ki prihaja neposredno »iz srca«.

Enako razsežnost opiše Dušan Rutar v odnosu do oseb s posebnimi potrebami:

»/.../ že sama ideja integracije (je) neskončno zatohla in anemična. Ali ni že sam latinski koren *integer*, iz katere izhaja beseda integracija, dovolj zgovoren. Pomeni namreč neoskrunjen, neomadeževan, nepokvarjen, celo nepodkupljiv in brez strasti. Ideja je zatohla prav zaradi tega, ker domneva, da je družba cve-toča, deviška, nesebična in dehteča livada, v kateri je integracija potrebna zaradi nekaterih civilizacijskih nerodnosti, ki so se pripetile določenim skupinam ljudi. Z integracijo se bomo vrnili v prejšnjo neokrnjeno in nepoškodovano stanje, zato se nanjo lepijo tudi patetične in melanholične ideje o lepi mladosti, neokrnjenem raj, pristni naravi itd.«

(Rutar 1995, str. 15)

Rutar je prepričan, da je takšen pogled na drugačnost povezan z »imaginearijem in se napaja s predsodki in stereotipi o tem, kdo smo« (prav tam). Morda je 20. stoletje res »opravilo« z najhujšimi oblikami izključevanja, ki so izhajale iz metafore *gobavca*; morda je opravilo tudi z lahkotnostjo *asimilacije* oziroma koncepta *talilnega lonca* kot teoretičnega modela novih političnih povezav, značilnega za nastajanje Združenih držav Amerike. A to še zdaleč ne pomeni, da smo se »spravili« z drugačnostjo in nam je uspelo uveljaviti inkluzivno kulturo sobivanja v globalni družbi in v šoli.

Prikaz ključnih metafor drugačnosti nas namreč opozarja na neko nelagodje, značilno še posebej za najbolj izključujoče modele, na katero je v zgodovini ves čas opozarjala umetnost. Temeljni pogled na drugačnost, ki se zrcali v posameznih diskurzih, se mora nujno soočiti z nelagodjem, ki izhaja iz univerzalističnih idej o civilizaciji in kultiviranem posamezniku in ki izključuje vsakega, ki ni dovolj »udomačen« oziroma ki ni v celoti sprejel utečenih poti socializiranega življenja. Socializirano življenje po Norbertu Eliasu (2000–2001) vedno pomeni sprejetje vrste družbenih prisil v register samoprisile, zato se strinjam z Rutarjem, da je razsvetljenstvo »/.../ nemogoče zato, ker ne obstaja enotna vednost o tem, glede česa bi se ljudje morali poenotiti /.../« (Rutar 1995, str. 11), rešitve pa moramo iskati v spremembah simbolnega, torej diskurzivnih praks.

Kako udomačiti drugačnost?

V kolikor pri razmisleku o spremembah odnosa do drugačnosti izhajamo iz koncepta inkluzije kot načina utemeljevanja nove kulture sobivanja (Resman 2003, str. 69), ne moremo mimo ugotovitve H. Siegela (1995), da se je koncept inkluzije uveljavil v različnih teoretskih razpravah, da bi se povečala vrednost partikularnega in kritiziral univerzalistični diskurz. Jedro te kritike izhaja iz spoznanja, da univerzalistični diskurz poskuša opredeliti skupne značilnosti vseh ljudi, pri tem pa spregleda značilnosti posebnih, še posebej marginaliziranih skupin in posameznikov ter s tem izključi njihove poglede, vrednote, potrebe in stališča. To je nedopustno z etičnega stališča, zato bi inkluzijo »/.../ morali sprejeti kot konverzacijski ideal, saj je moralno sporno izključevanje ali utišanje ljudi v pogovoru, v katerem zagovarjajo lastne potrebe oziroma interese« (prav tam, str. 3).

Univerzalizem predmoderne in moderne dobe vprašanje odnosa do drugačnosti veže na enotni model racionalnosti, tudi ko gre za etična načela in komunikacijske prakse. Zato v novejši filozofiji vzgoje naletimo na vse več argumentov, da se je klasični univerzalistični model deontološke etike, ki ga je vzpostavil Kant, dodobra izčrpal in ne more biti podlaga za oblikovanje inkluzivnega dialoga. Če namreč drugačnost sogovornika vežemo na njegovo avtentično življenjsko pozicijo kot bitja, ki ga zaznamuje skrb za samega sebe in iskanje osebne smisla (Kroflič 2005, str. 16), lahko dodatno osvetlimo Foucaultovo tezo, da šele Descartesova vera v univerzalno racionalno metodo

dokončno izključi kontingentno drugačnost. David E. Cooper namreč v svojem zagovoru avtentičnosti kot nujnega proti-pola univerzalnega koncepta avtonomije izpostavi eno od temeljnih pomanjkljivosti Kantove etike, ki je v prepričanju, da so zakoni, ki jih avtonomna oseba legitimizira sama zase, tisti, ki med seboj povezujejo vsa racionalna bitja kot taka – so torej univerzalni zakoni razuma (Cooper 1998, str. 65, glej tudi Kroflič 2005, str. 14). Enostavno povedano, model etike, ki izhaja iz vere v enovito racionalnost avtonomnega subjekta, je še posebno nagnjen k izključevanju tistih posameznikov ali skupin, ki zaradi kakršnega koli osebnega ali kulturno pogojenega dejavnika razvijejo drugačen osebni smisel, življenjski stil ali komunikacijski kod. Zato ni presenetljivo, da eden najizvirnejših teoretikov na področju etike v drugi polovici dvajsetega stoletja, E. Levinas, vidi rešitev opisanega zgodovinsko nastalega problema v premestitvi izhodišča etičnega diskurza od univerzalnega umnega načela k obličju sočloveka (Kovač 2000). V kantovski perspektivi smo namreč kot moralni subjekti nagnjeni k napaki, da drugega vidimo kot naš *alter ego*, zato »/.../ drugi zasluži moje spoštovanje zaradi njegove racionalnosti, zaradi njegove zmožnosti biti avtonomna oseba, kakršen sem sam«, in ne, kot poudari Chaliere, zaradi »drugačnosti drugega« (Chaliere, C. (2002). *What Ought I to Do? Morality in Kant and Levinas*. Ithaca: Cornell University Press, str. 68; povzeto po Kodelja (2006)). Obličje drugega kot drugačnega, priznanje vrednosti njegove avtentične življenjske pozicije tako pri Levinasu postane nekakšen etični korektiv samoljubja moderne avtonomnega subjekta, pa tudi na asimilacijski politiki zgrajene moderne družbe, katere pravičnost in demokratičnost merimo predvsem prek njenega odnosa do marginaliziranih družbenih skupin in posameznikov. Zato ni presenetljivo, da Rawls kot temeljni korektiv sodobne politike vidi v načelu diference, to je v zahtevi, da morajo biti socialne in ekonomske neenakosti urejene tako, da izboljšamo dolgoročna pričakovanja najmanj zmožnih (Rawls 1999, str. 86–87).

Pravičnejši (vključujoč) odnos do drugačnosti na področju šolstva torej zahteva tako drugače zasnovano prosvetno politiko kot spremembo prevladujoče diskurzivne prakse na osebnem nivoju. Pojem diskurz bom uporabil kot sinonim za mentalno shemo oziroma kot obliko interpretacije določenega pojava oziroma projekta, ki opredeljuje strategije reševanja problemov in doseganja temeljnih ciljev (Fulcher 1989, str. 8), ter izhajal iz hipoteze, da *sprememba diskurza, pojmovanega kot mentalna shema, zahteva reinterpretacijo spoznanih izključujočih praks, kakor tudi soočenje z drugačnostjo v jedru lastne osebe oziroma življenjske zgodbe*.

Da v procesu spreminjanja prevladujočih diskurzov v odnosu do drugačnih razen na načelni ravni v slovenskem šolstvu nismo prišli prav daleč, pričajo tako nekatere systemske rešitve kot stališča učiteljev v obdobju po demokratičnih spremembah šolskega sistema. Med neustreznimi systemskimi rešitvami naj omenim problem usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, saj je po obstoječi zakonodaji heterogena javna šola v Sloveniji namenjena samo tistim otrokom oziroma mladostnikom, ki so sposobni ob strokovni pomoči dosegati minimalne standarde znanja, hkrati pa redne javne šole doslej niso mogle ponuditi od-

delkov s prilagojenim programom (Novak 2004). Še več, Ministrstvo za šolstvo je preprečilo možnost, da bi učenec s posebnimi potrebami obiskoval heterogeni oddelek redne osnovne šole, pri enem predmetu, kjer ni več zmožni dosegati minimalne standarde znanja, pa oddelek s prilagojenim programom, čeprav je pobudnik prošnje zagotovil vse ustrezne materialne in strokovne pogoje (Baloh 2003). Prav tako bode v oči zaplet z romskimi otroki v Osnovni šoli Bršljin, kjer je bila na predlog ministra za šolstvo uveljavljena problematična oblika delne zunanje diferenciacije v prvi triadi, pa strokovna javnost do danes ni bila seznanjena z morebitnimi pozitivnimi oziroma negativnimi učinki predlagane rešitve. In končno, v času velikega vala beguncev iz nekdanjih jugoslovanskih republik nismo zmogli ustanoviti en sam poskusni oddelek na načelih interkulturalizma, čeprav je bil šolski uspeh otrok beguncev v drugem valu, ko smo jih vključevali v heterogene oddelke, v upadanju (Hočevnar 2001; Skubic Ermenc 2003).

Podobna zgodba se ponovi na nivoju vrednot in stališč posameznikov, o čemer pričajo tako raziskave javnega mnenja kot raziskave stališč vzgojiteljic (Turnšek 2002) in sedanjih učiteljev in učiteljic v osnovnih šolah. Raziskava na reprezentativnem vzorcu učiteljev in učiteljic v osnovnih šolah namreč kaže, da ti izkazujejo razmeroma nizko stopnjo odgovornosti za učni uspeh učencev (Lesar, Čuk, Peček 2005), še manj pa se čutijo odgovorne za spodbujanje socialnega vključevanja večine drugačnih otrok, saj se razen pri revnih otrocih ne doživljajo kot oseba, ki bi lahko bistveno prispevala k oblikovanju inkluzivnega okolja (Peček, Čuk, Lesar 2005). Ena redkih svetlih točk je raziskava Majde Schmidt in Branke Čagran (2005), ki dokazuje, da ob ustrezni strokovni podpori vključitev otrok s posebnimi potrebami v heterogeni razred osnovne šole lahko prispeva k boljši razredni klimi, torej tudi h kakovosti bivanja otrok brez posebnih potreb.

Kako spodbuditi ustrezne spremembe »mentalnih shem« in diskurzivne prakse? Če vzamemo za izhodišče enega novejših modelov izobraževanja učiteljev, model Freda Korthagena, je to mogoče doseči tako prek »zunanjih krogov dejavnosti« (spodbudno učno okolje in vedenje oziroma diskurzivne prakse) kot prek spremembe »notranjih dimenzij osebnosti« (poslanstvo, identiteta, prepričanja, kompetence) (Korthagen 2004). In čeprav je za tovrstne spremembe nujno potrebna ustrezna zakonodaja in organizacijski pogoji, pravična ureditev na sistemskem nivoju praviloma sama na sebi ne zagotavlja ustreznih diskurzivnih premikov (Fulcher 1989).

Zdi se, da je doslej akademska pedagogika v zvezi z vrednotnimi premiki tako prihodnjih učiteljev kot učencev in dijakov preveč stavila na identifikacijo z uradnimi normami in vrednotami ter njihovim referenčnim zagovornikom – učiteljem. Čas je, da se soočimo z dejstvom, da v procesih formiranja prihodnjih učiteljev in drugih pedagoških profilov nismo vzpostavili dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov. Čeprav Korthagen govori tudi o kompetenčnem modelu spreminjanja osebnostnih zmognosti, pa na globljih dimenzijah osebnosti omenja poslanstvo in identiteto, dve plasti, ki ju bomo morali podrobneje premisliti. V zvezi s poslanstvom ob-

stoječe študije, ki se ukvarjajo z osebno zavezanostjo posameznikov socialno angažiranemu delu, dokazujejo, da je to dimenzijo mogoče sistematično razvijati, če vzpostavimo povezavo med posameznikovimi ustreznimi praktičnimi izkušnjami in zavedanjem pomena ključnih civilizacijskih vrednot in etičnih načel (Paccione 2000; Parks Daloz 1996). Vsekakor je osebna zavezanost tudi ena od ključnih dimenzij razvoja posameznikove identitete (Kroflič 2005). Pri tem razvoju pa ne gre pozabiti na pomen posameznikovega srečevanja z drugačnostjo v inkluzivnem okolju. Če namreč v tem kontekstu pedagoške zahteve povežemo s temeljnim načelom Levinasove etike, pridemo do spoznanja, ki ga poetično izpričuje J. Felc, psihiater in obenem oseba s posebnimi potrebami:

»/.../ drugačnosti tako rekoč ni, ker je z njo tako ali drugače zaznamovan prav vsak človek /.../. Hendikepiranost in smrt sta tisti dve okoliščini, ki treznita diktatorje in zaposlujeta filozofe ter ideologe vseh vrst. Da, elito človeštva treznita do najmanj enega samega spoznanja: da smo vsi v enem čolnu, zato enaki – nepreklicno enaki v svoji drugačnosti.«

(Felc 1995, str. 95–96)

Najboljši način, da se zavemo svoje drugačnosti, pa je, kot bi zapisal Levinas: Srečanje z obličjem drugega kot drugačnega, v realnem svetu ali v ekspresivnih upodobitvah umetnosti!

Literatura

- Baloh, A. (2003). Rahljanje stereotipov o normalnosti in drugačnosti v slovenskem osnovnem šolstvu. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 152–167.
- Cooper, D. A. (1980). *Psihijatrija i antipsihijatrija*. Zagreb: Naprijed.
- Cooper, D. E. (1998). Authenticity, life and liberal education. *Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. Volume II. Education and human being*. Hirst, P. H. in White, P. (urednika). London, New York: Routledge, str. 32–67.
- Elias, N. (2000–2001). O procesu civiliziranja. Ljubljana: Založba /*cf. (Rdeča zbirka).
- Euripides (1962). *Medeia, Hipolitos, Ion*. Maribor: Založba Obzorja.
- Felc, J. (1995). Jaz in drugačnost. Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih. Ljubljana: Vitrum, str. 95–97.
- Foucault, M. (1998). *Zgodovina norosti v času klasicizma*. Ljubljana: Založba /*cf. (Rdeča zbirka).
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Grossrichard, A. (1985). *Struktura seraja*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta (knjižna zbirka *Studia humanitatis*).
- Hočevar, A. (2001). Osnovnošolsko izobraževanje beguncev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 142–163.
- Kodelja, Z. (2006). *Autonomy and Heteronomy: Kant and Levinas*. V: D. Egéa-Kuehne (ur.). *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge of London (v tisku).

- Komentar k sliki H. Boscha: Ladja norcev. <http://www.artdamage.com/bosch/ship2.htm>)
- Korthagen, F. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, št. 1, str. 77–97.
- Kovač, E. (2000). Oddaljena bližina. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multi-kulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 28–43.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).
- Kroflič, R. (2005). Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva? *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 8–24.
- Kundera, M. (1987). Knjiga smeha in pozabe. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Laing, R. D. (1990). *The Divided Self: An Existential Study on Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 90–107.
- Lévi-Strauss, C. (2004). *Divja misel*. Ljubljana: Krtina (Knjižna zbirka Temeljna dela).
- Nastran Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče (Zbirka Sophia).
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države?. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 102–123.
- Paccione, A. V. (2000). *Developing a Commitment to Multicultural Education*. *Teachers College Record*, št. 6, str. 980–1005.
- Parks Daloz, L. A. (1996). *Common Fire (Leading Lives of Commitment in a Complex World)*. Boston: Beacon Press.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo?. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 56–79.
- Rawls, J. (1999) *A Theory of Justice (Revised Edition)*. Oxford University Press.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli*, str. 64–83.
- Rousseau, J. J. (1993). *Razprava o izvoru neenakosti med ljudmi*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani (Knjižna zbirka Prevodi).
- Rutar, D. (1996). O solidarnosti in drugačnosti. Edina prava ljubezen je ljubezen do drugačnih. Ljubljana: Vitrum, str. 7–26.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2005). Razredna klima v inkluzivnem razredu. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 24–41.
- Siegel, H. (1995). What Price Inclusion? *Philosophy of Education*. http://w3.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/95_docs/siegel.hkml
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 44–59.
- Turnšek, N. (2002). Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 70–93.
- Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma. Ljubljana: Založba /**cf.* (Oranžna zbirka).

Slikovno in filmsko gradivo:

Bosch, H. (med 1490 in 1500). Ladja norcev, Paris: Louvre.

Gauguin P. (1896). Vairaumati. Paris: D'Orsay.

Lynch, D. (2005). Človek slon. Ljubljana: Fivia.

Neznani avtor (1494). Grafika v Brand: Narrenschiff.

KROFLIČ Robi, Ph.D.

HOW TO DOMESTICATE OTHERNESS?

(Three Metaphors of Otherness in the European Intellectual Tradition)

Abstract: Both individual and collective identities always develop in relation to another as a different person, with people always trying to tame or domesticate otherness in one way or another. In the history of European thought, we encounter three recognisable metaphorical forms expressing the inability to face others as different human beings: the metaphors of a leper, court jester and noble savage. They are formed on the basis of the relation between otherness and the prevailing rationality. Therefore, one can form a more inclusive relation to otherness as a conversation ideal if the focus of ethical discourse is moved from the universal concept of autonomy to the greater taking into account of authenticity and Levinas' ethics of the face of another. Such a shift requires a radical change in the discourse practices of all those participating in pedagogical processes. Consequently, in line with Korthagenovim's model of educating teachers and certain other researches, I propose the principle of meeting the face of another as a different person in both the real world and in expressive illustrations of art, and the recognition and acceptance of otherness in the essence of our own identity.

Keywords: otherness, Foucault, Levinas, art, inclusion.

Zakaj nekateri učenci ne dosegajo v šoli zahtevanih uspehov?



zdravniškega stališča sodi privatni docent dr. Uffenheimer v Mnihovu o tem vprašanju tako-le: Večina otrok, ki v šoli zaostaja, se mora smatrati kot ne docela normalna v telesnem in duševnem oziru. Kmalu po vstopu v šolo ali po prestopu v višji razred se opaza večje ali manjše nazadovanje celotnega telesnega stanja, kar povzroča tudi znižanje duševnih zmožnosti. Tu morejo nastati nekatere bolezni, kakor zlasti očesne bolezni, naglušnost in duševne anomalije. Če se prezirajo ti nedostatki, otroci mnogo učne snovi ne sprejmejo in zato nazadujejo. Seveda je zelo težko najti pravo duševno oceno zaostajajočih otrok (kot primer nam služijo tudi odlični ljudje kakor Helmholtz, Linné in dr.), a danes občno uporabljene metode psihološkega raziskavanja nam jamčijo vendar, zlasti v težjih slučajih za dovolj dobre rezultate. V nobenem slučaju pa ne smejo samo zmožnosti spomina služiti kot edini kriterij detinjega duševnega stanja. Tu se mora večkrat dogoditi, da se enostransko nadarjeni otroci smatrajo za slaboumne, a drugi otroci, čijih slaboumnost se pokaže šele pozneje ob raznih okoliščinah, se začetkoma imajo za neposlušne, lene itd. in se zato tudi kaznujejo. Tudi pri mnogih psihozah otroške dobe se bolezen lahko prezré. Za šolo so najvažnejše takoimenovane psihopatiške konstitucije, zlasti nevrasteniške, histeriške, epileptiške in horejatiške. Prav mnogo poškodb nastane v dobi spolnega dozorevanja. V tej dobi se mora zlasti mnogo obzira imeti z otroki, a šola se za to dobo ni najmanje ne briga. Često pa ne škoduje v tej dobi otrokom tolika obsežna učna snov, kakor kriva učiteljeva metoda. O splošnem preobteževanju otrok vsled šole ne more sploh biti govora. Mnogo učinkujejo škodljivi izvenšolski vplivi. V prvi vrsti je to sreda, v kateri se v mnogih slučajih nevrasteniški in histeriški otroci vzgojujejo.

DRUGAČNOST V ŠOLI: SOCIALNI KROG

Dr. Slavko Gaber

Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe

Povzetek: Uvodničarji preglednega zbornika s področja sociologije vzgoje: Education, Culture, Economy and Society (1997) ugotavljajo, da je v razvitem svetu celotno obdobje po drugi svetovni vojni poteklo v poudarjanju pomena izobrazbe. V tem času je ob povečevanju vključenosti populacije potekala razprava o moči/nemoči edukacije, da se spoprime z reprodukcijo socialne neenakosti. Avtor v besedilu opozarja na vzporednost napredovanja vključenosti, naprednosti in segmentacije v sodobnih šolskih sistemih. Na primeru Slovenije s statistični podatki in Ringer/Bourdijejevo teorijo zavrne tezo o domnevno vse manjšem dostopu socialno šibkejših razredov do terciarnega izobraževanja v devetdesetih – v času dokončne prevlade družbe tveganja. Z empiričnimi podatki podkrepi tudi tezo o vzporednem proces povečane inkluzivnosti in ohranjanja reprodukcije družbene neenakosti v obliki vertikalne segmentacije v Sloveniji v zadnjih petnajstih letih.

Ključne besede: vključenost, reprodukcija, neenakost, segmentacija, Evropa, Slovenija.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Slavko Gaber, izredni profesor, Pedagoška fakulteta v Ljubljani

Uvodničarji preglednega zbornika s področja sociologije vzgoje: *Education, Culture, Economy and Society* (1997/2003) ugotavljajo, da je v razvitem svetu *celotno obdobje po drugi svetovni vojni poteklo v poudarjanju pomena izobrazbe*. Temu pritrjuje tudi Boudon, ki zapiše, da je šola »/.../ brez dvoma prva institucija, na katero se obrnemo po pomoč pri spoprijemu z izzivi socialnega, ekonomskega in političnega razvoja /.../« (Boudon 2001, str. 2).

Poudarjanje pomena izobrazbe za razvoj je v večini 20. stoletja spremljalo razpravljanje o šoli in njeni vlogi pri reprodukciji družbene neenakosti. Zdi se, da smo v obdobju po drugi svetovni vojni na tem področju živeli tri zgodbe. Najprej je prostor napolnilo prepričanje o edukaciji, ki bo odstranila socialne neenakosti. Sledilo je razočaranje nad njeno dejansko nemočjo. Danes pa si roko podajata in jemljeta oba pristopa.

Pričujoči prispevek skuša popisati del nakazanih dogajanj in jih povezati z aktualnim stanjem »šolske reprodukcije neenakosti« v Sloveniji. Ta reprodukcija na videz paradoksalno poteka vzporedno s hitrim višanjem stopnje izobrazbe velikega dela prebivalstva.

Konteksti povičevanja edukacije

Po koncu druge svetovne vojne je edukacija najprej nastopala *kot eno osišč »ekonomskega nacionalizma«*. To je veljalo za obdobje 1945–1973. V času zatrevanja, da ima nacionalna država na svojem ozemlju ne le možnost, ampak tudi dolžnost zagotoviti »*prosperiteto, varnost in priložnosti*« (2003, str. 2) za svoje državljanke in državljane, je edukacija dobila veliko priložnost. »V povojnem obdobju je /.../ prvič zasedla osrednje mesto v delovanju razvitih industrijskih družb, ker je bila dojeta kot ključna investicija v spodbujanje ekonomske rasti in tudi kot sredstvo spodbujanja pravičnosti.« (Ibid, str. 4) Politične elite po Evropi so skoraj brez izjem podpirale širitev izobrazbe. Troger tako opozarja, da so pričakovanja, povezana z izobrazbo, v Franciji rasla tudi zato, ker je bil de

Gaulle prepričan, da je za pridobitev in ohranitev položaja ekonomske moči potrebno oblikovati »številčnejšo elito na področju znanosti in tehnologije« (2002, str. 17). Zato, da bi to dosegli, so v letih 1959 in 1963, podaljšali trajanje obveznega izobraževanja s 14 na 16 let, dodaten trud pa so vložili tudi »širitev dostopnosti v prvi cikel srednje šole« (ibid.).

Napredek, varnost in priložnosti so bila gesla, ki so povzemala upanja in udejanjajočo se idejo ekonomskega nacionalizma, ki je v dejanskosti prinesel državo blaginje.

Za namen vzpostavljanja družbe blaginje je bila potrebna edukacija:

1. ki je splošna in podaljšana – le tako je bilo mogoče prepričanje, da se lahko praktično vsakdo »povzpne« na položaj srednjega razreda tako, da »postane tehnik, upravitelj, ali pa je imenovan na položaj poklicev, ki so se vse bolj širili« (Education 2003, str. 2);

2. ki lahko pripelje »najbolj talentirane na najpomembnejša in tehnično najbolj zahtevna dela« (ibid.). To se je moralo zaradi omejenega števila talentov v vsaki naciji zgoditi »ne glede na socialni izvor«;

3. ki je tudi temelj demokracije. Pri tem je bila demokracija – na sledi Deweya – dojeta ne le kot oblika vladavine, ampak »predvsem kot oblika skupnega življenja« (ibid.) – kot stanje družbe.

Ob tem, ko so v petdesetih skovali pojem »človeškega kapitala«, se je v večini evropskih držav močno povečalo število šolajočih se in se zvišala dosežena raven izobrazbe. Anglija, ki ne sodi med hitro rastoče sisteme edukacije, je tako npr. imela leta 1938 le 8,4 odstotka otrok, ki so obiskovali šolo v starosti med 11 in 18 letom, leta 1951 pa jih je bilo že 30 odstotkov. Raslo je tudi število študentk in študentov. Leta 1938 jih je bilo 69.000, leta 1970 pa trikrat več: 215.000. Za izobraževanje so namenili tudi več sredstev. Ob tem, ko so leta 1940 za šolstvo porabili 2,1 odstotka BDP, se je delež do leta 1965 skorajda podvojil in je dosegel 4,1 odstotka. (Gl. ibid., str. 5)

Isti avtorji¹ pa opozarjajo, da je *edukacija ostala upanje in mehanizem reševanja napetosti v družbi tudi po »zlomnem ekonomskem nacionalizmu« – v času globalizacije*. Veliki naftni krizi in recesiji, ki je iz nje izšla, je sledilo poseganje v praktično vsa področja države blaginje. Zmanjšala se je socialna varnost, pravice brezposelnih; pokojninsko in zdravstveno zavarovanje sta postala tarči finančnih restrikcij. »V anglosaškem svetu se je povečala polarizacija glede bogastva in dohodkov. Pomembno so se zmanjšali dohodki ljudi brez univerzitetne izobrazbe.« (Ibid., str. 6) Ob tem so bili »omajani tudi povojni ideali o izobraževalnih priložnostih in družbeni mobilnosti« (ibid., str. 7). Vsi so zato pričakovali tudi napad na izobraževanje.

Kljub nasprotnim pričakovanjem pa je bil med desnico in levico političnega spektra dosežen sporazum o pomenu edukacije za nadaljnji razvoj družb. Še več. Ob tem, ko smo v prvem obdobju govorili o pomenu izobrazbe za nacionalne ekonomije, se je v »globaliziranem svetu« vzpostavilo prepričanje o edukaciji kot

¹ P. Brown, A. H. Halsey, H. Lauder in A. Stuart-Wells.

mogočem odgovoru na »izzive globalne ekonomije«. Začela se je mednarodna tekma izobraževalnih sistemov. Okrepilo se je prepričanje, da tudi številčne in ekonomsko močne nacije nimajo pravih možnosti v globaliziranem svetu, če ne bodo vlagale v edukacijo, katere kakovost bo »presojana skladno z mednarodnimi standardi« (ibid., str. 8).

Edukacijski preboji v Sloveniji

V ozadju globalnih potekov so potekali tudi edukacijski preboji v Sloveniji. Oba vala strukturiranja pomena edukacije sta skupaj s povečevanjem njene pomena v praktično celotnem povojnem obdobju značilna tudi za Slovenijo.

Morda bi veljalo podrobneje proučiti le zamudo Slovenije pri redefiniranju vloge edukacije po zlomu »ekonomskega nacionalizma« v svetovnih razmerah in pa moč primesi iluzij o možnosti podaljševanja ekonomskega nacionalizma v času eksplozije sistema edukacije v drugi polovici devetdesetih.

V pričujočem prispevku se bomo dotaknili »konceptualno napačnega« reševanja problemov prestrukturiranja sistema edukacije v obdobju svetovne in jugoslovanske recesije v sedemdesetih in osemdesetih letih. Vprašanje nacionalno ekonomsko obarvanih iluzij pa bo ostalo bolj ali manj v ozadju. Lotili pa se bomo poskusa robnega dokazovanja pravilnosti teze avtorjev *Education ...* (2003), o velikem pomenu, ki ga ob globalizaciji, formiranju države in njenem odpiranju v svet dobiva edukacija v Sloveniji. Pomen edukacije je očitno narasel tako za državo kot tudi za državljanke in državljane.

Zdi se, da imamo v drugi fazi modernizacije – to Beck (2001) v svojem vplivnem delu *Družba tveganja* opiše kot proces, ki zahteva »težavno ravnovesje med protislovi kontinuitete in cezure v moderni, ki se še enkrat zrcalijo v nasprotju med moderno in industrijsko družbo, industrijsko družbo in družbo tveganja« (12) – tudi v Sloveniji opravka s stavo individua in države na edukacijo kot mehanizem zmanjševanja tveganja.

Rezultati zadnjega popisa in vsakoletni poznejši podatki o številu opravljenih poklicnih in splošnih matur in predvsem o številu diplom pričajo, da smo v Sloveniji vsaj na področju edukacije nedvomno priča drugemu valu »'efekta dvigala' – /.../'razredna družba' se je v celoti zapeljala eno nadstropje višje« (Beck 2001, str. 112)². Kar Beck ugotavlja za povojno Nemčijo, se v Sloveniji na poseben način drugič ponavlja od druge polovice devetdesetih let. Če je morda mogoče postaviti pod vprašaj ali drži trditev, da imamo ob »vseh novonastalih ali ohranjenih enakostih /.../ kolektivno povečanje dohodkov, /.../ mobilnosti, pravic, znanosti, množične potrošnje«, je dejstvo, da smo zabeležili očitno »povečanje izobrazbe«.

² Beckovo sicer nekaj drugačno tezo tu uporabljamo za označitev drugega vala izobraževalnega razcveta v Sloveniji.

6.1 Prebivalstvo, staro 15 let ali več, po izobrazbi in spolu, popisi 1971, 1981, 1991, 2002¹⁾
Population aged 15 years or over by educational attainment and sex, censuses 1971, 1981, 1991, 2002¹⁾

	Skupaj Total	Izobrazba Educational attainment						neznano unknown
		brez izobrazbe no education	nepopolna osnovna incomplete basic	osnovna basic	srednja upper secondary	višja short-term tertiary	visoka dodiplomska in podiplomska higher undergraduate and postgraduate	
SKUPAJ								
1971	1263139	17282 ²⁾	357978	522217	317261	16668	25810	5923
1981	1411877	20142	350027	458626	487937	40136	44469	10540
1991	1514722	9848	253640	451222	652292	69509	65240	12971
2002	1663869	11337	104219	433910	899341	84044	131018	-

Preglednica 1: Prebivalstvo po izobrazbi – zviševanje izobrazbene ravni v treh desetletjih

Velik del prebivalstva je v zadnjih petnajstih letih na področju izobrazbe izkusil »premik navzgor«. Doživela ga je družba kot celota. Ob tem, ko se je število oseb z visoko izobrazbo v letih 1981–1991 s 44.469 povečalo le za 20.671, se je v letih 1991–2002 s 65.240 več kot podvojilo in se je ustavilo pri številki 131.018.

Ob tem se je pomembno povečalo tudi število ljudi z doseženo srednješolsko izobrazbo. Približalo se je številki 900.000 (gl. prikaz zgoraj). Po popisu pa se trend povečevanja števila oseb, ki pridobijo višjo stopnjo izobrazbe, ni ustavil. Nasprotno. »Dvigalo še deluje« in natančnejši pregled podatkov opozarja, da se je trend povečevanja števila diplom zares začel šele v drugi polovici devetdesetih let in da zagon iz tega obdobja še traja. Samo v letu 2004 je tako skupaj pridobilo različne oblike diplom terciarnega izobraževanja skorajda 15.000 ljudi. Če spomnimo, da je bilo še leta 1995 teh le okrog 6500, je večanje števila visoko izobraženih tudi številčno očitno.

V obdobju povečanih individualnih tveganj – v času individualizacije, ki je posameznike in posameznice sicer osvobodila vpetosti v družbene sponse, jim prinesla možnost nastopiti na trgu idej in drugih vrst blaga, a jim je tudi odvzela del osebne gotovosti – je priložnost za izobraževanje tako odraslim kot tudi njihovem otrokom pomenila pomemben element zmanjševanja tveganja. Naslavljanje na edukacijo kot osišče zmanjševanja tveganja se izraža tudi v povečanem zaupanju ljudi v izobraževanje. Zdi se, da je temu dejstvu (ob očitno dobrem odzivu, ki ga o delu v šoli domov prinesejo učenci in učenke) pripisati pomemben delež naraščajočega zaupanja, ki ga Toš in Rus (2005) za obdobje po osamosvojitvi navajata v svojih študijah.

Zaupanje	1991	1995	1998	2000	2003
Bogu	30,3	32,1	33,5	44,0	38,9
Izobr. institucijam	52,7	71,6	76,1	82,7	82,4
Slov. tolarju		55,2	63,3	69,2	64,4
Podjetjem	16,8	28,8	32,8	53,2	50,0
Družini	87,9	89,7	89,0	93,6	94,1
Predsedniku republike	67,8	36,3	44,0	59,2	41,0

Preglednica 2: Rezultati meritev zaupanja v institucije v obdobju 1991–2003 (seštevek odgovorov »zaupanje je veliko« in »zaupanje je precejšnje« – v %³)

Zdi se, da je šolstvo tudi zato, ker polagamo vanj pričakovanja glede svoje prihodnosti in prihodnosti otrok, deležno večjega zaupanja kot institucije Boga, denarja in predsednika države. Višje od šolstva je z varnostjo, ki jo obljublja, le družina. V njeno okrilje se napoti večina državljanek in državljanov. Tudi tistih, ki se, ko iščejo priložnost za individualni uspeh, zatečejo v izobraževanje. Nobena institucija pa v obdobju po osamosvojitvi ni bila deležna tolikšne rasti zaupanja kot šole.

Slovenija se je tako na ravni države kot tudi individualnih projekcij prihodnosti pozno, a vendarle spoprijela z drugim krogom edukacijske ekspanzije in s tem tudi s prestopom v družbe znanja. Potem ko je osemdeseta leta označilo napačno dojetje razvoja evropskega šolskega prostora, in potem, ko se nismo mogli posloviti od že omenjenega prvega kroga moderne, smo končno našli moč za spremembo koncepta in politik. Šele v času oblikovanja samostojne države smo z gotovostjo vstopili v družbo tveganja.

Naša prva reakcija na konec »ekonomskega nacionalizma« je namreč namesto povečevanja študirajočih⁴ vodila v omejevanje študija nasploh in v prisilno preusmerjanje na področje naravoslovja in tehnike. Oboje je, ob recesiji v takratni državi, Slovenijo že do leta 1991 prikrajšalo za okrog 20.000 diplomantk in diplomantov⁵.

³ Povzeto in prirejeno po Rus (2005, str. 346).

⁴ Na Finskem so v devetdesetih na gospodarsko krizo reagirali podobno kot Slovenija na težave ob osamosvojitvi. Iz preglednice v nadaljevanju je razvidno, da so se Finci odločili najprej za segmentirano izobraževanje in za bistveno povečanje vpisa. Njihovo obdobje povečevanja števila diplom je v veliki meri sočasno s povečevanjem v Sloveniji, le da je do leta 2000 letna rast višja.

Leto	1985	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004
Diplome politehnik	–	–	1.638	14.178	18.045	20.462	20.588	20.821
Univerzitetne diplome	9.819	10.982	13.521	16.845	16.822	17.708	18.197	18.293

Preglednica: Rast števila diplom na Finskem

⁵ Gl. Accession Strategy. 2000, 13. Ob predpostavki manj kot 5-odstotne letne rasti števila diplom bi Slovenija povečala število diplom za že omenjenih 20.000 že do leta 1991. Ker pa je »dolina« trajala vse do leta 1995, ko smo skoraj po petnajstih letih nova presegli število 6400 diplom, pa je brez večjega tveganja mogoče zapisati, da je izpad diplom presegel številko 30.000 ljudi, ki bi ga že leta 2002 dodali k tistim, ki imajo višjo ali visoko izobrazbo. Delež oseb z najmanj višješolstvo izobrazbo bi tako dosegel 14,7 odstotka populacije, starejše od 15 let.

Nevarnost zaslepljenosti s povečanjem vključenosti

Ko smo v zadnjih nekaj letih dosegli visoko rast števila diplom, ki je samo v letih 1998–2003 dosegla skorajda 43-odstotno rast⁶, in je leta 2000 število diplomantk in diplomantov prvič preseгло 10.000 – številka pa je v letu 2004 narasla že na 13.437 diplom⁷ – se je v Sloveniji *ponovno povečala nevarnost iluzije o edukaciji kot mogočnem mehanizmu odprave reprodukcije socialne neenakosti*.

Za Slovenijo namreč res velja, da podatki, ki smo jih navajali doslej, nedvoumno zavračajo tezo o zaprtih poteh mladih in državljanov nasploh do izobraževanja. (Enako neargumentirana je tudi trditev, da družba poskrbi za čedalje manj štipendij za mlade študentke in študente⁸.) S tem so trditve, da se mladi in še posebej tisti iz bolj oddaljenih krajev Slovenije in iz družin z majhno količino kulturnega in ekonomskega kapitala ne prebijejo čez črto srednje šole v polje terciarnega izobraževanja, očitno napačne. Širitev mreže višješolskih, visokošolskih in univerzitetnih programov je očitno dosegla namen. Rast števila študirajočih je šla z roko v roki s povečanjem deleža vključenih otrok iz družin brez diplom terciarnega izobraževanja. Želeti si, da bi tvoj otrok dobil vsaj stopnjo višjo izobrazbo od tebe, je postalo v Sloveniji praktično pravilo. To, kar Troger po drugi svetovni vojni ugotavlja za Francijo, že dolgo velja tudi za Slovenijo. Zdi se, da že drugič v zadnjih petdesetih letih dojemamo šolo kot izrazit mehanizem vzpostavljanja priložnosti. Če smo v šestdesetih srednjo šolo dojeli kot obče dostopno, se je v devetdesetih to zgodilo s terciarnim izobraževanjem. V družinah je ponovno postalo »norma, da so v otroke /.../ projicirali upanje za napredovanje v družbi« (Troger 2002, str. 17)⁹.

Toda pozor! Upanje študirajočih kot tistih, ki so jih tja napotili, je bilo tako po vojni kot v devetdesetih investirano v edukacijo kot mehanizem socialno-poklicne mobilnosti. In prav tu je nevarnost. Različni avtorji namreč že nekaj časa pojasnjujejo, da je vloga edukacije na tem področju manjša od običajno pričakovane. Še več: ob očitni izobrazbeni vertikalni mobilnosti smo v edukaciji, ki zvišuje raven izobrazbe v določeni družbi, pričé visoki stopnji socialne reprodukcije neenakosti.

To na videz protislovno tezo bomo preverili v nadaljevanju. Ob strinjanju z Ringerjevo ugotovitvijo, da se v sodobnih družbah v veliki meri zmanjšujejo

⁶ Gl. 17 million (2005). Publikacija Eurostat pove, da je petindvajseterica v istem obdobju dosegla 32,3-odstotno rast števila diplom. Hitreje od Slovenije so praviloma rasle le nekatere nove članice. Med starimi članicami je imela 47-odstotno rast Portugalska, ki ima sicer izjemno slabo izobrazbeno strukturo. Visoko rast števila diplom pa je dosegla tudi Danska (37,3). Ob tem je zanimiva tudi dinamika rasti števila diplom na področju posamičnih ved. Za Slovenijo tudi tu velja, da je njen problem predvsem naravoslovje. V bistveno ugodnejšem položaju je področje tehnike. (10)

⁷ »V letu 2004 je na višjih strokovnih šolah in visokošolskih zavodih diplomiralo 14.888 študentov ali za 6,9 odstotka več kot v preteklem letu.« V tej številki so vštete tudi specializacije, magistrirani in doktorati. Gl. Diplomanti (2005).

⁸ Leta 1990 je tako republiško in Zoisovo štipendijo skupaj prejemale 38.000 štipendistk in štíšpendistov. Leta 2004 pa 53.500. Gl. Statistične informacije 18. avgust 2005/220, 2.

⁹ Troger ob tem opozarja, da je bilo pred vojno »splošno sprejeto načelo, da večina otrok obdrži položaj v razredu, v katerega je bila rojena.« (Troger 2002, str. 17)

možnosti nižjih razredov za »socialno-poklicno mobilnost« (Ringer 1989, str. 3), bomo na slovenski populaciji uporabili tudi njegova, na Bourdieuejev teoretski okvir naslonjena proučevanja segmentacije kot oblike socialne reprodukcije.

Ringer za spremljanje šolskih sistemov uporablja tri statistične kazalnike:

- a) inkluzivnost – to meri z deležem posamične generacije (posamičnega leta), ki je vključena v določeno raven izobraževanja;
- b) naprednost – meri jo s stopnjo, do katere so v sistem vključeni učenci iz nižjih srednjih in nižjih razredov;
- c) segmentacija – podelitev sistemov v vzporedne šolske programe, ki se razlikujejo tako po kurikulumu kot po socialni pripadnosti učencev, ki so v programe vključeni. (Ibid., str. 53)

Uporaba vseh treh kazalnikov omogoča visoko stopnjo objektivacije vprašanja socialne reprodukcije v posamičnem šolskem sistemu oz. njegovem delu. V Sloveniji razpolagamo z relativno natančnimi podatki o inkluzivnosti našega šolskega sistema. Drugače pa je s podatki o naprednosti in segmentaciji. Tega »predmeta proučevanja¹⁰« v Sloveniji ne poznamo. Dejansko pa lahko šele z odgovori na ti dve vprašanji ugotovimo naravo in obseg sodobne socialne reprodukcije, ki poteka v šolskem sistemu.

Za namene pričujočega besedila bomo predpostavili naraščajočo inkluzivnost sistema in rastočo naprednost¹¹. Predpostavk ne bomo ustrezno preverjali. Nekaj podrobneje pa bomo tematizirali vprašanje segmentacije.

Ringer pa segmentacijo sicer opredeljuje kot:

a) *socialno vertikalno* – ta je tudi prevladujoča in na ravni iste stopnje izobrazbe (srednje šole ali terciarnega izobraževanja) razkriva nesorazmerno pogosto vključevanje otrok višjih razredov v šole z višjim družbenim ugledom;

b) in kot *socialno horizontalno* – ta je nekoliko bolj zapletena. Ringer si pri razlagi pomaga z Bourdieuejevo tezo o razliki med ekonomskim in kulturnim kapitalom. Opozori na to, da je t. i. ne-ekonomski del gornjega srednjega in spodnjega srednjega razreda tako v klasični srednji šoli kot v srednji šoli nasploh rahlo nadzastopan v odnosu do ekonomskega višjega srednjega in nižjega srednjega razreda¹².

¹⁰ Ko govorimo o »predmetu proučevanja«, imamo v mislih Bourdieuejev koncept objektivacije. Gl. Bourdieu 1996.

¹¹ Pri obravnavi naprednosti sistema Ringer populacijo deli na »pet socialno-poklicnih skupin« ali razredov in otroke primerja s socialno-poklicnimi skupinami očetov. Pri tem opozarja, da je prikazovanje »odstotka dostopnosti povedno le relativno – v odnosu do norme. Najprimernejša norma pa je skupen odstotek dostopnosti za vse družbene skupine ali pa za letno kohorto (age group) kot celoto, ki pa je mera inkluzivnosti (vključevalnosti) za to letno kohorto« (ibid., str. 54).

¹² Avtor pri tem opozori, da je mogoče pri razlagi slediti tudi Webrovi delitvi na razred in status. »/.../ pri tem 'razred' pomeni bogastvo in ekonomsko moč, 'status' pa družbeno veljavo (honour) in prestiž, vključno s prestižem, ki izhaja iz boljše izobrazbe« (ibid., str. 57). Naj na tem mestu le opozorimo, da ima Ringer prav, ko opozarja, da je ta oblika segmentacije »v primerjavi z grobimi dejstvi kumulativne neenakosti, nepomembna.« (ibid., str. 57). Kljub temu pa bi bilo v Sloveniji zelo zanimivo proučiti prav ta vidik segmentacije. Oblikovanje novih elit v polju kulturnega in ekonomskega kapitala in dolgoročne stave ter možnosti akterjev so namreč v veliki meri povezani prav z dogajanjem v polju, ki ga ujame proučevanje horizontalne segmentacije. Če bi se lotili tega proučevanja, bi morali posebno pozorno spremljati porajajoče se razlike med zasebnimi in javnimi šolami in dodatno »mednarodno gibljivost« študentk in študentov.

Mi se bomo tokrat zadovoljili zgolj s prikazom dela vertikalne segmentacije v terciarnem izobraževanju v Sloveniji. Še pred tem pa bomo na primeru prve obsežnejše segmentacije skušali pojasniti način njenega delovanja.

Historična umestitev začetka segmentacije v 19. stoletje ni naključna. Do nje praviloma prihaja ob povečanju števila kandidatk in kandidatov za posamično stopnjo izobrazbe. V ozadju spopada za mesta v šolah je spopad za ustrezno startno osnovo v boju za pridobitev ekonomskega in kulturnega kapitala. Spoprijem za dostop do polja edukacije je zato nenehen, zviševanje stopenj izobrazbe in njihovo notranje razlikovanje pa tudi. Boj za ohranitev oz. pridobitev »prestižne« izobrazbe tako poteka na več načinov hkrati. Ringer del 19. stoletja in začetek 20. popisuje kot spoprijem okrog širitve dostopnosti srednje izobrazbe. V tistem času se je zahteva po večjem dostopu do srednje izobrazbe kazala na več načinov. Najprej kot povečevanje deleža tistih, ki so hoteli več kot osnovno izobrazbo – ta je v zadnji četrtini 19. stoletja postajala dejansko bolj ali manj univerzalna. Hkrati s pritiskom v srednje šole pa se je povečeval tudi pritisk na »elitno srednjo šolo«: gimnazijo. Kriki groze ob domnevno prevelikem deležu mladih, ki se vpisujejo v gimnazije, so tako stari več kot sto let. Ob gimnazijah so se, domnevno zato, da bi služile potrebam industrije, ki ne potrebuje velikega števila ljudi s splošno srednjo izobrazbo, ampak predvsem »praktično usmerjene« in poklicno-tehnično podkovane »delavce«, ustanavljale druge oblike srednjih šol. Ob klasični gimnaziji so se desetletja za svoje priznanje borili različni programi »splošne gimnazije«, ki je v kurikulum vključevala naravoslovje in tudi žive jezike. Ob tem so »nujnost propada civilizacije«, ki bo povečala vpis v gimnazije in za gimnazijo priznala tudi šolo, v kateri ne bo latinščine in grščine, napovedali tako v Nemčiji kot v Franciji. Do propada še ni prišlo, je pa očitno »ponovno blizu« tudi v drugih delih Evrope.

Vzporedno z ustanavljanjem drugih oblik srednje šole se je povečeval delež vpisa v gimnazijo. Ko je bilo očitno, da ta odvod ne bo zalegel in se je povečeval vpis v gimnazije, se je v njih močno povečal osip. »Tako v Prusiji kot v Franciji je le eden od treh ali štirih, ki so se vpisali v srednjo šolo, prišel tudi do *baccalaureat* oz. do *Abitur*.« (Ibid., str. 58) Med temi spopadi smo v Evropi dobili še »navadno« – splošno gimnazijo in realko. V šole od kratkih poklicnih kurzov (v Angliji celo ne posebej verificiranih) prek različnih poklicnih in »tehniških« šol in splošne gimnazije do trdnjave »prave izobrazbe« – klasične gimnazije pa je potekalo segmentirano vpisovanje. Ringer navaja, da so v Nemčiji in Franciji od zadnje četrtine 19. stoletja potekali boji za dostop in izrinjanje »akademskega proletariata« do/iz polja dostopa do šol z ugledom. Eden od mehanizmov preprečevanja pretirane demokratizacije dostopa do šol višjega prestiža¹³ in predvsem stopnje pa je bila prepoved vpisa na višjo stopnjo izobraževanja brez mature na klasični gimnaziji¹⁴.

¹³ Ob tem, ko je bil do »leta 1865 /.../ kurikulum liceja skoraj povsem klasičen, čeprav je matematika imela v varno mesto v programih višjih razredov« (ibid., str. 71), so del programa licejev zunaj velikih središč izvajali colleges, ki pa praviloma niso imeli višjih razredov in so tako mnoge zadržali le pri tej stopnji izobrazbe.

¹⁴ Nasploh pa je bilo tistih, ki so v Prusiji v letih 1875–1899 dobili »Abitur«, le okrog 85.000 (ibid., str. 67).

Podobno, kot je potekal spoprijem za »dokazila usposobljenosti« ob koncu 19. stoletja v srednjih šolah, poteka danes spopad okrog strukture terciarnega izobraževanja. Celo v pomembno večjem obsegu¹⁵ kot v tistem času na področju srednjega šolstva imamo opravka z bojem za dostop do pomembnih življenjskih priložnosti. Celotno prestrukturiranje terciarnega izobraževanja pod imenom »bolonjski proces« je v tej luči bistveno lažje razumljivo in tudi manj upov na to, da ga bo mogoče ustaviti, budi.

Ob bistveno povečani inkluzivnosti sistema in ob povečani naprednosti sistema edukacije se kot trdnjava socialne reprodukcije vedno znova uveljavi segmentacija. Za njo sta Bourdieu in Passeron že v delu *Dediči* (1964) ugotovila, da so nižji razredi, ko so pripuščeni v polje terciarnega izobraževanja, daleč od vstopa v »najzahtevnejše« študije. Priče smo »čisti in preprosti izločitvi« (ibid., str. 12).¹⁶

Danes – več kot petdeset let po objavi navedenega dela – se »dedovanje« ponavlja. Z množično vključenostjo v izobraževanje je fenomen dedovanja v obliki segmentacije toliko pomembnejši. Socialna reprodukcija neenakosti namreč z njo na prvi pogled dobi videz socialne nevtralnosti. Mnogi verjamejo in razlagajo: čedalje večji delež mladih se vpisuje v terciarno izobraževanje. Ponudba programov, med katerimi lahko izberejo, je velika (prevelika) in mladi se domnevno odločijo med njimi glede:

- na svoje sposobnosti oz. na prizadevnost na prejšnji stopnji edukacije;
- na možnost zaposlitve in
- na osebno izbiro oz. interes.

Takšno pojmovanje je široko sprejeto in uspešno prikriva dejstvo, da so domnevno svobodne odločitve in umestitve socialno konstituiranje in pogojene. Količina in vrsta ekonomskega in kulturnega kapitala, strukture habitusov, ki obvladujejo posamične skupine ljudi, namreč naddoločijo odločitve za konkretne študijske programe. Ti programi pa – nasprotno kot sporoča videz – bistveno naddoločijo prihodnje statuse nosilcev diplom. Danes – ob povečanem številu diplom tudi v Sloveniji – razvidno izstopa pomen notranje delitve diplom terciarnega izobraževanja.

Statistična obdelava povezave vključenosti v posamične študije in iz teh študijev pridobljenih diplom z izobrazbo staršev kot pomembnim elementom socialnega statusa namreč potrdi Ringerjevo tezo o socialni reprodukciji neenakosti v obliki navidez horizontalnega (vsi so del terciarnega izobrazevanja) in socialno nevtralnega razporejanja študirajočih in diplom.

Podatki iz popisa 2002¹⁷ pokažejo, da se v Sloveniji ob čedalje višjem deležu študirajočih otroci staršev z večjo količino kulturnega (edukacijskega kapitala) v

¹⁵ O številu maturantov v tem obdobju govorijo podatki o številu podeljenih dokazil o opravljeni maturi v Sloveniji. Od leta 1881 do 1890 je maturo opravilo 880 maturantov, v letih 1901–1910 pa 2397 maturantov in 7 maturantk. Za primerjavo naj povemo, da je leta 2004 maturo opravilo 9040 maturantov in maturantk. (Gl. Šolska kronika 14/2005, str. 245 in 283)

¹⁶ V času pisanja *Les Héritières* sta bili študijski področji, na kateri delavski razred ni vstopal, medicina in farmacija. Pravo pa je bilo prepustnejše. (Prim. ibid., str. 13).

¹⁷ Statistične obdelave je opravil SURS. Posebno zahvalo smo dolžni Bredi Ložar in njenima sodelavkama Mileni Ilić (demografske statistike) in Tanji Domijan (socialne klasifikacije).

večjem deležu vpisujejo v zahtevnejše ravni terciarnega izobraževanja, ob tem pa se znotraj iste ravni tega izobraževanja v večjem deležu vpisujejo v prestižnejše študije in jih tudi v višjem deležu končajo. Institucije terciarnega izobraževanja v Sloveniji na začetku 21. stoletja tako sodelujejo v reprodukciji družbene neenakosti. Tega ne počnejo z izključevanjem, ampak ob visoki stopnji vključenosti.

Prikaz v preglednici 1 meri delež vpisanih glede na notranjo »vertikalno« strukturiranost terciarnega izobraževanja. Dokazuje, da je delež tistih, ki se vpisujejo v višje in visoke šole ter na fakultete, povezan z očetovo izobrazbo. Preglednica 2 pa meri socialno povezanost vpisovanja znotraj iste ravni – a različnega prestiža – v strukturi visokega šolstva. Skladno z obče sprejetim rangiranjem študijev v Sloveniji zapis v preglednici sporoča, da delež tistih, ki so diplomirali na manj prestižnih »učiteljskih študijih«, pada z izobrazbo staršev. Enako se dogaja tudi na področju manj »ugledne« tehnike. Prav nasprotno pa opazimo na področju prestižnega študija prava. Tam delež diplomantov in diplomantk raste z izobrazbo staršev. Oba prikaza začetno potrjujeta tezo, da tudi v Sloveniji socialna reprodukcija neenakosti poteka pod okriljem segmentirane programske ponudbe in bolj ali manj prestižnih študijev.

Dosežena očetova izobrazba	Skupaj vpisani	Vključeni v izobraževanje						
		višja strokovna	višješolska	Visokošolska strokovna	univerzitetna	specializacija	magisterij	doktorat
Skupaj		<i>deleži v %</i>						
osnovna šola ali manj	100	11,1	0,7	52,5	33,4	0,3	1,8	0,1
nižja in srednja poklicna	100	9,0	0,8	44,6	42,6	0,5	2,2	0,2
srednja strokovna, srednja splošna	100	6,3	0,5	35,4	53,5	0,6	3,3	0,3
višja – skupaj	100	4,1	0,6	27,4	62,1	0,8	4,5	0,6
visoka strokovna	100	0,9	0,5	25,7	67,6	1,1	3,9	0,2
univerzitetna	100	2,2	0,3	19,4	71,0	0,8	5,3	0,9
visokošolska podiplomska – skupaj	100	1,3	0,5	12,5	75,5	1,2	7,4	1,6
		Pada		Pada	Raste		Raste	

Preglednica 3: Vključenost v izobraževanje glede na očetovo izobrazbo – popis 2002

Očetova izobrazba	Osnovna šola ali manj	Nižja ali sr. poklicna	Srednja strokovna ali gimnazija	Višja	Visoka	Podiplomska
Otrokova izobrazba						
Učiteljske smeri	8,2	9,3	8,8	7,5	5,2	3,6
Pravne smeri	2,1	3,1	4,3	6,4	8,8	10,7
Tehnične smeri	15,6	14,6	14,9	13,0	11,7	10,3

Preglednica 4: Delež diplom na bolj in manj prestižnih smereh študija v povezavi z očetovo izobrazbo

Literatura

- Accession Strategy of the Republic of Slovenia in the Field of Human Resources Development (2000) (ur. Gaber, S.). Ljubljana: Phare Mocca.
- Beck, U. (2001). Družba tveganja – na poti v neko drugo moderno. Ljubljana: Krtina.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. V: *École et société, Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1964/2004). *Les Héritières*, Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1996). *The practice of Reflexive Sociology. V: An invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Education Culture, Economy and Society (2003) (ur. Halsey, A. H. et al.). Oxford: OUP.
- Diplomanti višjih strokovnih šol in visokošolskih zavodov. Slovenija 2004 (2005), Ljubljana, SURS.
- Ringer, F. (1989). On the Segmentation in Modern European Educational Systems: the Case of French Secondary Education, 1865–1920. V: *The Rise of the Modern Educational System – Structural Change and Social Reproduction 1870–1920* (ur. Müller, D. K., Ringer, F. in Simon, B.). Cambridge: CUP.
- Rus V., Toš N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. Ljubljana: FDV.
- 17 Milion Tertiary Students in the European Union (2005). Eurostat.
- Statistične informacije 18. avgust 2005/220. Ljubljana: SURS.
- Šolska kronika 14/2005.
- The Rise of the Modern Educational System – Structural Change and Social Reproduction 1870–1920 (1989) (ur. Müller, D. K., Ringer, F. in Simon, B.). Cambridge: CUP.
- Troger, V. (2002). Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée. SH – posebna številka o Bourdieuju.

GABER Slavko, Ph.D.

EDUCATION, SOCIAL PROMOTION AND THE 'INHERITANCE' OF EDUCATION

Abstract: The authors of the editorial accompanying the summary collection in the field of the sociology of education: Education, Culture, Economy, and Society (1997) found that in the developed world the significance of education has been stressed ever since WWII. In this time, while the inclusion of the population was growing a debate took place about the ability/inability of education to cope with the reproduction of social inequality. In the text, the author draws attention to the simultaneity of progress in the inclusiveness, progressiveness and segmentation of contemporary school systems. Based on the case of Slovenia, by applying statistical data and Ringer/Bourdieu's theory, he rejects the contention of the alleged reduced access of socially weaker classes to tertiary education in the 1990s – at the time of the ultimate prevalence of the society of risk. He uses empirical data to also support the thesis of a simultaneous process of increased inclusiveness and maintenance of the reproduction of social inequality in the form of vertical segmentation in Slovenia in the last fifteen years.

Keywords: inclusiveness, reproduction, inequality, segmentation, Europe, Slovenia.

Dr. Mojca Peček, dr. Ivan Čuk, mag. Irena Lesar

Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev

Povzetek: V pričujočem prispevku, ki se osredotoča na različne skupine učencev v slovenski osnovni šoli (učenci s posebnimi potrebami, Romi in priseljenci iz nekdanje Jugoslavije, revni in bogati ter deklince in dečki), si avtorji zastavljajo vprašanje, kakšno obravnavanje različnih učencev omogoča poleg upoštevanja njihovih razlik tudi doseganje čim boljšega učnega uspeha in celostnega razvoja. Odgovor na vprašanje iščejo tako na konceptualnem kot tudi načelnem in formalnem nivoju slovenskega osnovnošolskega sistema in z vidika učiteljev. Pri slednjem izhajajo iz rezultatov empirične raziskave, narejene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

V prispevku se pokaže kompleksnost problematike, kako opredeliti pravično obravnavo različnih v šoli. Z vidika slovenskega osnovnošolskega sistema pa se pokaže neupoštevanje načel pravičnosti, etike skrbi in idej multikulturalizma na mnogih nivojih načelnega in formalnega strukturiranja, hkrati pa, da je načelno upoštevanje tega problematično tudi med učitelji.

Ključne besede: pravičnost, etika skrbi, multikulturalizem, osnovna šola, stališča učiteljev, učenci s posebnimi potrebami, Romi, priseljenci, revni in bogati, dečki in deklince.

UDK: 376.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Mojca Peček, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Dr. Ivan Čuk, izredni profesor, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani

Mag. Irena Lesar, asistentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem

Uvod

Otroci v osnovni šoli se med seboj razlikujejo. Različnost je pogojena z naravnimi dejavniki (talenti, sposobnosti na različnih ravneh, stanje čutil ipd.), še zlasti pa z družbenimi (socialno-ekonomski status družine, kakovost socialnega okolja, v katerem je otrok odraščal, nacionalna in religiozna pripadnost ipd.). Glede na to, da večina omenjenih pogojev življenja ni povezana z otrokovimi izbirami, temveč gre za okoliščine, v katerih se je otrok rodil in ki bistveno zaznamujejo njegovo nadaljnjo življenjsko pot, bi bilo nesprejemljivo, da teh razlik v šoli ne bi upoštevali. Vprašanje, ki se zastavlja, je, kako jih upoštevati oz. kaj mora biti v šoli različno in kaj enako, da bo zmanjšalo vpliv teh neizbranih okoliščin na učenčevo napredovanje. Pri tem pa ne mislimo samo napredka, izkazanega v učnem uspehu, marveč napredovanje v drugih dimenzijah otrokove osebnosti, ki so jasno izpostavljene tudi v naši šolski zakonodaji. Med cilji osnovnošolskega izobraževanja namreč ne zasledimo le spodbujanja spoznavnega, marveč tudi čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika, pa tudi spodbujanje zavesti o njegovi integriteti (Šolska ..., 1996, str. 109).

V ospredju sodobnih konceptualizacij šolskih sistemov je pravičnost šole kot tiste, ki daje različnim učencem različno z namenom izravnavanja objektivnih razlik in z željo po doseganju enakih rezultatov. Ta zahteva pa se nikakor ne more realizirati le na formalnem, institucionalnem nivoju, v obliki takšnih in drugačnih kompenzacijskih programov, temveč zahteva učitelja, ki je senzibilen za to, kaj je v nekem primeru za različne učence pravično in kaj ne, učitelja, ki zna tudi strokovno utemeljiti, zakaj z nekim učencem ravna oz. ne ravna drugače kot z večino. Kot izpostavlja van Zanten v zvezi z etničnimi razlikami, ravnodušnost do razlik včasih zagotavlja enakost, v drugih primerih pa vzdržuje neenakosti, prav tako pa tudi priznavanje razlike lahko ali zaide pod vpliv folklornega pogleda na druge kulture ali pa spodbudi pravičnejše obravnavanje (po Mencin Čeplak 2000, str. 138). Podobno ugotavljamo v zvezi z učenci s posebnimi potrebami. Učenčeva prisotnost v rednem oddelku sama po sebi še ne pomeni uspešne integracije, kakor

tudi izvedba dela pouka ločeno od drugih učencev sama po sebi ne pomeni njegovega izključevanja. Zato je še vedno aktualna misel G. Fulcher, ki pravi, da je integracija proces, pri katerem se izogibamo segregacijski praksi (Fulcher 1989). Danes v tem kontekstu govorimo o inkluziji, pri kateri je v ospredju vprašanje, kako narediti šolo inkluzivno institucijo, to je dovzetno različnostim vseh učencev (From ..., 1998; Theorising ..., 1998; Booth, Ainscow 2000; Peček, Čuk, Lesar 2005).

Pričujoči prispevek se osredotoča na različne skupine učencev v slovenski osnovni šoli, in sicer postavlja v ospredje učence s posebnimi potrebami, Rome in priseljence iz nekdanje Jugoslavije¹, revne in bogate ter deklince in dečke. Vsi naj bi se po nekem »objektivnem« kriteriju ločili od običajnega učenca: učenci s posebnimi potrebami kot tisti, ki so zaznamovani z nekim primanjkljajem, motnjo, Rome in priseljence ločita materinščina in kultura, revne in bogate zaznamuje njihov socialno-ekonomski položaj, deklince in dečke pa njihov spol. Razlike med njimi se pogosto kažejo tako v šolski (ne)uspešnosti kot tudi v oblikovanju njihove identitete. Najprej si bomo zastavili vprašanje, kakšno obravnavanje različnih učencev omogoča poleg upoštevanja njihovih razlik tudi doseganje čim boljšega učnega uspeha in celostnega razvoja njihove identitete. Nato pa bomo skušali poiskati odgovor na vprašanje, kako je opredeljena obravnava teh skupin učencev v slovenskih temeljnih šolskih dokumentih. Izhajamo iz predpostavke, da formalna raven močno pogojuje predstave učiteljev o tem, kako je treba obravnavati različne, kar bo predmet razprave v nadaljevanju. Izhodišče bodo rezultati empirične raziskave, narejene na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev, katere poglobitni namen je bil ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev do različnih skupin učencev v naši osnovni šoli.

Kako obravnavati različne – konceptualni nivo

Obravnava različnih v družbenih institucijah je močno pogojena s pojmovanjem v imenu česa ali koga so nekatera ravnanja upravičena oz. katere vrednote so kriterij našega odločanja. »Tako so nam dopovedovali, da se poleg znanega sklicevanja na 'enakost' (socializem) in 'svobodo' (libertarizem) politične teorije zdaj sklicujejo še na naslednje vrhovne vrednote: 'pogodbeno soglasje' (Rawls), 'skupno dobro' (komunitarizem), 'korist' (utilitarizem), 'pravice' (Dworkin), 'identiteta' (multikulturalizem) ali 'androgenost' (feminizem). Zato imamo zdaj opraviti s še več vrhovnimi vrednotami, med katerimi pa racionalna argumentacija ni mogoča. /.../ Nedvomno je edini smiselni odgovor na to pluralnost predlaganih vrhovnih vrednot opustitev zamisli 'monistične' teorije pravičnosti. Podreditev vseh drugih vrednot eni sami nadrejeni vrednoti se zdi malone fanatična.« (Kymlicka 2005, str. 23) Temeljno vprašanje je torej, v imenu katerih vrednot opredeliti pravično obravnavo v družbenih institucijah?

¹ Izmed vseh manjšinskih etničnih skupin, živečih v Sloveniji, je pripadnikov teh dveh skupin največ (natančnejše podatke o tem glej Popis 2002).

Po izidu dela Johna Rawlsa *Theory of justice* (1971) se vsa nadaljnja razmišljanja o oblikovanju čim bolj izpopolnjene teorije pravičnosti tako ali drugače sklicujejo nanj. In kaj je tako zanimivega in pomembnega v njegovi teoriji, ki jo je oblikoval kot odgovor na takrat prevladujoči utilitarizem? Rawls pravi, da je pravičnost v družbenih institucijah treba razumeti z vidika, »/.../ kako te glavne družbene institucije razdeljujejo temeljne človekove pravice in dolžnosti« (Rawls 1999, str. 6), in da je zato treba pravičnost razumeti kot temeljno vrlino socialnih institucij. Po njegovem mnenju morajo biti »vse primarne družbene dobrine – svoboda in možnost, dohodki in bogastvo ter podlaga samospoštovanja – /.../ razdeljeni enako, razen če neenaka razdelitev ene ali vseh dobrin ni v prid tistim v najneugodnejšem položaju. Neenakosti so dovoljene, če *izboljšajo* moj enaki začetni delež, niso pa dovoljene, če, kakor pri utilitarizmu, *posežejo po* mojem pravičnem deležu.« (1971, str. 303, v Kymlicka 2005, str. 93–94)

Očitno je, da pravičnost tu ni pojmovana kot terminalna vrednota (Musek 1993), torej vrednota, za katero si prizadevamo, temveč kot kriterij slehernega delovanja v družbi. Očitno pa tudi je, da Rawls eksplicitno ne izpostavlja vzgoje in izobraževanja kot primarne družbene dobrine.² Kljub temu je njegovo pojmovanje zanimivo pri našem razmišljanju o pravičnosti v šoli že zato, ker se je ukvarjal z opredeljevanjem le-te v družbenih institucijah, med katere sodi tudi šola.

Izhajajoč iz Rawlsove teorije pravičnosti bi lahko poleg *načela enakih možnosti* (prvo načelo) prepoznali načelo *poštene enakosti možnosti* in *načelo difference* (drugo načelo) (Rawls 1999). Enakost možnosti je razumljena zgolj v formalnih okvirih, ki naj bi omogočali vsem posameznikom doseгati določene družbene ali izobraževalne položaje: »tisti, ki so enako nadarjeni in sposobni in ki imajo enako željo, da bi le-te uporabili, bi morali imeti enake možnosti uspeha ne glede na svoj izhodiščni položaj v družbi« (prav tam, str. 63). Za pošteno enakost možnosti pa ni dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v »formalnem smislu, temveč da imajo vsi poštene možnosti, da jih dosežejo« (prav tam). Če to apliciramo na šolski sistem, pomeni, da mora biti le-ta naravnán tako, da izravnava tiste izhodiščne razlike, ki niso posledica posameznikove izbire, temveč so rezultat okoliščin, v katere je le-ta postavljen. Tu gre za kompenzacijske programe, katerih cilj je enakost rezultatov. Po Meuretovem mnenju so ti programi potrebni na osnovnošolski stopnji, pozneje pa bi bilo treba vsakomur dopustiti, da gre tako daleč, kolikor mu dopuščajo njegove sposobnosti – naravne in socialne, in ni več treba skrbeti za korekcijo katerega koli zunanjšega vira neenakosti. Ob tem pa se zastavlja vprašanje, kam postaviti mejo prehoda med elementarno in višjo stopnjo šolanja. (Meuret 1999, str. 46–47, v Kodelja 2001, str. 16)

Izobraževanje je socialna dobrina, pri kateri se poleg načela enakosti možnosti pojavlja tudi nujnost upoštevanja načela difference v obliki zahteve, da so neenakosti glede količine primarnih socialnih dobrin, ki naj bi jim bili iz-

² Rawls je v poznejših izdajah svojega dela pojmovanje primarnih družbenih dobrin spremenil: ne »več kot nekaj, kar si vsak razumen človek želi /.../, temveč kot tisto, kar ljudje kot svobodni in enako-pravni državljani ter aktivni člani družbe potrebujejo v svojem življenju« (Kodelja 2001, str. 10).

postavljeni, v korist najbolj prikrajšanim. Organizirano naj bi bilo v skladu s pričakovanji deprivilegiranih, to pomeni, da so neenakosti legitimne, če prinašajo korist tistim, ki so v najslabšem položaju v družbi (Rawls 1999, str. 86–87). Ob tem se postavi vprašanje, ali je to pravično do privilegiranih otrok. Ali usmeritev samo v »eno smer drugačnosti« ne prispeva k zapostavljanju drugih, v zanemarjanje in neizrabljanje potencialov zmožnejših, kar tudi z vidika družbe prav gotovo ni konstruktivno? Ob tem očitku, bi iz Rawlsa lahko izpeljali, da je tisto, kar loči načelo difference od načela kompenzacije deprivilegiranih, prav to, da načelo difference implicira, da lahko posvetimo več pozornosti tudi bolj nadarjenim, če se s tem izboljšajo dolgoročna pričakovanja in možnosti najbolj deprivilegiranih. (Prav tam, str. 65) Načelo difference predpostavlja, da se ljudje strinjajo, da upoštevajo naključja narave ali socialnega konteksta le, če je to v skupno dobro. Nihče si namreč ne zasluži svojih višjih naravnih sposobnosti, prav tako pa tudi ne boljšega startnega položaja v družbi. To pa ne pomeni, da teh razlik ni treba upoštevati, ali celo, da jih je treba odpraviti. Osnovno strukturo družbe je treba organizirati tako, da bodo ta naključja v prid tistim, ki jim je usoda namenila najmanj. (Prav tam, str. 87)

Ob zgornjih treh principih pravičnosti je nujno izpostaviti, da pride po Rawlsu posameznik v konkretnih situacijah skozi tančico nevednosti do pravičnih rešitev. (Prav tam, str. 11) Skozi tančico nevednosti si skuša zagotoviti najboljši dostop do primarnih družbenih dobrin. Pri tem pa se mora, ker ne ve, kateri položaj bo zasedel, odločiti, kaj je najbolje za vsakogar, če ga obravnava nepristransko. Da bi se torej lahko posameznik odločil, katera načela uveljavljajo njegovo dobro, se mora postaviti v kožo vseh ljudi v družbi in spoznati, kaj uveljavlja njihovo dobro. Tako se zagotovi, da odgovori enako upoštevajo vsako osebo. (Prav tam, str. 118–123) Izhodišče je torej, da posameznik odmisli svojo pozicijo in ambicije, ki jih ima, kar mu omogoča iskanje rešitev, pravičnih za vsakogar v družbi. Kot torej vidimo, Rawls predpostavlja ne le visoke zmožnosti razmišljanja posameznika pri odločanju, kaj je pravično, temveč tudi visoko moralno zavest.

Če na kratko strnemo naše ugotovitve, lahko rečemo, da je pravičnost neke institucije moč prepoznavati, če so procesi in dejavnosti v njej za vse vključene enako dostopni. Dopustna, če ne celo nujna, pa je drugačna obravnava deprivilegiranih učencev, ki so zaradi slabših startnih možnosti upravičeni do večje količine socialnih dobrin, in pri privilegiranih, kadar drugačna obravnava le-teh v prihodnosti prispeva tistim, ki so v najslabšem položaju. Po Rawlsovem mnenju so v najslabšem položaju tisti, ki izhajajo iz nižjih socialnih plasti, manj naravno nadarjeni, in tisti, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni. Ob tem je treba vedeti, da njihova deprivilegiraniost ni sama po sebi ne pravična ne krivična, marveč je skozi vidik pravičnosti mogoče ocenjevati samo načine, prek katerih temeljne družbene institucije obravnavajo izhodiščne razlike. Če imajo nekateri velike sposobnosti, je to dobro za vse, pod pogojem, da so te izhodiščne razlike uporabljene v korist defavoriziranih. (Prav tam, str. 87)

Ali je Rawlsova teorija pravičnosti tako univerzalna, da je zadostna pri utemeljevanju vseh socialnih institucij, torej tudi šole? Četudi se šolski sistemi

pogosto sklicujejo nanjo, se nam postavlja vprašanje, ali je mogoče vzgojno-izobraževalno dejavnost graditi samo na takšnem pojmovanju pravičnosti? Sklepna misel obsežne študije sodobne politične filozofije naj bo izhodišče našega nadaljnega razmišljanja: »Teoretiki pravičnosti so sezidali mogočne stavbe, tako da so prečistili tradicionalne pojme nepristranosti in odgovornosti. Ker pa nadaljujejo stoletja staro zanemarjanje osnovnih problemov vzgoje otrok in skrbi za odvisne, ti intelektualni dosežki gradijo na neraziskanih in nevarno majavih tleh. S temi vprašanji, pa tudi s tradicionalnimi pojmovanji diskriminacije in zasebnosti, ki so ta vprašanja zastrla za našim pogledom, se mora spoprijeti vsaka adekvatna teorija /.../« (Kymlicka 2005, str. 594) Osnovne kritike teorij pravičnosti so naslednje:

- poudarjanje objektivne nepravičnosti kot podlaga moralnih dejanj je legitimno samo v medosebnih odnosih med odgovornimi odraslimi osebami;
- zanemarjanje razvoja čustvenih zmožnosti, ki so podlaga našemu čutu za pravičnost, oz. prelaganje tega vidika razvoja na družinsko socializacijo, v kateri so mnogokrat zelo nepravilni odnosi;
- predpostavljane visokih zmožnosti posameznika za abstraktno razmišljanje;
- zanemarjanje razumevanja situacij v okoliščinah, v katerih so nastale;
- netematiziranje zasebne sfere kot tiste, ki je lahko tudi nepravilna, oz. granjenje na predpostavki, da je le-ta pravilna;
- predpostavka, da otrok v zasebni sferi že sam po sebi pridobi čut pravičnosti (prav tam, str. 564–593).

Če apliciramo zgornje misli Kymlicke na področje vzgoje in izobraževanja, lahko ugotovimo, da teorije pravičnosti niso povsem uporabljive. Od posameznika se pričakuje pri odločanju za neko dejanje visoka zmožnost abstraktnega mišljenja, visoka zmožnost moralnega razsojanja pa tudi oblikovan čut za pravičnost in povsem jasno je, da tega ni mogoče pričakovati od razvijajočega se otroka. Utemeljevanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti samo na tako pojmovanem konceptu pravičnosti je torej nekonstruktivno. Kajti kaj pomeni še tako pravilno organiziran šolski sistem, če pa temeljni pogoj, zavedanje učencev o možnostih zadovoljevanja lastnih pravic in zmožnost izboriti si tudi zadovoljitev, ni izpolnjen?

Manko teorij pravičnosti lahko dopolnimo z ugotovitvami feminističnega gibanja, ki je z analizo družbenega spola prišlo do spoznanja o drugačnem konceptu moralnosti, kot je veljal do tedaj. V nasprotju s teorijo pravičnosti se izpostavi etika skrbi, pri kateri je poudarek na drugačnosti moralnega razmišljanja: »Po tem razumevanju moralni problemi izvirajo iz nasprotujočih si odgovornosti, in ne iz tekmujočih pravic, njihova rešitev pa zahteva način mišljenja, ki ni formalen in abstrakten, temveč izhajajoč iz okoliščin in pripoveden. Razumevanje morale, ki postavlja v središče aktivnosti skrb, osredotoča moralni razvoj na razumevanje odgovornosti in odnosov, medtem ko razumevanje morale kot poštenosti veže moralni razvoj na razumevanje pravic in pravil.« (Gilligan 2001, str. 19)

Četudi nekateri teoretiki očitajo feminističnim razmišljanjem šibko filozofsko argumentacijo (glej npr. Slote 1999), naj izpostavimo, da je etiko resda mogoče opredeliti kot celotnost načel o nravnih dolžnostih ljudi (o dolžnostih do

družbe, družine, sočloveka ...), vendar njen cilj, nravno oz. moralno delujoči posameznik, ni uresničljiv le z jasnimi načeli, ki jih izpostavljajo različne etike. Poglavitna težava v komunikaciji med etikami so nedvomno različna izhodišča, iz katerih teoretiki izpeljujejo ta načela, ter pogosto neupoštevanje zmožnosti in okoliščin, v katere je posameznik postavljen, kar pa je v ospredju etike skrbi. Osrednji cilj etike skrbi ni izpeljava moralnih načel, temveč izhaja iz skrbi kot primarne dobrine (Noddings 1999, str. 3). Moralna dilema ni, kot izpostavlja Gilliganova, kako uresničevati pravice posameznika, ne da bi ogrožal pravice drugih, torej nevmešavanje, temveč kako živeti moralno v konkretnih odnosih, kar zajema dolžnosti do sebe, moje družine in ljudi nasploh. (Gilligan 2001, str. 21) Temeljne značilnosti etike skrbi so izpostavljanje primarnosti odnosa in skrbi za sočloveka, odgovornosti do sebe in drugih, izhajajoč iz njenih principov pa je šola dolžna poskrbeti za skrbne učitelje in učencem dati možnost, da se izkustveno naučijo skrbeti za sočloveka (o tem glej podrobneje prav tam; pri nas je o etiki skrbi prvi pisal Kroflič 2002, str. 84–95).

Zakaj se nam torej zdi etiko skrbi nujno vključiti v razmislek o oblikovanju šole kot pravične vzgojno-izobraževalne institucije? Najprej zaradi prej izpostavljene ugotovitve, da je tako zasnovana pravičnost namenjena odraslim in moralno odgovornim posameznikom; to pomeni, da je v šoli nujno potreben »vmesni člen«, skrben učitelj, ki bo omogočal uresničevanje principov pravičnosti. Poleg tega je šolanje družbena dobrina, ki je namenjena moralno še razvijajočim se posameznikom. Izkušnja šolanja v skupnosti, v kateri vladajo iskreni odnosi in v kateri so učenci spodbujani k skrbi za drugega, je lahko neprecenljiva pri oblikovanju tako moralnih kot tudi socialnih, čustvenih, kognitivnih in volitivnih vrlin, ki so ključne pri razvijanju moralno odgovornih in delujočih (ne le razmišljajočih) posameznikov. V tem kontekstu se nam zdi nujno v razmislek o pravičnosti šole vključiti tudi oba koncepta etike skrbi: skrb za (angl. care for), ki temelji na (realnih) odnosih, in skrb o (angl. care about), ki pa jo lahko razumemo kot vrlino (Noddings 1999). Koncepta se razlikujeta predvsem glede intenzivnosti odnosa, ki ga ima skrbeči posameznik s tistim, ki je deležen njegove skrbi.³

Če bi poskušali sistemizirati razlike med teorijami pravičnosti in etiko skrbi, bi se strinjali s Kymlicko, ki jih razvršča v tri razrede:

- a) moralne zmožnosti: učenje moralnih načel (pravičnost) nasproti razvijanju moralnih nagnjenj (skrb);
- b) moralno razmišljanje: reševanje problemov z iskanjem načel, ki so obče

³ Noddingsova navede pri utemeljevanju prvega koncepta (care for) kot ključnega mnoge primere iz literature, kjer je očitno, da so nekateri neutrudni pri skrbi za oddaljene skrbi potrebne, so pa popolnoma neobčutljivi za trpeče in skrbi potrebne v svoji bližini. Še več, navaja primer iz šolske realnosti, v katerem je mogoče slišati pritoževanje mnogih učencev, da nihče ne skrbi zanje, ko pa govorimo z učitelji iste šole, lahko iz pogovora ugotovimo, da le-ti zelo skrbijo za učence, vendar skrbijo v smislu »skrbi o«. Skrbnost učiteljev je torej utemeljena na predstavi o skrbnem učitelju, bolj kot vrlina, in ne izhaja iz konkretnih potreb skrbi. Ljudje, ki se trudijo, da skrbijo, in ljudje, ki si želijo, da bi nekdo zanje skrbel, niso zmožni oblikovati skrbnih odnosov. (Noddings 1999, str. 3, Noddings, Slote 2003, str. 346–347)

uporabna (pravičnost), nasproti iskanju odzivov, ki ustrezajo posameznemu primeru (skrb);

- c) moralni koncepti: pozornost do pravic in poštenosti (pravičnost) nasproti pozornosti do odgovornosti in odnosov (skrb). (Kymlicka 2005, str. 562–563)

Ali, kot si na drugem mestu zastavlja vprašanje: »Bi torej morali reči, da etika skrbi velja za odnose z ljudmi, ki so odvisni od nas, etika pravičnosti pa za odnose med avtonomnimi odraslimi?« (Prav tam, str. 591) Načeloma se s tem lahko strinjamo, to pa ne pomeni, da razmislek o pravičnosti ni nujen, ko govorimo o pravičnosti šole kot institucije. Šola kot institucija na formalnem nivoju mora biti utemeljena na principih pravičnosti, da pa bi bili pravične obravnave deležni tudi učenci, je nujno upoštevanje principov etike skrbi, ki zagotavljajo in spodbujajo razvijanje takšnih odnosov v šoli in razredu, ki formalne principe lahko udeležijo. Teorije pravičnosti so torej nujne za vzpostavitev šole kot družbene institucije, vzgojno-izobraževalnih ciljev pa le s teorijami pravičnosti ni mogoče dosegati, saj ne upoštevajo zakonitosti otrokovega razvoja in le-tega oblikujejo zgolj na enem (kognitivnem) vidiku, ne upoštevajo pa drugih dimenzij.

Šola je institucija, katere naloga ni le otrokov intelektualni razvoj, temveč mora biti pozorna tudi na razvoj posameznikove identitete, na kar opozarjajo tisti, ki se ukvarjajo s kulturno pluralnostjo družb in s tega zornega kota kritizirajo teorije pravičnosti. Kot ugotavljajo, je upoštevanje samo nekaterih temeljnih principov pravične obravnave lahko precej problematično z vidika razvoja otrokove identitete, saj so le-ti pogosto utemeljeni na »/.../ atributih telesno sposobnega heteroseksualnega belskega moškega. Kdor se je oddaljil od tega modela normalnosti, je bil podvržen izključitvi, marginalizaciji, prisilnemu molku ali asimilaciji« (prav tam, str. 457). Toda sodobne družbe se ne morejo izogniti dejstvu zelo očitnega kulturnega pluralizma in globoke različnosti, poleg tega pa tudi v današnjem času »nekoč izključene skupine niso več pripravljene biti tiho, ostati na obrobju oziroma dopustiti, da jih opredelijo kot 'deviantne' le zato, ker se od t. i. 'normalnega' državljana razlikujejo v rasi, kulturi, spolu, sposobnosti gibanja ali spolni usmeritvi. Zahtevajo inkluzivnejše razumevanje državljanstva, ki bo njihove identitete pripoznalo (ne pa jih stigmatiziralo) in ki bo njihovi različnosti prišlo naproti (ne pa je izključevalo).« (Prav tam, str. 458) Po Kymlicki (2005) to pomeni,

- da mora imeti vsakdo, ki živi na državnem ozemlju, možnost, da pridobi državljanstvo in postane enakopraven član;
- poleg tega »mora biti tip družbenokulturne integracije, ki je potrebna za članstvo v narodu, razumljen v 'tankem' pomenu in mora vsebovati predvsem institucionalno in lingvistično integracijo, ne pa privzemanja posebnih oblik običajev, verskih prepričanj ali življenjskih slogov. Integracija v skupne institucije, ki delujejo v skupnem jeziku, mora pustiti kar največ prostora izrazu individualnih in kolektivnih razlik, v javnosti in tudi v zasebnosti, javne institucije pa je potrebno prilagoditi tako, da zadostijo identiteti in praksam etnokulturnih manjšin. Povedano z drugimi besedami, zasnova nacionalne identitete mora biti pluralistična in tolerantna«;

- poleg tega pa mora biti tudi narodnim manjšinam dovoljeno, da oblikujejo svoj narod, treba jim je omogočiti, da se ohranijo kot posebna societalna kultura. (Prav tam, str. 508)⁴

Prej naštetih kriterije, ki naj bi jih po Kymlicki države upoštevale pri obravnavi manjšinskih etničnih skupin, izražajo tudi šolski sistemi po svetu. To se kaže z osredotočanjem na pomoč pri učenju jezika okolja pa tudi s takšnim oblikovanjem šolskega programa, ki bi omogočal ne le upoštevanje, temveč predvsem ohranjanje otrokove materinščine in kulture. Poudarek bi namreč moral biti na oblikovanju posameznikove lastne identitete. Če je to že pri »običajnem« posamezniku kompleksen proces, pa je pri posameznikih, katerih materinščina in kultura ni jezik in kultura okolja, še dosti bolj kompleksno.⁵

Povedano kaže, da ideje multikulturalizma⁶ nikakor ni mogoče uresničiti v šolski situaciji le z upoštevanjem načel pravičnosti. Formalni ustroj šolskega sistema seveda mora izhajati iz načel pravičnosti, poleg tega pa mora šola, če res želi biti opora pri posameznikovem razvoju, graditi tudi na upoštevanju etike skrbi. Na formalnem nivoju se lahko npr. predpiše, koliko ur materinščine in jezika okolja bi moral imeti otrok, ki ne izhaja iz večinske kulture, ne moremo pa predpisati reagiranja učiteljev na nesprejemljive odzive. Kot smo že omenili: ravnodušnost do razlik včasih zagotavlja enakost, v drugih primerih pa vzdržuje neenakosti, prav tako pa tudi priznavanje razlike lahko ali se podredi folklornemu pogledu na druge kulture ali pa spodbudi pravičnejše obravnavanje. Ta zahteva pa se nikakor ne more realizirati le na formalnem, institucionalnem

⁴ Kot izpostavlja Kymlicka iz zagotavljanja zgornjih pravic izhaja skrb, »da pretirano poudarjanje 'političnega pripoznanja' lahko načne našo sposobnost, da kot družba dosežemo 'politiko prerazdelitve'. Bolj poudarjamo kulturne razlike, manj je verjetno, da bomo lahko sodelovali skupaj v boju proti ekonomskim neenakostim. Skladno s tem pogledom moramo izbrati med bojem proti statusni hierarhiji in bojem proti ekonomski hierarhiji. Implicitna podmena je, da moramo v tej izbiri dati prednost ekonomski nepravičnosti.« (Kymlicka 2005, str. 515) Njegov odgovor na zgornjo skrb je nasproten. Po njegovem je namreč prav »odsotnost multikulturalizma tista, ki načenja vezi državljske solidarnosti« (prav tam), kar dokazujeta po njegovem Kanada in Avstralija, to je državi, ki sta prvi sprejeli uradno multikulturalistične politiko in ki integrirata priseljence v skupne državljske in politične institucije bolje kakor katera koli druga država na svetu. Podobno je tudi z zahtevo po samoupravi narodnih manjšin, saj imamo »tudi tu pomembne empirične dokaze, ki priznavanje samouprave narodnim manjšinam ne ogroža politične stabilnosti, ampak jo podpre«. (Prav tam, str. 517)

⁵ Posameznik je namreč izpostavljen dvojnemu kulturnim vplivom: v svoji družini in v okolju, v katerem živi. Tako je v njegovi zavesti spoj in navzkrižje dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov življenja, saj družina in širše družbeno okolje veikkokrat nista skladna socializacijska in vzgojna dejavnika. To se lahko kaže tudi v oblikovanju posameznikove identitete. Njegova identiteta lahko vsebuje namreč tudi »elemente nove družbene in kulturne sredine, njen odnos do drugačnosti in lasten položaj v tej relaciji« (Lukšič Hacin 1995, str. 131) Pri posamezniku lahko pride po mnenju Lukšič Hacinove zaradi dveh različnih procesov celo do razdvojene osebnosti. Čuti se člana nove skupnosti, se z njo identificira, slednja pa ga zavrača in mu pripisuje status tučja.

⁶ Pojem multikulturalizem označuje bodisi različne možne pojave etnične heterogenosti na nekem ozemlju, torej opisuje samo neko družbeno stvarnost ali pa ga uporabljamo v pomenu gibanja za spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno večinsko in podrejenimi manjšinskimi kulturami. V slednjem pomenu je drugače razumljen od avtorja do avtorja oz. od države do države (o tem glej npr. Kincheloe, Stainberg 2002; Lukšič Hacin 2004). Nam pomeni razvijanje recipročnega odnosa, komunikacije med kulturami, integracije različnih identitet in kultur. Nekateri avtorji bi za to uporabljali pojem interkulturalizem.

nivoju, v obliki takšnih in drugačnih kompenzacijskih programov, temveč zahteva učitelja, ki je senzibilen za to, kaj je v določenem primeru za različne učence pravično in kaj ne, učitelja, ki zna tudi strokovno utemeljiti, zakaj z nekim učencem ravna oz. ne ravna drugače kot z večino.

Obravnava različnih učencev v slovenskem osnovnošolskem sistemu – načelni in formalni nivo

O tem smo sicer podrobneje govorili že na drugih mestih (Peček, Čuk, Lesar 2005), pa vendar naj izpostavimo le pogloblitve ugotovitve, če gledamo nanje z vidika upoštevanja prej navedenih izhodišč.

Če si pogledamo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju (1995), lahko iz nje izpeljemo vse tri Rawlsove principe pravičnosti, in sicer tako načelo enakih možnosti ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo (prav tam, str. 15) kot tudi načelo poštenih enakosti možnosti in načelo diference: »Da bi lahko te pravice uresničevali, moramo oblikovati *demokratičen sistem vzgoje in izobraževanja*, ki omogoča uveljavljanje načela enakosti možnosti hkrati z zahtevo po upoštevanju različnosti (individualnih razlik, skupinskih razlik ter razlik v hitrosti in tempu razvoja), pravice do izbire in drugačnosti.« (Prav tam, str. 21–22) To konkretnije pomeni, da je treba za otroke iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj in pretrgajo začarani krog šolskega neuspeha, ter vzpostaviti mehanizme za izenačevanje »startne osnove« in enakih možnosti pri doseganju rezultatov, za učence s posebnimi potrebami pa je treba uveljaviti razne oblike in metode dela ter pospešiti njihovo integracijo v skupni šolski sistem (prav tam, str. 22–23). V Beli knjigi je torej osredotočenost na prilagojeno ali dodatno izvajanje programov, ki naj bi jih šola zagotovila deprivilegiranim učencem. Namen tega je, da bi učenci dosegli čim višji nivo znanja, ki se sproti in najočitneje kaže v ocenah učencev. Če zgornje misli razumemo kot oblikovanje različnih kompenzacijskih programov, gre za upoštevanje načela poštenih enakosti možnosti, če pa jih interpretiramo kot upoštevanje individualnosti posameznika v smislu nepravilne obravnave, ki je v prid deprivilegiranim, lahko govorimo tudi o upoštevanju načela diference. V načelu »enakost in različnost« (prav tam, str. 25) bi lahko zaslutili tudi upoštevanje idej multikulturalizma v smislu integracije v »tankem« pomenu in ohranjanje posebne societalne kulture. Resnici na ljubo pa je treba izpostaviti osredotočenost Bele knjige na dosežke znanja, medtem ko so drugi vidiki posameznikovega razvoja potisnjeni v ozadje. Prav tako nam ni uspelo najti misli, ki bi učitelje nagovarjala k upoštevanju etike skrbi.

Nenavadno stališče je mogoče zaznati v zvezi s spolnimi razlikami. V Beli knjigi je namreč zapisano, da »moramo, ko govorimo o pravicah otroka, spregovoriti tudi o pravicah deklic in o protislovnosti ideje o enakih možnostih v neenakem sistemu edukacije, ki na tak ali drugačen način še vedno privilegira

pripadnike enega spola« (prav tam, str. 23). Kot privilegiran spol Bela knjiga izpostavlja fante; to je nekoliko nenavadno, saj je že dalj časa jasno, da so, če gledamo na spolne razlike z vidika učnega uspeha, privilegiran spol dekleta. Dekleta imajo namreč v osnovni šoli boljši učni uspeh od dečkov, kar jim omogoča vpis na »boljše« srednje šole in pozneje na fakultete (Toličič, Zorman 1977; Makarovič 1984; Razdevšek Pučko, Čuk, Peček 2003; Lesar, Čuk, Peček 2005a). Ali so dekleta v boljšem položaju, če gledamo na spolne razlike z vidika razvoja njihove osebnosti kot celote in z vidika učnega procesa, pa je drugo vprašanje. V zvezi s tem se namreč zastavlja vprašanje, ali so dekleta res boljša zato, ker so socializirana v pridna dekleta, ali morda za to, ker jim je šolski uspeh pomembnejši kot fantom, saj jim šola daje večjo možnost avtonomnosti? Če je odgovor pritrdilen na prvi del vprašanja, govori le-ta o reprodukciji patriarhalnih razmerij v šoli, veliko bolj pozitivno pa lahko gledamo na šolo, če je odgovor pritrdilen na drugi del vprašanja. Tudi če pogledamo, kakšne možnosti napredovanja v socialno-ekonomskem statusu in avtonomnosti dajejo dekletom negimnazijski srednješolski programi in kakšne fantom, bi prav gotovo pritrdilno odgovorili na drugi del zastavljenega vprašanja.

Nekoliko drugačno sliko o pravičnosti slovenskega šolskega sistema pa dobimo, če si ogledamo formalni nivo. Z vidika otrok s posebnimi potrebami se zapleta že pri uresničevanju načela enakih možnosti, saj so le-ti v redni šolski sistem lahko vključeni le, če imajo takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bodo lahko z dodatno strokovno pomočjo in prilagojenim izvajanjem izobraževalnega programa dosegli izobrazbeni standard kot drugi učenci. Problematičnost uresničevanja načela enakih možnosti se kaže tudi pri romskih učencih. V Navodilih za izvajanje programa osnovne šole za učence Rome za devetletno osnovno šolo (2000, str. 2) so namreč opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami, kar pomeni, da je tudi etničnost kriterij odločanja, kdo je učenec s posebnimi potrebami. Takšna opredelitev ne le da ni v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, temveč tudi ni v skladu s človekovimi pravicami, hkrati pa spodbuja učitelje, da na različnost reagirajo z usmerjanjem. V tem kontekstu tudi dejstvo, da so romski učenci sedemkrat pogosteje vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom (Strategija ..., 2004, str. 11, 19), osvetli problematičnost prej navedenih rešitev.

Zapleta pa se tudi pri izpostavljanju načela poštenih enakosti možnosti. Naj kot primer izpostavimo le otroke, katerih materinščina ni slovenščina; pri njih analize kažejo (Skubic Ermenc 2003; Peček 2005), da se učencem ne omogoča takšnega pouka, ki bi jim omogočal kompenzacijo razlik. Danes je namreč že široko sprejeto zavedanje, da lahko otroci, ki se učijo brati in pisati v materinščini, lažje prenesejo te spretnosti na drugi jezik kot otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, katerega ne razumejo in govorijo dobro. (Denied a future?, 2001, str. 34) Če torej otroku, ki ima težave z jezikom okolja, ne omogočamo razviti materinščine v elaboriranem kodu, mu s tem otežujemo tudi učenje jezika okolja, posledično pa to vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih. Pomanjkljivosti pa se kažejo tudi na nivoju učenja slovenščine. Od otrok pričakujemo, da bodo obvladali slovenski jezik, pa vendar jim ne da-

jemo dovolj možnosti za to, da to tudi uresničijo. (Skubic Ermenc 2003 in 2004; Peček 2005; Peček, Čuk, Lesar 2006a) Na eni strani se vsaka oblika ločenega poučevanja otrok, tudi tista, v kateri bi pridobil vsaj osnovno znanje slovenščine, že a priori jemlje kot nesprejemljiva. Na drugi strani pa ne izvajamo oblike poučevanja slovenskega jezika kot jezika okolja oz. drugega (in ne tujega) jezika, ki ga poznajo po svetu. Vprašljiva je naša zakonodaja tudi z vidika oblikovanja posameznikove identitete. Če si ogledamo cilje sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (Šolska ..., 1996, str. 10), le-ti sicer govorijo o zagotavljanju posameznikovega optimalnega razvoja kakor tudi o vzgoji za strpnost, pa vendar se od učencev pričakuje, da sprejmejo slovenski jezik kot tistega, v katerem se bodo izražali in ga razvijali, ter da bodo razvili zavest o slovenski narodni pripadnosti. Cilji ne govorijo o razvijanju maternega jezika, kakor tudi ni govora o kateri koli drugi narodni pripadnosti, marveč se pričakuje, da vsi državljani Slovenije sprejmejo oz. razvijajo zavest o slovenski narodni pripadnosti. Prej navedeni primer torej ne kaže le neupoštevanja načela poštenih enakosti možnosti, temveč tudi idej multikulturalizma. Ob tem ne gre zamenjati dejstva, da tudi odnos države do manjšinskih etničnih skupin teh idej ne upošteva. Slovenska država loči npr. med Romi, ki so v Sloveniji že več generacij (avtohtoni), in Romi, ki so prišli v Slovenijo pred nekaj desetletji in pozneje (neavtohtoni). Status dveh tretjin slednjih ni legalno urejen, saj nimajo državljanstva (pismo EERC ..., 2003). Za nameček naj še omenimo znano dejstvo, da se avtohtonim Romom priznava položaj posebne etnične skupnosti, in ne manjšine, ter da naj bi po Ustavi njihov položaj in posebne pravice urejal posebni zakon, ki še vedno ni oblikovan, kar tudi kaže odnos države do njih. Tudi kar 20 % priseljenih prebivalcev nima državljanstva Slovenije, od tega večina iz nekdanje Jugoslavije (Urejanje ..., 2004, str. 4).

V zvezi z načelom diference naj izpostavimo, da je le-ta sicer z vidika zakonodaje upoštevan z izpostavljanjem načel individualizacije in diferenciacije pouka. Koliko se to ursničuje tudi v šoli, pa je stvar učiteljev, njihove senzibilnosti za razlike, pripravljenosti in usposobljenosti z različnimi delati različno. Izhajajoč iz prej omenjene analize formalnega ustroja se sprašujemo, koliko se učitelji k temu sploh čutijo nagovorjeni.

Koliko upoštevajo načela pravičnosti, ideje multikulturalizma in etiko skrbi učitelji, je predmet nadaljnje analize, ki jo bomo naredili s prikazom stališč učiteljev do različnih skupin učencev v naši osnovni šoli. Izpostavili bomo nekatere načelna stališča učiteljev do tega, kaj je zanje pravična šola in ali je naša šola pravična do različnih skupin učencev v osnovni šoli.

Cilji raziskave

Konec leta 2003 in v začetku leta 2004 smo anketirali reprezentativni vzorec učiteljev osnovnih šol z vprašalnikom »Učitelji o različnih skupinah učencev v naši osnovni šoli«. Cilj tega vprašalnika je bil ugotoviti stališča učiteljev do različnih skupin učencev, in sicer do deklic in dečkov, Romov, otrok prisel-

jencev iz nekdanje Jugoslavije, učencev s posebnimi potrebami ter do otrok bogatih in revnih staršev.⁷ V tem prispevku bomo predstavili del rezultatov omenjenega vprašalnika, in sicer se bomo oprli na tisti del, v katerem smo učitelje spraševali, katera šola je zanje bolj pravična (na voljo so imeli dva možna odgovora), nato pa so izražali svojo stopnjo strinjanja z dvanajstimi trditvami Likertovega tipa.⁸ Po teh trditvah smo ugotavljali stališča učiteljev do tega, ali je naša osnovna šola pravična do prej omenjenih skupin učencev in kakšne so učiteljeve dolžnosti. Le-te se vežejo na nekatere premise etike skrbi in teorije pravičnosti. Zanimalo nas tudi je, ali se stališča učiteljev razlikujejo glede na stopnjo, na kateri poučujejo (razredni, predmetni pouk).

Metodologija

Raziskovalna metoda

Empirična raziskava je zasnovana na kombinaciji kvantitativnega (uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeeksperimentalno metodo) in kvalitativnega pedagoškega raziskovanja (polstrukturirani intervjuji z anketiranimi učitelji).

Vzorec anketirancev

Vzorec anketirancev v raziskavi so predstavljali učitelji, ki so v šolskem letu 2003/04 poučevali na osnovnih šolah v republiki Sloveniji. Razdelili smo jih na učitelje, ki poučujejo na razredni stopnji, in tiste, ki poučujejo na predmetni stopnji. Zelena velikost obeh vzorcev je bila določena z osnovnimi cilji celotnega vprašalnika. Vzorec je zajel 207 razrednih učiteljev in 207 predmetnih učiteljev. Vzorca sta bila stratificirana po tem, ali je šola v mestu ali na podeželju, po regiji in spolu učiteljev, ki poučujejo na posameznih stopnjah šolanja. Izbor šol je bil znotraj teh kriterijev naključen. V raziskavi so sodelovali učitelji razrednega in predmetnega pouka iz 41 osnovnih šol po Sloveniji.⁹

⁷ Vprašalnik je del širše raziskave z naslovom Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik (temeljni raziskovalni projekt Ministrstva za šolstvo, znanost in šport), vodja projekta Mojca Peček.

⁸ Učitelji so izrazili svoja stališča do izpostavljenih trditev na petstopenjski lestvici, pri čemer je odločitev za 1 pomenila, da se z omenjeno trditvijo sploh ne strinjajo, odločitev za 2 je pomenila, da se z njo ne strinjajo, 3, da se niso mogli odločiti, 4, da so se strinjali, in 5, da so se s trditvijo popolnoma strinjali.

⁹ Natančneje o vzorcu glej Lesar, Čuk, Peček (2005).

Postopek zbiranja podatkov

Najprej smo sestavili preliminarno obliko vprašalnika, ki smo jo preizkusili na pilotskem vzorcu razrednih in predmetnih učiteljev. Vprašalnik smo na podlagi tako pridobljenih rezultatov izpopolnili in izoblikovali končno obliko. Zanesljivost končne oblike vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki je bil za del vprašalnika, iz katerega izhajamo, 0,874 na predmetni stopnji, na razredni stopnji pa 0,892. Veljavnost smo preverjali z odstotkom pojasnjene variance prvega faktorja faktorjske analize. Pri učiteljih predmetnega pouka je bil le-ta 39,814 in 43,628 pri učiteljih na razredni stopnji. Zanesljivost smo dodatno preverili s faktorjsko analizo. Z vsemi skupnimi faktorji je med učitelji razrednega pouka pojasnjene od 62,171 % variance, to pomeni, da je stopnja zanesljivosti med $r_{tt} = 0,788$, pri predmetnem pouku pa je pojasnjene 61,666 % variance, to pomeni, da je stopnja zanesljivosti vprašalnika $r_{tt} = 0,785$.

Oktobra 2003 smo začeli z izvedbo vprašalnika na izbranem vzorcu učiteljev in jo končali marca 2004. Po vnaprejšnjem dopisu in telefonskem dogovoru je anketiranje potekalo vodeno, vodili so ga raziskovalci na posameznih šolah. Po opravljeni osnovni analizi vprašalnika smo v šolskem letu 2004/05 šolam, ki so to želele, predstavili rezultate in jih povprašali po njihovi interpretaciji.¹⁰ Tako smo kvantitativno analizo nadgradili s kvalitativno.

Obdelava podatkov

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 12.0. Izračunane so bile mere centralnih tendenc in razpršenosti ter hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti. Kot mejo statistične pomembnosti hi-kvadrat preizkusa hipoteze neodvisnosti smo vzeli $P < 0,05$. Naredili smo faktorjsko analizo za določanje veljavnosti (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (% pojasnjene variance s skupnimi faktorji) ter Cronbachov koeficient alfa kot mero zanesljivosti vprašalnika. Naredili smo faktorjsko analizo glavnih komponent. Na podlagi testa scree smo ugotavljali število pomembnih faktorjev pri posameznih skupinah učencev. Pravokotna rotacija (metoda varimax) rezultatov faktorjske analize glavnih komponent nam je dala pri različnih skupinah učencev različno število faktorjev (upoštevali smo samo vrednosti nasičenosti nad +/ pod -0,500).

¹⁰ Izmed 41 osnovnih šol smo predstavitev izvedli na štirih.

Rezultati

Pri prvem vprašanju, katera šola je zanje bolj pravična, so se razredni in predmetni učitelji odločali takole:

Katera šola je za vas bolj pravična?	Razredni (f %)	Predmetni (f %)
Tista, ki daje vsem učencem enake možnosti, pogoje učenja.	36,2	43,9
Tista, ki na različen način omogoča vsem priti do podobnih rezultatov.	63,8	56,1

Preglednica 1: Načelna opredelitev pravične šole

Skoraj dve tretjini razrednih in dobra polovica predmetnih učiteljev se strinjajo s trditvijo, da je bolj pravična tista šola, ki omogoča vsem priti do podobnih rezultatov, pri čemer je treba ubirati različne načine. S prvo trditvijo, da je pravična šola tista, ki daje vsem enake pogoje učenja, pa se strinjajo dobra tretjina razrednih in dobri dve petini predmetnih učiteljev.

Četudi se nam na prvi pogled zdijo razlike v stališčih obeh anketiranih skupin učiteljev precej velike, pa med njimi ni statistično pomembnih razlik.

<i>Trditve / stopnja strinjanja</i>	1		2		3		4		5	
	f(%)		f(%)		f(%)		f(%)		f(%)	
<i>Stopnja poučevanja učiteljev</i>	RP	PR	RP	PR	RP	PR	RP	PR	RP	PR
4. Dolžnost učitelja je, da pomaga učencem v težjih življenjskih situacijah.	0,5	1,0	3,4	2,4	7,8	5,4	48,1	58,5	40,2	32,7
5. Naša šola je pravična do otrok s posebnimi potrebami.	0,5	1,5	7,2	3,0	17,9	19,7	46,4	46,2	28,0	29,6
6. Učitelj se mora truditi, da za vse učence ustvari enake pogoje učenja.	/	1,5	3,9	2,9	7,7	5,9	50,7	55,6	37,7	34,1
7. Naša šola je pravična do romskih otrok.	1,1	/	4,9	5,6	45,9	45,5	33,9	33,2	14,2	15,7
8. Učiteljeva dolžnost je spodbujati učence, da pomagajo sošolcem.	/	1,5	1,0	2,0	5,2	5,4	58,5	58,8	35,3	32,3
9. Naša šola je pravična do deklet.	0,5	0,5	2,4	2,0	9,2	6,7	45,9	49,8	42,0	41,0
10. Učiteljeva dolžnost je, da pri vseh učencih spodbuja razvoj njihovih specifičnih sposobnosti.	/	0,5	/	1,5	3,4	3,3	48,3	53,7	48,3	41,0
11. Naša šola je pravična do otrok revnih staršev.	0,5	/	3,4	3,9	11,7	9,8	48,5	54,4	35,9	31,9
12. Naša šola je pravična do otrok priseljencev.	/	/	2,4	2,5	15,9	13,9	50,3	50,3	31,4	33,3
13. Učiteljeva naloga je, da vse učence pripelje do podobnih rezultatov.	0,5	6,8	16,5	19,5	10,2	11,2	41,3	41,5	31,5	21,0
14. Naša šola je pravična do otrok bogatih staršev.	0,5	/	1,0	1,0	12,5	12,3	50,7	54,5	35,3	32,2
15. Naša šola je pravična do fantov.	0,5	/	1,9	2,0	9,2	6,8	46,9	52,7	41,5	38,5

Preglednica 2: Stališča razrednih in predmetnih učiteljev do pravičnosti slovenske osnovne šole

Učiteljem smo predstavili nekaj načelnih trditev o tem, ali je po njihovem mnenju slovenska osnovna šola pravična do raziskovanih skupin učencev, poleg teh pa tudi nekaj trditev, ki govorijo o tem, kakšno je njihovo videnje šole kot pravične institucije.

V preglednici 2 predstavljeni rezultati obeh anketiranih skupin učiteljev kažejo izrazito neenakomerno porazdelitev odgovorov, saj se pri nekaterih trditvah celo nihče od vprašanih ni odločil za popolno nestrinjanje oz. je pri večini trditev stopnja nestrinjanja (združeni 1 in 2) nižja od 5 %. Izjema je samo trditev (v nadaljevanju T) 13, saj sta dobra četrtina predmetnih in slaba petina razrednih učiteljev izrazili nestrinjanje s trditvijo, da je učiteljeva naloga, da vse učence pripelje do podobnih rezultatov. Zanimivo je, da so med vsemi trditvami samo pri tej statistično pomembne razlike v stališčih med predmetnimi in razrednimi učitelji (hi-kvadrat je 16,323, $df = 4$ $p = 0,003$) – med predmetnimi učitelji je bistveno več tistih, ki se s trditvijo sploh ne strinjajo, in bistveno manj tistih, ki se z njo popolnoma strinjajo. Naj izpostavimo, da je pravičnost slovenske osnovne šole definirana prav na ta način, izhajajoč iz podatkov v preglednici, pa je takšna naravnost šole bližje razrednim kot predmetnim učiteljem.

Pri večini trditev je stopnja neodločenosti manj ali nekoliko več kot 10 %, pri obeh skupinah anketiranih učiteljev pa izstopata T7 (Naša šola je pravična do romskih otrok.), pri kateri je 45 % anketiranih neodločenih, in T5 (Naša šola je pravična do otrok s posebnimi potrebami.), pri kateri pa je odstotek neodločenih nekoliko nižji od 20 %. Najnižja stopnja strinjanja učiteljev je torej s trditvijo, da je naša šola pravična do romskih otrok in otrok s posebnimi potrebami, kakor tudi s trditvijo, da je učiteljeva naloga, da vse učence pripelje do podobnih rezultatov. Najvišje odstotke pri vseh trditvah smo dobili pri kategoriji 4 (strinjanje) in nekoliko nižje pri popolnem strinjanju. Sklenemo lahko, da se večina (izjema je T7), torej celo več kot dve tretjini anketiranih, bolj ali manj strinja z izpostavljenimi trditvami.

Če primerjamo rezultate prvega vprašanja in tiste, ki smo jih dobili pri T6 in T13, lahko vidimo, da so si trditve med seboj zelo podobne, interpretacija rezultatov pa ni preprosta. Medtem ko se je pri prvem vprašanju več učiteljev odločalo za odgovor, da je pravična šola tista, ki na različne načine omogoča vsem priti do podobnih rezultatov, se več učiteljev strinja s T6, in ne s T13, da je torej učiteljeva naloga, da za učence ustvari enake pogoje učenja. Če ne drugega, lahko rečemo, da učitelji v zvezi s tem nimajo trdnega stališča. Rezultati drugih delov istega vprašalnika pa nam kažejo, da se pri konkretnjših vprašanjih učitelji nagibajo k pravičnosti, v kateri je njihova naloga vsem učencem ustvariti enake pogoje učenja. Učitelji se namreč ne nagibajo pogosto k individualizaciji in diferenciaciji pouka, čeprav jo načelno zagovarjajo (o tem glej več Lesar, Čuk, Peček, 2005b).

Pravokotna faktorska rešitev po testu scree nam je dala naslednje rezultate.

	Razredni pouk	Razredni pouk	Predmetni pouk	Predmetni pouk	Predmetni pouk
	Prvi faktor	Drugi faktor	Prvi faktor	Drugi faktor	Tretji faktor
4. Učiteljeva dolžnost je, da pomaga učencem v težjih življenjskih situacijah.	,078	,580	,249	-,135	,746
5. Naša šola je pravična do otrok s posebnimi potrebami.	,454	,614	,714	,093	,235
6. Učitelj se mora truditi, da ustvari za vse učence enake pogoje učenja.	,266	,570	-,150	,460	,593
7. Naša šola je pravična do romskih otrok.	,359	,618	,698	,158	-,006
8. Učiteljeva dolžnost je spodbujati učence, da pomagajo sošolcem.	,180	,612	,118	,343	,653
9. Naša šola je pravična do deklet.	,786	,189	,370	,735	,111
10. Učiteljeva dolžnost je, da pri vseh učencih spodbuja razvoj njihovih specifičnih sposobnosti.	,477	,406	,158	,389	,482
11. Naša šola je pravična do otrok revnih staršev.	,744	,277	,690	,390	,105
12. Naša šola je pravična do otrok priseljencev.	,627	,514	,810	,324	,146
13. Učiteljeva naloga je, da vse učence pripelje do podobnih rezultatov.	,043	,627	,057	-,056	,726
14. Naša šola je pravična do otrok bogatih staršev.	,832	,128	,434	,657	,011
15. Naša šola je pravična do fantov.	,868	,148	,391	,772	,093

Preglednica 3: Stališča učiteljev o pravičnosti slovenske osnovne šole – faktorska analiza

Prvi faktor pri razrednih učiteljih govori o tem, da je naša šola pravična do deklet, fantov, otrok bogatih in revnih staršev in do priseljencev. Ta faktor pojasni 30,06 % variance. Korelacijska matrika kaže med vsemi spremenljivkami visoko stopnjo povezanosti, to pomeni, da bolj ko je šola pravična za eno skupino otrok, bolj je pravična tudi za drugo in nasprotno. Faktor smo poimenovali *Pravičnost šole glede na spol in socialno-ekonomski status*.

Drugi faktor pri razrednih učiteljih govori o tem, da je učiteljeva naloga, da pripelje vse učence do podobnih rezultatov, da je naša šola pravična do romskih otrok in do otrok s posebnimi potrebami, da je učiteljeva dolžnost spodbujati učence, da pomagajo sošolcem, da je učiteljeva dolžnost pomagati učencem v težjih življenjskih situacijah, da se mora učitelj potruditi, da za vse učence ustvari enake pogoje učenja in da je naša šola pravična do priseljencev. Ta faktor pojasnjuje 23,10 % variance. Korelacijska matrika kaže večje stopnje povezanosti med spremenljivkami, ki govorijo o pravičnosti šole do otrok s posebnimi potrebami, romskih otrok in otrok priseljencev, in sicer bolj ko je šola pravična za otroke s posebnimi potrebami, bolj je pravična do romskih otrok in do otrok priseljencev in nasprotno. Faktor smo imenovali *Pravičnost šole do Neslovencev*

in otrok s posebnimi potrebami. Oba faktorja skupaj pojasnita 53,154 % variance.

Na podlagi faktorjske analize bi pri razrednih učiteljih lahko govorili o dveh vrstah pravičnosti. Ena je za otroke ne glede na spol in njihov socialno-ekonomski status, druga pa je za učence s posebnimi potrebami in otroke drugih etničnih skupin. V okviru »druge pravičnosti« se kaže tudi dilema, kaj je učiteljeva dolžnost pri poučevanju: dati različnim učencem isto ali različno. V ospredju pa je tudi socialna komponenta – pomagati drugim. Očitno gre za učence, ki so po mnenju razrednih učiteljev pomoči potrebni.

Pri skupini predmetnih učiteljev pa nam je faktorjska analiza dala tri rešitve.

V prvem faktorju, ki pojasni 26,00 % variance, so trditve, ki govorijo o tem, da je naša šola pravična do priseljencev, otrok s posebnimi potrebami, romskih otrok in otrok revnih staršev. V korelacijski matriki lahko vidimo, da so med vsemi trditvami značilne povezave, kar lahko interpretiramo, da bolj ko je šola pravična do priseljencev, bolj je pravična do drugih v faktorju vključenih skupin otrok in nasprotno. Faktor smo poimenovali *Pravičnost šole do marginaliziranih učencev*.

V drugem faktorju, ki pojasni 18,66 % variance, so tri trditve, ki govorijo o pravičnosti šole do fantov, deklet in otrok bogatih staršev. Tudi znotraj tega faktorja lahko v korelacijski matriki opazimo tri značilne povezave med trditvami, kar lahko razumemo, da čim bolj je šola pravična do fantov, tem bolj je pravična do deklet in otrok bogatih staršev in nasprotno. Drugi faktor smo poimenovali *Pravičnost šole glede na spol in bogatih učencev*.

V tretjem faktorju, ki pojasni 17,00 % variance, pa smo dobili štiri spremenljivke, vezane na učitelja in njegove naloge. Učitelj je dolžan pomagati učencem v težjih življenjskih situacijah, da vse učence pripelje do podobnih rezultatov, da spodbuja druge učence k pomoči svojim sošolcem ter da za vse učence ustvari enake pogoje učenja. Izhajajoč iz korelacijske matrike so tudi v tem faktorju povezave med trditvami značilne, da torej bolj ko učitelj pomaga učencem v težjih življenjskih situacijah, bolj učence pripelje do podobnih rezultatov, spodbuja druge učence k pomoči sošolcem in za vse ustvarja enake pogoje učenja. Faktor smo poimenovali *Učiteljeve dolžnosti*.

Vsi trije faktorji skupaj pojasnijo 61,66 % variance.

Tudi za predmetne učitelje bi lahko govorili o dveh vrstah pravičnosti. Prva je za učence s posebnimi potrebami, Rome, otroke revnih staršev in priseljence, druga pa za dekleta, otroke bogatih staršev in fante. V tretjem faktorju so trditve, ki govorijo o dolžnostih učitelja in so vezane na vzgojne in izobraževalne dimenzije šole. Bi lahko faktorje interpretirali, kot da učiteljeve dolžnosti niso neposredno povezane s proučevanimi skupinami učencev?

Interpretacija rezultatov

Če primerjamo rezultate faktorске analize anketiranih skupin, lahko opazimo nekatere razlike, pa tudi podobnosti. Pri razrednih učiteljih so v en koncept pravičnosti vključene deklice in dečki ter učenci bogatih in revnih staršev, pri predmetnih učiteljih pa le prvi trije. Spolna različnost in različnost glede na socialno-ekonomski status družine sta pri razrednih učiteljih združena v eno pojmovanje pravičnosti. Četudi mnoge raziskave dokazujejo, da je socialno-ekonomski status pomemben dejavnik uspešnosti šolanja (glej npr. Razdevšek Pučko idr. 2002), smo pri kvalitativnem delu raziskovanja ugotavljali, da naši učitelji tega dejavnika ne prepoznavajo kot pomembnega (več o tem glej Lesar, Čuk, Peček 2005a). Zato se nam združitev teh dveh skupin učencev, ki se razlikujejo po spolu in socialno-ekonomskem statusu, v eno pojmovanje pravičnosti pri razrednih učiteljih ne zdi presenetljiva. Da so v ta koncept pravičnosti izključeni pri predmetnih učiteljih otroci revnih staršev, pa bi morda lahko interpretirali, da je socialna razslojenost učiteljem na tej stopnji opaznejša. Kaj ta pravičnost pomeni, pa nam nekoliko pojasni analiza drugega dela istega vprašalnika, v katerem smo učitelje spraševali v zvezi z razlikami med spoloma in ali je te razlike treba upoštevati pri načinu poučevanja dečkov in deklic. Velik delež učiteljev (30 % predmetnih in 49 % razrednih) niti ne opazi razlik med spoloma v učnem uspehu, večina učiteljev (78 % razrednih in 73 % predmetnih) pa meni, da je treba kljub prepoznanim biološkim razlikam med spoloma, razlikam v vzgoji v družini in v pomenu, ki ga spola pripisujeta šoli, enako poučevati dečke in deklice (o tem glej bolj podrobno Lesar, Čuk, Peček 2005b). To pomeni, da je za učitelje pravična z vidika spola tista šola, ki zagotavlja obema spoloma enake pogoje učenja.

V drugi koncept pravičnosti so pri razrednih učiteljih vključeni učenci, ki se razlikujejo glede na kulturno-jezikovno ozadje (Rome in priseljence) oz. učenci s posebnimi potrebami, ter trditve, ki govore o tem, kaj vse bi moral učitelj delati oz. spodbujati. Ob tem se nam je postavilo vprašanje, kako je mogoče, da sta v faktorju precej nasprotujoči si trditvi, ki govorita o dolžnostih učiteljev, saj naj bi učitelji ustvarjali enake pogoje učenja za vse učence, hkrati pa tudi vse učence privedli do podobnih rezultatov. Naj spomnimo, da gre za trditvi, ki sta bili tudi na načelni ravni izraženi nekoliko oklevajoče. Faktorje bi lahko interpretirali, da je po mnenju razrednih učiteljev pravičnost do otrok ne glede na spol in socialno-ekonomski status v naši šoli uresničena, nejasen pa jim je položaj otrok drugih etničnih skupin in učencev s posebnimi potrebami, nejasen tudi glede svoje vloge. Če si namreč ogledamo rezultate drugih delov istega vprašalnika, vezanih nanje, lahko sklenemo, da učitelji od njih pričakujejo, da se bodo v slovensko šolo čim prej asimilirali in da jim zanje ne bo treba oblikovati pouka bistveno drugače kot za druge učence. Velik del učiteljev celo pričakuje, da bodo neslovenski starši tudi doma z otroki govorili v slovenščini in jih tako bolje pripravili na šolanje.¹¹ (O tem glej podrobneje Peček, Čuk, Lesar 2006a,

¹¹ Ob tem se kaže nepoznavanje izsledkov cele vrste sodobnih raziskav, ki kažejo, da lahko s

Lesar 2005; Peček 2005) Prav tako nam rezultati kažejo, da se učitelji ne čuti-jo odgovorni za njihovo vključitev v razred kakor tudi, kar je še bolj presenetljivo, za njihov učni uspeh (Lesar, Čuk, Peček 2005a; Peček, Čuk, Lesar 2005).

V drugi koncept pravičnost pa so pri predmetnih učiteljih poleg priseljencev, Romov in učencev s posebnimi potrebami vključeni tudi revni učenci. Ali to pomeni, da na predmetni stopnji med marginalizirane skupine učencev sodijo tudi revni učenci? V zadnji faktor so se uvrstile trditve, ki so vezane le na učiteljeve dolžnosti in ki so pri razrednih učiteljih združene v drugi faktor. Ali to pomeni, da so dimenzije, izpostavljene v tem faktorju, med učitelji predmetnega pouka bolj ločene od konkretnih učencev kot med razrednimi učitelji? Če bi izhajali iz načina izobraževanja razrednih in predmetnih učiteljev, bi se z navedenim lahko strinjali. Usposabljanje za razrednega učitelja ima veliko več pedagoško-psiholoških vsebin, ki dajejo poudarek na upoštevanju različnosti med učenci in kako z njimi delati, kaj je zanje bolje ipd. Poleg tega pa ne moremo mimo dejstva, da je razredni učitelj z učenci veliko več ur na dan kot predmetni učitelj, to pomeni, da se vprašanjem, ki jih izpostavljajo trditve v zvezi z učiteljevimi dolžnostmi, kratko malo ne more izogniti, ampak so nujno bolj integrirane v sam način poučevanja in vzgoje.

Sklep

Če smo v zvezi z načelnim in formalnim strukturiranjem slovenskega šolskega sistema ugotavljali neupoštevanje načel pravičnosti in idej multikulturalizma na mnogih nivojih, smo v empiričnem delu ugotovili, da je načelno upoštevanje teh principov in etike skrbi problematično tudi med našimi učitelji. Poglejmo si to nekoliko natančneje.

V zvezi z načelom enakih možnosti lahko ugotovimo, da je njegovo upoštevanje nekoliko vprašljivo z vidika Romov, saj je, kot smo že omenili, njihov delež v osnovnih šolah s prilagojenim programom v primerjavi z deležem vseh otrok sedemkrat višji. Da je to problematično na formalnem nivoju, smo že izpostavljali. Ker pa se zavedamo, da je usmerjanje učencev s posebnimi potrebami pogojeno s percepcijo učiteljev, lahko na to dejstvo gledamo tudi z vidika ne/realizacije načela enakih možnosti v praksi. Podobno je z učenci s posebnimi potrebami. Kot nam kažejo druge analize vprašalnika, iz katerega smo v pričujočem tekstu izhajali, se večina učiteljev (77 % razrednih in 71,9 % predmetnih) strinja s trditvijo, da je integracija za učence s posebnimi potrebami boljša kot segregacija, pa vendar jih več kot pol meni (51 % razrednih in 60,9 % predmetnih), da je za učenčev učni uspeh boljše, da se čim pogosteje poučuje in-

takšnim odnosom starši svojim otrokom naredijo več škode kot koristi (glej npr. Smyth 2001). Naj-prej zato, ker tudi sami ne obvladajo dobro slovenščine, kar prenesejo na svoje otroke. Drugi razlog je v tem, ker uporaba slovenščine lahko slabo vpliva na kvaliteto in kvantiteto komunikacije v družini. Naslednji razlog je v tem, ker otroku z nerazvijanjem materinščine onemogočajo tudi učenje jezika okolja. Zadnji razlog pa je v tem, ker s tem tudi sami starši spodbujajo asimilacijo v večinsko kulturo ter otroku ne dajejo možnosti ohranjanja in nadgrajevanja svoje kulturne identitete.

dividualno, zunaj matičnega razreda. Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, koliko in kako izpeljan individualizirani pouk še deluje integracijsko in ne gre že v svoje protislovje, to je segregacijo.

Za formalni nivo smo v zvezi z učenci, katerih materinščina ni slovenščina, izpostavili, da imajo le-ti premalo možnosti tako učenja slovenščine kot tudi materinščine in svoje kulture ter da se ne upošteva načelo poštenih enakosti možnosti. V pogovoru z učitelji pa se je pokazalo, da to, vsaj z vidika učenja slovenščine, opažajo tudi učitelji. Neustreznost zakonodaje rešujejo tako, da skušajo učenca opredeliti kot otroka s posebnimi potrebami in s tem zagotoviti zanj dodatni pouk slovenščine (o tem govori tudi Skubic Ermenc 2004). Čeprav gre za način, ki je povsem v nasprotju z otrokovimi pravicami, pa omogoča tisto, kar bi moral šolski sistem zagotavljati kot prioriteto – učenje slovenščine. Nekateri učitelji tudi vključujejo prvine manjšinskih kultur v program šole, npr. kulturo Romov v interesne dejavnosti (Kovačič 2003, str. 100–102).

Zanimivo je, kako se med učitelji kaže upoštevanje načela diference. Kot nam je pokazala analiza naše raziskave, učitelji načelno sicer zagovarjajo individualizacijo in diferenciacijo, vendar pa ju v praksi ne izvajajo tako pogosto (Lesar, Čuk, Peček, 2005b). To pomeni, da načela diference ne upoštevajo pogosto v samem procesu poučevanja. Le-tega pa upoštevajo, paradokсно, v njegovem rezultatu, to je pri ocenah. Ko smo namreč učitelje spraševali, kaj bi ocenjevali, če bi lahko, so nekoliko več kot pol deleža namenili tistemu, kar po trenutno veljavnemu Pravilniku o ocenjevanju in preverjanju znanja ... (1999) lahko ocenjujejo, kar dobrih 40 % pa tistemu, česar ne smejo ocenjevati (trud, marljivost, sodelovanje pri obravnavi nove snovi, pripravljenost pomagati sošolcem). Ko smo učiteljem predstavili rezultate raziskave, so nam tudi povedali, da omenjene vidike pri ocenjevanju upoštevajo že sedaj. (O tem glej podrobneje Peček, Čuk, Lesar 2006b)

Vprašljivo pa je tudi, koliko naši učitelji upoštevajo ideje multikulturalizma. Kot kažejo namreč njihova stališča, pričakujejo od otrok, katerih materinščina ni slovenščina, čim popolnejšo asimilacijo v obstoječi sistem šole (Peček, Čuk, Lesar 2005; Peček 2005; Lesar 2005; Peček, Čuk, Lesar 2006a). Zaradi tega se sprašujemo, koliko vključevanje prvin manjšinskih kultur v pouk ter različne šolske prireditve (glej Kovačič 2003, str. 100–102) res prispeva h konstruktivnemu oblikovanju posameznikove identitete in spodbujanju strpnosti med pripadniki različnih etničnih skupin. Raziskava *Denied a future?* v zvezi z šolanjem Romov npr. kaže, da občasno vključevanje prvin romske kulture v kurikulum le-tega samega po sebi ne naredi bolj vključujočega. Nekateri starši romskih otrok v omenjeni raziskavi so celo izpostavili, da vključevanje plesov in pesmi v šolski kurikulum ne naredi njihovih otrok bolj spoštovanja vrednih, temveč prej spodbuja mišljenje, da so le-ti nesposobni slediti kurikulumu. (*Denied a future?*, 2001, str. 33)

Z vidika etike skrbi se od učiteljev pričakuje odgovornost za učni uspeh učencev kot za konstruktivno reagiranje v različnih konkretnih situacijah. Kot kažejo že objavljene analize iste raziskave (Lesar, Čuk, Peček 2005a; Peček, Čuk, Lesar 2005), je odgovornosti učiteljev za doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa malo. Res je, da učitelji z vidika formalnega nivoja k temu niti niso

nagovorjeni, vendar pa je na drugi strani res tudi to, da je prav upoštevanje etike skrbi edini možni način realizacije zapisanega na načelni ravni slovenskega šolskega sistema.

Mnenj učiteljev ni mogoče razumeti zunaj načelnih in formalnih okvirov našega šolskega sistema. Prepričani smo namreč, da le-ti močno pogojujejo predstave učiteljev o tem, kako je treba obravnavati različne, in kakor smo večkrat poudarili, ti na učitelje ne delujejo spodbudno. Tudi učitelj, ki želi delovati v skladu z etiko skrbi, ima namreč na formalnem nivoju celo vrsto ovir za to, kako to udejanjiti. Različnost učencev zahteva od sodobne šole visoko stopnjo fleksibilnosti. Le-te prav gotovo ni mogoče doseči samo z domišljeno formalizacijo načel pravičnosti, nujno podprto tudi z védenjem in izkušnjami učiteljev samih, ampak zahteva tudi učitelja, ki prepozna različnost in zna nanjo konstruktivno reagirati. Temu bo pri izobraževanju učiteljev treba posvetiti posebno pozornost.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Denied a future? Summary (2001). London: Save the children.
- From them to us: An International Study of Inclusion in Education (1998). Booth, T., Ainscow, M. (ur.). London: Routledge.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies?* London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Gilligan, C. (2001). In *a Different Voice*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Gutmann, E. (1987). *Democratic Education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R. (2002). *Changing multiculturalism*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Kodelja, Z. (2001). Pravičnost: najpomembnejša vrlina šole kot socialne institucije. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 5, str. 8–18.
- Kovačič, K. (2003). *Stališča učiteljev do romskih učencev*. (Diplomsko delo.) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: Uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, I. (2005). The Response of Slovenian Teachers to the Migrant Children from Former Yugoslavia, *Dve domovini/Two Homelands*, št. 22, str. 49–57.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005a). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 90–107.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005b). Stališča osnovnošolskih učiteljev do notranje diferenciacije in individualizacije. V: Devjak, T. (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 303–323.

- Lukšič Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lukšič Hacin, M. (2004). *Konceptualne dileme v razpravah o multikulturalizmu in globalizaciji*. Dve domovini/Two homelands, 19, str. 107–120.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Mencin Čepiak, M. (2000). *Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah*. V: Ule, M. (ur.), *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino, str. 119–142.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Educy.
- Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za romske učence (2000). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- Noddings, M. (1999). *Two Concepts of Caring*. PES Yearbook. Philosophy of Education. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/>
- Noddings, N., Slote, M. (2003). *Changing Notions of the Moral and Moral Education*. V: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Standish, P. (ur.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Malden, Oxford: Blackwell Publishing.
- Peček, M. (2005). *Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia*. Dve domovini/Two homelands, 22, str. 29–48.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2005). *Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? Sodobna pedagogika*, v tisku.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006a). *Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli*. Socialna pedagogika, v tisku.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006b). *Ali ocene res odražajo le znanje učencev? Vzgoja in izobraževanje*, v tisku. Pismo EERC United Nations Committee for the Elimination of Racial Discrimination <http://www.errc.org> 5.3.2003.
- Popis 2002 <http://www.stat.si/popis2002/si/default.htm>
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. (1999). Uradni list, 1. 9. 1999.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford: University Press.
- Razdevšek Pučko, C. idr. (2002). *Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Razdevšek Pučko, C., Čuk, I., Peček, M. (2003). *Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis na srednjo šolo*. V: Peček, M., Razdevšek Pučko, C. (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 131–166.
- Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. (Doktorska disertacija.) Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Skubic Ermenc, K. (2004). *Prispevek k razpravi o posebnih potrebah z vidika učencev priseljencev*. Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 53–56.
- Slote, M. (1999). *Caring versus the Philosophers*. PES Yearbook. Philosophy of Education. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/>
- Smyth, G. (2001). *Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija*. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 100–121.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.

- Šolska zakonodaja (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- The Education of Gypsy Childhood in Europe (2002). (Gimenez Adelantado, A. coordinator). Final report. <http://improving-ser.jrc.it/default>
- Theorising Special Education (1998). Clark, C. idr. (ur.). London, New York: Routledge.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). Okolje in uspešnost učencev. Ljubljana: DZS.
- Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji (2004). Eurydice.

PEČEK Mojca, Ph.D., ČUK Ivan, Ph.D., LESAR Irena, M.A.

HOW TO TREAT DIFFERENT PUPILS AT PRIMARY SCHOOL – DILEMMA AT THE FORMAL LEVEL AND FROM THE TEACHERS' VIEWPOINT

Abstract: The authors of the article, focusing on different groups of pupils at Slovenian primary school (pupils with special needs, the Romany and immigrants from former Yugoslavia, the poor and the rich, girls and boys), ask themselves what kind of treatment of different pupils enables, in addition of taking their differences into account, the achievement of the best possible school results and integral development. The answer to this question is searched for at both the conceptual and principle and formal levels of the Slovenian primary school system and from the points of view of teachers. The latter is obtained from the results of an empirical research undertaken on a representative sample of Slovenian primary school teachers.

The article highlights the complexity of the issue of how to define the just treatment of different pupils at school. From the aspect of the Slovenian primary school system, the article indicates non-respect of the principles of justice, the ethics of care and ideas of multiculturalism at many levels of principle and formal structuring, and simultaneously that the taking of this into account in principle is also problematic among teachers.

Keywords: justice, ethics of care, multiculturalism, primary school, viewpoints of teachers, pupils with special needs, the Romany, immigrants, poor and rich, boys and girls.

Dr. Jana Kalin

Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti

Povzetek: V prispevku predstavljamo modela notranje učne diferenciacije in individualizacije: vsebinsko-tematsko in didaktično-metodično diferenciacijo in individualizacijo z njunimi možnostmi in pogoji uresničevanja. Posebno izpostavimo pomembne prednosti in omejitve notranje diferenciacije, ki izhajajo predvsem iz organizacijskih in didaktičnih možnosti ter učiteljeve usposobljenosti za njeno izvajanje. V predstavljeni empirični študiji interpretiramo del rezultatov, ki kažejo na nizko usposobljenost učiteljev za upoštevanje individualnih posebnosti in razvojnih značilnosti učencev pri pouku, uvajanje nivojskega pouka in integracijo učencev s posebnimi potrebami. V takih pogojih je težko zagotavljati enake možnosti za vse učence in obljubljeni optimalni razvoj vsakega posameznika v skladu z njegovimi interesi in sposobnostmi.

Ključne besede: notranja učna diferenciacija, individualizacija, vsebinska učna diferenciacija, didaktično-metodična učna diferenciacija, usposobljenost učiteljev.

UDK: 371.21

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Jana Kalin, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

1 Učna diferenciacija in individualizacija

V prispevku se bomo osredotočili na notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo. Poglejmo naprej definiciji. »Učna diferenciacija je pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolj uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene.« (Strmčnik 1987, str. 12)

»Učna individualizacija je (skladna in dopolnilna z učno diferenciacijo) didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati, se pravi, prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagljenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo« (prav tam, str. 13).

Gre torej za upoštevanje posameznikovih značilnosti, sposobnosti, darov v tolikšni meri, da mu omogočimo optimalen razvoj na vseh področjih.

V prispevku se bomo omejili na značilnosti, pogoje, prednosti in omejitve notranje učne diferenciacije in individualizacije, ki je poleg zunanje in fleksibilne diferenciacije eden od temeljnih sistemov učne diferenciacije in individualizacije.

Za notranjo diferenciacijo in individualizacijo je značilno, da ohranjata naravno heterogene oddelke učencev. Individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa skušata upoštevati znotraj oddelkov, s pomočjo »variiranja učnih ciljev in vsebin, socialnih učnih oblik, učnih metod in učnih medijev ter z vključevanjem individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatornih ukrepov« (Strmčnik 2001, str. 378).

Bistvo notranje učne diferenciacije in individualizacije so heterogene skupine učencev, ločevanje učencev v homogene skupine poteka krajši čas, raz-

like v učnih ciljih in vsebinah med posameznimi skupinami učencev so manjše kot pri fleksibilni ali zunanji učni diferenciaciji. Z drugo besedo imenujemo to učno diferenciacijo tudi didaktična učna diferenciacija, kar poudarja njeno tesno povezanost s poukom, načinom in vsebino dela, učiteljevimi pristopi, ki jih uporablja pri pouku. Naloga notranje učne diferenciacije in individualizacije je optimalno spodbujanje kognitivnega razvoja vsakega posameznika, razvijanje različnih osebnostnih lastnosti, pospeševanje samostojnosti, bogatenje sposobnosti sodelovanja učencev ipd.

Za doseganje teh ciljev lahko učitelj uporabi različne modele individualizacije (Strmčnik 2001, str. 378):

- preferenčni model: premagovanje učnih deficitov z učencu primernejšimi in uspešnejšimi metodičnimi postopki ter drugimi pristopi in z zagotavljanjem potrebnega učnega časa;
- kompenzatorni model: določene učne deficite blažimo z razvijanjem drugih obetavnejših sposobnosti;
- remedialni model: odstranjujemo vzroke učnih deficitov in oblikujemo posebno spodbudno in ugodno učno okolje doma in v šoli.

V okviru notranje učne diferenciacije govorimo o dveh modelih: o vsebinsko – tematski in didaktično-metodični učni diferenciaciji (Strmčnik 1987). Vsaka ima svoje specifične značilnosti in poudarke, iz česar izhajajo tudi možnosti in meje, ki se jih moramo zavedati pri njenem uveljavljanju.

2 Vsebinska – tematska učna diferenciacija in individualizacija

Pouk je v veliki meri določen z učno vsebino in odvisen od vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih želimo doseči. Strmčnik (1987) poudarja, da bi moral vsak učitelj za svoj predmet premisliti in poimenovati s pomočjo mikroanalize učne vsebine, kaj je pri določeni učni vsebini:

- elementarno: najmanjše logično zaokrožene informacije, podatki, brez katerih ne morem razmišljati o neki vsebini;
- fundamentalno: osnovne posplošitve (definicije, zakoni, pravila, formule, povzetki). Fundamentalna raven se gradi na podlagi elementarnega, zato mora učitelj v pouk uvrstiti toliko temeljnih spoznanj, da bo učenec lahko oblikoval določene posplošitve in razumel učno snov. Na tej stopnji mora učitelj razmišljati o raznovrstnih primerih, s pomočjo katerih bo učence vodil h globljemu razumevanju učne snovi. Zato je nujno, da dobro pozna učence, njihove zmožnosti in posebnosti, da bo lahko najustrezneje ravnal pri pouku;
- strukturalno: predstavlja logično os učne vsebine, rdečo nit oz. strukturo, kako je določena učna vsebina organizirana, sestavljena, medsebojno povezana. Temeljna struktura učne vsebine je povezana z bistvom učne snovi. Če bo učenec sposoben razumeti strukturo, bo sposoben povezovanja, analiziranja, ločevanja bistvenega in nebistvenega, sposoben bo razumeti logično zgradbo učne vsebine, njeno hierarhijo;

- katere so nevroalgične točke – vozlišča, problemi, problemske situacije. Učitelj mora že pri analizi učne vsebine in v učni pripravi premisliti in predvideti, poimenovati najpogostejše in najpomembnejše nevroalgične točke, do katerih lahko pride pri obravnavi učne vsebine. Na podlagi poznavanja učne snovi, njene težavnosti, strukture učne snovi pa tudi na podlagi preteklih izkušenj lahko in mora poimenovati tiste točke, kjer bodo lahko nastajale težave v razumevanju učne snovi pri učencih. Hkrati mora predvideti, kako bo te problemske situacije reševal, na kakšen način in s pomočjo katerih učnih sredstev, pristopov. Sicer bo prihajalo do učnega neuspeha, nemotiviranosti pri učencih za določeno vsebino, težav pri nadaljnjem delu. Nevroalgične točke imajo različne izvore: od pomanjkanja prejšnjega znanja in težav pri sintetiziranju, posploševanju znanja ali njegovi uporabi do nespretnosti pri ravnanju z različnimi instrumenti (merjenje, orientacija na zemljevidu ipd.).

Na podlagi te celostne analize učne vsebine bo učitelj lahko ustrezno ravnal in izbral učne metode in pristope. Analiza učne vsebine mu bo v pomoč pri odločitvi, ali bo uporabil kvalitativno (globinsko) ali kvantitativno (obsežnostno) diferenciacijo učne snovi.

2.1 Kvantitativna in kvalitativna diferenciacija učne snovi

Pri kvantitativni diferenciaciji učne snovi je v ospredju odgovor na vprašanje, ali naj se vsi učenci učijo vseh predmetov v enakem obsegu. Nekaj raznovrstnosti in različnih možnosti prinašajo izbirni in fakultativni predmeti. Vendar se mora tudi učitelj znotraj svojega predmeta vedno znova vprašati, v kolikšnem obsegu naj učenci obvladajo neko učno vsebino – ali lahko diferencira in individualizira na tem področju oz. koliko se lahko pri izbiri učne snovi prilagaja različnosti učencev, njihovim interesom, nadarjenosti ali nekoliko nižjim sposobnostim. Temu primerno bo moral tudi oblikovati vzgojno-izobraževalne cilje. Seveda ob upoštevanju minimalnih standardov znanja, doseganju temeljnih ciljev.

Pri kvalitativni (globinski) diferenciaciji učne snovi pa mora učitelj premisliti, v kolikšno globino želi pri določeni učni snovi voditi učence oz. ali naj vsi učenci dosežejo isto stopnjo globine. V vsej različnosti zmožnosti in nadarjenosti učencev, njihovih talentov in interesov je nerealno pričakovati, da bi pri vseh učencih dosegel razumevanje učne snovi na enaki ravni. Globino učne snovi je treba prilagajati individualnim sposobnostim učencev. To je za učitelja izredno zahtevna naloga ob velikem številu učencev, ki jih ima v razredu. Tudi na tem mestu poudarjamo pomembnost učiteljeve vnaprejšnje analize in predvidene globine učne snovi že v učni pripravi.

Na vprašanje obsega in globine učne snovi ni niti enoznačno niti preprosto odgovoriti. Temeljni problem je uravnoteženje globine in obsega glede na različne učne zmožnosti učencev, njihove sposobnosti in navsezadnje zagotavljanje enakih možnosti vsakemu učencu. Večji obseg učne vsebine zahteva vedno tudi več učnega časa, ki ga učitelj potrebuje za ustrezno obravnavo učne snovi (ob

tem gre pogosto za preveliko poudarjanje zgolj elementarnega znanja), večja globina pa je največkrat problem pri ustreznem razumevanju učne snovi – z globino se veča zahtevnost pouka. Oboje – tako obseg kot globina – mora biti optimalno prilagojeno učencem in njihovim značilnostim. Samo takšen pouk bo dosegel zastavljene cilje in ohranil zanimanje in motivacijo pri učencih.

3 Didaktično-metodična učna diferenciacija in individualizacija

Najprej želimo poudariti, da je treba najprej uporabiti didaktično-metodično učno diferenciacijo, in če ne dosegamo ustreznih ciljev z njeno pomočjo, potem posegamo po vsebinski učni diferenciaciji. V šoli si namreč stalno prizadevamo, da bi učenci dosegli optimalni razvoj, torej tudi najvišje možne cilje. Mnogi učenci bodo dosegli višje cilje, če bo učitelj spremenil učni pristop, če bo upošteval drugačnost učencev pri sprejemanju, procesiranju, razumevanju, predstavljanju učne vsebine ob raznolikosti didaktičnih pristopov – od učnih metod in oblik do njihovega kombiniranja in modificiranja, pa tudi z uporabo različnih učnih sredstev in pripomočkov ter s prilagajanjem učnega tempa.

Didaktično-metodična učna diferenciacija veliko zahteva od učitelja – predvsem mora dobro poznati učence, njihove značilnosti, enako pomembno pa je tudi, da je učitelj zelo dobro didaktično-metodično usposobljen, da ga odlikuje odličnost na področju didaktičnih pristopov.

Znane so ugotovitve o različnih učnih stilih in tipih učencev, kognitivnem stilu in strukturi (Marentič Požarnik idr. 1995) ter različnih vrstah inteligentnosti (Gardner 1995), ki jih ima vsak človek v svoji specifični razvitosti in kombinaciji. Poleg tega vsakogar označujejo specifične osebnostne lastnosti, motivacija, prejšnje znanje ipd. Vse te značilnosti naj bi učitelj optimalno upošteval pri svojem poučevanju in ob tem presegal delovanje zgolj v svojem specifičnem načinu delovanja, stilu spoznavanja in prepričanj o učinkovitosti zgolj ene (njemu najbolj ustrezne) učne metode. Različni pristopi bodo ustrezali različnim učencem, samo v ustrezni kombinaciji učnih metod in učnih oblik pa more učitelj dosegati zastavljene cilje za vse učence (ali vsaj za večino od njih).

Nekatere temeljne možnosti didaktično-metodične učne diferenciacije in individualizacije so (Strmčnik 1987, str. 208):

1. modificiranje učnih metod,
2. kombiniranje učnih metod,
3. kombiniranje socialnih učnih oblik.

Pri *modificiranju učnih metod* gre za učiteljevo sposobnost in ustvarjalnost na področju uporabe posamezne učne metode na različne načine. Temeljni namen je, da bi tako približali načine učnega dela nekaterim posebnostim učencev. Vsaka učna metoda ima raznolike izvedbene oblike. Tako lahko pri učni metodi ustnega razlaganja uporabimo različne oblike le-te (glej Poljak 1988, Tomič 1997): od razlaganja, pripovedovanja, opisovanja do poročanja in klasičnega predavanja. Učno metodo diskusije lahko izpeljemo na različne načine, odvisno od namenov in ciljev učne ure, vsebine in števila učencev: prosti razgovor, akvarij,

diskusija za in proti, razgovor o nasprotujočih si stališčih ipd. Pri učni metodi ustnega razlaganja, ki jo v naši šoli še vedno najpogosteje uporabljamo, lahko učence aktiviramo s poprejšnjimi nalogami in vprašanji za razmislek, uporabo primerov, dokazov, spodbujanjem s pomočjo različnih vrst vprašanj, slikovnim gradivom, kratkimi nalogami za individualno delo ipd. Vse to omogoča, da je pouk bolj dinamičen in zanimiv, za učence bolj motivacijski in da ustreza njihovim različnim učnim stilom in individualnim značilnostim. Največja napaka, ki jo lahko učitelj zagreši, je, da vedno in za doseganje katerega koli cilja uporablja isto učno metodo brez ustvarjalnega modificiranja. To povzroča monotonijo in dolgočasje ter pri učencih zmanjšuje zanimanje in motivacijo za učenje.

Kot smo že omenili, je pomembno tudi ustrezno *kombiniranje učnih metod* z namenom, da se bolj približamo učenčevim potrebam in individualnim značilnostim, predvsem pa zato, da presežemo slabosti in omejitve posamezne učne metode. Menimo, da lahko tako tudi bolj zagotovimo doseganje zastavljenih učnih ciljev. Da bi zadostili didaktičnemu načelu učne aktivnosti učencev, je treba kombinirati izbrane učne metode tako, da bodo učenci pri pouku čim dejavnejši (izredno pomembno je ohranjati visok nivo stalne miselne aktivnosti učencev). Ne moremo namreč govoriti o t. i. »dobrih« in »slabih« učnih metodah – vse so enako sprejemljive in so za učence enako pomembne. Katera bo bolj učinkovita, je odvisno od učne vsebine in ciljev, ki jih želimo doseči, in od značilnosti posameznega učenca in skupine – oddelka v celoti. Samo s kombiniranjem učnih metod prispevamo k preseganju slabosti posamezne učne metode.

Kombiniranje socialnih učnih oblik pripomore k večji dinamičnosti, zanimivosti pouka in upoštevanju individualnih značilnosti posameznih učencev. Skupinsko delo, delo v dvojicah in individualno delo dajejo učitelju več možnosti za diferencirano in individualizirano delo. Pri frontalnem pouku je teh možnosti manj, a tam je potrebno kombiniranje in modificiranje učnih metod. Tudi tu še enkrat poudarjamo, da ne gre nekritično uporabljati ene same učne oblike, ker s tem zmanjšujemo kakovost pouka, njegovo zanimivost in ustrezno prilagajanje posameznikom s ciljem optimalnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Kaj vpliva na kombiniranje učnih oblik in metod? Kaj naj učitelj upošteva pri ustrezni rabi? Vsekakor je treba upoštevati učno vsebino in predmet, cilje, ki jih želimo doseči; potem pa še značilnosti učencev – predvsem njihovo starost, samostojnost, izkušnje in prejšnje znanje; število učencev v razredu in učne pripomočke, ki so na voljo. Navsezadnje pa so bistveni dejavniki učiteljeva usposobljenost, strokovno znanje in izkušnje, možnosti, ki jih ima na voljo, njegove osebnostne lastnosti in druge vrste obremenjenosti, ki mu omogočajo ali zavirajo načrtovanje in ustvarjalnost na tem področju.

4 Prednosti in slabosti (omejitve) notranje učne diferenciacije in individualizacije

V primerjavi z drugimi modeli učne diferenciacije in individualizacije je ena od prednosti notranje učne diferenciacije to, da učenci ostajajo skupaj v hetero-

geni skupini, da je socialna povezanost med njimi lahko večja in da je s tem zmanjšana možnost socialne stigmatizacije, na katero so nekateri avtorji posebej opozarjali pri uvajanju delne zunanje učne diferenciacije v našo devetletno osnovno šolo. Menimo, da učitelj organizacijsko laže izpelje notranjo učno diferenciacijo, četudi to pomeni veliko več dela doma in priprav na pouk. Pouk je ob modificiranih učnih metodah in kombiniranju različnih učnih metod in oblik lahko zanimivejši ter bolj upošteva osebnostne lastnosti in zmožnosti učencev. Učencem omogoča večjo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za svoje učenje, posebno pri individualnem delu. Učiteljeva naloga je prilagajanje učne vsebine, analiza učne vsebine z vidika obsega in globine, na podlagi česar lahko sklepamo, da bo pozornejši tudi pri doseganju zastavljenih ciljev. Notranja učna diferenciacija in individualizacija pomenita pri delu v heterogenih skupinah optimalno upoštevanje posameznika ter spodbudo za kognitivni in celotni osebnostni razvoj posameznika.

Iz navedenih prednosti pa izhajajo tudi omejitve in slabosti. Učitelj mora odkrivati ter dobro poznati, upoštevati in razvijati utemeljene individualne razlike med učenci, kar v številčnih oddelkih ni preprosto. Zahteva veliko učiteljevo angažiranost in otežuje delo na ravni celotnega oddelka. V mnogih situacijah pri pouku je težko kar najbolj upoštevati posameznika, njegove interese, sposobnosti in zmožnosti – tako se lahko večkrat zgodi, da moremo temu cilju samo delno zadostiti. Če so razlike med učenci zelo velike, verjetno (samo) notranja učna diferenciacija ne bo zadoščala, ampak bo treba poiskati in uporabiti še druge načine dela (fleksibilno učno diferenciacijo, individualizirano učno pomoč ipd.). Izvajanje notranje učne diferenciacije zahteva visoko strokovno usposobljenost učitelja in njegovo pripravljenost za upoštevanje teh zakonitosti. Učitelj mora natančno poznati učno vsebino, njen obseg in globino; imeti mora sposobnosti analiziranja učne vsebine, prilagajanja učnih ciljev posameznim učencem. Učitelj mora biti dovolj ustvarjalen in prožen pri uporabi, kombiniranju in modificiranju učnih metod in oblik – to zahteva veliko didaktično usposobljenost, metodično odličnost. Poznavanje učencev in upoštevanje njihove raznolikosti pa predpostavlja veliko znanja s področja razvojne psihologije in zakonitosti učenja. Če želimo notranje diferencirati delo, potrebujemo tudi ustrezno velike učilnice za tovrstno delo, dovolj didaktičnega gradiva, učnih pripomočkov in učnih sredstev ter drugih materialnih možnosti za učinkovito delo vseh učencev.

5 Usposobljenost učiteljev za strokovno delovanje na različnih področjih

Prejšnja teoretična izhodišča želimo podkrepiti z nekaterimi značilnimi ugotovitvami evalvacijske študije Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev (glej Požarnik idr.: Učitelji v prenovi, 2005), v kateri so nekatera od raziskovalnih vprašanj zelo povezana tudi z vprašanji kakovosti pouka, izbranih učnih metod in oblik, pristopov in upoštevanjem individualnih značil-

nosti učencev. Ob tem ni zanemarljiva učiteljeva presoja lastne usposobljenosti za delovanje na različnih področjih.

5.1 Metodologija

V raziskavo smo zajeli 468 učiteljev: 397 učiteljev osnovnih šol, med njimi 268 razrednih in 129 predmetnih učiteljev, ter 71 učiteljev srednjih šol z gimnazijskim programom, ki poučujejo po prenovljenih programih. Raziskava je bila opravljena spomladi 2002.

Podatke smo zbrali z enotnim vprašalnikom za učitelje osnovnih in srednjih šol, ki vključuje vprašanja izbirnega tipa, ocenjevalne lestvice in odprta vprašanja. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz njihovih odgovorov, ki smo jih najprej pregledali in poskusno razvrščali. Te razvrstitve smo primerjali s teoretičnimi koncepti, pri nekaterih vprašanjih pa tudi s klasifikacijami, ki so se potrdile v poprejšnjih raziskavah, in na tej podlagi postavili kategorije.

Podatki so bili obdelani s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za windows z naslednjimi statističnimi postopki: deskriptivna analiza spremenljivk, univariantna in multivariantna analiza variance, c_2 -test in ob statistično pomembni povezanosti med spremenljivkama ustrezen koeficient povezanosti.

V prispevku predstavljamo ugotovitve v zvezi z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

1. Kako učitelji presojujejo lastno usposobljenost za strokovno delovanje na posameznih področjih?
2. Ali se učitelji statistično pomembno razlikujejo v presojanju lastne usposobljenosti glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv?
3. Katerega programa stalnega strokovnega spopolnjevanja so se učitelji udeležili v zadnjih treh letih?
4. Na katerih področjih učitelji menijo, da bi najbolj potrebovali izpopolnjevanje?

5.2 Rezultati in interpretacija

5.2.1 Presoja lastne usposobljenosti učiteljev za strokovno delovanje na posameznih področjih

Na lestvici od 1 do 5 so učitelji ocenjevali stopnjo svoje usposobljenosti oz. pripravljenosti (1 = zelo pomanjkljiva, 5 = zelo dobra) za strokovno delovanje na področjih, ki so ob uvajanju prenove še posebno pridobila pomen.

Izpostavili bomo področja, za katera menimo, da so še posebno povezana z uvajanjem učne diferenciacije in individualizacije: uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik dela (usposobljenost za didaktično-metodično učno diferenciacijo), upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci (zagotavljanje učne individualizacije temelji na dobrem poznavanju učencev, nji-

hovega razvoja, značilnosti, sposobnosti), integracija otrok s posebnimi potrebami in uvajanje nivojskega pouka (ki sicer zadeva področje fleksibilne in delne zunanje učne diferenciacije, a nam pomaga videti, koliko učitelji presojujejo, da so usposobljeni za strokovno delovanje na tem področju). Vsi drugi vidiki nas v tem prikazu ne bodo posebno zanimali in jih ne bomo posebej interpretirali.

Področje	N	\bar{x}	SD
1. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	456	4,28	,73
2. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	458	4,25	,75
3. <i>uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka</i>	464	4,21	,75
4. učnolično načrtovanje pouka	463	4,18	,77
5. sodelovanje s starši	463	4,14	,83
6. preverjanje in ocenjevanje znanja	439	3,90	,83
7. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	432	3,88	,94
8. <i>upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci</i>	452	3,87	,86
9. timski pouk	403	3,86	,99
10. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	463	3,77	,84
11. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	402	3,65	,85
12. <i>uvajanje nivojskega pouka</i>	255	3,42	1,05
13. <i>integracija otrok s posebnimi potrebami</i>	364	2,79	1,08

Legenda: N = število odgovorov, \bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

Preglednica 1: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – celoten vzorec

Rezultati celotnega vzorca kažejo, da učitelji ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni na področju poznavanja vsebinskih novosti pri predmetu, za vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu pa tudi za uvajanje raznolikih učnih metod in oblik, za učnolično načrtovanje pouka in sodelovanje s starši.

Najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za integracijo otrok s posebnimi potrebami.

Področje	N	\bar{x}	SD
1. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	263	4,43	,64
2. uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka	265	4,39	,64
3. sodelovanje s starši	266	4,38	,69
4. učnolično načrtovanje pouka	264	4,34	,67
5. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	258	4,33	,66
6. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	232	4,27	,69
7. timski pouk	232	4,20	,88
8. upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci	263	4,02	,79
9. preverjanje in ocenjevanje znanja	244	3,95	,83
10. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	267	3,89	,78
11. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	218	3,82	,82
12. uvajanje nivojskega pouka	132	3,44	,99
13. integracija otrok s posebnimi potrebami	228	2,91	1,04

Legenda: N = število odgovorov, \bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

Preglednica 2: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – učitelji razrednega pouka

Učitelji razrednega pouka ocenjujejo, da so dobro usposobljeni za uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka ($\bar{x} = 4,39$), pa tudi za upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci ($\bar{x} = 4,02$). Zanimiva pa je ugotovitev, da presojajo svojo usposobljenost na področju integracije otrok s posebnimi potrebami kot najnižjo. Sicer pa za vsa področja razredni učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost v povprečju precej više od predmetnih in gimnazijskih učiteljev.

Področje	N	\bar{x}	SD
1. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	128	4,26	,82
2. učnolično načrtovanje pouka	128	4,13	,77
3. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	127	4,08	,77
4. uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka	129	4,07	,79
5. sodelovanje s starši	128	3,90	,87
6. preverjanje in ocenjevanje znanja	127	3,88	,82
7. uvajanje nivojskega pouka	77	3,83	,92
8. upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci	124	3,75	,84
9. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	127	3,68	,83
10. timski pouk	114	3,57	,86
11. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	118	3,53	,83
12. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	129	3,49	,95
13. integracija otrok s posebnimi potrebami	97	2,60	1,12

Legenda: N = število odgovorov, \bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

Preglednica 3: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – učitelji predmetnega pouka

Področje	N	\bar{x}	SD
1. poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu	68	4,12	,82
2. vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu	66	3,83	,89
3. uvajanje raznolikih aktivnih metod in oblik pouka	68	3,76	,81
4. preverjanje in ocenjevanje znanja	66	3,71	,80
5. sodelovanje s starši	67	3,64	,95
6. učnoljno načrtovanje pouka	69	3,64	,87
7. reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov	67	3,48	1,04
8. upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci	63	3,43	,98
9. medpredmetno povezovanje/sodelovanje	69	3,29	1,06
10. uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja	64	3,25	,80
11. timski pouk	56	3,04	1,01
12. uvajanje nivojskega pouka	45	2,64	1,03
13. integracija otrok s posebnimi potrebami	38	2,55	1,11

Legenda: N = število odgovorov, \bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

Preglednica 4: Presoja lastne usposobljenosti za strokovno delovanje na posameznih področjih – gimnazijski učitelji

Tudi pri predmetnih učiteljih je na zadnjem mestu njihova ocena usposobljenosti za integracijo otrok s posebnimi potrebami.

Učitelji razrednega pouka svojo usposobljenost v povprečju ocenjujejo višje (kar osem področij je dobilo povprečno oceno nad 4,0; pri predmetnih učiteljih so taka štiri področja, pri gimnazijskih pa eno samo).

5.2.2 Presoja lastne usposobljenosti glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv

Zanimalo nas je, ali prihaja med učitelji do statistično pomembnih razlik v presojanju svoje usposobljenosti na posameznih področjih glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv.

Ugotovili smo, da so razlike statistično pomembne – učitelji presojujejo stopnjo svoje usposobljenosti v odvisnosti od stopnje, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv (Wilks' Lambda = 0.044, F = 241.836, df = 12, p = 0.000). Kaže se interakcijski vpliv stopnje, na kateri poučujejo, in izobrazbe (p = 0.000); stopnje, na kateri poučujejo, in strokovnega naziva (p = 0.007); ter izobrazbe in strokovnega naziva (p = 0.002). Interakcijski vpliv vseh treh spremenljivk hkrati ni statistično pomemben (p = 0.098).

Učitelji se pri presojanju svoje usposobljenosti statistično pomembno razlikujejo glede na stopnjo, na kateri poučujejo, izobrazbo in pridobljeni strokovni naziv na vseh področjih, razen na področjih: uvajanje učencev v strategije/načine uspešnega učenja, preverjanje in ocenjevanje znanja, upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci, reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov.

Če pogledamo stopnjo, na kateri poučujejo, učitelji razrednega pouka statistično pomembno višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področjih: učnoljno načrtovanje, uvajanje raznolikih metod in oblik dela, medpredmetno povezo-

vanje, uvajanje učencev v strategije uspešnega učenja, timski pouk, vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu.

Glede na *izobrazbo* statistično pomembno višje ocenjujejo svojo usposobljenost učitelji z visoko izobrazbo na področjih: uvajanje raznolikih metod in oblik dela, uvajanje učencev v strategije uspešnega učenja, timski pouk.

Glede na *strokovni naziv* pa statistično pomembno višje ocenjujejo svojo usposobljenost učitelji z nazivom *svetovalec* na področjih: uvajanje raznolikih metod in oblik dela in sodelovanje s starši.

Ugotovili smo *interakcijski vpliv* spremenljivke stopnja, na kateri poučujejo, in izobrazbe učiteljev: učitelji na predmetni stopnji z visoko izobrazbo višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področju uvajanja raznolikih aktivnih metod in oblik pouka ($df = 2$, $F = 6.994$, $p = 0.001$), uvajanja nivojskega pouka ($df = 2$, $F = 7.804$, $p = 0.001$) in sodelovanja s starši ($df = 2$, $F = 4.743$, $p = 0.010$).

Interakcijski vpliv spremenljivke stopnja, na kateri poučujejo, in naziv učiteljev kaže, da učitelji predmetnega pouka z nazivom mentor in svetovalec višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področju uvajanja raznolikih aktivnih metod in oblik pouka ($df = 4$, $F = 5.009$, $p = 0.001$) in na področju sodelovanja uvajanja nivojskega pouka ($df = 4$, $F = 3.378$, $p = 0.011$).

Interakcijski vpliv izobrazbe učiteljev in njihovega strokovnega naziva pa kaže, da učitelji z višjo (ne z visoko) izobrazbo in brez strokovnega naziva višje ocenjujejo svojo usposobljenost na področju integracije otrok s posebnimi potrebami ($df = 2$, $F = 4.084$, $p = 0.019$), kar morda kaže na njihovo manjšo kritičnost v odnosu do svoje usposobljenosti oz. kaže na večjo kritičnosti pri učiteljih z visoko izobrazbo in strokovnimi nazivi, ki presojujejo svojo usposobljenost nižje.

5.2.3 Opis programa izpopolnjevanja

Učitelji so v nadaljevanju opisali enega od programov izpopolnjevanja, ki so se ga udeležili v zadnjih treh letih. Vsebine in njihovo pogostost smo kategorizirali v naslednjo preglednico.

Področje	Razredni pouk		Predmetni pouk		Gimnazije	
	f	f %	f	f %	f	f %
1. poznavanje vsebin. novosti	36	16,8	32	29,4	10	18,5
2. učnoljno načrt. pouka	34	15,9	12	11,0	4	7,4
3. uvajanje aktivnih metod	20	9,3	6	5,5	11	20,4
4. medpredmetno povezovanje	2	0,9	8	7,3	0	0,0
5. načini uspešnega učenja	0	0,0	1	0,9	0	0,0
6. timski pouk	29	13,6	1	0,9	1	1,9
7. preverjanje in ocenjevanje	27	12,6	30	27,5	16	29,6
8. integracija otrok s posebnimi potrebami	23	10,7	0	0,0	0	0,0
9. upoštevanje razvojnih značilnosti	5	2,3	3	2,8	1	1,9
10. uvajanje nivojskega pouka	0	0,0	4	3,7	0	0,0
11. ustvarjanje dobrih odnosov	2	0,9	0	0,0	3	5,6
12. reševanje problemov	11	5,1	3	2,8	0	0,0
13. sodelovanje s starši	15	7,0	1	0,9	4	7,4
14. drugo	10	4,7	8	7,3	4	7,4
Skupaj	214	100,0	109	100,0	54	100,0

Preglednica 5: Vsebina enega od programov izpopolnjevanja učiteljev v zadnjih treh letih

Najpogosteje so navajali in opisovali programe s področij: poznavanje (obvladanje) vsebinskih novosti v predmetu, preverjanje in ocenjevanje znanja in učnoljno načrtovanje pouka. Samo enkrat je bilo omenjeno spopolnjevanje s področja uvajanja učencev v strategije/načine uspešnega učenja, zelo redko tudi uvajanja nivojskega pouka ter vzpostavljanje dobrih odnosov in sodelovalnega ozračja v razredu. Seminarjev s področja upoštevanja razvojnih in individualnih posebnosti so se udeležili le nekajkrat.

Raziskava je pokazala, da so bili učitelji še *najmanj deležni izobraževanja na področju integracije otrok s posebnimi potrebami*, za kar se čutijo tudi najmanj usposobljeni. Zelo malo je bilo tudi usposabljanja za uvajanje učencev v *strategije/načine uspešnega učenja ter za upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci*. Prav usposobljenost na teh področjih pa je pomembna pri uvajanju notranje učne diferenciacije in individualizacije, za kakovostne premike v uporabi različni učnih metod in oblik, ki bolj postavljajo v središče učence, upoštevajo individualne razlike med njimi in omogočajo njihovo postopno osamosvajanje.

5.2.4 Področja, na katerih bi učitelji najbolj potrebovali izpopolnjevanje!

Področje	Razredni pouk		Predmetni pouk		Gimnazije	
	f	f %	f	f %	f	f %
1. poznavanje vsebinskih novosti	14	2,2	9	2,8	13	7,9
2. učnocijlno načrtovanje pouka	24	3,8	15	4,7	9	5,5
3. uvajanje aktivnih metod	27	4,2	25	7,9	28	17,0
4. medpredmetno povezovanje	21	3,3	27	8,5	14	8,5
5. načini uspešnega učenja	60	9,4	39	12,3	21	12,7
6. timski pouk	23	3,6	13	4,1	13	7,9
7. preverjanje in ocenjevanje	73	11,5	39	12,3	11	6,7
8. integracija otrok s posebnimi potrebami	138	21,7	47	14,8	3	1,8
9. upoštevanje razvojnih značilnosti	61	9,6	23	7,2	18	10,9
10. uvajanje nivojskega pouka	39	6,1	15	4,7	5	3,0
11. ustvarjanje dobrih odnosov	28	4,4	23	7,2	7	4,2
12. reševanje problemov	107	16,8	35	11,0	18	10,9
13. sodelovanje s starši	21	3,3	8	2,5	5	3,0
Skupaj	636	100,0	318	100,0	165	100,0

Preglednica 6: Področja, ki jih učitelji omenjajo, da potrebujejo izpopolnjevanje na njih

Na področju integracije otrok s posebnimi potrebami učitelji izražajo največjo željo po nadaljnjem izpopolnjevanju (kot smo videli prej, sami poudarjajo tudi, da so za to najmanj usposobljeni). Želijo si tudi izpopolnjevanja za reševanje vzgojnih in vedenjskih problemov in s področja preverjanja in ocenjevanja znanja ter uvajanja učencev v strategije/načine uspešnega učenja.

Navajajo, da ne potrebujejo več toliko izobraževanja za vsebinske novosti predmeta in za učnocijlno načrtovanje pa tudi za sodelovanje s starši in timski pouk ne izražajo večjega zanimanja oz. potrebe.

6 Sklepi

Notranja učna diferenciacija in individualizacija sta dober odgovor na vprašanje, kako zagotavljati upoštevanje enakih možnosti in drugačnosti učencev. Vendar smo ugotavljali, da je nujna predpostavka za ustrezno izvajanje le-te dobra strokovna usposobljenost učiteljev. Raziskava je pokazala, da se mnogi učitelji zavedajo, da za številna področja, ki zadevajo večje upoštevanje posameznikov, njihovih individualnih in razvojnih značilnosti, za integracijo otrok s posebnimi potrebami, za uvajanje raznolikih učnih metod in oblik dela, niso dovolj usposobljeni. Na tej stopnji je nujno prisluhniti potrebam učiteljev in jih posebej usposobiti za uvajanje sprememb pri pouku, za uveljavljanje principov notranje učne diferenciacije in individualizacije, ki sta prav tako kot pri delu v heterogenih skupinah pomembni pri pouku v bolj homogenih skupinah učencev – kljub uvajanju nivojskega pouka namreč ne smemo pozabiti in spregledati (oz. opustiti) notranje učne diferenciacije in individualizacije. To postavlja pred učitelja izziv za njegovo metodično-didaktično usposobljenost, pa tudi iskanje in zagotavljanje materialnih, didaktičnih ter časovnih pogojev za ures-

ničevanje načel upoštevanja posameznika, njegovih lastnosti, zmožnosti, aktiviranje učenca za doseganje najbolj optimalnih rezultatov ne glede na vso različnost učencev v oddelku, s katero se učitelj nenehno sooča.

Pomembno pa se je zavedati še enega dejstva – pouk zelo vpliva na učne dosežke učencev, posebno šibkejši učenci so veliko bolj odvisni od dobrega učitelja in njegovega poučevanja. Vendar Slavin (1996, str. 10) v svojem t. i. »modelu spremenljivih sestavin pouka in učenčevih dosežkov« posebej opozarja, da je treba pri pouku na eni strani zagotavljati kakovost pouka, ustrezno raven pouka, spodbujanje in ustrezen učni čas, na drugi strani pa učenčevo vključevanje – ki je odvisno od njegovih sposobnosti, nadarjenosti pa tudi učne motivacije. Učenčev dosežek je rezultat tako učinkovitosti pouka samega kot tistega časa, v katerem je zares potekalo učenčevo učenje (pozornost, sodelovanje, lastna dejavnost ipd.). Če samo eden od teh elementov manjka, je zaman pričakovati učinkovitost pouka in ustrezne učne dosežke. S pričujočim prispevkom smo torej ostali le na pol poti do uspeha in zagotavljanja enakih možnosti – pri tem, kar lahko stori učitelj in kar je v njegovi moči (ter strokovni odgovornosti). Na vse tisto, kar je posebej vezano na učenca, njegovo motiviranost in dejanski čas učenja, pa učitelj vpliva le posredno s svojim načinom dela. Morda včasih preveliko težo za učne dosežke pripisujemo samo učitelju, kakovosti pouka in učiteljevim pristopom. S tem dejstvom nikakor ne želimo zmanjševati pomembnosti in vrednosti notranje učne diferenciacije in individualizacije. Ravno nasprotno: menimo, da je to pot, način, pristop, s katerim je mogoče zagotavljati večjo učno motivacijo pri učencih in več kakovostnega učnega časa, v katerem se učenci zares učijo.

Literatura

- Diferenciacija in integracija (ur. Resman, M.). *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, 1999.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005, v tisku). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK in IS Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike: študijsko gradivo za pedagoško andragoško izobraževanje*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

KALIN Jana, Ph.D.

THE POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF INTERNAL EDUCATIONAL DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALISATION WITHIN THE FRAMEWORK OF PROVIDING EQUAL OPPORTUNITIES

Abstract: The article presents two models of internal educational differentiation and individualisation: content-thematic and didactical-methodological differentiation and individualisation with the possibilities and conditions of their implementation. Special attention is paid to the important advantages and limits of internal differentiation primarily arising from organisational and didactical possibilities and the teacher's qualification to carry it out. The empirical study presented interprets some of the results indicating the low level of teachers' qualifications to take into account the special features and developmental characteristics of their pupils in classes, the introduction of ability grouping and integration of pupils with special needs. In such circumstances, it is difficult to provide equal opportunities for all pupils and promise the optimal development of each individual according to their interests, abilities and aptitudes.

Keywords: internal educational differentiation, individualisation, educational differentiation in terms of contents, didactical-methodological differentiation, qualification of teachers.

Mag. Milena Košak Babuder

Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju

Povzetek: Vse preveč otrok, ki živijo v revščini, začne in konča svoje šolanje z izobraževalno neuspešnostjo in socialno izključenostjo, zato se v nadaljnjem življenju soočajo z brezposelnostjo, revščino in boleznimi. Strategije, znanje, vedenje in norme, ki jih revni otroci prinesejo v šolsko okolje, se največkrat ne ujemajo s tistimi, ki jih pričakuje šola, in so pogosto razlog za učno neuspešnost in socialno izključenost. Razumevanje ozadja učnih težav in težav socialnega vključevanja lahko pripomore k oblikovanju učinkovitih pedagoških programov za otroke iz revnih družin v zakonsko dostopnih oblikah pomoči, ki bi bile usmerjene tako v premagovanje učnih težav kot tudi v razvijanje socialnih spretnosti za uspešno vključevanje otrok v socialno okolje.

Izsledki raziskave, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok, kažejo, da se otroci, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, v večini opazovanih spremenljivk strukturno razlikujejo od skupine otrok, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Strukturne razlike med vzorcem otrok kažejo na drugačnost znanja in strategij, s katerimi otroci vstopajo v šolsko okolje. Pri preostalih spremenljivkah, ki ocenjujejo temeljne pogoje za uspešno učenje, izobraževalno uspešnost in socialno vključenost, so med skupinama statistično pomembne razlike.

Ključne besede: revščina, učna uspešnost, socialna vključenost, samopodoba, programi pomoči.

UDK: 37.015.4

Strokovni prispevek

Mag. Milena Košak Babuder, profesorica defektologije, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani

1 Uvod

Otroci iz revnih družin pogosteje dosegajo slabše izobraževalne dosežke v formalnem izobraževanju ter se pogosto soočajo z zgodnjim šolskim neuspehom in socialno izključenostjo. Vpliv revščine na učno uspešnost in socialno vključenost otrok ugotavljajo in dokazujejo v svojih študijah številni tuji in domači raziskovalci.

V Združenih državah Amerike so leta 1994 objavili obsežno poročilo o odnosu med dohodkom staršev in izobraževalnimi dosežki, v katerem so ugotovili, da revščina omejuje izobraževalne dosežke in da je njen učinek na uspešno dokončanje števila let šolanja statistično pomemben (Haveman in Wolfe 1994, 1995). Podobno ugotavljajo tudi longitudinalne študije PSID in NLSY (PSID – Panel Study of Income Dynamics, NLSY – National Longitudinal Survey of Youth), da status revščine negativno vpliva na dokončanje srednje šole in pridobljeno število let šolanja (Teachman, Paasch, Day in Carver 1997).

V Veliki Britaniji so na podlagi podatkov longitudinalne študije (National Child Development Study), v kateri so spremljali izobraževalni in socialni razvoj otrok, rojenih leta 1958, iz različnih okolij, avtorji Davie s sodelavci (1972, po Mittler 2000) ter Wedge in Prosser (1973, po Mittler 2000) ugotovili, da je študija zajela skupino socialno-ekonomsko prikrajšanih otrok od rojstva. Njihove ugotovitve kažejo na močno povezanost med socialnim ozadjem in izobraževalnimi rezultati, saj je imelo pri sedmem letu starosti petkrat več otrok iz socialno-ekonomsko prikrajšanega okolja bralne težave v primerjavi z otroki iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Otroci iz socialno prikrajšanega okolja so pri enajstih letih za tri leta zastajali za sovrstniki pri matematiki in branju, pri šestnajstih letih pa je kar 75 % teh učencev dosegalo podpovprečne rezultate pri branju in matematiki in so pogosteje kazali vedenjske težave. Pri triintridesetih letih je bila za ženske iz te skupine, ki so dosegale nizko stopnjo pismenosti, petkrat večja verjetnost, da so depresivne, da se počutijo izključene in imajo težave v vsakodnevem socialnem življenju. Po ugotovitvah britanskega

Centra za longitudinalne študije ter Feinsteina in Symonsa (1999) je tudi longitudinalna študija, v kateri so spremljali otroke, rojene leta 1970, vse do današnjih dni, pokazala podobne rezultate kot Nacionalna študija (National Child Development Study) oseb, rojenih leta 1958 (Mittler 2000).

V obširni longitudinalni študiji, v kateri so v Angliji spremljali 1700 ljudi od rojstva do sedemintridesetega leta, je bila ugotovljena statistično pomembna povezanost med socioekonomskim statusom družine in funkcionalno pismenostjo oseb v obdobju odraslosti, in sicer višji, kot je socioekonomski status družine, v kateri se rodi otrok, bolje je leta funkcionalno opismenjen v dobi odraslosti. Osebe, ki so bile pri sedemintridesetih letih funkcionalno slabše opismenjane, so izhajale iz revnih družin, njihovi starši so končali šolanje pri šestnajstih letih, pogosto so bili brezposelni ali so hitro izgubili službo, otrokom so nudili malo spodbud, doma so imeli malo knjig itn. (Parson in Bynner 1998)

Tudi avtorji Galeša, Gartner in Palir (1972) ter Toličič in Zorman (1977) so v svojih raziskavah ugotavljali pomembnost vpliva socialno-ekonomskega statusa družine, izobrazbe in poklica staršev na uspešnost otrok v šoli. Čim večje so razlike med otroki glede na socialno-ekonomski status, tem večje so razlike v kognitivnih, motivacijskih in drugih osebnostnih lastnostih.

Magajna (1994) ugotavlja, da so verbalne sposobnosti pomembno povezane s sociokulturnim nivojem in da je socialnoekonomski status pomembno povezan z nekaterimi verbalnimi podtesti (poučenost, razumevanje, računanje in pomnjenje – pomnjenje nazaj).

Jerman (2000) ugotavlja, da sociokulturna raven v družini pomembno vpliva na razvitost fonološkega zavedanja, ki je eden izmed poglavitnih dejavnikov uspešnega procesa opismenjevanja.

Otrokov položaj v šoli pomembno vpliva na njegovo samopodobo. Ta veliko izvira iz položaja, ki ga posameznik zavzema v skupini. Socialno prikrajšan otrok lahko kaj hitro prepozna, da je manj priljubljen in sprejet med vrstniki. Obenem pa njegova revščina prispeva tudi k slabši učni uspešnosti. Socialno prikrajšan, izključen otrok ima več možnosti, da bo učno neuspešen kot njegov vrstnik, ki mu starši lahko zagotovijo podporo, motivacijo in razne oblike pomoči. Stopnja izključevanja otrok iz revnih družin je odvisna od:

- stopnje podobnosti in različnosti otrokovega domačega okolja od šolskega okolja;

Kolikor bolj se otrokovo domače okolje razlikuje od šolskega okolja, tem več težav lahko pričakujemo pri otrokovem vključevanju.

- stopnje sprejetosti ali nesprejetosti otrokovih vrednot in vedenj.

Otroci se težko prilagajajo normam, ki veljajo v šoli, in ne poznajo ter zato tudi ne upoštevajo pravil vedenja in norm, ki veljajo v šolskem okolju, zato so slabše sprejeti pri učiteljih in vrstnikih. (Barrera 1995)

Strokovni delavci v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani opažamo, da je v populaciji otrok, ki obiskujejo našo ustanovo, vedno več takšnih, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom in se ob tem soočajo z učnimi težavami in šolsko neuspešnostjo ter večjo ali manjšo socialno izključenostjo. Starši, ki se vdajo zaradi neugodnih življenjskih

okolščin, jim zaradi svojih vsakodnevnih stisk ob neuspehu v šoli ne zmorejo pa tudi ne znajo pomagati. Velikokrat tudi ne znajo opozoriti učiteljev in svetovalnih delavcev na težave, s katerimi se soočajo. Ena izmed oblik ponujene pomoči so prostovoljci, za katero pa se pogosto izkaže, da ne zadostuje. Za preprečevanje in premagovanje učnih težav, ki jih pogojujejo prepletajoči se dejavniki revščine, bi ti otroci potrebovali pravočasno, kakovostno in dovolj intenzivno pomoč. Mnogim med njimi zadostuje že takšna, ki je predvidena za otroke z učnimi težavami po Zakonu o osnovni šoli (1996), drugi pa potrebujejo še njene druge oblike, denimo intenzivno strokovno pomoč, ustvarjanje pogojev za učenje v okolju in pomoč pri socialni integraciji. Tudi iz raziskave avtoric Kavkler, Magajna, Mikuš Kos in Slodnjak (2002) je razviden vpliv socialno-ekonomskega statusa na učno uspešnost otrok. Od vzorca razvrščenih otrok v Svetovalnem centru je bilo približno 27 % osnovnošolcev z izrazitejšimi učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi) iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom prešolanih v osnovne šole s prilagojenim programom.

Kljub prizadevanju različnih gibanj, organizacij in vlad po socialni inkluziji pa socialne izključenosti ni mogoče preprečiti in odpraviti. Takšna izključenost se začne že zelo zgodaj, še preden se otrok rodi. Zakoreninjena je v revščini, neustreznih bivalnih pogojih, kroničnih zdravstvenih obolenjih in dolgo trajajoči brezposelnosti. Otroci, rojeni v revščini, so prikrajšani za vire in možnosti, ki so na voljo drugim otrokom. Mnogi med njim začno in končajo svoje otroštvo v socialni izključenosti in s šolsko neuspešnostjo, v nadaljnjem življenju pa se soočajo z nezaposlenostjo, revščino in boleznimi.

Šola lahko vpliva tako na socialno vključevanje kot na socialno izključevanje, saj je kot posameznikovo neposredno socialno okolje v pomembni relaciji s problemom socialne izključenosti. Kako pomembno je šolsko izobraževanje pri preprečevanju socialne izključenosti, se zaveda tudi Evropska komisija za izobraževanje, ki v svoji Beli knjigi, dokumentu iz leta 1995, predlaga izobraževalne strategije za izobraževanje v družbi socialnega izključevanja, ki si z razvijanjem človeških virov prizadevajo za zvečanje človeškega kapitala. Izobraževalne strategije in standardi izobraževanja vplivajo na medosebne odnose, ki se v šoli oblikujejo po socialnih interakcijah, in na načela učenja (Martinjak 2003).

Otroci iz revnih družin niso le bolj pogosto izpostavljeni izobraževalnemu neuspehu in izključevanju, ampak so izpostavljeni tudi tveganju glede slabšega zdravja, pogostejšim hospitalizacijam, večji stopnji smrtnosti, neugodnim bivalnih pogojem, družinskim razdorom in dolgotrajni brezposelnosti. Vse to pa vodi v težnjo po bolj inkluzivni skupnosti in bolj inkluzivnem šolskem sistemu tudi za otroke iz revnih družin.

2 Problem raziskovanja

Z raziskavo, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok, smo skušali osvetliti povezanost revščine z različnimi dejavniki, pomembnimi za šolsko učenje (spretnost tvorjenja pojmov,

osvojen besedni zaklad, bralno razumevanje ...) in socialno vključenost (doživljanje samega sebe, položaj in sprejetost med vrstniki). V prispevku bomo predstavili del te širše raziskave, v katerem smo zajeli učiteljevo ocenjevanje učne uspešnosti in socialne vključenosti otroka, zaključne ocene temeljnih predmetov tretjega razreda osnovne šole ter otrokovo samopodobo.

3 Cilj raziskovanja

Osnovni cilj raziskave je bil proučiti povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo šolskih otrok ter proučiti razlike med otroki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in otroki iz materialno boljše preskrbljenih družin v učni učinkovitosti in socialni vključenosti.

4 Metode dela

4.1 Vzorec

V vzorec je bilo zajetih 158 otrok iz četrtilih razredov sedemnajstih osnovnih šol iz Ljubljane in treh osnovnih šol iz njene okolice. V času testiranja je bila starost otrok od 9,10 do 10,9 leta. Otroci so bili razdeljeni v dve skupini. V prvi skupini je bilo 79 otrok, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, v drugi pa 79 otrok, ki izhajajo iz družin, katerih socialno-ekonomski status je višji.

Otroci so bili izenačeni po spolu, starosti, razredu, ki so ga obiskovali, in po mestu obiskovanja šole. Vključeni so bili normalno inteligentni otroci (po merilih Svetovne zdravstvene organizacije, 1987). V vsako skupino, skupino otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (prva skupina) in skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (druga skupina), je bilo izbranih 79 otrok, od tega 45 deklic (57 %) in 34 dečkov (43 %).

Skupini otrok v vzorcu smo oblikovali po dveh kriterijih. Pri prvem kriteriju smo upoštevali, ali ima otrok v šoli regresirano prehrano ali ne, pri drugem kriteriju pa smo upoštevali izobrazbo staršev (nižja izobrazbena struktura staršev/višja izobrazbena struktura staršev).

4.2 Merski instrumenti

V raziskavi so bili uporabljeni različni merski instrumenti (test ACADIA, test TOKEN, test bralnega razumevanja, PIERS-HARRISOVA lestvica samopodobe, test RAN in Ravenove standardne progresivne matrice). Za raziskavo sta bila narejena tudi anketna vprašalnika: vprašalnik za učitelje in vprašalnik za starše.

V prispevku, v katerem smo se omejili le na del širše raziskave, smo od naštetih merskih instrumentov vključili Piers-Harrisovo lestvico samopodobe in

oceno učiteljev, ki smo jo pridobili z vprašalnikom za učitelje. Vprašalnik za učitelje je sestavljalo 11 trditev, od katerih se je večina nanašala na otrokovo učno uspešnost, 3 pa na njegovo socialno vključenost v razredno skupino. Učitelji so ovrednotili moč vsake trditve na lestvici od 1 do 4 (od ne drži do popolnoma drži). Posredovali pa so tudi zaključne ocene otrok iz tretjega razreda osnovne šole.

4.3 Spremenljivke

Spremenljivke smo razvrstili v dve skupini: v spremenljivke učne uspešnosti in spremenljivke socialne vključenosti.

Zap. št. sprem.	Ime manifestne spremenljivke	Opis merjenja
	<i>Šolska ocena</i>	
1	povprečna ocena pri slovenskem jeziku	zaključna ocena ob koncu 3. r
2	povprečna ocena pri matematiki	zaključna ocena ob koncu 3. r
3	povprečna ocena pri spoznavanju narave in družbe	zaključna ocena ob koncu 3. r
	<i>Anketni vprašalnik za učitelje</i>	
4	Učenec/-ka zna pozorno poslušati.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
5	Učenec/-ka dobro prosto pove zgodbo ali besedilo.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
6	Učenec/-ka ima bogato besedišče.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
7	Branje ustreza zahtevanim standardom.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
8	Pisanje ustreza zahtevanim standardom.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
9	Računanje ustreza zahtevanim standardom.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
10	Učenec/-ka ima razvite grafomotorne spretnosti.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
11	Učenec/-ka razume navodila za določeno aktivnost.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)

Preglednica 1: Spremenljivke učne uspešnosti

Zap. št. sprem.	Ime manifestne spremenljivke	Opis merjenja
12	samopodoba	število točk, doseženih na Piers- Harrisovi lestvici
<i>Anketni vprašalnik za učitelje</i>		
13	Učenec/-ka je sprejet/-a med sošolci v razredu.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
14	Učenec/-ka sodeluje v skupinskih aktivnostih v razredu.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
15	Starši učenca/-ke sodelujejo s šolo.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)

Preglednica 2: Spremenljivke socialne vključenosti

4.4 Metode analize podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili deskriptivno statistiko in analizo variance za ugotavljanje razlik med skupino otrok, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, in skupino otrok, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom.

Sprem.	Skup.	M	SD		Sprem.	Skup.	M	SD
1	skup. 1	3,49	0,88		9	skup. 1	2,61	1,03
	skup. 2	4,70	0,52			skup. 2	3,76	0,49
2	skup. 1	3,43	0,93		10	skup. 1	2,92	0,84
	skup. 2	4,62	0,51			skup. 2	3,76	0,43
3	skup. 1	3,63	0,98		11	skup. 1	2,81	0,92
	skup. 2	4,80	0,49			skup. 2	3,77	0,48
4	skup. 1	2,57	0,96		12	skup. 1	49,63	8,50
	skup. 2	3,57	0,61			skup. 2	60,11	6,95
5	skup. 1	2,49	0,97		13	skup. 1	2,90	0,97
	skup. 2	3,59	0,65			skup. 2	3,68	0,59
6	skup. 1	2,20	0,97		14	skup. 1	2,90	0,94
	skup. 2	3,54	0,66			skup. 2	3,77	0,53
7	skup. 1	2,61	1,02		15	skup. 1	3,10	0,84
	skup. 2	3,78	0,41			skup. 2	3,68	0,59
8	skup. 1	2,37	0,94					
	skup. 2	3,59	0,59					

Preglednica 3: Aritmetične sredine in standardne deviacije za posamezne spremenljivke učne uspešnosti in socialne vključenosti

5 Rezultati in interpretacija

M..... aritmetična sredina
SD..... standardna deviacija

V preglednici 3 so prikazane ocene aritmetične sredine in standardne deviacije za skupino otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 1) in skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 2). Iz ocen parametrov za vsako skupino posebej je razvidno, da je skupina otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 1) v primerjavi s skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 2) pri vseh spremenljivkah dosegla nižja povprečja z večjo razpršenostjo rezultatov.

Sprem.	Levenov test homogenosti variance		Enosmerna analiza variance		Sprem.	Levenov test homogenosti variance		Enosmerna analiza variance	
	Stat. mera	P	F	P		Stat. mera	P	F	P
1	4,347	0,039			9	9,76	0,002		
2	5,395	0,021			10	12,173	0,001		
3	10,507	0,001			11	13,547	0		
4	2,154	0,144	60,87 5	0	12	0,012	0,913	74,58 6	0
5	2,732	0,1	72,02	0	13	12,9	0		
6	1,021	0,314	108,2 77	0	14	29,928	0		
7	13,742	0			15	12,536	0,001		
8	2,915	0,09	100,1 19	0					

Preglednica 4: Testiranje homogenosti variance in analiza variance spremenljivk učne uspešnosti in socialne vključenosti

Z analizo homogenosti varianc smo ugotovili, da se skupini strukturno razlikujeta in ne pripadata isti osnovni populaciji v spremenljivkah, ki predstavljajo zaključno oceno (spremenljivke 1, 2, 3), ter v spremenljivkah, ki predstavljajo učiteljevo oceno otrokovega branja (7), računanja (9), grafomotoričnih spretnosti (10), in oceno, kako dobro otrok razume navodila za neko aktivnost (11). V primerjavi s skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom imajo otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom nižjo povprečno oceno pri vseh opazovanih predmetih z večjo razpršenostjo rezultatov. To pomeni, da nimajo vsi otroci iz revnih družin slabih šolskih ocen in da se njihove ocene gibljejo na celotnem kontinuumu. Močno odvisnost šolske uspešnosti in šolskih ocen od socialno-ekonomskega statusa družine, v kateri otrok odrasča, ugotavljajo domači in tuji avtorji v svojih raziskavah (Toličič in Zorman 1977; Kunst

Gnamuš 1979; Brooks-Gunn, Duncan 1997). Strukturalne razlike med skupinama v procesu učenja teh predmetov in učiteljevi oceni otrokovega branja (22), računanja (24), grafomotorične spretnosti (25) in v oceni, kako dobro otrok razume navodila za določeno aktivnost (26), kažejo na potrebo po drugačnem poučevanju, ki upošteva posebne potrebe s področja znanja in strategij otrok iz revnih družin. Učiteljeve ocene se ujemajo z ugotovitvami raziskav o odvisnosti grafomotoričnih spretnosti (Magajna 1994), spretnosti branja in pisanja (Kunst Gnamuš 1979; Toličič, Zorman 1979; Vončina 2003), spretnosti jezikovnega izražanja (Berenstein 1979; Kunst Gnamuš 1979; Walker, Greenwood, Hart, Carta 1994; Rožanc 2000; Bowman, Donovan, Burns 2000) od socialno-ekonomskega statusa. Navedene spretnosti vplivajo na učinkovitosti tudi pri matematiki, saj imajo pomembno vlogo pri reševanju vseh besednih in tudi simbolno podanih aritmetičnih problemov. Zaradi manjšega števila izkušenj z risanjem in pisanjem v predšolskem obdobju imajo slabše razvite grafomotorične spretnosti. Otroci iz revnih družin, ki imajo pomanjkanje določenih fondov znanja, imajo ponavadi temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za preživetje, saj za drugo ni prostora (Elkind 1981).

Strukturne razlike med skupinama so prisotne tudi pri vseh treh spremenljivkah, v katerih so učitelji podali oceno o socialni vključenosti otrok in kažejo tudi v tem primeru na potrebo po spremembi procesa poučevanja, v katerem se bo upoštevalo posebne potrebe teh otrok. S tem ko bodo učno uspešnejši, se bodo manj razlikovali od sovrstnikov in bodo imeli boljšo samopodobo.

Pri drugih spremenljivkah skupini pripadata isti osnovni populaciji in se med seboj pri vseh spremenljivkah tudi statistično pomembno razlikujeta. Otroci iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (druga skupina) dosegajo povprečno višje rezultate, ki so tudi manj razpršeni okoli srednje vrednosti. Otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom so dosegli statistično pomembno nižje rezultate pri spremenljivkah, ki ocenjujejo sposobnosti, ki so prvi pogoj za uspešno učenje oz. pomembno vplivajo na uspešnost pri učenju – npr. jezikovne spretnosti ter sposobnost usmerjanja in vzdrževanja pozornosti. Avtorji Bowman, Donovan, Burns (2000) v svojih študijah ugotavljajo, da se otroci iz revnih družin zelo razlikujejo v pridobivanju in rabi jezika. Anglin (1993) ter Johnson in Newport (1989) ugotavljajo, da lahko zelo pozitivni ali zelo negativni pogoji med občutljivim obdobjem pred puberteto zelo pripomorejo k jezikovnemu razvoju in razvoju besedišča ali pa ga ovirajo.

Otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom imajo statistično pomembno nižjo samopodobo od otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Domnevamo lahko, da je samopodoba otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, zajetih v vzorec, slabša, ker se srečujejo z učno neuspešnostjo, se ne oblačijo v modne obleke dragih proizvajalcev, nimajo igrač in potrebščin, s katerimi bi se lahko primerjali s sovrstniki. Zaradi nižjega socialno-ekonomskega statusa jih sošolci manj pogosto izbirajo za prijatelje. Slabša samopodoba izhaja iz primerjave z drugimi učno uspešnejšimi, pogosto pohvaljenimi in tudi samozavestnejšimi vrstniki, iz občutka nesposobnosti in nemoči

doseči tisto, kar je za druge samoumevno. Čim slabša je samopodoba, tem manj notranjih sil in energij bo zmožen otrok mobilizirati za obvladovanje težav (Kavkler, Magajna, Mikuš Kos, Slodnjak 2002).

6 Sklepne ugotovitve

Evropska komisija za izobraževanje pri svojem delu poudarja pomembnost šolskega izobraževanja in učne uspešnosti. Izobraževalna uspešnost je tisti dejavnik, ki preprečuje in pogojuje socialno vključenost otrok. Pri otrocih iz revnih družin je nevarnost razvojnih zaostankov v intelektualnem razvoju in učne neuspešnosti ter nevarnost socialnega izključevanja v šolskem okolju. Med šolanjem je njihov napredek počasnejši in bolj so izpostavljeni nevarnosti prezgodnjega izstopa iz šole.

Rezultati naše raziskave, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenost šolskih otrok ter razlike med otroki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in otroki iz materialno bolje preskrbljenih družin v učni učinkovitosti in socialni vključenosti, so pokazali, da je vzorec izbranih otrok delno homogen. Med skupino otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom so prisotne strukturalne razlike v 10 od 15 opazovanih spremenljivkah. Čeprav se skupini v preostalih petih spremenljivkah strukturno med seboj ne razlikujeta, pa so med njima pomembne nivojske razlike. Te spremenljivke ocenjujejo *temeljne pogoje za uspešno učenje* (sposobnost pozornega poslušanja), *izobraževalno uspešnost* (jezikovne spretnosti) in *socialno vključenost* (samopodoba).

Strukturne razlike med opazovanima skupinama otrok se kažejo v ključnih ocenah pri posameznih predmetih ter pri večini spremenljivk, ki predstavljajo učiteljevo oceno usvojenih šolskih spretnosti (branje, računanje, grafo-motorika) in socialne vključenosti. Obe skupini otrok sta bile v šolskem procesu ocenjevanja deležni enakih metod in pristopov, saj so bili iz istega razreda izbrane dvojice otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Strukturne razlike lahko pripišemo različnosti znanja in strategij, ki jih imajo otroci iz revnih družin in so v neskladju z znanjem in strategijami, ki jih pričakuje šola že ob otrokovem vstopu v šolo. Otrok je s svojim znanjem in strategijami uspešno reševal probleme v domačem okolju, šolsko okolje pa od njega pričakuje znanje in strategije (npr. dobre komunikacijske sposobnosti, temeljne pogoje za šolsko učenje, upoštevanje drugačnih pravil vedenja), ki jih do vstopa v šolo ni potreboval in zato ni razvil, kar pa pomembno vpliva na uspešnost vključevanja v šolsko okolje. Zato imajo otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom lahko hude težave že na začetku šolanja, z leti pa se težave samo poglobljajo (Barrera 1995).

Glede na rezultate, ki kažejo na strukturalne razlike med obema skupinama otrok, je treba večjo pozornost nameniti otrokom iz družin z nižjim social-

no-ekonomskim statusom. Že v predšolskem obdobju morajo biti deležni kompetencijskih treningov (usmerjenih v razvijanje sposobnosti pozornosti, grafo-motoričnih in jezikovnih spretnosti ...), ki bi preprečili ali vsaj zmanjšali razlike v znanju in strategijah na samem začetku šolanja. Kakovostno zgodnje učenje je varovalni dejavnik pred šolskim neuspehom (Ball 1994).

V obdobju šolanja morajo učitelji spremeniti način poučevanja, v katerem upoštevajo posebne potrebe otrok iz revnih družin, kajti le tako bodo ti uspešni. Ko učitelji najpogosteje izvajajo prilagoditve z reduciranjem šolske snovi in v zahtevnosti, namesto da bi upoštevali njihovo znanje in strategije, tem otrokom preprečujejo, da bi presegli prag učne neuspešnosti in se izognili socialni izključenosti. Za izboljšanje njihovega poprejšnjega znanja, sposobnosti in spretnosti bi potrebovali obravnavo, ki bi upoštevala posebne potrebe ter znanje in strategije, ki jih otroci prinesejo v šolo. Če dovolj zgodaj ukrepamo in intenzivno pomagamo otrokom iz revnih družin, se lahko izognemo ali pa vsaj zmanjšamo šolsko neuspešnost in preprečimo njihovo socialno izključenost.

Večjo pozornost je treba nameniti tudi socialnemu vključevanju otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kar bi lahko dosegli s treningom socialnih spretnosti za te otroke in njihove vrstnike ter z izpostavljanjem njihovih močnih področij (npr. uspešnost pri igrah z žogo). Omogočiti pa bi bilo treba čim več prostočasnih aktivnosti v okviru šole v takšni obliki, da ne bi bile povezane z denarnimi stroški, da bi bile dosegljive tudi tem otrokom.

Ugotovitve raziskave kažejo na potrebo po temeljitih spremembah vzgojno-izobraževalnega procesa poučevanja otrok iz revnih družin. Z upoštevanjem deklaracij različnih organizacij in pravic, ki jih dajejo otrokom, bi se moral spremeniti način poučevanja. Zahtevalo bi se učenje učnih strategij in strategij socialnih spretnosti ter omogočilo razvijanje močnih področij, pri čemer bi se upoštevale posebne potrebe, znanje, in norme vedenja otrok iz revnih družin. Pripraviti bi bilo treba ustrezen program in oblike pomoči za te otroke, da bi bili učinkoviti.

Literatura

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Moonographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10, Serial No. 238).
- Ball, C. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society of the Arts, Manufacturing and Commerce.
- Barrera, I. (1995). To Refer or Not to Refer: Untangling the Web of Diversity, »Deficit«, and Disability. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 10, str. 54–66.
- Bernstein, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. (1997). Children and Poverty: The Effects of Poverty on Children. *The future of children* 7, 2, str. 55–71.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., Burns, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National academy press, Washington, DC.

- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Galeša, M., Gartner, B., Palir, R. (1972). Vzroki osipa v osnovni šoli: Poskus ugotavljanja nekaterih etioloških faktorjev osipa v osnovnih šolah z vidika otroka, družine in učiteljev. Založba obzorja Maribor.
- Haveman, R., Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effect of investments in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Haveman, R., Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature* 33,3, str. 1829–1878.
- Jerman, J. (2000). Ugotavljanje razvoja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Johnson, J. S., Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21, str. 60–69.
- Kavkler, M., Magajna, L., Mikuš Kos, A., Slodnjak, V. (2002). Izključevanje iz rednega procesa izobraževanja kot dejavnik socialne neenakosti. Zaključno poročilo o realizaciji projekta (2001/2002). Ljubljana: SC.
- Kunst Gnamuš, O. (1979). Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
- Magajna, L. (1994). Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Martinjak, N. (2003). Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala. *Sodobna pedagogika* št. 5, str. 140–151.
- Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive Education, social contexts*. David Fulton Publishers, Great Britain.
- Parson, S., Bynner, J. (1998). *Influences on Adult Basic Skills. Factors affecting the development of literacy and numeracy from birth to 37*. The Basic Skills Agency. London.
- Rožanc, M. (2000). Vpliv revščine na besednjak učencev tretjega razreda osnovne šole. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Teachman, J., Paasch, K. M., Day, R. in Carver, K. P. (1997). Poverty during adolescence and subsequent educational attainment. V: Duncan, G. J. in Brooks-Gunn, J. (urednika). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). Okolje in uspešnost učencev: Vpliv socialno ekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebne lastnosti otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vončina, M. (2003). Vpliv revščine na učno uspešnost otrok pri matematiki. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development* 65, str. 606–612.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12, str. 879–887.

KOŠAK BABUDER Milena, M.A.

HOW TO BREAK THE VICIOUS CIRCLE OF POVERTY IN EDUCATION

Abstract: All too many children living in poverty start and end their school lives with educational failure and social exclusion, consequently facing unemployment, poverty and illness later in their lives. The strategies, knowledge, behaviour and norms that poor children bring into the school environment frequently do not match those expected by the school and are often the reason for school failure and social exclusion. Understanding the background to learning difficulties and social inclusion problems can contribute to the formulation of efficient educational programmes for children from poor families within legally accessible forms of aid, oriented at both overcoming learning difficulties and developing social skills so as to ensure the successful inclusion of children in the social environment.

The findings of the research in which we studied the connection of poverty with school success and the social inclusion of children show that, according to most of the variables monitored, children from families with a lower socio-economic status differ from the group of children from families with a higher socio-economic status. Structural differences between the samples of children indicate different knowledge levels and strategies with which children enter the school environment. For other variables that assess the basic conditions for successful learning, school success and social inclusion, there are statistically significant differences between the groups.

Keywords: poverty, school successfulness, social inclusion, self-image, aid programme.

Nataša Zrim Martinjak

Koncept socialnega kapitala: sodobna paradigma vzgoje in izobraževanja

Povzetek: Prispevek aplicira koncept socialnega kapitala na področje vzgoje in izobraževanja, ki ga obravnava v kontekstu sodobnih evropskih edukacijskih politik. Te raziskuje z analizo vsebine ključnih dokumentov procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010. Izpostavlja tezo o konfliktnosti lizbonske strategije in jo obravnava s perspektive socialnega in človeškega kapitala kot enega od možnih pristopov k znanju, posamezniku in družbi, z upoštevanjem njihovih medsebojnih interakcij in procesov. Poudarja pomen koncepta socialnega kapitala za razvoj sodobnega evropskega izobraževanja in usposabljanja, družbe in posameznika, kar pojasnjuje s tremi stopnjami oz. kategorijami v procesu izobraževanja, dostopom do izobraževanja, uspehom oz. dosežki v izobraževanju ter prenosom in širjenjem pridobljenega znanja.

Osrednji raziskovalni vprašanji prispevka sta prisotnost koncepta socialnega kapitala v sodobnih evropskih edukacijskih politikah in kako lahko koncept socialnega kapitala v vzgoji in izobraževanju prispeva k razvoju sodobne družbe in posameznika. Ker se sodobna družba in posameznik na eni strani uveljavljata z dosežki in napredkom, kar pogojuje uspeh v konkurenci, na drugi strani pa se soočata z in manifestirata v socialnih razlikah, izključevanju in eksistenčnih problemih obstoja, se prispevek v nadaljevanju ukvarja z vprašanjem preseganja socialnih različnosti oz. neenakosti.

Prispevek ugotavlja, da lahko na prisotnost koncepta socialnega kapitala v edukacijskih politikah posredno sklepamo na več mestih. Ugotavlja, da je koncept socialnega kapitala primeren za pojasnjevanje nekaterih pojavov tudi v vzgoji in izobraževanju in da se potrjuje kot pomemben vir v razvoju družbe, posameznika, vzgoje in izobraževanja ter v preseganju socialnih različnosti oz. neenakosti.

Ključne besede: socialni kapital, človeški kapital, edukacijske politike, dostop do izobraževanja, uspeh oz. dosežki v izobraževanju, prenos in širjenje pridobljenega znanja, konkurenčnost, socialna kohezivnost.

UDK: 37.01:37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Nataša Zrim Martinjak, dipl. univ. socialna pedagoginja

Uvod

V prispevku koncept socialnega kapitala apliciramo na področje vzgoje in izobraževanja¹, ki ga obravnavamo z vidika sodobnih evropskih edukacijskih politik. Edukacijske politike oz. njihove vsebine vključujemo v razpravo z analizo vsebine ključnih dokumentov procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010. Temeljne dileme v odnosu med posameznikom, družbo in izobraževanjem, ki se kažejo kot nikoli dokončana zgodba o njihovi medsebojni konfliktnosti, obravnavamo s perspektive socialnega in človeškega kapitala kot enega od mogočih pristopov k znanju, posamezniku in družbi, z upoštevanjem njihovih medsebojnih interakcij in procesov, ki se vzpostavljajo med njimi. Ozadje razprave so ideje o vrednosti socialnega kapitala za posameznika, družbo in izobraževanje, v smislu njihovega razvoja in preseganja medsebojnih konfliktov. Sodobna družba zahteva transformacijo našega načina življenja, dela, odnosov z drugimi, učenja, razmišljanja. Informacije in vse več in več znanja postajajo bistveni dejavniki za kakovost življenja in ekonomsko udeležbo. Le-ta izpodriva zgodovinske vrednote, kot so sodelovanje, solidarnost, nesebična pomoč drugemu, in postavljajo v ospredje tekmovalnost in premoč drugega.

Namen prispevka je izpostaviti in pojasniti napetosti in nasprotja, ki se kažejo tudi v sodobnih razvojnih politikah, vključno z edukacijskimi, in sicer med konkurenčnostjo in socialno kohezivnostjo v kontekstu družbenih sprememb in razvoja. V nadaljevanju je namen prispevka izpostaviti vlogo in mesto koncepta socialnega kapitala v edukacijskih politikah oz. vzgoji in izobraževanju. V razlagi se navezujemo na tri stopnje oz. kategorije v procesu izobraževanja oz. na poti do znanja, ki le-to, ob pomembnem prispevku socialnega kapitala, ovrednotijo in sklenejo v celoto. In sicer so to dostop do izobraževanja, uspeh oz. dosežki v izobraževanju ter prenos in širjenje pridobljenega znanja.

¹ Prispevek je del neobjavljenih doktorskih tez avtorice.

Osrednji raziskovalni vprašanji prispevka sta prisotnost koncepta socialnega kapitala v sodobnih evropskih edukacijskih politikah in kako lahko koncept socialnega kapitala v vzgoji in izobraževanju prispeva k razvoju sodobne družbe in posameznika. Ker se sodobna družba in posameznik na eni strani uveljavljata z dosežki in napredkom, kar pogojuje uspeh v konkurenci, na drugi strani pa se soočata z in manifestirata v socialnih razlikah, izključevanju in eksistenčnih problemih obstoja, se prispevek v nadaljevanju ukvarja z vprašanjem preseganja socialnih različnosti oz. neenakosti.

V razpravi izhajamo iz predpostavke, da se socialni kapital pomembno povezuje s posameznikovimi in družbenimi uspehi ali neuspehi na vseh področjih, ki so pomembna za njun razvoj. Socialni kapital je vir z učinki na številna področja. Razvojne politike pri tem pomembno prispevajo h krepitvi in delovanju socialnega kapitala. Še posebej se izpostavljajo edukacijske politike, ki imajo že same po sebi moč vpliva na sodelovanje med posamezniki, delovanje v okviru koncepta socialnega kapitala pa bi pomembno vplivalo na posameznikovo in družbeno stopnjo medsebojne vzajemnosti, povezovanja, solidarnosti, socialne vključenosti, zaupanja, naravnosti k sodelovanju in s tem na kakovost medosebnih odnosov. Dva klasična avtorja teorije socialnega kapitala, Bourdieu in Coleman, sta se ukvarjala s sociologijo izobraževanja in ugotavljala pomembno povezavo med socialnim kapitalom in izobraževanjem. Coleman (2000) je v svojih raziskavah potrdil vpliv socialnega kapitala na človeški kapital. Tudi Fukuyama (2001) med pomembnimi vplivi na krepitev socialnega kapitala izpostavlja edukacijske politike, in sicer opominja, da ne smemo mimo funkcije izobraževanja, ki jo ima v prenašanju družbenih pravil in norm. Le-to pomembno prispeva k stopnji socialnega kapitala posamezne družbe in s tem k sodelovalni naravnosti med posamezniki.

Izvor napetosti in nasprotovanj: konkurenčnost vs. socialna kohezija

Številne politike in iniciative so pripeljale do leta 2000 zastavljene lizbonske strategije, ki pomeni začetek Procesa o skupnih evropskih ciljih za leto 2010 in pravi, da mora Evropa do leta 2010 *postati najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti z več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo (Presidency 2000, str. 2)*. Evropski svet je na lizbonskem zasedanju ugotavljal, da se morajo evropski sistemi izobraževanja in usposabljanja prilagoditi zahtevam družbe znanja in potrebi po zvišanju stopnje ter kakovosti zaposlovanja. Sodobna Evropa si namreč prizadeva za družbo, ki temelji na znanju, to pa zahteva veliko strukturnih izobraževalnih reform in vlaganja v ljudi, v t. i. človeške vire, in vseživljenjsko učenje, v znanje in spretnosti, primerne za hitro prilagodljivost družbenim spremembam. Evropa naj bi pomenila konkurenčno gospodarstvo, na znanju temelječo družbo in hkrati tudi socialno kohezivno družbo, kar povzroča dvom in go-vori o konfliktnosti same strategije, ki je izhodišče razvitim idejam v prispevku. Konkurenčnost in socialna kohezivnost sta

bistveni značilnosti sodobne družbe in uveljavljena termina v sodobnih razvojnih politikah. Lizbonska strategija poudarja gospodarske težnje po razvoju in konkurenčnosti ter v isti sapi navaja socialne in osebne vrednote, za katere se zdi, da, opremljene z duhom medsebojnega sodelovanja, predstavljajo bolj protitež gospodarski tekmovalnosti kot pa samostojno družbeno težnjo. Kajti sodobna družba znanja je danes kompleksen fenomen s prodornim vplivom na vse vidike človeške dejavnosti. Hkrati zastopa gospodarski razvoj in je tudi socialni fenomen.

Področje vzgoje, izobraževanja in usposabljanja je neposredno povezano s temeljnimi izzivi razvoja družbe. Da edukacijske politike temeljijo na konkurenčnosti in je razvoj t.i. človeškega kapitala predvsem namenjen konkurenčnim prednostim, potrjuje leta 2002 na zasedanju Evropskega sveta sprejeto izobraževanje in usposabljanje za ključno prednostno področje v celotni lizbonski strategiji. To pomeni naslednje: »Ne glede na učinkovitost politik na drugih področjih bo Evropska unija postala vodilno in na znanju zasnovano gospodarstvo le, če bosta izobraževanje in usposabljanje odločilno prispevala h gospodarski rasti, inovativnosti, trajnostni zaposljivosti ter socialni koheziji. /.../ Čeprav imata izobraževanje in usposabljanje odločilno vlogo v lizbonskem procesu, predstavljata oba veliko več kot sredstvo za zaposljivost, saj nosita širši delež odgovornosti tako za državljane kot tudi celotno družbo. Poleg tega da Evropejce usposabljata za poklicno pot, prispevata k osebnostnemu razvoju, kar omogoča boljše življenje in aktivno državljanstvo v demokratičnih družbah, kjer spoštujejo kulturno in jezikovno raznolikost.« (European Commission, 2002, str. 9) Nadalje poudarjajo, da imata posebno pomembno vlogo pri krepitevi socialne kohezije, saj preprečujeta diskriminacijo, izključenost, rasizem in sovraštvo do tujcev, kar spodbuja temeljne vrednote, skupne vsem evropskim družbam, kot sta strpnost in spoštovanje človekovih pravic. Vzpostavitev povezovalnega in odprtega evropskega prostora izobraževanja in usposabljanja je v času znanja in svetu globalizacije ključnega pomena za prihodnost Evrope ter njenih državljanov.

Sporočilo deluje celostno in govori o prizadevanjih na obeh ravneh. Same akcije v prid zvečevanju konkurenčnosti pa na mnoge posameznike in skupine delujejo ogrožajoče glede večjega socialnega izključevanja in odvečnosti za svet konkurence, to pa spodbija težnjo k socialno kohezivni naravnosti. Sodobne družbene spremembe se zrcalijo v kontekstu globalizacije in kompleksnosti gospodarskih in družbenokulturnih odnosov, zato je vsa razmišljanja o ciljnih sistemov izobraževanja in usposabljanja v prihodnje treba razumeti v tem kontekstu, je zapisano v poročilu Komisije o konkretnih ciljnih izobraževalnih sistemov v dani prihodnosti (2001). Očitno se sodobne družbe zavedajo pomena socialne kohezivnosti za svoj razvoj, zato vključujejo zviševanje njene stopnje v svoje razvojne politike. Pojem socialna kohezija se v literaturi (Kawachi 1999) uporablja za opis skupnosti, ki imajo visoko zalogo socialnega kapitala, nizko stopnjo socialne dezorganizacije in visoko stopnjo kolektivne učinkovitosti. Integrirane, inkluzivne in solidarne družbe so kohezivne. V kontekstu pojava globalizacije (Ritzen 2000) nam socialna kohezija pomaga razumeti vrsto procesov,

zaradi katerih so posamezniki in skupine vključeni ali izključeni iz dejavne soudeležbe v širši družbi. Socialna kohezivnost je povezanost med posamezniki in socialnimi skupinami, ki pospešuje sodelovanje in pravično razdelitev tako v družini kot širše v skupnosti in na državni ravni. Socialna kohezivnost je nujna za socialno stabilnost in za zniževanje materialnega in psihološkega stresa revščine (Narayan 2000). Raziskovalci danes govorijo o upadanju stopnje socialne kohezivnosti, kar vpliva na medsebojno povezanost, gostoljubnost, solidarnost tako na mikroravni (v družini, med prijatelji) kot na makroravni (skupnosti, narodu). Upad socialne kohezivnosti se pomembno povezuje (ibid.) s pomanjkanjem ekonomskih priložnosti in možnosti. Ob spodbujanju konkurenčnih prednosti bo teh še manj in lahko pričakujemo razpad socialno kohezivnih družb. Heyneman (2000, v Ritzen 2000) govori o štirih vplivih na socialno kohezivnost: političnem, ekonomskem, socialnem in izobraževalnem. Še posebej poudari povezavo med socialno kohezijo in izobraževanjem. Izobraževanje vpliva na krepitev socialne kohezije s posredovanjem znanja o socialnih vedenjih in posledicah neupoštevanja t. i. družbenih dogovorov. V šolah se učenci in dijaki učijo sprejemljivega vedenja za vzdrževanje socialnih odnosov in pridobivajo socialne izkušnje, v katerih se učijo reševati konflikte. Izobraževanje vpliva na razumevanje temeljnega pomena družbenih dogovorov. Šola kot socialni prostor ponudi možnost za neposredno učenje o/v medosebnih odnosih in s tem vpliva na socialno kohezijo. Socialna kohezivnost je tesno povezana s kategorijo socialnega kapitala. Kategoriji socialna kohezija in socialni kapital se umeščata med t. i. socialne vidike razvoja. Socialni kapital je relativno nova kategorija², opredeljena s fenomeni sodobne družbe, ki pomaga razumeti njeno socialno strukturo. V mnogih zahodnih družbah je bil socialni kapital v razvojnih strategijah že uporabljen kot pojasnjevalni dejavnik upadanja socialne kohezije in skupnih družbenih vrednot (Field 2003). Ima integrativno vlogo (Adam, Rončević 2003) med posameznimi znanstvenimi disciplinami, saj je uporaben za pojasnjevanje mnogih pojavov.

Glede na lizbonsko strategijo za razvoj Evrope do leta 2010 se izobraževanje in usposabljanje izpostavlja kot pot do večje socialne kohezivnosti in človeškega kapitala. Le-ta je bistvo družbe znanja, saj je konkurenčnost v temelju odvisna od človeškega kapitala, zato so razvojne politike usmerjene predvsem v njegovo večanje. Če pogledamo na družbo znanja s perspektive dveh pomembnih vrst kapitala, socialnega in človeškega, ugotovimo, da ima človeški kapital bistveno vlogo v inovacijah, tekmovanju, konkurenčnosti in gospodarskem razvoju, pri čemer je primarno determiniran z dosežki v izobraževanju. Sodobna družba ni le družba znanja, temveč je hkrati tudi mrežna družba, zato je za uspeh na poti k lizbonskim ciljem nujna kombinacija socialnega in človeškega kapitala. V sodobni družbi so poleg kognitivnih spretnosti potrebne še medosebne in komunikacijske, ki jih pridobimo s socialnim učenjem v so-

² Zato se v evropskih razvojnih politikah v primerjavi s pojmom socialna kohezivnost redko uporablja.

cialnih mrežah. Znanje in spretnosti, strnjeni v človeški kapital, so pridobljeni v socialnem procesu učenja, ki ima svoje mesto v družini, formalnih oblikah izobraževanja in usposabljanja (od vrtega do izobraževanja odraslih), na delovnem mestu (formalno in neformalno učenje), v vsakodnevni socialni participaciji (skupnosti in socialne mreže) in prostočasnih dejavnostih, kar vse so značilna žarišča socialnega kapitala. *Človeški kapital* se razume kot skupek posameznikovega znanja, spretnosti, kompetenc in lastnosti, ki prispevajo k osebnemu, socialnemu in ekonomskemu zadovoljstvu. Razume se kot individualni vir, ki se manifestira v znanju, spretnostih in drugih kvalifikacijah. *Socialni kapital* predstavlja socialne mreže in participacijo v socialnem okolju, ki usposablja posameznika, skupine in skupnosti skupnih norm, vrednot, kulture, navad in običajev, spodbujajo zaupanje in razumevanje, kar krepi sodelovanje v skupinah ali med njimi z namenom doseči skupni cilj. Razume se kot posameznikov in družbeni vir, pri katerem gre za vlaganje v medosebne odnose in ki je v podporo socialnemu vključevanju v sodobno družbo. Človeški in socialni kapital lahko razumemo in uporabimo kot vzajemno krepitev in proizvajanje koristnih učinkov na gospodarsko rast pa tudi na drugih področjih, ki vplivajo na kakovost življenja, kot so npr. socialna kontrola, socialna vključenost, vzgoja in izobraževanje, zdravje, demokracija, vlada. To kaže, da sta obe izpostavljeni vrsti kapitala bistveni v oblikovanju razvojnih in posameznih politik in bi oba morali imeti tudi tako vlogo. V družbi znanja je njuna povezava v dejstvu, da je nastanek, skladiščenje, prenos, uporaba in delitev znanja proces, ki poteka med posamezniki v socialnem kontekstu. Znanje, socialni in človeški kapital delujejo v medsebojni interakciji, rezultati pa so odvisni od mogočih kombinacij in kontekstov, v katerih nastajajo. Dostop do znanja in socialnih vezi sta bistvena vpliva na človeški in socialni kapital. Z usmerjenostjo na posameznika in socialne odnose dajeta socialni in človeški kapital nove možnosti gospodarskemu in socialnemu razvoju družbe in posameznika. Skrb za zviševanje stopnje socialnega in človeškega kapitala je potemtakem bistvenega pomena na poti do lizbonskih ciljev. V ukrepih razvojnih politik s ciljem večje konkurenčnosti in socialne kohezivnosti bi poleg krepitve človeškega kapitala krepitev socialnega kapitala morala biti njihov sestavni del.

Socialni kapital, vzgoja in izobraževanje

Socialni kapital je razumljen kot vir – potencial in možnost posameznika, ki mu je dostopen v socialnih odnosih in se gradi na virih socialne strukture. Njegovih koristi so deležni vsi člani strukture, pogojujejo pa jih njihovo medsebojno sodelovanje, solidarnost, vzajemnost in medsebojno zaupanje.

Vloga in prispevek socialnega kapitala v vzgoji in izobraževanju sta pomembna, tako kot že samo načrtovanje edukacijskih politik, izvajanje vzgoje in izobraževanja v kontekstu koncepta socialnega kapitala, tudi že za samo razumevanje procesa izobraževanja oz. celotne poti do znanja. Tega zaznamujejo tri stopnje oz. kategorije, ki proces izobraževanja sklenejo v celoto in ga ovrednotijo v smeri

preseganja ali spodbujanja socialnih neenakosti oz. različnosti. In sicer so to dostop do izobraževanja, uspeh v izobraževanju ter prenos in širjenje pridobljenega znanja. V vsaki od teh treh kategorij ima socialni kapital pomembno vlogo in se zato pomembno povezuje z izobraževanjem. Vse tri izpostavljene kategorije so pomembne tudi s stališča razvoja posameznika in družbe, saj le-tega pogojujejo. Prva stopnja oz. kategorija *dostop do izobraževanja* je temeljnega pomena za začetek procesa izobraževanja in posledično razvoj človeškega kapitala. V družbi znanja, v kateri je potreba po vseživljenjskem učenju neogibna, so med kazalniki socialnega kapitala za posameznika visoko pomembne socialne vezi in mreže, ki mu olajšajo dostop do izobraževanja. V družbah znanja je prav socialni kapital tisti, ki omogoča hitro povezovanje virov znanja z uporabniki. Dostop do izobraževanja lahko blaži socialne neenakosti oz. različnosti ali pa jih spodbuja in krepi. Druga stopnja oz. kategorija *uspeh oz. dosežki v izobraževanju* je odvisna tudi od socialnega kapitala, saj so bistvenega pomena pri učenju socialne mreže, norme in kulturni kontekst. Coleman (Schuller, Baron, Field 2000) povezuje dosežke na področju izobraževanja s stopnjo socialnega kapitala, ki lahko nadomesti ekonomske in druge socialne primanjkljaje, pri čemer se izpostavlja pomen okolja za učenje. Z učenjem v/o kontekstu koncepta socialnega kapitala bi šole lahko pomembno prispevale k preseganju socialnih neenakosti oz. različnosti. V tekmovalno naravnem okolju, v katerem veljajo zakoni konkurenčnih prednosti, pa se socialne neenakosti le še poglobljajo in šibkejše (ob različnih razlogih za socialne neenakosti) socialno izključujejo. Tretja stopnja oz. kategorija *prenos in širjenje pridobljenega znanja* govori o presežku posedovanja pridobljenega znanja. V sodobni družbi, ko šola izgublja svojo ekonomsko funkcijo kot pripravo na zaposlitev in izobrazba ne zagotavlja več delovnega mesta, se odpira vprašanje, s katerim se morajo soočiti tudi edukacijske politike: Kakšno znanje potrebujemo v sodobni družbi in ga bomo potrebovali v družbi prihodnosti? Glede na ta problem se Nan Lin (Merljak 2004) ukvarja z vprašanji, kot so: zakaj med petimi diplomiranci iste fakultete samo eden dobi zeleno službo, kateri med njimi je to in kaj ga razlikuje od drugih tekmecev? Pravi, da je odgovor v socialnem kapitalu. Socialni kapital predpostavlja znanje, uporabno za življenje. Adam in Rončević (2003) med pomembnimi vidiki socialnega kapitala za razvoj družbe navajata tudi *socialni kapital kot katalizator diseminacije človeškega in intelektualnega kapitala*. Prenos in širjenje pridobljenega znanja sta v izobraževanju prav tako pomembna kot dostop do izobraževanja in posedovanje znanja oz. sta njun presežek, ki celoten proces ovrednoti in zaokroži v celoto. Človeški kapital, ki se ne prenaša in širi in ne prispeva k razvoju in reševanju družbenih problemov, je »mrtvi kapital« (Gibbons idr. 1994 v Adam, Rončević 2003). Socialni kapital se v tem kontekstu razume kot vir, ki ima vlogo prenosa in širjenja pridobljenega znanja. Na tej stopnji bi razvojne politike morale biti naravnane tako, da bi bile v pomoč preseganju socialnih neenakosti oz. različnosti.

Ključne postavke procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010

Na podlagi prispevkov držav članic je Svet za izobraževanje leta 2001 opredelil številne skupne prednostne naloge za prihodnost in kako naj sistemi izobraževanja in usposabljanja prispevajo k uresničevanju lizbonske strategije. Potrebna je »možnost prilagajanja in razvoja sistemov izobraževanja in usposabljanja, tako da bodo zagotavljali znanje, spretnosti in usposobljenost, ki jih vsi potrebujemo v družbi znanja; tako da bo vseživljenjsko učenje postalo privlačno in koristno; tako da bodo sistemi segli do vseh članov družbe ne glede na to, kako oddaljeni od izobraževanja in usposabljanja se nemara zdijo sami sebi, ter jim ponudili priložnost za razvoj njihovega znanja in spretnosti in za to, da jih kar najbolje izkoristijo« (Commission 2001, str. 14). Obenem se Svet zaveda, da je pomembna vloga izobraževanja spodbujanje humanističnih vrednot, skupnih našim družbam. Svet je upošteval tudi splošne cilje, ki jih družba pripisuje izobraževanju in usposabljanju (Ibid., str. 3): *individualni razvoj*, ki lahko posamezniku omogoči uresničevanje vseh njegovih oziroma njenih zmožnosti in polno življenje, *razvoj družbe*, ki zlasti s krepitvijo demokracije zmanjšuje razlike in neenakosti med posamezniki in skupinami ter spodbuja kulturne raznolikosti, *razvoj gospodarstva*, ki zagotavlja usposobljenost delovne sile v skladu s potrebami gospodarskega in tehnološkega razvoja.

Z vidika družbenih izzivov in dogajanj ter da bi prispevali k lizbonski strategiji je Svet za izobraževanje sprejel tri strateške cilje (Ibid., str. 6) za leto 2010, ki bodo državam članicam zagotovili temelje skupnega delovanja na evropski ravni, in sicer: *izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v Evropski uniji*, v luči zahtev, ki jih narekujejo družba znanja ter spremenjeni modeli poučevanja in učenja; *vsem olajšati dostop do izobraževanja in usposabljanja*, v luči vodilnega načela vseživljenjskega učenja, pospeševanje zaposljivosti ter razvoja poklicne poti kot tudi aktivnega državljanstva, enakih priložnosti in socialne kohezije; *odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje*, v luči temeljne potrebe, da se spodbuja pomembnost dela družbe ter spoprime z izzivi, ki izhajajo iz globalizacije.

Evropski svet je leta 2001 sprejel poročilo O konkretnih ciljih za prihodnost izobraževanja in usposabljanja, ki je postalo *prvi uradni dokument*, v katerem so zasnovali osnutek obsežnega ter usklajenega evropskega pristopa na področju nacionalnih politik izobraževanja in usposabljanja Evropske unije. Leta 2002 je Svet za izobraževanje sprejel Delovni program o ciljih za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja, imenovan tudi Objectives Report. Potrditev tega dokumenta štejemo za zgodovinski sporazum na področju evropskega izobraževanja. Program za uresničevanje skupnih ciljev ima od tedaj osrednje mesto v vseh razpravah o edukacijskih politikah. Delovni program temelji na treh dolgoročnih strateških ciljih, ki so jih opredelili v poročilu O konkretnih ciljih za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja. Delovni program razčlenjuje tri dolgoročne strateške cilje na 13 operativnih ciljev³ in 42 ključnih vprašanj, ki jih je treba rešiti za doseganje zastavljenih nalog. Vsebuje širok spekter področij, povezanih z izobraževanjem in usposab-

ljanjem, ki segajo od osnovnega znanja in spretnosti do poklicnega in visokošolskega izobraževanja. Pri tem je posebna pozornost namenjena načelu vseživljenjskega učenja in splošni promociji filozofije, ki jo ta vsebuje, ter opredeljuje poglobljena sredstva za spodbujanje in merjenje napredka. Pri tem se uporabi odprta metoda usklajevanja, ki so jo določili v Lizboni, tako da bi spodbudili približevanje nacionalnih politik na poti do skupnih ciljev, kar bi omogočilo primerjavo evropskih dosežkov tako v evropskem kot tudi v svetovnem merilu. Časovno obdobje za uresničevanje tega delovnega programa je desetletje do 2010.

Analiza za merjenje napredka upošteva tudi pet evropskih standardov, ki jih je Svet za izobraževanje sprejel maja 2003 in naj bi jih dosegli za izboljšanje sistemov izobraževanja in usposabljanja Evrope do leta 2010. Natančneje, ti standardi določajo, kje naj bi bilo evropsko izobraževanje in usposabljanje v vmesnem obdobju leta 2004 in leta 2010. Standardi izhajajo iz Lizbonskih sklepov in so naslednji (Commission 2004, str. 14): *največ 10 odstotkov je posameznikov, starih od 18 do 24 let, ki imajo največ nižjo sekundarno izobrazbo in se ne izobražujejo več; število diplomantov na področju matematike, naravoslovja in tehnologije naj bi se povečalo vsaj za 15 odstotkov ter popravilo ravnovesje med moškimi in ženskimi diplomanti na teh področjih; najmanj 85 odstotkov posameznikov, starih 22 let, mora imeti končano višje sekundarno izobraževanje; delež petnajstletnikov, ki dosegajo nizke dosežke v bralni pismenosti, naj bi se zmanjšal vsaj za 20 odstotkov v primerjavi z letom 2000; delež odraslih (25–64 let) v vseživljenjskem izobraževanju naj bi dosegel 12,5 odstotka populacije.*

Evropski standardi za merjenje napredka na področju izobraževanja in usposabljanja predstavljajo stimulacijski instrument tako evropski skupnosti kot celoti kot posameznim državam članicam.

3 Pregled trinajstih ciljev, usmerjenih v tri dolgoročne cilje:

- 1 Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja:
 - 1.1 izboljšanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev in izobraževalcev
 - 1.2 razvijanje spretnosti za družbo znanja
 - 1.3 vsakomur zagotoviti dostop do IKT (informacijska in komunikacijska tehnologija)
 - 1.4 povečanje vpisa na naravoslovne in tehnične programe
 - 1.5 kar najboljše uporabiti vire
- 2 Vsem olajšati dostop do sistemov izobraževanja in usposabljanja:
 - 2.1 ustvariti odprto učno okolje
 - 2.2 naj bo učenje privlačnejše
 - 2.3 zavzemanje za aktivno državljanstvo, enake možnosti in socialno kohezijo
- 3 Odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje:
 - 3.1 krepitev vezi z delovnim okoljem, raziskovanjem in širšo družbo
 - 3.2 razvijanje podjetniškega duha
 - 3.3 izboljšanje učenja tujih jezikov
 - 3.4 povečanje mobilnosti in izmenjav
 - 3.5 krepitev evropskega sodelovanja – Council, 2002

Socialni kapital in sodobne evropske edukacijske politike

Osrednje raziskovalno vprašanje prispevka, ki se navezuje na prisotnost koncepta socialnega kapitala v sodobnih evropskih edukacijskih politikah, smo raziskovali z analizo vsebine ključnih dokumentov procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010, ki oblikujejo sodobne evropske edukacijske politike.

V analizi smo bili pozorni na povezovanje posameznih kazalnikov socialnega kapitala z dvema karakteristikama sodobne družbe in razvojnih politik (tudi edukacijskih): socialno kohezivnostjo in človeškim kapitalom. Zanimalo nas je, koliko in kako so kazalniki socialnega kapitala, in sicer širjenje socialne mreže, zaupanje, vzajemnost, sodelovanje, solidarnost, upoštevanje pravil, vključenost v skupine, povezovanje s drugimi skupinami, vključeni v sodobne evropske edukacijske politike. Analizo smo izpeljali iz prisotnosti *kategorije socialne kohezivnosti* in vsebine *evropskih standardov za področje izobraževanja in usposabljanja za leto 2010*.

Ugotovitve

1. v povezavi s kategorijo socialne kohezivnosti:

Socialna kohezija predstavlja želeno posledico izobraževanja in usposabljanja, kar je tudi družbeni in strateški cilj Evrope. Strategije sodobnega izobraževanja so usmerjene v zvečanje socialne kohezije in s tem, glede na predpostavke o njuni medsebojni povezanosti, posledično oz. posredno k zvišanju ravni socialnega kapitala družbe. *»Ker sta izobraževanje in usposabljanje v rokah družbe, bi ju bilo treba uporabljati v prid razvoja take družbe, kakršno si želimo. To pomeni, da morajo sistemi izobraževanja in usposabljanja ljudi prepričati, da razidem in nestrpnost nimata mesta v naši družbi ter da je diskriminacija iz kakršnega koli vzroka /.../ nesprejemljiva. Družba znanja, v kateri postaja učenje vse pomembnejše in ki vabi ljudi, da dejavneje sodelujejo v njej, mora tem ljudem ponuditi priložnost za dostop do izobraževanja in usposabljanja.«* (Council, 2001, str. 11)

Sodobno evropsko izobraževanje v svoje naloge vključuje tudi razvoj osebnih spretnosti, ki bi jih glede na vsebino in teoretske predpostavke o kazalnikih socialnega kapitala lahko prištevali h kategoriji socialnega kapitala. *»Temeljno znanje in spretnosti, ki jih družba zahteva od sistema izobraževanja in usposabljanja, je tisto, kar posamezniku daje trden temelj za življenje in delo«* (Council, 2001, str. 7). Poleg poklicne in strokovne usposobljenosti obsega tudi *družbeno in osebno usposobljenost, tiste usposobljenosti, ki usposablajo ljudi za medsebojno sodelovanje in aktivno državljanstvo* (ibid.). Zgolj strokovno znanje in spretnosti v sodobni družbi ne bodo več zadoščali. Družba kot celota je manj enovita kot v preteklosti, *»zato so osebne lastnosti (kot so prilagodljivost, strpnost do drugih in oblasti, sposobnost za reševanje problemov in tveganje, samostojnost itn.) potrebnejše, če želijo ljudje strpno živeti skupaj in spoštovati drug drugega«* (ibid.).

Ugotovimo lahko, da edukacijske politike opredeljujejo investicije v kategorijo medosebnih odnosov z razvijanjem osebnih spretnosti in lastnosti ter us-

posabljanjem posameznika za sodelovanje z drugimi. Ugotavljamo tudi, da je mogoče sklepati na prisotnost kategorije socialnega kapitala v edukacijskih politikah posredno skozi kategorijo socialne kohezije, natančneje iz strategij, ki so zastavljene v prid zvečanju socialne kohezije. Še posebej je poudarjeno sodelovanje, ki ga prištevamo med indikatorje kategorije socialnega kapitala. Glede na teoretične predpostavke o socialnem kapitalu sklepamo na prisotnost kategorije socialnega kapitala na ravni celotnega procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010. Pri uresničevanju njegove temeljne ideje, doseči zastavljeni razvoj evropskega izobraževanja in usposabljanja s pomočjo skupnih ciljev vseh sodelujočih, ob sočasnem upoštevanju njihove medsebojne različnosti, ima sodelovanje kot kazalnik kategorije socialnega kapitala temeljno vlogo pri izmenjavi dobre prakse med posameznimi državami, to pa je ključno za razvoj sodobnega koncepta evropskega izobraževanja. Ugotavljamo, da je problematika uresničevanja skupnih ciljev ob izmenjavi dobrih praks in upoštevanju različnosti močno povezana s tematiko socialnega kapitala.

2. v povezavi z evropskimi standardi za leto 2010:

Iz evropskih standardov, ki naj bi jih dosegli za izboljšanje sistemov izobraževanja in usposabljanja do leta 2010, lahko ugotovimo tendenco k zvečanju človeškega kapitala, ki se kaže primarno v dejavnosti za zvišanje izobrazbene ravni Evropejcev. Ugotovimo lahko, da bo stopnja človeškega kapitala leta 2010 veljala za glavni kazalnik v razvoju in napredku evropskega izobraževanja in usposabljanja. Če upoštevamo izpostavljene stopnje oz. kategorije v procesu izobraževanja oz. na poti do znanja, potem se v povezavi z evropskimi standardi kot še posebno pomembna izpostavljata *dostop do izobraževanja in uspeh oz. dosežki v izobraževanju*. Predpostavljamo, da morata biti za doseg evropskih standardov ta dva pogoja izpolnjena. Glede na drugi skupni strateški cilj: *Vsem olajšati dostop do sistemov izobraževanja in usposabljanja* ugotavljamo, da sodobne evropske edukacijske politike delujejo v smeri prvega izpostavljenega pogoja. Številne dejavnosti Procesu so usmerjene v problem dostopa do izobraževanja in usposabljanja. Predvidevamo, da nekatere dejavnosti Procesu, vezane na skupne cilje, posredno vplivajo tudi na drugi pogoj, uspeh oz. dosežke v izobraževanju. Vendar pa se, glede na značilnosti sodobne družbe, katere značilnosti nista le socialna kohezivnost in človeški kapital, temveč na drugi strani tudi socialno izključevanje, neenakosti ali različnosti pri oblikovanju sodobnega evropskega izobraževanja, zdi pomembno upoštevati tudi Colemanovo (2000) tezo o vplivu socialnega kapitala na človeški kapital oz. o pomembni povezavi med socialnim kapitalom in uspehom oz. dosežki v izobraževanju.

Iz analize uradnih dokumentov procesa Izobraževanje in usposabljanje 2010 lahko ugotovimo, da se kategorija socialnega kapitala v sodobnih evropskih edukacijskih politikah pojavlja posredno po kategoriji socialna kohezivnost. Evropski standardi za leto 2010 odpirajo vprašanja v zvezi s kategorijo človeškega kapitala, ki je v razvoju družbe in posameznika v pomembni povezavi s socialnim kapitalom.

Sklep

Posredna prisotnost kategorije socialnega kapitala v edukacijskih politikah govori o pozitivni naravnosti do koncepta socialnega kapitala in možnosti za njegovo umestitev na področje vzgoje in izobraževanja. Delovanje v okviru koncepta socialnega kapitala na neposrednem praktičnem polju vzgoje in izobraževanja pa bi pomenilo nove možnosti za razvoj posameznika in družbe v sodobnem svetu socialnih neenakosti oz. različnosti.

Glede na ugotovitev, da so evropski standardi vezani na vprašanje človeškega kapitala, ugotovitev, da socialni kapital pomembno vpliva na človeški kapital (Coleman 2000; Field 2003), in opredelitev socialnega kapitala kot katalizatorja človeškega kapitala (Adam, Rončević 2003) se potrjuje vrednost socialnega kapitala za edukacijske politike in nakazuje pomemben vpliv tako na razvoj sodobnega evropskega izobraževanja kot družbe in posameznika. Glede na to, da bodo evropski standardi za leto 2010 posredni kazalniki razvoja na področju izobraževanja in usposabljanja, in ugotovitve iz analize prispevka, predpostavljamo, da bi delovanje edukacijskih politik v skladu z viri socialnega kapitala pozitivno prispevalo k zastavljenim skupnim ciljem, razvoju izobraževanja in usposabljanja ter posledično družbe in posameznika. Glede posameznih kategorij v procesu izobraževanja lahko sklenemo, da mora dostop biti za vse, da imajo tudi tisti s slabšim socialnim izhodiščem možnost pridobiti katero koli stopnjo izobrazbe in s tem že prispevajo k preseganju socialnih neenakosti. Za skupine, ki še posebno težko premagujejo socialne neenakosti, pa morajo biti nadaljnje politike zastavljene tako, da so jim v pomoč pri prenosu in uporabi pridobljenega znanja.

Četudi Svet Evrope poudarja, da je človeški kapital najpomembnejši dobiček Evrope, pri čemer je družba znanja ključ za uresničitev lizbonske strategije, bi socialni kapital nedvomno pomembno prispeval k uresničevanju lizbonske strategije in preseganju njene notranje konfliktnosti. Socialni in človeški kapital se prepoznavata kot dejavnika, ki vzajemno vplivata na gospodarski in socialni razvoj, kar bi razvojne politike lahko izrabile v svojih ukrepih.

Socialne koristi izobraževanja se merijo na področjih, kot so npr. zdravje, socialno zavarovanje, starševstvo, stopnja kriminala, osebno in subjektivno zadovoljstvo. Raziskave kažejo, da sta zaupanje in sodelovanje v pomembni povezavi z ekonomsko učinkovitostjo. V skupnostih z visoko stopnjo socialnega kapitala ljudje bolj zaupajo drugemu, ker socialna mreža bolje izloča deviantnost, obenem se ljudje lahko bolj zanesejo na obljube drugega; to je posledica moralne držbe, vcepljene v procesu vzgoje in izobraževanja.

Posebno pozornost si v sodobni družbi znanja zasluži vprašanje ključnih veščin, relevantnih za dejavno socialno participacijo. Glede na zahteve sodobne družbe po transformacijah našega načina življenja, dela, odnosov z drugimi, učenja in razmišljanja te ne morejo več biti vezane le na kognitivne spretnosti in sposobnosti. Med pomembnejšimi se izpostavljajo še komunikacijske spretnosti, pismenost, osebne spretnosti, kot so motivacija, vztrajnost, pripravljenost na učenje, samodisciplina, sposobnost lastnega mnenja, ki temelji na relevant-

nih etičnih vrednotah, medosebne spretnosti, kot sta npr. timsko delo in vodenje, ter druge spretnosti in lastnosti, kot so znanje ICT, konstruktivno reševanje problemov in tudi fizične spretnosti. K razvoju teh pa pomembno prispeva učenje v/o kontekstu socialnega kapitala.

Delovanje vzgoje in izobraževanja v okviru koncepta socialnega kapitala bi v svetu tekmovalne naravnosti in konkurenčnih bojev pomembno prispevalo k oblikovanju novih pogledov in možnosti za posameznika in družbo. Visoko oprevana konkurenčnost vse preveč pozornosti usmerja le v človeški kapital, ki predstavlja pot do finančnega kapitala, ta pa oblikuje življenja posameznikov predvsem v smeri socialnih različnosti in neenakosti. Pozablja se na drugo, pomembno obliko kapitala, to je socialni kapital, ki je pomemben vir v smislu protiuteži tako družbenemu toku kot posameznikovi naravnosti v sodobni igri eksistenčnega obstoja. Glede na spoznanja o vrednosti socialnega kapitala je njegova umestitev v vzgojo in izobraževanje tako na mikroravni v praksi kot na makroravni v edukacijskih politikah več kot primerna. Govorimo lahko o sodobni paradigmi vzgoje in izobraževanja.

Literatura

- Adam, F., Rončević, B. (2003). Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. V: Makarovič, M. (ur.), *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Založba Sophija, str. 5–32.
- Adler, P. S., Kwon, S. (2000). Social capital: the good, the bad, and the ugly. V: Lesser, E. L. (ur.), *Knowledge and social capital*. Boston: Butterworth-Heinemann, str. 89–115.
- Baker, W. (2000). Social capital by design: structures, strategies and institutional context. Pridobljeno 15. 5. 2002 s svetovnega spleta: <http://www.humaxnetworks.com/Print/p-corpsoc.html>
- Coleman, J. S. (2000). Social capital in creation of human capital. V: Lesser E. L. (ed.). *Knowledge and social capita*. Boston: Butterworth-Heinemann, str. 17–41.
- Commission of the European Communities, Communication from the Commission – Draft detailed work programme for the follow-up of the report on the concrete objectives of education and training systems. Brussels: Commission of the European Communities, 7. september 2001.
- Commission of the European Communities, Communication from the Commission – »Education & Training 2010« The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Commission of the European Communities, 11. november 2003.
- Commission of the European Communities – Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002.
- Commission of the European Communities – Implementation of the »Education & Training 2010« programme. Supporting document for the draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Commission of the European Communities, 11. november 2003.

- Commission of the European Communities – Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and Benchmarks. Brussels: Commission of the European Communities, 21 January 2004.
- Commission of the European Communities – Report by the Commission on The concrete future objectives of education and training. Brussels: Commission of the European Communities, 31 January 2001.
- Council of the European Union – Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Council of the European Union, 20 February 2002.
- Council of the European Union – »Education & Training 2010« The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Council of the European Union, 3 March 2004.
- Council of the European Union – Report from the Education Council to the European Council on The concrete future objectives of education and training systems. Brussels: Council of the European Union, 14 February 2001.
- Evropska komisija – Izobraževanje in usposabljanje v Evropi: različni sistemi, skupni cilji za 2010. Luksemburg: Urad za uradne objave Evropskih skupnosti, 2002. Pridobljeno 15. 6. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/mednarodno/solstvo/pdf/brosura-prevod-lek.pdf>
- Field, J. (2000). Lifelong learning and the new educational order. Stoke on Trent, Sterling (ZDA): Trentham books.
- Field, J. (2003). Social capital. London & New York: Routledge.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civic society and development. *Third World Quarterly*, 22 (1), str. 7–20.
- Kawachi, I., Kennedy, B. P., Wilkinson, R. G. (1999). Crime: social disorganization and relative deprivation. *Social Science & Medicine*, 48 (1999), str. 719–731.
- Merljak, S. (2004). Nan Lin o socialnem kapitalu. Če potrebujem avto, si ga sposodim od prijatelja. Delo, Sobotna priloga, 22. 5. 2004.
- Narayan, D. (2000). *Voices of the poor. Can anyone hear us?* Oxford: Oxford University Press for the World Bank.
- Poročilo Sveta za izobraževanje Evropskemu svetu O konkretnih ciljih za prihodnost izobraževanja in usposabljanja. Pridobljeno 15. 6. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/mednarodno/solstvo/pdf/Prevod%20Konkretnih%20ciljev.pdf>
- Presidency Conclusions, Lisbon European Council – Conclusions of the Lisbon European Council. Lisbon: European Council, 23.–24. marec 2000.
- Ritzen J. (2000). Social cohesion, public policy, and economic growth: implications for OECD countries. Symposium on the contribution of human and social capital. Pridobljeno 11. 7. 2004 s svetovnega spleta: <http://www.oecd.org/dataoecd/25/2/1825690.pdf>
- Schuller, T., Baron, S., Field, J. (2000). Social capital: a review and critique. In: Baron S. (ur.), *Social capital, critical perspectives*. New York: Oxford University Press, str. 1–38.
- Tkalec, V. (2003). Bodoči cilji – avstrijski pristop. Pobude I/5. Pridobljeno 12. 7. 2004 s svetovnega spleta: http://www.cpi.si/Datoteke/Publikacije/Spodbude_junij_2003.pdf

ZRIM MARTINJAK Nataša

THE CONCEPT OF SOCIAL CAPITAL: A CONTEMPORARY PARADIGM OF EDUCATION

Abstract: The focal research issues of the article are the presence of the concept of social capital in contemporary European education policies and how the concept of social capital in education can contribute to the development of contemporary society and individuals. Since, on one side contemporary society and individuals establish themselves through achievements and progress which is the condition to succeed in competition while, on the other side, they face and manifest themselves in social differences, exclusion and existential problems, the article then treats the issue of overcoming social differences or inequalities.

It finds that the presence of the concept of social capital in education policies can be indirectly deduced at several points. It also finds that the concept of social capital is appropriate for explaining certain phenomena in the education field and is confirmed as an important resource in the development of society, individuals, education and in the overcoming of social differences or inequalities.

Keywords: social capital, human capital, education policies, access to education, success or achievements in education, transfer and dissemination of knowledge gained, competition, social cohesiveness.

Dr. Mojca Medvešek

Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji

Povzetek: V Sloveniji se je ob popisu leta 2002 približno 15 % mladostnikov, starih do 15 let, drugače narodno opredelilo, so narodno neopredeljeni, niso želeli odgovoriti na vprašanje o narodni pripadnosti ali pa je njihova narodna pripadnost neznana. Glede na te demografske podatke je vzgojno-izobraževalni sistem, ki prenaša z ene generacije na druge samo dominantno »slovensko« kulturo brez upoštevanja drugih kulturnih, etničnih skupnosti, ki so v večjem številu prisotne v Sloveniji, problematičen. Izsledki raziskave PSIP kažejo, da imajo priseljenci in njihovi potomci različne izkušnje v vzgojno-izobraževalnem sistemu, od pozitivnih do negativnih, predvsem pa raziskava izkazuje neskladje med tem, kar ponuja vzgojno-izobraževalni sistem, ter potrebami, željami priseljencev in njihovih potomcev. Vse preveč potomcev priseljencev zaradi etnične pripadnosti v šoli neenako obravnavajo; učitelji jih posredno diskriminirajo, drugače etnično opredeljeni sošolci pa jih ne sprejemajo. Hkrati pa vzgojno-izobraževalni sistem tudi večinski skupnosti ne ponuja ustreznega znanja o etnični heterogenosti prebivalcev Slovenije, o njihovih kulturnih in jezikovnih značilnostih, o konceptu slovenskega naroda, ki zajema vse pripadnike slovenske družbe, torej znanja, ki bi omogočalo razvoj spoštovanja etnične in kulturne raznolikosti.

Ključne besede: priseljenci, potomci, etnična pripadnost, vzgojno-izobraževalni sistem, diskriminacija.

UDK: 376.684

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Mojca Medvešek, Inštitut za narodnostna vprašanja v Ljubljani

Uvod

Vzgojno-izobraževalni sistem je pomemben medij socializacije, ki prenaša z ene generacije na drugo dominantno kulturo v določenem času, prostoru in sistemu. Hkrati je vzgojno-izobraževalni sistem močan ideološki aparat,¹ ki omogoča kreacijo abstraktne identifikacije,² zato ga je treba obravnavati v družbenem kontekstu, predvsem kot integralni del političnih in ekonomskih struktur družbe. V sodoben koncept nacionalne države mora biti vključeno spoznanje, da težnje po etnični raznovrstnosti in težnje po homogenizaciji nista dva nasprotna pogleda na dogajanje v svetu danes, temveč dva konstitutivna trenda realnosti (Friedman v Eriksen 1993). Še posebno glede na to, da je za veliko večino sodobnih družb/nacij značilna vedno bolj raznovrstna etnična struktura prebivalstva. V Sloveniji se je ob zadnjem popisu leta 2002 83 % prebivalcev opredelilo za Slovence, preostalih 17 % prebivalstva se etnično ni opredelilo, se niso želeli etnično opredeliti ali pa so se opredelili za kako drugo etnično pripadnost. Popisni podatki od leta 1953 izkazujejo, da se etnična heterogenost prebivalstva Slovenije iz desetletja v desetletje povečuje, in pričakovati je, da se bo povečevala tudi v prihodnje. Po popisnih podatkih (2002) je 85,4 % mladostnikov (256.440), mlajših od 15 let, opredeljenih kot Slovenci, preostalih 14,6 % mladostnikov (43.727) je drugače narodno opredeljenih, so narodnostno neopredel-

¹ Eden pomembnih ciljev splošnega šolstva je tudi homogenizacija prebivalstva na določeni ravni, kar je bilo z zgodovinske perspektive utemeljeno na filozofiji, da je samo homogenizirana skupina konkurenčna in zmožna preživetja. Država praviloma s pomočjo šole uvaja in uveljavlja enoten jezik. Dejansko je šola postala učinkovit ideološki državni aparat, sredstvo za doseganje politične enotnosti ter eno od sredstev za homogenizacijo in nivelizacijo.

² Množični, uniformni izobraževalni sistem oblikuje abstraktno identifikacijo s kategorijo ljudi, s katerimi se posameznik v svojem življenju ne bo nikoli srečal. Hkrati omogoča velikemu številu ljudi, da spoznajo kulturne značilnosti etnične skupnosti, ki ji pripadajo. Množično izobraževanje je učinkovita pomoč za oblikovanje standardizirane materializacije kulture, ki je bistvenega pomena za legitimacijo etnične identitete (Eriksen 1993).

jeni, niso želeli odgovoriti na vprašanje o narodni pripadnosti ali pa je njihova narodna pripadnost neznana. Glede na te demografske podatke je vzgojno-izobraževalni sistem, ki prenaša z ene generacije na drugo samo prevladujočo »slovensko« kulturo brez upoštevanja drugih kulturnih, etničnih skupnosti, ki so v večjem številu prisotne v Sloveniji, lahko problematičen. Vedno bolj etnično in kulturno raznoliki strukturi družbe bi se moral z učnimi vsebinami in metodiko dela prilagoditi tudi vzgojno-izobraževalni sistem.

Konec 20. stoletja je zaznati naraščanje zanimanja za večjezičnost ter večkulturnost v izobraževanju, kar je posledica tudi političnih usmeritev v Evropi.³ Upoštevanje in vključevanje značilnosti večetnične, večjezične družbe v vzgojno-izobraževalni proces je vedno bolj potrebno za vzpostavljanje družbene kohezije, čeprav temu marsikatera državna nacionalna politika še vedno ni naklonjena. Hkrati pa dvojezične, večkulturne šole postajajo zanimiva ponudba za starše, ker zadovoljujejo njihovo poglavitno vodilo – skrb za dobro izobrazbo otrok.

Večjezičnost in večkulturnost v družbi sta še vedno prepoznana kot problema, in ne kot izziv v upravljanju družbe. Spoznanje, da večetničnost, večkulturnost družbe ne slabi, temveč – prav nasprotno – družbo bogati in s tem povečuje njeno konkurenčnost,⁴ se uveljavlja le počasi in z velikimi težavami.

Vzgojno-izobraževalni sistem v Sloveniji bi se moral posodobiti, in sicer: (a) potrebna bi bila operacionalizacija večkulturne, večjezične dimenzije vzgojno-izobraževalnega sistema, zapisane v zakonodaji, kar pomeni, da bi se moralo poučevanje (metodika dela) in vsebine (učni načrt) v javnem šolstvu prilagoditi sodobnemu večetničnemu in večkulturnemu družbenemu kontekstu; in (b) treba bi bilo organizirati večkulturno izobraževanje; v posameznih šolskih okoliših, kjer živi večji del priseljencev in njihovih potomcev, ali v šolskih okoliših, v katerih je opaziti zanimanje za to, bi bilo dobro oblikovati večkulturno šolo.

Demokratsko razmišljanje, spoštovanje pripadnikov drugih etničnih skupnosti ali drugačnih, nediskriminacija so vrednote, ki posamezniku niso prirojene in se v družbi ne razvijajo samodejno, pri njihovem razvoju in prenosu na mladi rod mora vzgojno-izobraževalni sistem odigrati pomembno vlogo.

³ Novejše usmeritve Evropske unije na področju migracijske politike je treba razumeti v povezavi s sklepom, sprejetim marca leta 2000 na Lizbonskem vrhu, da bo Evropa do leta 2010 postala svetovna konkurenčna sila, z na znanju temelječim gospodarstvom, kar pomeni ustrezno visoko gospodarsko rast, več delovnih mest ter večjo družbeno kohezijo. Posledično je integracija priseljencev postala pomemben del politike Evropske unije, področje vzgoje in izobraževanja pa je identificirano kot ključno področje, na katerem se integracija priseljencev in njihovih potomcev izvaja (Conclusions of the Presidency, Lisbon European Council, 23.–24. marec 2000).

⁴ Florida Richard je ob proučevanju razvitih ameriških urbanih središč ugotovil povezavo med tremi dejavniki: visoko tehnologijo, talentom in toleranco in to poimenoval teorija treh T-jev. Vodilni visoko tehnološki centri (podjetja, mesta) v Združenih državah Amerike so tisti, v katerih se lahko zaposlujejo posamezniki ne glede na njihovo etnično, kulturno, religiozno pripadnost, spolno usmerjenost ali kako drugo 'drugačnost' in jim je omogočena možnost realizacije talenta, znanja. Ali na kratko: toleranca privlači talent, talent omogoča tehnološki razvoj (Florida, Gates 2001).

Kako pravni okvir Slovenije opredeljuje položaj priseljencev in njihovih potomcev v vzgojno-izobraževalnem sistemu?

Izid integracijskega procesa, del katerega je tudi vzgojno-izobraževalni sistem, naj bi bilo oblikovanje koherentne slovenske družbe. Vanj so vključeni vsi priseljenci in njihovi potomci ne glede na to, kakšen status imajo, od azilantov, beguncev, priseljencev brez slovenskega državljanstva ali z njim. Ker pa integracija ni enostranski proces in njena učinkovitost (uspešnost) ni odvisna samo od priseljencev in njihovih potomcev, mora v njej dejavno sodelovati tudi večinsko prebivalstvo ter sprejeti priseljence kot ljudi, ki (če nekoliko poenostavimo) se od njih/nas pravzaprav razlikujejo samo po tem, da so v Slovenijo prišli nekoliko pozneje.

Določb v slovenski zakonodaji, ki bi urejale pogoje vzgoje in izobraževanja potomcev priseljencev⁵ oziroma oblike vzgoje in izobraževanja v večetnični družbi, je malo, vprašljiva pa je tudi njihova implementacija v praksi.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju je večkulturna in večjezična dimenzija vzgoje in izobraževanja omenjena v štirih odstavkih.⁶

Omenjene vsebine so zapisane tudi med cilji vzgoje in izobraževanja v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 98/05).⁷

Podobno so v Zakonu o vrtcih (Ur. l. RS, št. 100/05) določbe, ki se nanašajo na oblikovanje vzgoje v večetnični, heterogeni družbi, zapisane v 3. členu med načeli predšolske vzgoje v vrtcih, ta pa so: demokratičnost, pluralizem, avtonomnost, strokovnost in odgovornost zaposlenih, enake možnosti za otroke in starše, upoštevanje različnosti med otroki, pravice do izbire in drugačnosti ter ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja.

⁵ Potomci priseljencev so v obstoječi zakonodaji razdeljeni na kategorije glede na status bivanja: 1. Otroci tujcev z dovoljenjem za stalno bivanje. 2. Otroci tujcev z dovoljenjem za začasno bivanje, ki so a) otroci z začasnim zatočiščem (Ta status je veljal do 26. 7. 2002 in se je nanašal na begunce iz BIH; od takrat dalje so tudi ti otroci oziroma njihovi starši lahko prosili za dovoljenje za stalno bivanje.); b) otroci, prosilci za azil in otroci, ki jim je priznana posebna oblika zaščite; c) Otroci azilanti (Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji. Evropsko omrežje za izmenjavo informacij o vzgoji in izobraževanju; dostopno na internetni strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/urejanje_prob_pris_slo.pdf, 6. 12. 2005).

⁶ »Poleg vključevanja v lastno kulturo in nacionalno tradicijo, ki mora biti prisotno na vseh stopnjah šolskega sistema, je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje v medsebojni strpnosti in spoštovanju drugačnosti. Seznanjanje z drugimi kulturami ne pomeni le poznavanja bližnjih ali v določenem prostoru prisotnih kultur, ampak tudi drugih; v tem je utemeljena strpnost. Opozarjati je treba na vprašljivost ostrih meja med »našo« in »njihovo« oziroma »tujo« civilizacijo, »nacionalno« in popularno kulturo ...«

»... Vzporedno seznanjanje z domačo in tujimi kulturami ima pomembno vlogo pri oblikovanju in širjenju nacionalne kulture in pri razumevanju procesov evropske integracije, migracij, političnih sprememb itn.«

»... Take medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in relativiziranju ter rahljanju etnocentrizma (vključno z evrocentrizmom), pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne identitete in tradicije.«

»... Pluralnost kultur dopolnjuje pluralnost vednosti ...« (Krek 1995).

⁷ V 2. členu je zapisano: »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo«, »vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.«

V 2. členu Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 70/05), kjer so navedeni cilji izobraževanja, je med drugimi zapisano: »vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi ter spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« in »seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov«. Podrobneje je izobraževanje potomcev priseljencev opredeljeno v 8. in 10. členu zakona. V drugem odstavku 8. člena, ki opredeljuje dopolnilno izobraževanje, je zapisano: »za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, se v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk njihovega maternega jezika in kulture, lahko pa se dodatno organizira tudi pouk slovenskega jezika«. Deseti člen zakona pa opredeljuje položaj otrok, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji ter »imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije«. ⁸ Zanje se organizira pouk maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami.

Dopolnilni pouk maternega jezika potomcev priseljencev, kot določa Zakon o osnovni šoli, je zasnovan na direktivah⁹ in priporočilih¹⁰ Sveta Evrope.

Republika Slovenija je z vsemi državami naslednicami nekdanje Jugoslavije podpisala bilateralne pogodbe, ki omogočajo organiziranje pouka (izmenjave lek-

⁸ Za otroke diplomatov, gospodarstvenikov, tiskovnih in drugih predstavnikov sta v Ljubljani organizirani dve mednarodni šoli: ena, ki omogoča izobraževanje v angleškem jeziku od predšolske ravni do konca srednje šole, in druga, ki omogoča izobraževanje po francoskih učnih načrtih, v francoskem jeziku.

⁹ Leta 1977 je bila sprejeta Direktiva Sveta o izobraževanju otrok delavcev migrantov (77/486/EG), ki obravnava izobraževanje otrok priseljencev. Direktiva, ki določa tudi učenje maternega jezika in kulture dežele izvora, se nanaša samo na otroke priseljencev, ki so prišli iz držav članic Evropske unije. Novejša direktiva Sveta o statusu državljanov tretjih držav, ki so rezidenti za daljši čas (2003/109/ES), pa opredeljuje pravice do izobraževanja otrok priseljencev (in otrok brez spremstva) državljanov tretjih držav oziroma držav nečlanic Evropske unije, ki že več kot pet let zakonito in kontinuirano živijo v državi Evropske unije.

Direktiva Sveta o minimalnih standardih za sprejem prosilcev za azil (2003/9/ES) določa, da morajo države članice mladoletnim otrokom prosilcev za azil in mladoletnim prosilcem za azil zagotoviti dostop do izobraževalnega sistema pod podobnimi pogoji kot državljanom države članice gostiteljice, dokler se dejansko ne izvede ukrep izгона zoper njih ali njihove starše. To izobraževanje se lahko zagotovi v nastanitvenih centrih.

Direktiva Sveta o izvajanju načela enakega obravnavanja oseb ne glede na raso ali narodnost (2000/43/ES) govori o možnostih za izobraževanje otrok priseljencev ne glede na njihovo državljanstvo in ne glede na to, ali so že dalj časa rezidenti države Evropske unije, hkrati pa poziva osebe, ki so bile žrtve posredne ali neposredne diskriminacije, da to prijavijo ustreznim institucijam, organom.

Omenjene direktive Sveta Evrope pa ne opredeljujejo nobenih pozitivnih ukrepov, s katerimi bi otrokom priseljencev nudili potrebno pomoč v izobraževalnem procesu.

¹⁰ Med letoma 1983 in 1989 je Svet Evrope sprejel resolucijo in tri priporočila o izobraževanju otrok priseljencev: Resolution on migrants' education (N°1), sprejeta na trinajstem srečanju konference Ministrov za izobraževanje Sveta Evrope (Standing Conference of Ministers of Education of the Council of Europe, Dublin, 10-12 May 1983); Recommendation No. R (84) 9 of the Committee of Ministers to Member States on second-generation migrants; Recommendation No. R (84) 18 of the Committee of Ministers to Member States on the training of teachers in education for intercultural understanding; Recommendation 1093 (1989) of the Committee of Ministers to Member States on the education of migrants' children.

torjev, učiteljev) v jeziku priseljencev in njihovih potomcev. Podpisani in ratificirani so dvostranski sporazumi o sodelovanju v izobraževanju, kulturi in znanosti z Makedonijo,¹¹ z Bosno in Hercegovino,¹² s Hrvaško¹³ ter o sodelovanju v izobraževanju in kulturi z Zvezno Republiko Jugoslavijo (zdaj Srbijo in Črno goro).¹⁴

Zakon o osnovni šoli tudi predvideva tuje jezike kot izbirne predmete. Vendar pa Ministrstvo za šolstvo in šport med triletne družboslovno-humanistične predmete uvršča: angleščino, francoščino, hrvaščino, italijanščino, latinščino, nemščino in španščino.¹⁵ Za ustrezno zagotavljanje učenja maternih jezikov potomcev priseljencev v Sloveniji bi bilo treba poleg hrvaščine na seznam izbirnih predmetov uvrstiti vsaj še srbski, bosanski, makedonski in albanski jezik (Kovac, Medvešek (ur.) 2005a, str. 306).

Pregled dejanskega poučevanja maternega jezika priseljencev kot obšolske dejavnosti ali kot izbirnega predmeta pokaže, da se je v šolskem letu 2003/04 pri obšolski dejavnosti 52 učencev v Ljubljani, Kranju, Novi Gorici in na Jesenicah učilo makedonskega jezika, 16 učencev v Mariboru srbskega jezika in 35 učencev v Novem mestu, Ljubljani, Mariboru in Radovljici hrvaškega jezika.¹⁶ V šolskem letu 2003/04 sta dve osnovni šoli v Sloveniji (obe v Mariboru) kot izbirni tuj jezik ponujali hrvaščino, v pripravi je učni načrt za srbski jezik, sprejeta pa je bila odločitev za pripravo učnih načrtov za makedonski, albanski in bošnjaški oziroma bosanski jezik¹⁷ (Roter 2005, str. 268).

Zakonodaja omogoča vsem šoloobveznim otrokom na ozemlju Republike Slovenije pravico do šolanja. V osnovno šolo se lahko vključijo pod enakimi pogoji kot učenci – slovenski državljani. Omogočanje samo vpisa v šolo pa ni dovolj. Otroci morajo imeti v procesu vzgoje in izobraževanja enake možnosti za napredovanje, imeti morajo možnost ohranjanja svojega jezika, kulture in možnost izobraževanja brez občutkov diskriminacije.

¹¹ Sporazum o sodelovanju v izobraževanju, kulturi in znanosti med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Makedonije, podpisan 8. julija 1993, v veljavi od 10. maja 1997, Ur. l. RS, št. 25/97.

¹² Sporazum med Vlado Republike Slovenije in Svetom ministrov Bosne in Hercegovine o sodelovanju v kulturi, izobraževanju in znanosti, podpisan 19. oktobra 1999, v veljavi od 5. avgusta 2000, Ur. l. RS, št. 69/00.

¹³ Leta 1994 je bil sprejet Zakon o ratifikaciji Sporazuma o sodelovanju v kulturi in izobraževanju med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Hrvaške (Ur. l. RS-MP, št. 15/1994), ki še vedno velja. Leta 2002 (4. septembra) pa je bil v Zagrebu podpisan še protokol med Ministrstvom za šolstvo, znanost in šport Republike Slovenije in Ministrstvom za znanost in tehnologijo republike Hrvaške in Ministrstvom za prosveto in šport Republike Hrvaške o sodelovanju na področju izobraževanja. V veljavi od 1. maja 2003, Ur. l. RS, št. 40/03.

¹⁴ Sporazum med Vlado Republike Slovenije in Zvezno vlado Zvezne Republike Jugoslavije o kulturi in izobraževanju, podpisan 23. marca 2001, v veljavi od 30. maja 2002, Ur. l. RS, št. 47/02.

¹⁵ Ministrstvo za šolstvo in šport, delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih 9-letne osnovne šole, 15. oktober 1999, zadnjič spremenjeno januarja 2004, dostopno na: http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/pdf/Vseb%20in%20organ%20vpr-%20popravljen_jan04.pdf (23. junij 2005), str. 46.

¹⁶ Drugo poročilo Slovenije iz leta 2004 o izvajanju Okvirne konvencije Sveta Evrope o varstvu narodnih manjšin, str. 30.

¹⁷ Drugo poročilo Slovenije iz leta 2004 o izvajanju Okvirne konvencije Sveta Evrope o varstvu narodnih manjšin, str. 49.

Na ravni srednje šole (gimnazije,¹⁸ poklicnega in strokovnega izobraževanja¹⁹) zakonodaja ne vključuje drugih določb, ki bi se nanašale na izobraževanje v večkulturni družbi, razen opredelitev, kot so »seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami«, »razvijanje pripravljenosti za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države«, vzgajanje »za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi« in razvijanje »za-vesti o pravicah in odgovornostih človeka in državljana«, kar je navedeno med cilji srednješolskega izobraževanja.

Priseljenci in njihovi potomci o potrebah in željah v vzgojno-izobraževalnem sistemu

Na Inštitutu za narodnostna vprašanja smo v letu 2003 izpeljali projekt z naslovom *Percepcije slovenske integracijske politike*²⁰. Z njim smo želeli pridobiti empirične podatke o tem, kako svoj položaj, svojo družbeno vključenost/izključenost dojemajo priseljenci in njihovi potomci²¹ in hkrati tudi, kakšen je odnos večinske populacije do priseljencev in njihovih potomcev. Izsledki projekta ponujajo valentne podatke za dograjevanje/operacionalizacijo obstoječe slovenske integracijske politike,²² ki bi vodila k oblikovanju trdne slovenske družbe ob hkratnem upoštevanju želja pripadnikov neslovenskih populacij po ohranjanju etničnih posebnosti.

Slovenija se v določenem smislu razlikuje od večine drugih evropskih držav glede tega, da je velik del priseljencev in njihovih potomcev, predvsem z območja nekdanje Jugoslavije, slovenskih državljanov. Tudi raziskava PSIP je zajela le

¹⁸ Zakon o gimnazijah (Ur. l. RS, št. 12/96).

¹⁹ Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 12/96).

²⁰ Projekt *Percepcije slovenske integracijske politike* je potekal v okviru ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«. Izvajalci: Inštitut za narodnostna vprašanja, Fakulteta za družbene vede, Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU. Vodja projekta: izr. prof. dr. Miran Komac.

²¹ Za analizo percepcij in stališč priseljencev in njihovih potomcev iz območja nekdanje Jugoslavije smo izpeljali empirično raziskavo. Naš cilj je bil oblikovati vzorec, ki bi vključeval pripadnike vseh manjšinskih skupnosti iz nekdanje Jugoslavije in pokrival vse slovenske regije. Za vzorčni okvir, potreben za izvedbo verjetnostnega vzorčenja, smo določili prebivalce Republike Slovenije, ki so po osamosvojitvi Slovenije oddali vlogo za pridobitev državljanstva. Za vzorčenje pa smo uporabili bazo vlog za državljanstvo, ki jo hrani Ministrstvo za notranje zadeve. Izvedli smo enostavno slučajno vzorčenje, ki vključuje bistvene značilnosti kompleksnejših načinov vzorčenja in nam omogoča oblikovanje reprezentativnega vzorca glede na preučevano populacijo manjšinskih skupnosti iz nekdanje Jugoslavije. Načrtovali smo vzorec s 4000 enotami. Ker pa je bil vzorčni okvir v veliki meri zastarel, saj je bila večina vlog za državljanstvo stara deset in več let, je bilo ob kreiranju vzorca potrebno čiščenje baze podatkov, torej primerjava baze podatkov s Centralnim registrom Slovenije, zaradi ažuriranja podatkov – naslovov. Po postopku identifikacije in lociranja enot smo dobili vzorec velikosti 3094 elementov. Na podlagi stroškovne in časovne analize smo se odločili za izvedbo samoanketiranja – anketiranja po pošti. Vrnjenih smo dobili 1163 izpolnjenih in uporabnih vprašalnikov, kar je 37,5 odstotna realizacija vzorca.

²² Opredelitev integracije najdemo v Resoluciji o imigracijski politiki Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 40/99) in v Resoluciji o migracijski politiki Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 106/02).

slovenske državljanke. Ob tem je treba opomniti, da je zmotno prepričanje o pridobitvi slovenskega državljanstva kot sklepni fazi integracijskega procesa. Integracija pomeni vključevanje (pogosto vseživljenjsko) ter emancipacijo priseljencev in njihovih potomcev v slovensko družbo pod enakimi pogoji in z enakimi (socialnimi, političnimi in kulturnimi) pravicami, kot jih ima večinsko prebivalstvo. Vključevanje priseljencev in njihovih potomcev v družbo ne pomeni tudi »zlitja« s slovensko kulturo, dana jim mora biti možnost ohranjanja in razvoja prvin njihove izvirne ali podedovane etnične identitete.

V raziskavi PSIP smo obravnavali različna področja družbenega življenja, med njimi tudi izobraževanje; tako smo dobili vpogled v potrebe in želje pa tudi v nekatere, probleme s katerimi se srečujejo priseljenci in njihovi potomci v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Iz izsledkov raziskave je mogoče ugotoviti, da je v percepcijah priseljencev in njihovih potomcev nestrpnosti med ljudmi v Sloveniji danes več, kot je bilo pred osamosvojitvijo.²³ Nadaljnje povpraševanje anketirancev, katera so tista področja življenja na katerih občutijo etnično diskriminacijo, je pokazalo, da je področje *zaposlovanja oziroma odnosov na delovnem mestu* najbolj pereče. Za njim si sledita *navezovanje stikov s pripadniki večinskega naroda* in *vzgojno-izobraževalni sistem*.

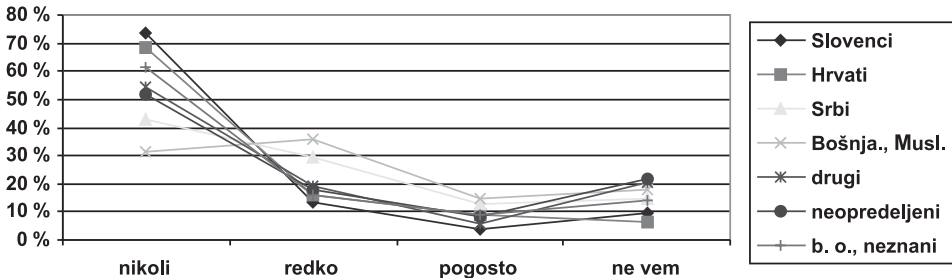
	<i>Arit. sredina</i>
Sodelavci ali nadrejeni jih na delovnem mestu ne obravnavajo enako	1,56
Neenaka obravnava pri iskanju zaposlitve	1,49
Strah, da izgubijo delovno mesto	1,42
Težave pri navezovanju stikov s pripadniki večinskega naroda	1,42
Neenaka obravnava otroka v vrtcu ali šoli	1,41
Težave pri reševanju stanovanjskega problema (nakup ali najem stanovanja)	1,39
Težave pri urejanju zadev v javni upravi	1,35
Policija jih ne obravnava neenakopravno	1,3
Neenakopravne možnosti pri politični soudeležbi	1,27

Preglednica 1: Razvrstitev posameznih življenjskih situacij glede na aritmetično sredino odgovorov anketirancev (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto; N = 1163)

²³ Več nestrpnosti občutijo predvsem anketiranci, opredeljeni kot Srbi, Bošnjaki in Muslimani, moški v nekoliko večjem deležu zaznavajo porast nestrpnosti kot ženske, med izobrazbenimi kategorijami pa anketiranci s srednjo stopnjo izobrazbe v nekoliko večjem številu kot ostali menijo, da je nestrpnosti več kot prej (Komac, Medvešek 2005a).

Približno 60 % anketiranih ni nikoli doživelo neenakega obravnavanja njihovih otrok v vrtcu oziroma šoli, 19 % anketiranih pravi, da se jim je to zgodilo redko, 8,2 odstotka anketiranih pa je pogosto doživljalo neenako obravnavo otrok v šoli ali vrtcu zaradi njihove etnične pripadnosti.

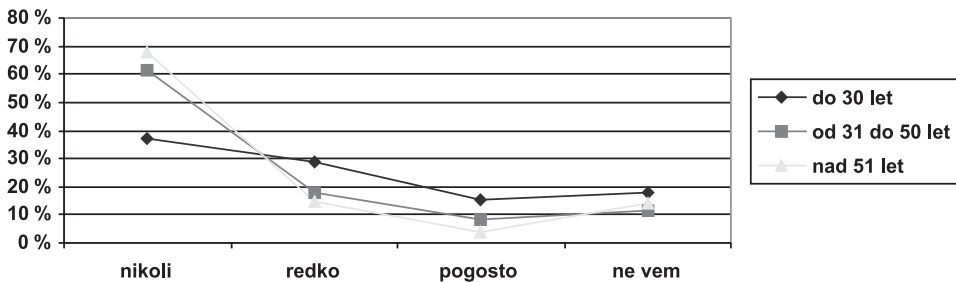
Pridobljeni podatki razkrijejo dva pomembna segmenta razločevanja: etničnost in starostno strukturo.



sig. < 0,000

Slika 1: Percepcije o pogostosti soočanja z neenako obravnavo otroka v vrtcu ali šoli glede na etnično strukturo anketiranih (N = 1163)

Anketiranci, opredeljeni kot Bošnjaki, Muslimani in Srbi številneje kot drugi menijo, da so njihovi otroci neenako obravnavani v vrtcu ali šoli. Še najmanj neenakega obravnavanja otrok občutijo anketiranci, ki so se opredelili kot Slovenci, čeprav so se tudi oni v 4 % pogosto ter v 13,5 % redko soočili z neenakim obravnavanjem otrok zaradi njihove etnične pripadnosti. Ta trditev se zdi paradokсна. Podroben pregled podatkov pokaže, da so to anketiranci, ki izhajajo iz etnično mešanih zakonov ali pa so se njihovi starši oče ali mati rodili na območju nekdanje Jugoslavije.



sig. < 0,000

Slika 2: Percepcije o pogostosti soočanja z neenako obravnavo otroka v vrtcu ali šoli glede na starostno strukturo anketiranih (N = 1163)

Mlajša generacija pogosteje občuti neenako obravnavo otroka v vrtcu ali šoli kot pa srednja ali starejša. Še pred dvema desetletjema etničnost ni bila velika tema. V obdobju nekdanje Socialistične Republike Slovenije je bil primer priseljenskih skupnosti iz jugoslovanskih republik skupaj s pojavi etnične diskriminacije varno spravljen pod ideološko preprogo bratstva in enotnosti (Komac 1998; Dekleva, Razpotnik (ur.) 2002). Zdaj, v spremenjenem družbenem kontekstu (državnem okviru), mlajša generacija pojave etnične odbojnosti reflektira drugače, postala je tudi občutljivejša za pojave kršenja pravic. Razlike v percepcijah med generacijami bi bilo vsekakor vredno natančneje proučiti.

Anketirance smo povprašali tudi po oblikah etnične diskriminacije. Na podlagi opredelitev anketirancev do posameznih trditev, ki kažejo različne oblike nestrpnosti, je raziskava potrdila tezo o novih oblikah etnične nestrpnosti v postmoderni.²⁴ Anketiranci zaznavajo bolj kot očitno nestrpnost, sovraštvo v svojih percepcijah, posredno in prikrito etnično nestrpnost, ki se lahko kaže kot ignoriranje, distanca.²⁵

Nekatere oblike etnične diskriminacije v vzgojno-izobraževalnem sistemu so anketiranci posebej izpostavili:

»Primer uvajanja zakona o romskem svetniku nam lepo pokaže, kako težko je v Sloveniji ob takim odporu do tujcev, narediti kaj za pripadnike drugih narodov. Zagotovo k temu odporu prispeva tudi socialna ogroženost in negotovost v družbi. A mi, ki smo (ne po svoji krivdi) postali drugorazredni državljani, nismo za to krivi. Slovenija bi morala bolj zavzeto delati na tem, da lajša življenje pripadnikom drugih narodov. Najhuje je, ko otroci v osnovni šoli moje otroke zmerjajo z različnimi nadimki.

Otrokom, ki so pripadniki etničnih manjšin, se v šoli dela velika krivica.

Hotela bi vam povedati da bi bilo pametno še v šolah biti bolj spoštljiv do drugačnih, ker moj otrok sploh noče priznati da je po po ona se počuti prava slovenka imam občutek da me se včasih sramuje ker nisem jaz tudi Slovenka. V šoli seveda otroci se drugače obnašajo do drugačnih pa tudi učitelji ker moj otrok mora znati veliko več kot zna ena Špela, Mojca ali pa Metka. Mene osebno moti

²⁴ V postmoderni družbi se v javnem diskurzu vse manj pojavljajo neposredni etnični predsodki, kar je verjetno posledica sprememb v družbenih normah in sprejetih zakonov proti diskriminaciji v mnogih državah. To pa ne pomeni, da predsodki izginjajo ali da je njihov pomen zanemarljiv. Gre bolj za to, da je opaziti tendenco prenosa raznovrstnih (rasnih, spolnih, etničnih itn.) predsodkov na druga področja življenja (iz javne v zasebno sfero) ter njihovo drugačno formo izražanja. Predsodki še vedno vladajo v zasebnem življenju posameznikov in nekatere raziskave so pokazale precejšnje razlike med zasebno in javno izraženimi stališči do družbeno stigmatiziranih skupin. Poleg tega se je spremenila tudi forma (način) izražanja. Tradicionalne predsodke nadomeščajo »moderni« predsodki, za katere je značilno, da se antipatija do določenih družbenih skupin izraža prikrito, simbolno. Pri tradicionalni etnični nestrpnosti (rasizmu) sta prevladovali sovraštvo in odkrito nasilje do drugih skupnosti, zdaj pa prevladujejo ignoriranje, distanca in cinizem. Nova oblika etnične nestrpnosti se tako izraža bolj posredno in prikrito. V sodobnem diskurzu se nestrpnost in predsodki izražajo bolj na favoriziranju lastne skupnosti kot pa na diskriminaciji oziroma manjvrednostnem označevanju druge skupnosti (Ule 1999).

²⁵ O tem glej podrobneje: Mojca Medvešek in Natalija Vrečer (2005), Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. V: Percepcije slovenske integracijske politike. (Ur.) Miran Komac in Mojca Medvešek, str. 271–377. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja.

to da otroci v vrtcu že začnejo zmerjati in grdo se obnašati do tistih otrok kateri niso Slovenci. Jaz osebno se nikoli nisem počutila manj vrednom od ostalih mojih sodelovcev. Pač sem se mogla veliko več truditi sem se dokazala in marsi česa sem se naučila. Vzgojitelji in učitelji veliko naredijo da se otroci ne zmerjajo. Važno je da se učijo vsi govoriti, pisati itn. slovensko. Kako je komu ime in kako se piše to pa bi moglo bit najmanj važno a je na ic ali pa na č.

Država sicer lahko uredi /omogoči boljši položaj etničnim /narodnim skupnostim v Sloveniji, problem pa še zdaleč ni urejen. Osebno se mi zdi pomembno tudi kaj menijo o etničnih /narodnih skupnostih v Sloveniji sami Slovenci.

V osnovni šoli sem bila priča dogodku (l. 1995), ko je pedagoški delavec prišel v razred in poklical pripadnike pravoslavne skupnosti naj se pred celotnim razredom vstanejo in tako izpostavijo. Potem se je začelo sramotenje osebno glede na versko pripadnost. Ali je takšno ravnanje univerzitetno izobražene-ga človeka, ki dela v javni instituciji ustrezna?

Odprava diskriminacije – selekcije v šolah in službah (podjetjih) bo pripeljala etnične /narodne skupnosti na položaj, ki si ga zaslužijo.

Ko sem bila še v osnovni šoli, so se delale razlike med mano in ostalimi otroci, ki so bili Slovenci, tudi učitelji so se drugače vedli do nas. Sedaj to občutim veliko manj, v šoli, v službi, drugje. Zelo sem vesela, da živim v Sloveniji. Bila sem v Franciji, Španiji, Italiji, Bosni, Srbiji /.../. In povsod delajo velike razlike med ljudmi, ki niso iste narodnosti, vere ali rase. Zato sem zelo vesela, da živim v Sloveniji, tukaj je tega minimalno. V Sloveniji me moti samo nizek dohodek in visoke cene, ki se samo višajo.

Mislím, da je pomembno da se v šolah profesorji obnašajo do vseh enako. Na žalost se prevečkrat zgodi, da profesorji žalijo dijake, ki prihajajo iz bivše Jugoslavije in jim ne dajo enakih možnosti za uspeh.

Če lahko Slovenci poslušajo narodno, zabavno, hrvaško in angleško muziko, ne vem zakaj jih moti če kdo v svojem stanovanju posluša narodno – muziko iz območja Jugoslavije.

Ne vem zakaj ima večina mišljenje, da smo mi manjvredni, da smo lopovi oz kriminalci /.../, naj nas končno sprejmejo kot to kar smo – smo ljudje ki se borimo za preživetje.«

Dejstvo, da potomci priseljencev v vzgojno-izobraževalnem sistemu doživljajo, da jih sošolci ali učitelji »zmerjajo«, »jim delajo krivico«, »jih sramotijo«, da so deležni »nespoštovanja«, »izpostavljanja«, »drugačnih zahtev« zaradi svoje etnične pripadnosti, kaže na to, da se kulturni pluralizem, demokratičnost, etnična toleranca in podobne vrednote, opredeljene v slovenski šolski zakonodaji, ne uresničujejo v praksi.

Če želimo, da bi vzgojno-izobraževalni sistem odigral ustrezno vlogo v procesu tvorbe koherentne slovenske družbe, mora postati medij seznanjanja pripadnikov večinske populacije z etnično pluralnostjo na slovenskih tleh. Ustvarjati mora podlago za vstop pripadnikov neslovenskih populacij v slovenski narod. In navsezadnje, skrbeti mora, da se bodo pripadniki neslovenskih populacij imeli možnost seznaniti se z jezikom in kulturo etnične skupnosti, ki ji pripadajo. Podatki, pridobljeni z raziskavo PSIP, kažejo, da smo še zelo daleč od opisanega modela.

Na vprašanje »Koliko se po vašem mnenju otroci v šoli seznanjajo s kulturo, zgodovino ter jezikom drugih etničnih skupnosti, ki živijo v Sloveniji?« je polovica (55,2 %) anketiranih odgovorila, da so z omenjenimi vsebinami premalo seznanjeni, 12,2 % meni, da z omenjenimi vsebinami niso seznanjeni, 28,3 % meni, da so z omenjenimi vsebinami ravno prav seznanjeni, 1,6 % pa je mnenja, da je vsebin o kulturi, zgodovini in jeziku drugih etničnih skupnosti v učnem programu že zdaj preveč.

Večina anketirancev torej meni, da bi bilo treba razširiti učni program tudi z vsebinami, ki seznanjajo otroke z zgodovino, kulturo in jeziki drugih etničnih skupin, ki živijo v Sloveniji.

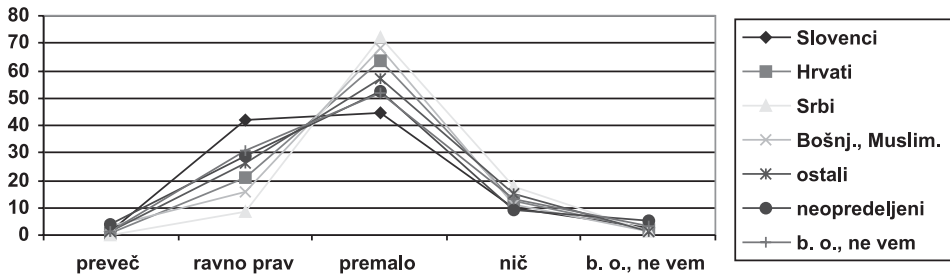
Mnenja nekaterih anketirancev o tem:

V Sloveniji je veliko etničnih skupnosti, zato bi bilo dobro, da bi v šolah otroci spoznavali ostale narode. Otroci bi morali preživeti več časa v šoli, nasploh pa so pedagogi tisti, ki otrokom dajejo znanje. Doma se ne naučijo otroci ničesar. Bilo bi dobro, da se predstavijo vere, da bi otroci bolj razumeli in s tem, vsaj to je moje mnenje bi bilo mogoče manj nacionalizma in sovraštva med različnimi etničnimi skupnostmi. Svet stoji na mladih, zato želim, da bi otroci, ki imajo starše kakor jaz, iz drugih republik bivše Jugoslavije, doma govorili slovensko in spoštovali Slovenijo, njene običaje, a svoje običaje pa bi lahko samo predstavljali in jih ne kazali na vzven.

Zdi se mi, da je potrebno otroke že v šoli naučiti strpnosti do »drugačnih«. Dandanes se učijo (npr. pri geografiji) malo o manjšinah (madž., ital.) ter nekaj malega o Romih, pa imajo še vseeno zelo slabo mnenje o njih. Zelo pa se mi dobro zdi, da je t.i. balkanska muzika zdaj v »modi« ter jo je mogoče slišati na vsakem dobrem žuru in jo razbrati z ust tudi »ČISTI« Slovencev. Le tako naprej!

Javni mediji bi morali več poročati o življenju etničnih skupnosti. Manj bi morali poudarjati etnično pripadnost oseb, ki so storile kazniva dejanja. Predvsem bi se morali Slovenci naučiti živeti z drugimi z bolj pozitivnimi občutki. Šolstvo bi lahko spodbujalo take občutke, ne pa da samo opisuje težko zgodovino Slovencev, ki so težko preživeli skozi zgodovino pritiske drugih narodov.

Kot mati dveh otrok bi želela, da so deležni dodatnega izobraževanja v materinem jeziku in s tem ohranjanja bogate kulturne dediščine. V sedanjem šolskem programu me moti, da se ob spoznavanju svetovne književnosti skoraj ne omenjajo južnoslovanski klasiki, da o sodobnikih niti ne govorimo. Vsekakor bi s spoznavanjem le-teh integralni tok tekkel v obe smeri: od manjšinskega do večinskega in obratno. Menim namreč, da je tudi nepoznavanje med večinskim narodom vzrok za nerazumevanje in zato tudi posledično nesprejemanje manjšinskih narodnostnih skupnosti.



sig. < 0,000

Slika 3: Odgovori na vprašanje »V kolikšni meri se po vašem mnenju otroci v šoli seznanjajo s kulturo, zgodovino, jezikom drugih etničnih skupnosti, ki živijo v Sloveniji?« glede na etnično strukturo anketiranih (N = 1163)

Med odgovori anketirancev na to vprašanje in njihovo etnično strukturo se kaže statistično značilna povezava. Anketiranci, ki so se opredelili kot Srbi, Bošnjaki, Muslimani ter Hrvati so v visokem deležu menili, da se v šoli otroci premalo seznanjajo s kulturo, zgodovino in jeziki drugih etničnih skupnosti. Tudi med anketiranci, opredeljenimi kot Slovenci, se je pokazala potreba po seznanjanju s kulturo, zgodovino in jeziki drugih etničnih skupnosti, ki živijo v Sloveniji, saj je 44,4 odstotka menilo, da je tovrstnih vsebin v šoli premalo. Dvainštirideset odstotkov Slovencev pa je zagovarjalo stališče, da je v šoli vsebin, ki bi dajale informacije o kulturi, zgodovini in jeziku etničnih skupnosti, ravno prav.

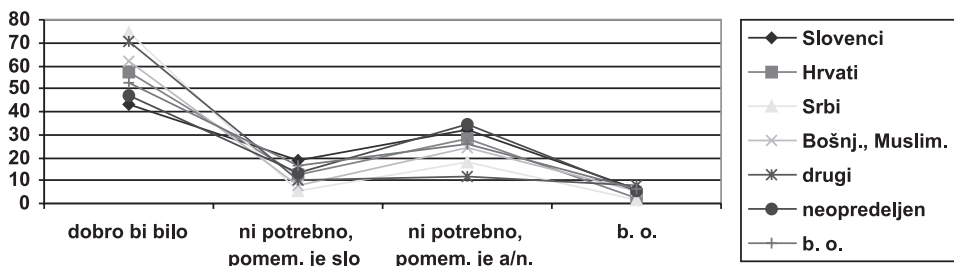
Le zanemarljivo majhen delež anketirancev je menil, da je tovrstnih vsebin v šoli preveč.

Statistično značilna (sig. < 0,016) je tudi povezava med odgovori na vprašanje in izobrazbeno strukturo anketirancev. Povezava, ki se kaže je: višjo izobrazbo imajo anketiranci, v večjem deležu menijo, da je tovrstnih vsebin v šoli premalo.

Starostna in spolna struktura anketiranih nista pokazali signifikantnega vpliva na odgovore pri tem vprašanju.

Anketirance smo še povprašali, ali bi bilo dobro, da bi se otroci učili jezik staršev ali enega od staršev, če ta ni slovenščina.

Nekaj več kot polovica (54,5 odstotka) anketiranih meni, da bi bilo dobro, če bi se otroci učili materni jezik staršev ali enega od staršev. Prednost učenju tujih jezikov (angleščini, nemščini) pred učenjem maternega jezika staršev daje 26,5 odstotka anketiranih. Približno 14 % anketirancev meni, da ni potrebno, da se otroci v šoli učijo materni jezik staršev ali enega od staršev, saj je pomembnejše znanje slovenskega jezika.



sig. < 0,000

Slika 4: Odgovori na vprašanje »Ali bi bilo po vašem mnenju dobro, da bi se otroci učili jezik staršev ali enega od staršev, če ta ni slovenščina?« glede na etnično strukturo anketiranih (N = 1163)

V največjem deležu si učenje maternega jezika staršev želijo Srbi (75 %) ter anketiranci, združeni v kategoriji »drugi« (71 %). V nekoliko manjšem deležu si to želijo Bošnjaki, Muslimani (62 %) ter Hrvati²⁶ (57 %). Slovencem pa se v nekoliko večjem deležu kot ostalim zdi pomembnejše učenje svetovnih jezikov (32 %) oziroma slovenščine (19 %).

		Starostna struktura			skupaj
		do 30 let	od 31 do 50 let	nad 51 let	
dobro bi bilo	N	149	273	212	634
	%	69,6	52,5	49,5	54,6
ni potrebno, pomembnejše je znanje slovenščine	N	13	67	80	160
	%	6,1	12,9	18,7	13,8
ni potrebno, pomembnejše je znanje svetovnih jezikov	N	51	155	102	308
	%	23,8	29,8	23,8	26,5
b. o.	N	1	25	34	60
	%	0,5	4,8	7,9	5,2
Skupaj	N	214	520	428	1162
	%	100	100	100	100

Preglednica 2: Odgovori na vprašanje »Ali bi bilo po vašem mnenju dobro, da bi se otroci, učili jezik staršev ali enega od staršev, če ta ni slovenščina?« glede na starostno strukturo anketiranih (N = 1162)

²⁶ Leta 1996 je bila med člani hrvaških društev v Ljubljani, Mariboru in Novem mestu izpeljana anketa po pošti (14 zaprtih vprašanj) o potrebah po učenju hrvaškega jezika. Vzorec je vključeval 305 odraslih in 216 otrok. Na vprašanje o potrebi po izpopolnjevanju hrvaškega jezika je 73,1 odstotka odraslih in 62,3 odstotka otrok odgovorilo pritrdilno. Na vprašanje o potrebi po dopolnilnem učenju hrvaškega jezika in kulture pa je odgovorilo pritrdilno 75,1 odstotka odraslih in 60,4 odstotka otrok (Požgaj Hadži, Medica, 1997 v Domini (ur.) 1997).

Približno 70 % anketirancev mlajše generacije meni, da bi bilo dobro učenje maternega jezika staršev. Večina (77 %) je rojena v Sloveniji, glede etnične strukture prevladujejo anketiranci, združeni v kategoriji »b. o., neznani« (27 %), Slovenci (20 %), Srbi (18 %), Bošnjaki in Muslimani (11 %), »drugi« (10 %), Hrvati (8 %) ter neopredeljeni (6 %). Po izobrazbeni strukturi gre pretežno za srednješolsko izobraženo populacijo (57 %).

Delež anketirancev, ki meni, da bi bilo učenje maternega jezika dobro, je pri srednji generaciji (53 %) in pri starejši (50 %) generaciji manjši kot pa pri mlajši generaciji.

Znanje slovenščine je pomembnejše kot učenje maternega jezika staršev, tako meni skoraj 19 % starejše generacije in skoraj 13 % srednje generacije ter samo 6 % mlajše generacije.

Največji delež anketirancev, ki meni, da je pomembnejše znanje svetovnih jezikov, je mogoče najti med srednjo generacijo. Medtem ko je delež mlajše in starejše generacije (skoraj 24 %), ki večji pomen pripisujeta znanju svetovnih jezikov (angleščine in nemščine) kot pa znanju maternega jezika staršev, enak.

		Izobrazbena struktura						skupaj
		OŠ	strok. šola	SŠ	višja šola	fakulteta ali več		
<i>dobro bi bilo</i>	N	129	148	230	43	72	622	
	%	46,4	50,2	59,6	58,9	67,3	54,6	
<i>ni potrebno, pomembnejše je zanje slovenščine</i>	N	45	49	41	11	11	157	
	%	16,2	16,6	10,6	15,1	10,3	13,8	
<i>ni potrebno, pomembnejše je znanje svetovnih jezikov</i>	N	87	82	100	16	20	305	
	%	31,3	27,8	25,9	21,9	18,7	26,8	
<i>b. o.</i>	N	17	16	15	3	4	55	
	%	6,1	5,4	3,9	4,1	3,7	4,8	
<i>Skupaj</i>	N	278	295	386	73	107	1139	
	%	100	100	100	100	100	100	

sig. < 0,019

Preglednica 3: Odgovori na vprašanje »Ali bi bilo po vašem mnenju dobro, da bi se otroci učili jezik staršev ali enega od staršev, če ta ni slovenščina?« glede na izobrazbeno strukturo anketiranih (N = 1139)

Višjo izobrazbo imajo anketiranci, v večjem deležu menijo, da bi bilo dobro učenje maternega jezika staršev.

Trditev, da ni potrebno učenje maternega jezika staršev in da je pomembnejša slovenščina, v večjem deležu podpirajo nižje izobraženi (anketiranci z osnovno ali strokovno šolo), približno 16 % anketiranih meni, da je znanje slovenščine pomembnejše kot znanje maternega jezika staršev. Slovenščini daje prednost pred učenjem jezika staršev (če ta ni slovenščina) približno 10 % visoko izobraženih anketirancev.

Tudi trditev, da je pomembnejše znanje svetovnih jezikov kot znanje jezika staršev, če ta ni slovenščina, v večjem deležu podpirajo nižje izobraženi v primerjavi z višje izobraženimi.

Sodelujoče v raziskavi pa smo tudi spraševali po načinu ureditve učenja jezika otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik staršev ali jezik enega od staršev.

Največ – 33 % – vseh anketirancev meni, da se otroci jezika lahko naučijo doma. Za ta odgovor se je odločilo največ etnično neopredeljenih (38 %), Slovencev (38 %) in Muslimanov (35 %) ter najmanj Bošnjakov (22 %), Srbov (25 %) in Hrvatov (28 %).

Druga najpogosteje omenjena možnost (27 % vseh anketirancev) je, da bi moralo biti otrokom omogočeno učenje tega jezika v okviru dodatnih šolskih dejavnosti. Za to možnost so se v večjem deležu odločili Srbi (34 %), sledijo Hrvati (30 %), Muslimani (28 %), Slovenci (26 %), Bošnjaki (25 %) in etnično neopredeljeni (21 %) (Roter 2005, str. 264).

Nadaljnjih 22 % vseh anketiranih je menilo, da bi moralo biti otrokom omogočeno učenje tega jezika v okviru rednega šolskega programa, in sicer kot izbirni predmet. Za to možnost se je zavzelo kar 43 % Bošnjakov, 30 % Srbov ter 28 % Muslimanov, 26 % neopredeljenih, 22 % Hrvatov in le 17 % Slovencev.

11 % anketirancev pa je prepričanih, da bi moralo učenje tega jezika potekati v okviru društev posameznih etničnih/narodnih skupnosti (tudi v tem primeru je odstotek daleč najvišji pri sicer majhnem vzorcu Črnogorcev – 29 % jih namreč podpira učenje jezika v okviru društev).

Iz odgovorov na ta vprašanja se je torej jasno pokazala želja, da bi se otroci neslovenski jezik svojih staršev učili v šolah. Le dva odstotka anketirancev sta zagovarjala idejo o ustanavljanju lastnih šol (Roter 2005, str. 264–265).

Kakšna naj bi bila sodobna javna šola v etnično heterogeni družbi?

Pogled na to, kakšen naj bi v vzgojno-izobraževalni sistem v etnično heterogeni družbi, je pisan s sociološke perspektive in z njim ne želimo posegati na področje pedagogike. Večkulturno izobraževanje je nuja, njegovi koncepti in praktične aplikacije pa se morajo razvijati v skladu s slovenskim družbenim kontekstom. Na podlagi ugotovitev različnih raziskav glede vloge javne šole v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev (Dekleva, Razpotnik (ur.) 2002; Komac, Medvešek (ur.) 2005; Lesar 2002) bi bile potrebne spremembe na treh področjih (prilagojeno po Banks 2001):

1. Posodobitev vsebin, poučevanja in učenja v javnem vzgojno-izobraževalnem sistemu tako, da bi bolj ustrezali obstoječemu večetničnemu in večkulturnemu družbenemu kontekstu.

- V šolski učni program, predvsem družboslovne predmete, bi morali uvrstiti več obravnave drugih kulturnih, etničnih, religioznih skupnosti, ki so v Sloveniji številnejše.
- Potrebno je kontinuirano izobraževanje učiteljev, ki bi zagotavljalo ustrezno poznavanje etnične strukture družbe, ter poznavanje načinov, kako etnična,

jezikovna (na primer značilnosti govornega razvoja pri dvojezičnih otrocih) ali socialno-ekonomska pripadnost opredeljuje vedenje učencev.²⁷

- Šola mora omogočati vsem učencem enake možnosti za učenje, napredovanje in doseganje najvišjih možnih standardov. Raziskave (v ZDA in Evropi) izkazujejo razlike v učnem uspehu, doseženi stopnji izobrazbe, številu izključitev, številu opustitev šolanja med učenci, dijaki, študenti, pripadniki posameznih etničnih skupnosti (Andriessen, Phalet 2002). Navadno je delež otrok, ki pripadajo manjšinskim etničnim skupnostim, med tistimi, ki so bili iz šole izključeni ali pa so šolo pustili, nadpovprečen, med nadarjenimi otroki pa podpovprečen.
- Šola si mora prizadevati za izboljševanje odnosov med etničnimi, kulturnimi, jezikovnimi skupnostmi. Pri tem lahko ima pomembno vlogo šolska svetovalna služba (medkulturni mediatorji), ki mora biti dostopna učencem in staršem.
- Učencem je treba predstaviti delovanje stereotipov in predsodkov, ki negativno vplivajo na medetnične odnose. Van Dijk (1998) je v svojih raziskavah analize diskurza odkril, da je veliko predsodkov, ki jih imamo (do drugačnih, razumevanje pojma nacija, tujosti/tujca, etnične pripadnosti) posredovanih ravno z otroškimi knjigami in šolskimi učbeniki. Zgodovinski, geografski, predvsem družboslovni učbeniki pogosto vključujejo vsebine, ki so deloma etnocentrične ter prenašajo stereotipe in predsodke. To so potrdile tudi analize nekaterih slovenski učbenikov (Čepič, Vogrinčič 2003).
- Učenci morajo spoznati vrednote, ki jih delijo vse etnične, kulturne, jezikovne skupnosti (kot so pravičnost, enakopravnost, svoboda, mir, sočutje, dobrotelost itn.). Učenci, četudi pripadniki različnih etničnih skupnosti, imajo veliko skupnih značilnosti, morda celo več, kot je med njimi razlik. Imajo enaka pričakovanja, želje, potrebe, poslušajo enako glasbo itn.
- Učitelji morajo učence seznaniti z ustreznim znanjem, vedenjem, ki jim bo v pomoč pri učinkoviti interakciji z učenci drugačne etnične, kulturne, jezikovne pripadnosti.
- Šola mora omogočiti raznovrstne priložnosti za sodelovanje učencev različnih etničnih, kulturnih in jezikovnih pripadnost in s tem zmanjšati občutke odbojnosti, netolerance in strahu. (Na primer šolski časnik je medij, po katerem si lahko učenci delijo svoje zgodbe.)

2. Potomcem priseljencev omogočiti dodatno učenje (če je to potrebno) uradnega jezika države sprejemnice in jim s tem omogočiti čim uspešnejše izobraževanje ter učinkovito integracijo v družbo. Del potomcev priseljencev to-

²⁷ Zavod RS za šolstvo že nekaj let izvaja izpopolnjevanje učiteljev na teme, kot so: »Medkulturno učenje – izziv našega časa ali še več«, »Delo s starši (ne)slovenskih otrok, mladostnikov«, »Z igro do strpnosti in razumevanja drugačnih«. Verjetno pa samo ti trije seminarji ne zadoščajo za kakovostno izobraževanje učiteljev in pedagoških delavcev. Predvsem pa učitelji in pedagoški delavci potrebujejo manj teoretičnih razprav in več praktičnih navodil za vsakodnevno delovanje.

liko obvlada slovenski jezik, da lahko sodelujejo v vsakdanjih sporazumevalnih položajih. Ob zahtevnejših vsebinah, s kakršnimi so soočeni v šoli, pa se pokaže, da je njihova sporazumevalna zmožnost v slovenskem jeziku pomanjkljiva in da se vrzeli pojavljajo že na ravni razumevanja. Velikokrat ostaja jezikovni primanjkljaj prikrit, težave (tudi disciplinske) v šoli pa so pripisane drugim vzrokom, kot so drugačne kulturne vrednote, vedenjski vzorci ali celo intelektualne zmožnosti (Nečak Lük, Knaflič, Novak Lukanovič 1994, str. 1–2).²⁸

3. *Potomcem priseljencev omogočiti (če to želijo) učenje njihovega maternega jezika oziroma maternega jezika njihovih staršev ter spoznavanja kulture dežele izvora.* Omogočanje učenja maternega jezika priseljencev ne samo kot dodatne šolske dejavnosti, ampak tudi kot izbirnega predmeta.²⁹ Z vidika otrokovega kognitivnega razvoja je razvitost obeh jezikovnih sistemov (maternega jezika in jezika okolja) pomembno vprašanje. Širša javnost in tudi stroka se večinoma strinjata, da je znanje maternega jezika za potomce priseljencev pomembno. Ko pa je to treba aplicirati v prakso – učenje jezika v šoli – se pokaže, da si v stališčih niso več tako enotni (Nečak Lük, Knaflič, Novak Lukanovič 1994).

Večino naštetega sedanja slovenska zakonodaja na papirju že omogoča, potrebna pa je doslednejša implementacija zapisanega v praksi.

V posameznih šolskih okoliših, kjer živi večji del priseljencev in njihovih potomcev, oziroma v šolskih okoliših, v katerih je opaziti zanimanje za to, pa bi bilo dobro oblikovati večkulturno izobraževanje oziroma večkulturno šolo. Poglavitni namen večkulturne šole je spoznavanje in spoštovanje lastne in drugih kultur (njihovih šeg, navad itn.) ter omogočanje enakih priložnosti v izobraževanju za učence različnih etničnih skupnosti.

Banks (1999) omenja osem značilnosti večkulturne šole:

1. *V lokalni skupnosti (določenem šolskem okolišu) je treba sprejeti (politično) odločitev, ki izraža podporo kulturni in jezikovni raznolikosti v šoli.* Takšna (politična) odločitev mora vsebovati: legitimnost večkulturnega izobraževanja v šolskem okolišu, podporo izoblikovanju programov in praks, ki promovirajo kulturno raznolikost, enake izobraževalne možnosti za vse ter seznanjenost staršev in širše javnosti s tem, da je večkulturno izobraževanje prioriteta v tem šolskem okolišu.

2. *Vsi zaposleni na šoli morajo imeti oblikovan pozitiven odnos do kulturne, etnične raznolikosti učencev in izkazovati visoka pričakovanja do vseh učencev.*

²⁸ Raziskava Večkulturno/ večjezično okolje in šola (nosilka: prof. dr. Albina Nečak Lük) je pokazala, da je primanjkljaj v znanju slovenskega jezika značilen za večji del otrok, ki so sodelovali v raziskavi. Jezikovni primanjkljaj se je pokazal pri slovenskem jeziku in tudi pri drugih predmetih. Ker ne razumejo navodil - zaradi slabših govornih in pisnih sposobnosti v slovenščini - so že v začetku v slabšem položaju (Nečak-Lük, Knaflič, Novak-Lukanovič 1994).

²⁹ V večini evropskih držav je učenje maternega jezika potomcev oziroma priseljencev opredeljeno kot dodatna šolska aktivnost (dopolnilni predmet). V Franciji, Luksemburgu, Avstriji, Veliki Britaniji, na Finskem in Švedskem pa imajo potomci priseljencev možnosti učenja njihovega maternega jezika kot izbirnega predmeta.

Ob kontinuiranem izobraževanju bi morali učitelji razviti višja pričakovanja do otrok, ki prihajajo iz družin z nižjim socialnim statusom, do potomcev priseljencev itn., in večje razumevanje kulturnih izkušenj teh učencev. Pogosto imajo ti otroci motivacijske in izobraževalne potrebe, ki so izziv za učitelje, kljub temu pa so mnogi med njimi nadarjeni.

3. *Šolsko osebje naj bi bilo etnično in kulturno heterogeno.* Če želimo razviti pozitiven odnos do etnične raznovrstnosti, morajo učenci med šolskim osebjem (učitelji, svetovalci, administrativnimi delavci itn.) videti, srečati, spoznati pripadnike različnih etničnih skupnosti. Etnično raznovrstna sestava šolskega osebja omogoča in spodbuja pozitiven odnos in spoštovanje do pripadnikov različnih etničnih skupnosti. Na prepričanja (stališča) učencev, dijakov namreč močno vplivajo njihove izkušnje. (Opredelitve vlog v šoli naj ne bi izražale stereotipov, kot so ravnatelj, moški, pripadnik večinskega naroda, učiteljice, ženske, pripadnice večinskega naroda, snažilke, kuharice pripadnice manjšinskih etničnih skupnosti.)

4. *Potrebna je participacija staršev, ki omogoča povezavo med učitelji in učenci.* V izobraževalnem procesu je nujno potrebna podpora staršev in lokalne skupnosti. Včasih je podpora staršev težko pridobiti glede na to, da sta pogosto oba zaposlena. Pri tem morajo biti učitelji previdni, saj ne vključenost staršev v šolsko delo ne pomeni nujno pomanjkanja njihovega interesa. Dolžnost šole je, da poskuša pridobiti sodelovanje staršev in lokalne skupnosti ter hkrati pozorno sprejme vsakršno vključenost.

5. *Strategije poučevanja morajo biti konstruktivne, personalizirane, navdihujoče, omogočati morajo participacijo učencev.* Učitelj mora vzpostaviti ravnotežje med zasnovanim kurikulumom in interaktivnimi posegi. Način poučevanja mora biti prilagojen učnim in motivacijskim potrebam učencev, hkrati pa mora biti učencem omogočena možnost izražanja občutkov, čustev ter soudeležba v dialogu z vrstniki.

6. *V posameznih učnih predmetih, učnem gradivu morajo biti predstavljene različne perspektive, stališča glede posameznih etničnih in kulturnih dogodkov, konceptov itn.* Učne vsebine morajo odsliskavati oziroma predstavljati zgodovinske in sodobne izkušnje ter raznovrstne kulturne skupnosti. Večkulturne vsebine morajo biti temeljni del učbenikov, predstavitev, in ne le njihov dodatek.

7. *Vsaka programska komponenta mora biti kontinuirano opazovana in ocenjevana.* Učinkovita implementacija in razvoj večkulturnega izobraževalnega programa sta odvisna od učinkovitega evalvacijskega načrta, ki mora vsebovati: (a) obiskovanje razrednega pouka in opazovanje rabe učnih strategij, ki so predvidene oziroma ustrezajo potrebam učencev; (b) nadzor nad standardiziranimi testnimi rezultati glede na etnično pripadnost oziroma socialni status učencev; (c) proučevanje deleža učencev pripadnikov etničnih skupnosti, ki so iz šole izključeni, ki so šolo zapustili ali pa so opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami oziroma kot nadarjeni učenci. Evalvacijski program bi se moral implementirati na sistemski ravni, in ne na individualni. To bi prispevalo k uveljavitvi ideje, da je večkulturno izobraževanje odgovornost celotne šole in da vsak posameznik prispeva svoj delež h končnemu uspehu. Dobro zasnovan evalvacij-

ski program daje povratno informacijo, ki omogoča potrebno izboljševanje večkulturne klime v šoli.

V zadnjem obdobju se je v medijih in v strokovnih razpravah večkrat omenjala Osnovna šola Livada v Ljubljani. Na šolo se v zadnjih letih vpisuje manj otrok, čeprav je glede na demografske podatke otrok v njenem šolskem okolišu dovolj.³⁰ Poleg malo vpisanih otrok pa naj bi bila problematična tudi etnična struktura učencev, več kot 95 % učencev na šoli naj bi bilo neslovenske etničnosti.³¹ Oba pojava sta med seboj povezana, saj naj bi starši slovenske etnične pripadnosti svoje otroke prav zaradi neugodne etnične strukture učencev na šoli raje vpisovali na druge ljubljanske šole. Razlogi, zakaj starši svoje otroke vpisujejo v šole zunaj njihovega šolskega okoliša, so zelo različni, od bližine službe, starih staršev itn., zagotovo pa so nekateri starši razlog našli tudi v etnični strukturi učencev in predsodkih o slabši kakovosti programa šole.

V nekaterih razmišljanjih naj bi se šola Livada zaprla, saj omogoča getoizacijo neslovenskih otrok, otroci pa naj bi se prepisali na druge bližnje šole. Po besedah ravnateljice Maje Kaučič s tem »problema« ne bomo rešili, ampak ga prerazvrstili na druge šole. Poleg tega je treba upoštevati tudi željo staršev in otrok, ki šolo obiskujejo in so z njo zadovoljni. Na šoli se trudijo zboljšati samopodobo otrok, učijo jih spoštovanja njihove kulture in kulture okolja. Poleg tega šola ponuja pomoč tudi njihovim staršem. Organizirajo dodatno izobraževanje, kot je funkcionalno opismenjevanje staršev, brezplačen računalniški tečaj, ponujajo pomoč ob raznih oblikah socialnih stisk itn.³² Njeno zaprtje bi bil velik nesmisel. Mogoča rešitev za šolo Livada bi bila dodelitev statusa večkulturne, večjezične šole (Komac, Medvešek 2005b, str. 351). Šola že zdaj deluje po nekaterih načelih večkulturne šole, potrebna pa bi bila še sistemska ureditev statusa in podpora lokalne skupnosti – Mestne občine Ljubljana.

Verjetno pa bi se šola, ki bi ji ustrezal status večkulturne šole, našla še v katerem slovenskem mestu, saj so priseljenci in njihovi potomci s prostora nekdanje Jugoslavije povečini naseljeni v urbanih središčih.

Sklep

Šola je javni prostor, kjer se srečujejo učenci različnih etničnih, verskih, kulturnih pripadnosti. V nekaterih šolah je kulturna raznolikost večja, v drugih

³⁰ V šolskem letu 2005/2006 se je od 42 otrok iz šolskega okoliša vpisalo na OŠ Livada 17 otrok (50 %) (Žolnir 2005).

³¹ Osnovna šola Livada je v četrtni skupnosti Trnovo, predelu (nekdanji krajevni skupnosti) Rakova Jelša. V Trnovem se je glede na popisne podatke leta 2002 10.162 ali 69 % prebivalcev opredelilo za Slovence. V četrtni skupnosti Trnovo sta dve območji (nekdanji krajevni skupnosti), v katerih je delež pripadnikov priseljencev in njihovih potomcev večji od 25 %. Priseljenci in njihovi potomci so nekoliko bolj zgoščeno naseljeni v Zelenem logu (28,1 odstotka drugače narodno opredeljenih) in Rakovi Jelši (45 % drugače narodno opredeljenih) (Komac, Medvešek 2005b).

³² Pismo ravnateljice Maje Kaučič, dne 25. 11. 2005 naslovljeno na Projektno skupino za razvoj strategije razvoja osnovnih šol v Ljubljani, MOL.

manjša. Zavedati se je treba, da je tudi razred s samo slovensko govorečimi učenci, rojenimi v Sloveniji, večkulturni, večetnični razred. Različne življenjske izkušnje, osebnosti, spol, različno socialno-ekonomsko okolje izvora, etnična pripadnost, vsa to ustvarja večkulturnost. Kot taka je šola zelo primeren prostor, institucija, ki bi opremila (naučila) učence za življenje v raznovrstni, demokratični družbi (»learn to live together«) (Delors et al. 1996).

Izsledki raziskav (Komac, Medvešek (ur.) 2005, Dekleva, Razpotnik (ur.) (2002) kažejo, da imajo priseljenci in njihovi potomci različne izkušnje v vzgojno-izobraževalnem sistemu, od pozitivnih do negativnih, pogojene pa so tudi z dejavniki, kot so etnična pripadnost, socioekonomski položaj družine, podpora v družini, osebnostne značilnosti. Hkrati obe raziskavi izkazujeta neskladje med tem, kar ponuja vzgojno-izobraževalni sistem, ter potrebami, željami priseljencev in njihovih potomcev. Potomci priseljencev zaradi svoje etnične pripadnosti v prevelikem številu v šoli doživljajo neenako obravnavo, učitelji jih diskriminirajo (nizka pričakovanja, nerazumevanje, »etikiranje« itn.) in drugače etnično opredeljenih sošolcev ne sprejemajo (zmerjanje, distanca itn.).

Vzgojno-izobraževalni sistem tudi večinski skupnosti ne ponuja ustreznega znanja o etnični heterogenosti prebivalcev Slovenije, o njihovih kulturnih in jezikovnih značilnostih, o konceptu slovenskega naroda, ki vključuje vse pripadnike slovenske družbe, torej znanja, ki bi omogočalo razvoj spoštovanja etnične in kulturne raznolikosti.

Zdi se, da ni prave volje ne na ravni politike in tudi ne na ravni stroke, da bi v vzgojno-izobraževalnem sistemu zaživel večkulturni koncepti, ki bi v resnici začeli spreminjati šolsko klimo in kulturo. Ko da se ne zavedamo, da bi se ob vzpostavitvi primerne večkulturnega vzgojno-izobraževalnega sistema več naučili o sebi kot o drugih.

Literatura

- Andriessen, I., Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands. V: *Intercultural Education*, vol. 13, št. 1, str. 21–36.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society* (dostopno na internetni strani: <http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/banks.htm>, 27. 12. 2005).
- Čepič, M., Vogrinčič, A. (2003). Tujec in tuje v učbenikih: kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. V: *Teorija in praksa*, let. 40, št. 2, str. 313–334.
- Dekleva, B., Razpotnik, Š. (ur.) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century*. Paris: UNESCO.

- Direktiva o izobraževanju otrok delavcev migrantov (77/486/EGS). Official Journal of the European Communities, n^o L199, 06–08–77, str. 32–33.
- Direktivi Sveta o izvajanju načela enakega obravnavanja oseb ne glede na raso ali narodnost (2000/43/ES). Official Journal of the European Communities, n^o L 180, 19/07/2000 str. 22–26.
- Direktiva Sveta o statusu državljanov tretjih držav, ki so rezidenti za daljši čas (2003/109/ES). Official Journal of the European Communities n^o L 016 , 23/01/2004 str. 44–53.
- Direktiva Sveta o minimalnih standardih za sprejem prosilcev za azil (2003/9/ES). Official Journal of the European Communities n^o L 031, 06/02/2003 str. 18–25.
- Domini, M. (ur.) (1997). Hrvati u Sloveniji, zbornik radova, Znanstveni skup, Zagreb, 20.–21. lipnja 1996, Institut za migracije i narodnosti.
- Drugo poročilo Slovenije iz leta 2004 o izvajanju Okvirne konvencije Sveta Evrope o varstvu narodnih manjšin (Second report submitted by Slovenia pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities, received on 6 July 2004, ACFC/SR/II(2004)008. Dostopno na internet strani: [http://www.coe.int/T/e/human_rights/Minorities/2._FRAMEWORK_CONVENTION_\(MONITORING\)/2._Monitoring_mechanism/3._State_reports/2._Second_cycle/PDF_2nd_SR_Slovenia.pdf](http://www.coe.int/T/e/human_rights/Minorities/2._FRAMEWORK_CONVENTION_(MONITORING)/2._Monitoring_mechanism/3._State_reports/2._Second_cycle/PDF_2nd_SR_Slovenia.pdf), 23. september 2004).
- Eriksen, T. H. (1993). Ethnicity and nationalism. Anthropological perspectives, Co.: Pluto Press London, Boulder.
- Florida, R., Gates, G. (2001). Technology and Tolerance: Diversity and High Tech. Growth. The Brookings Institution. Center on Urban and Metropolitan Policy. Survey Series. (Dostopno na internetni strani: <http://www.brookings.edu/dybdocroot/es/urban/tech-tol.pdf>, 5. 1. 2006).
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (2004). Eurdice. The information network on education in Europe. (Dostopno na internetni strani: <http://www.eurydice.org>, 7. 1. 2006).
- Komac, M. (1998). Narodne manjšine v Sloveniji (elementi destrukcije ali varnosti nacionalne države). V: Mitar, M. in Sotlar, A. (ur.), Nacionalna varnost in medetnični konflikti v Republiki Sloveniji. Zbornik raziskovalnega projekta, str. 125–71. Ljubljana: Visoka policijskovarnostna šola.
- Komac, M., Medvešek, M. (2005a). »Kakšna naj bi bila integracijska politika?: O rezultatih projekta Percepcije slovenske integracijske politike« V: Razprave in gradivo. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja. št. 46, str. 6–46.
- Komac, M., Medvešek, M. (ur.) (2005b). Simulacija priseljevanja v ljubljansko urbano regijo: analiza etnične strukture prebivalstva Mestne občine Ljubljana: zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Leeman, Y., Ledoux, G. (2003). »Preparing teachers for intercultural education.« V: Teaching Education, vol. 14, št. 3, Carfax Publishing Company, str. 279–291.
- Lesar, S. (2002). Vpliv narodnosti in narodnostne identitete na izbiro srednje šole. Magistrsko delo. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- Medvešek, M., Vrečer, N. (2005). Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. V: Percepcije slovenske integracijske politike. Komac, M. in

- Medvešek, M. (urednika). Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 271–377.
- Nečak Lük, A., Knaflič, L., Novak Lukanovič, S. (1994). Večkulturno/ večjezično okolje in šola. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, Raziskovalna naloga.
- Resolution on migrants' education, N° 1; Standing Conference of Ministers of Education of the Council of Europe, Dublin, 10–12 May 1983.
- Recommendation No. R (84) 9 of the Committee of Ministers to Member States on second-generation migrants.
- Recommendation No. R (84) 18 of the Committee of Ministers to Member States on the training of teachers in education for intercultural understanding.
- Recommendation 1093 (1989) of the Committee of Ministers to Member States on the education of migrants' children.
- Resolucija o imigracijski politiki Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 40/99).
- Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije (Ur. l. RS, št. 106/02).
- Roter, P. (2005). Vloga jezika v integracijskem procesu. V: Percepcije slovenske integracijske politike. Komac, M. in Medvešek, M. (urednika). Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 239–270.
- Strategija razvoja Slovenije (2005). (Ur. Janez Šušteršič, Matija Rojec, Klavdija Korenika). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj. (Dostopno na internetni strani: <http://www.gov.si/zmar/projekti/srs/srs.php>, 10. 1. 2006).
- Ule, M. (1999). Socialna psihologija predsodkov. V: Predsodki in diskriminacija. Ule, M. (ur.). Znanstveno in publicistično središče Ljubljana.
- Van Dijk Teun, A. (1998). Ideology: a multidisciplinary approach. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji. Evropsko omrežje za izmenjavo informacij o vzgoji in izobraževanju (Dostopno na internetni strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/urejanje_probl_pris_slo.pdf, 6. 12. 2005).
- Žolnir, N. (2005). »Občina vztraja pri šolskih okoliših«. Delo, 3. 3. 2005.

MEDVEŠEK Mojca, Ph.D.

THE ROLE OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE SOCIAL INCLUSION/EXCLUSION PROCESS OF DESCENDANTS OF IMMIGRANTS TO SLOVENIA

Abstract: In the 2002 census held in Slovenia, around 15 percent of young people aged up to 15 years declared themselves to belong to a different ethnic group or not to belong to any, did not want to answer the question about ethnic adherence, or their ethnical adherence is unknown. With regard to such demographic data, the education system is problematic for it only transfers the dominant 'Slovenian' culture from one generation to another without substantially taking other cultural and ethnical communities present in Slovenia into account. The findings of the PSIP research show that immigrants and their children have different experience in the education system, ranging from positive to negative, and above all the research shows an inconsistency between what is provided by the education system and the needs and desires of immigrants and their descendants. Because of their ethnical adherence, at school the descendants of immigrants excessively experience unequal treatment, indirect discrimination by teachers and non-acceptance by classmates with a different ethnic background. Simultaneously, the education system also does not offer the majority community appropriate knowledge about the ethnic heterogeneity of Slovenia's inhabitants, their cultural and linguistic characteristics, the concept of the Slovenian nation including all those in Slovenian society, i.e. knowledge that would enable the development of respect for ethnic and cultural variety.

Keywords: immigrants, descendants, ethnical adherence, education system, discrimination.

Povelje je po svoji obliki slabo odgojno sredstvo, posebno takrat, kadar upravičenosti povelja ne uvidimo in dolžnosti do izvedbe ne čutimo. Sicer trdijo nekateri, da sloni ob poveljih ugled ali avtoriteta učiteljeva; drugi pa trdijo, da povelja rušijo ugled. Oboje je mogoče in zato je treba pomisliti, kaj in kdaj in kje in kako vелеvamo.

Nekoč sem rekel dečku: „Dvigni smet, ki leži pri tebi na tleh!“ Dotični deček je lepo napredoval v znanju, a sprijen je bil vsled neugodnih življenskih razmer. Pogleda me in reče: „Jaz nisem vrgel smeti na tla“. Hitro sem spoznal svoj pogrešek. Imel sem opraviti z mladim pravnikom. Kje je moj ugled — na to nisem mislil, ampak mislil sem na to, kako poravnam „res juris“. Je li bil deček predrzen? Ni bil predrzen, saj je bil na pravem. Je bil nepokoren? Ni bil; ni čutil pravne, obvezne dolžnosti do izvedbe mojega povelja. Toda česa mu je manjkalo? Manjkalo mu je slepe pokorščine, ker upravičenosti povelja ni uvidel. Manjkalo mu je tudi vljudnosti in tukaj sem se ga lotil. Priznal sem, da ni bil dolžen izvršiti povelja. Pojasnil sem nadalje, da moramo ljudje v medsebojnem življenju marsikaj popraviti, kar so drugi skvarili, marsikaj storiti, kar so drugi opustili. Vsak je navezan na vse, in eden pomaga drugemu. Rekel sem mu tudi, da ne moremo biti preveč občutljivi v pravnih rečeh, ker tudi sami lahko potrebujemo usluge od drugih, ki je ti-le niso dolžni storiti. Roka roko umiva. Deček je vse to uvidel in raz- jezila se nisva. Premišljeval je in mislil — in mislece je treba izgojiti. Povelje pa ni zelo primerno sredstvo dati komu povoda do mirnega mišljenja.

DRUGAČNOST V ŠOLI: KULTURNI KROG

Dr. Klara Skubic Ermenc

Slovenska šola z druge strani

Povzetek: V članku je interkulturalnost definirana kot pedagoško-didaktično načelo, razčlenjeno na štiri temeljne sestavine: gre za načelo, ki spodbuja enakopravnejši odnos do manjšinskih kultur/etnij; ki spodbuja pogled na drugačnega kot na enakovrednega; ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki kulturnim/etničnim manjšinam omogoča učni uspeh, in ki spodbuja razvoj skupnostnih vrednot. Na primerih iz osnovnošolske prakse so prikazane nekatere dileme, kakršne sproža delo v večkulturnem oddelku oz. šoli, ter pomanjkljivosti v znanju in senzibilnosti učiteljev.

Ključne besede: interkulturalnost v pedagogiki, pedagoško-didaktično načelo, vzgojna funkcija javne šole, socializacijski primanjkljaj, asimilacija, enakovredno znanje, inkluzija, solidarnost.

UDK: 376.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Klara Skubic Ermenc, Center RS za poklicno izobraževanje v Ljubljani

Isti
Je na drugem svetu. Enakem.
Je drug na enakem svetu. Enak
Je enak na istem svetu. Drug na drugem
Isti
(Vsi citati: Dane Zajc, Isti)

Namen tega prispevka je dvojen. Najprej bom podala definicijo interkulturalnosti v pedagogiki, v nadaljevanju pa pokazala, katere sestavine tega pojma v slovenski osnovni šoli so bliže uresničitvi in katere (še) daleč.

Samega pojma ne bom utemeljevala, ker sem to storila že na drugih mestih (Skubic Ermenc 2003; Ermenc S. 2004; Ermenc S. 2005), temveč ga bom raje osvetlila s primeri, ki sem jih analizirala v raziskavi (Skubic Ermenc 2003). Pokazalo se bo, da gre za kompleksen koncept, za uresničitev katerega bo v naši državi potrebno še veliko dela.

Izhajam iz temeljne pedagoške zakonitosti o vzajemnem vplivanju sistema in posameznika v njem ter vzajemnem vplivanju med družbo in šolo (prim. Schmidt 1960, 1975). Iz tega razloga se ukvarjam z vsemi tremi ravnmi raziskovanja v pedagogiki: družba – šolski sistem – posameznik.

Na tem mestu se bom večinoma omejila na mikroraven, na raven posameznika oziroma odnosa med posamezniki in njihovega odnosa do vednosti, saj je ta raven precej zapostavljena. Pri tem bi gotovo našla tudi širše sprejemanje predpostavke, da je uspeh vnašanja sprememb v sistem veliko odvisen prav od mikroravní.

Pojem: interkulturalnost v pedagogiki

*Je tebi enak. Je enakih las.
Enakih rok. Enake glave.
Enakih oči. Enakega pogleda. Enake starosti.
Je isti.*

Interkulturalnost v pedagogiki razumem kot pedagoško-didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi/kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin.

Interkulturalizem se opira na razsvetljensko idejo enakosti vseh ljudi v njihovi racionalnosti, na kar se je pozneje oprla tudi kritična pedagogika, ko je zahtevala, da postane skrb za družbeno emancipacijo človeka primarni cilj vzgoje in izobraževanja. Cilj je zlasti relevanten za ljudi, ki izhajajo iz deprivilegiranih družbenih skupin, ker je njim pot do enakopravnosti še težja. Med deprivilegirane skupine sodijo tudi etnične oz. kulturne manjšine.

Pojem je vezan še na druge koncepte, zlasti je treba izpostaviti kulturni relativizem in filozofijo človekovih pravic. V pedagogiki se pojav pojma ujema s pojavom sodobnih migracij, še posebno migracij v povojnem času, ko so v novo urejeni svet nacionalnih držav in nacionalnih šolskih sistemov začeli prihajati državljani drugih držav, da bi tam našli delo, boljši zaslužek ali varno zavetje (V Nemčiji se je pojavila tujčevska pedagogika, v Veliki Britaniji multikulturalna pedagogika itn.). Gre za odziv pedagogike na družbeno dogajanje v povojni družbi, v kateri so migracije izostrile že obstoječe stanje družbenih antagonizmov, ki jih povzročata njena kulturna, etnična in socialna razslojenost.

Trdim, da je interkulturalizem v pedagogiki *načelo*, in ne posebna disciplina. Zakaj? V pedagogiki poznamo načela kot vodila pouka, ki usmerjajo načrtovanje, organiziranje, izvajanje in evalviranje pouka. (Prim. Strmčnik 2001, str. 291) Strmčnik zapiše, da načela na splošno »razumemo kot kriterije, napotila, smernice za ravnanje človeka v nekih bolj subjektivnih ali bolj objektivnih odločitvenih situacijah« (ibid., str. 291). Če interkulturalnost razumemo kot načelo, to pomeni, da mora biti eden od kriterijev za presojanje o odločitvah na področju šolstva *nasploh* – ne samo v nekih parcialnostih, kot bi npr. lahko bila uvedba učenja materinščine za učence, ki jim učni jezik ni materinščina. Kot načelo funkcionira tudi kot kriterij za presojo kakovosti sistema. Če sistem v svojih sistemskih dokumentih zapiše, da bo skrbel za enake možnosti vseh, potem bo tak cilj med drugim dosegel tudi z upoštevanjem načela interkulturalnosti.

Temeljne sestavine koncepta interkulturalnosti in njihova aplikacija na raven vzgojno-izobraževalnega procesa

Načelo interkulturalnosti v pedagogiki je mogoče razčleniti v štiri temeljne sestavine:

1. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/etnijskih skupin.
2. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega.
3. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin.
4. Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj skupnostnih vrednot.

1 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/etnijskih skupin

*Enakih norosti. Enakih ljubezni.
Enakih izkušenj. Enakih ljubljenj.
Ki zdajle mislijo isto.*

V družboslovnih vedah že dolgo ne srečamo več dvoma o enakovrednosti kultur. Hierarhično pojmovanje kulture je zavrženo, prevladuje t. i. diferencialni koncept, katerega izhodišče je enakovrednost obstoječih kultur. Vse kulture so se »vsaka na svoj način obdržale kot oblika organizacije človeške skupnosti. Kulture se med seboj razlikujejo. Med njimi obstajajo razlike, difference, ne moremo in ne smemo pa jih deliti na boljše in slabše. Kulture se spreminjajo, a ni ene poti, po kateri bi se spremembe odvijale« (Lukšič Hacin 1999, str. 32). Takšno pojmovanje se opira na idejo kulturnega relativizma, čigar glavna predpostavka je relativnost obstoječih kultur in njihova pravica do enakopravnosti. (Ibid.) Enakovrednost kultur se kaže v njihovi sposobnosti za zadovoljevanje potreb skupnosti in v sposobnosti po preživetju.

Navedeno izhodišče velja za sprejeto dejstvo. Pa vendar raziskava, iz katere izhajam (Skubic Ermenc 2003), vrže senco dvoma na prepričanje, da ga učitelji upoštevajo pri svojem poučevanju in odnosu do tistih učencev, ki prihajajo iz drugih kultur.

Takole je denimo potekal pogovor med učiteljico zemljepisa in učenci sedmega razreda v neki slovenski osnovni šoli.

Dan pred izbrano učno uro, v kateri so naredili uvod v obravnavo Kitajske, so imeli učenci priložnost na televiziji videti film o kitajski prehrani. Učiteljica jih sprašuje, s čim se Kitajci prehranjujejo.

Učiteljica: *Ja, včeraj smo lahko slišali po televiziji vse kaj?*

Učenec 1: *Hrošči.*

Učiteljica: *Ja, kobilice ...*

Učenec 2: *Kar pse ...*

Učiteljica: *Tako.*

Učenec 3: *Pa mačke...*

Učiteljica: *Malo smo se zgrozili, ko smo videli, da te luštne kužke dalmatince uporabljajo v prehrani. Čeprav, če smo dobro poslušali, to je vse tajno. Oziroma, to ni ravno legalno početje.*

Težko bi ocenili, da učiteljčina interpretacija izraža stališče kulturnega relativizma. Težišče zemljepisa, tudi vedenja o Kitajski, je na fizični geografiji (prim. Resnik Planinc 1998), zato tovrstne teme pri pouku ne morejo imeti druge funkcije kot motivacijsko. Kljub temu (zaradi tega?) pa je njihova funkcija prek skritega kurikuluma jasno razpoznavna. Površnost in obstranskost obravnave prehrane, ki se omejuje na opozarjanje razlik med »našo« in »njihovo« in ki hkrati zanemarija malce globlje poznavanje bistva samega (kitajske prehrane), pravzaprav omogoči evropocentričnemu pogledu, da prevlada in obarva celoten pogled na Kitajsko. Učiteljica ga še podkrepi, saj dvakrat v isti uri izpostavi drugačnost kitajske kulture (*»To je čisto drug svet, druga kultura, drugo razmišljanje ljudi.«*).

Ni nam treba iti vse do daljne Kitajske, da bi našli pri pouku izraženi hierarhični pogled na posamezno kulturo. Učiteljica zgodovine na vprašanje, ali vključuje elemente zgodovine narodov, katerih pripadniki so njeni učenci, med drugim odgovori:

»Tudi pri geografiji vedno omenim, da je Slovenija gospodarsko bolj razvita in zakaj na Balkanu ni tako – ker so imeli 'nesrečo' z dolgotrajno turško okupacijo, v zadnjem desetletju pa vojno.«

Ali ko učiteljica obravnava turške vpade, o prebivalcih Bosne v 16. stoletju pove:

»Nekateri prebivalci so sprejeli islam, ker je bilo življenje tako lažje, čeprav je bilo to za kristjane greh.«

Še vedno se srečujemo z zakoreninjenimi stereotipi, tudi predsodki ter Evro- in etnocentričnostjo. To je del naše »nacionalne folklore«, stališč, ob katerih se socializiramo in ki jih je mogoče odpravljati le z resno zavzetostjo in stalno samorefleksijo. Ker različne javnomnenjske raziskave za slovenske državljane pogosto ugotavljajo pomanjkanje tovrstne samokritičnosti, ne moremo biti presenečeni, če kaj takega odkrijemo tudi pri slovenskih učiteljih. Gre za problematična stališča in takšna spoznanja bi morala biti resno opozorilo za vse izobraževalce učiteljev in šolsko politiko. Pedagoškemu osebju je še težko uskladiti medkulturne razlike s pozicijo enakovrednosti vseh teh razlik. Čeprav smo različni, smo v svojem človeškem bistvu enaki in to nas vse povezuje v eno človeško skupnost.

Vendar pedagogika ni soočena samo s problematičnimi stališči določenega deleža učiteljev in drugih pedagoških delavcev, ki so v nasprotju z vrednotami slovenske javne šole, dilema je tudi teoretska.

Če priznamo enakovrednost kultur, če je zatorej vse prav in sprejemljivo, kako se odzvati na situacije, v katerih med sabo trčijo vrednote (in iz njih izhajajoča prepričanja, delovanje) manjšine in vrednote večine. Poglejmo dva primera.

Učiteljica biologije in gospodinjstva v slovenski osnovni šoli razmišlja o

značajskih posebnostih svojih učencev, ki po starših prihajajo iz republik nekdanje Jugoslavije:

»Vseeno bi morda rekla za Srbe, da so dečki drugače vzgojeni kot deklice. Njim več dovolijo, jih bolj crkljajo in nimajo toliko notranjih meja. To se pozna tudi v šoli – učiteljica je ženska in zato manjvredna. Deklice pa se hitro ponudijo, da kaj naredijo namesto dečkov. To sem opazila, ko sem nekač časa poučevala gospodinjstvo. Dela smo imela vedno porazdeljena, pa so kljub temu deklice hotele delati kar same.«

Britanski viri s področja interkulturalnosti pa so polni primerov, kot je denimo naslednji. V neki šoli v Veliki Britaniji so za svoje učence organizirali plavanje. Ker je plavanje potekalo sočasno v istem bazenu za dečke in deklice, so starši muslimanskih deklic svojim hčeram prepovedali obiskovanje plavanja. Na šoli tega upora niso mogli sprejeti, kar so zagovarjali z enakimi možnostmi obeh spolov. (Rex 1999)

Primeri nas opozarjata na zahtevno vprašanje odnosa med univerzalnimi in parcialnimi (ljudskimi) vrednotami ter s tem na vzgojno funkcijo javne šole v demokratični državi, ki je po eni strani sprejela relativizem in postmoderno pozicijo o relativnosti resnice in ki je po drugi strani svoje ustanove (med njimi šole) utemeljila na vrednotah, ki izhajajo iz razsvetljskega pogleda o enakosti ljudi. Kako potemtaka uravnati ravnanje, ali drugače, kako vzgajati v šoli, v kateri je vsaka vrednota hkrati sprejeta in ne sprejeta.

Tega vprašanja se je z druge smeri lotil Medveš (2000), ko je zapisal, da je postmoderna s svojo relativizacijo vsega (ni večnih resnic, ni univerzalnih vrednot) pedagogiki spodnesla tla pod nogami, saj koncept vzgoje v javni šoli ne more sloneti na parcialnih vrednotah, saj bi kot tak izgubil vso svojo legitimnost in bi ga lahko zavrnilo starši drugačnih vrednostnih usmeritev. Da neki vzgojni koncept v javni šoli priznajo vsi starši oz. državljani, mora sloneti na univerzalnih vrednotah. Vprašanje je, ali je v sodobnem času še mogoče govoriti o univerzalnih vrednotah.

Sodobne demokratične družbe temeljijo na vrednotah oz. kulturi, ki jih lahko poimenujemo državljanske vrednote oz. državljanska kultura (enakost, enakopravnost, pravičnost za vsakega posameznika itn.). (Rex 1999) Gre za nabor vrednot, ki so povzete tudi v filozofiji človekovih pravic; lahko rečemo, da je bil dosežen konsenz o njihovi univerzalnosti. So torej hkrati univerzalne in diskurzivne, kot diskurzivne pa izpostavljene stalnemu razmisleku in dopolnitvam. So dejansko partikularne vrednote, ki jim je sodobna družba podelila status univerzalnosti in s tem prekinila tradicijo filozofskega utemeljevanja univerzalne morale za namene reševanja vzgojnih vrednostnih dilem. (Prim. Benhabib 1995)

Čim ugotovimo, da so partikularne, so na neki način še vedno enakovredne t. i. ljudskim kulturam/moralam. Če je to tako, se mora v demokratični družbi slišati tudi njihov glas. Ta predpostavka nam pomaga odgovoriti na vprašanje, kako se odzvati na prej omenjeni dilemi:

Če je enakost spolov ena temeljnih vrednot naše družbe, potem morajo dečki tudi pri gospodinjstvu opravljati enakovredne naloge kot deklice. Vsi dečki se morajo predvsem naučiti sprejemati ženski spol kot enakovreden moškemu. Na

tej točki šola ne sme popuščati nobeni ljudski kulturi oz. morali. Na tej točki se mora vsak posameznik spremeniti, prilagoditi šoli/družbi.

Če pa – v drugem primeru – omogočimo muslimanskim deklicam ločeno plavanje, s tem ne kršimo nobene od temeljnih vrednot, kvečjemu se odzovemo na »glas drugega« in mu omogočimo, da ohrani svoj posebni pogled in svoje dostojanstvo. Na tej točki se lahko prilagodi šola/družba. Vrednote pluralne demokratične družbe dobijo dodatno pozitivno uresničitev¹.

Družba je demokratična, ko podeli vsem svojim članom pravico do soodločanja o skupnem življenju in ko vsakemu svojemu članu omogoči, da soodloča o svoji usodi. Zato podelitev delnih pravic (socialnih, zdravstvenih, izobraževalnih), manjšini družbe/šole še ne dela demokratične, pač pa demokratično družbo/šolo dela to, da posameznik ali skupina dobi tudi politične pravice, ki jim omogočajo, da manjšina soodloča o skupnih zadevah. (Radtke 1999)

2 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega

Eakih plesov gugastih korakov.

V mrežah mraka v polnočnih zankah.

Ujet v iste nastave.

Isti.

Četudi ste morebiti sprejeli moje prejšnje argumente, zgodbe še ni konec. Predpostavimo, da poučujete v razredu, ki ga sestavljajo učenci iz priseljskih družin, ki so hkrati revnejše, starši niže izobraženi, marsikdo med njimi je brezposeln. Kakšno »kulturo« prinesejo v šolo ti otroci? Takšno, kot pripovedujejo učitelji in ravnateljci?

- *»Naši učenci namreč pripadajo večinoma nižjemu socialnemu sloju. Njihovi starši so veliko odsotni ali pa ne znajo uspešno pomagati svojim odraščajočim otrokom.«*
- *»Po eni strani so ti otroci zelo topli, izrazitejšo pa imajo agresivno plat. V nekaterih stvareh pa vzgajamo tudi starše.«*
- *»Kar zadeva kulturo, so učenci malo drugačni, kar je seveda povsem normalno. Ljudje smo si pač različni. Razlike so tudi socialne: več družin ne živi v dobrih razmerah, včasih je uprašljiva higiena (smo že morali kakega učenca v šoli kopati).«*
- *Šola in znanje jim nista toliko vrednota, tudi doma znanje ni takšna vrednota. Doma se jih veliko ukvarja z bojem za preživetje. Mnogi otroci doma nimajo knjig, časopisov, nekateri do vstopa v šolo nimajo niti stika s knjigo. Po drugi strani pa so zelo radi v šoli. Pri nas nimamo špricanja, imamo bolj problem, kako jih spraviti domov. Tu imajo več igrač, več prostora, skupaj so s prijatelji.«*

¹ V izbranih šolah temu načelu sledijo pri upoštevanju prehranskih zahtev muslimanskih učencev.

Kako se odzvati, ko ob manjšinski kulturi trčimo še ob drugačno socialno kulturo (kulturo nižjih socialnih slojev)? Jo vedno razumeti kot socializacijske primanjkljaje ali jim priznati njihovo enakovrednost?

V šolstvu (v tujini in pri nas) smo vajeni govora o socializacijskih primanjkljajih, ker študije že desetletja ugotavljajo, da so učenci, ki prihajajo iz socialno in materialno šibkih družin, neizenačeni v izobrazbenem začetku. Spremljanje razvoja šolstva v Evropi (in širše) razkriva, da posvečajo države veliko pozornosti izenačevanju začetnih možnosti prek vedno zgodnejšega vključevanja otrok v sistem izobraževanja (čim večja vključenost otrok, zlasti tistih iz deprivilegiranih okolij, v predšolske ustanove). Pokazalo se je, da je zmožnost otroka, da prestopi v kulturo srednjega razreda (če že v izhodišču ni njen član), temeljni pogoj za njegov uspeh, zaradi česar se tovrstni ukrepi zdijo smiselni in pravični.

Ta prestop se kaže na najmanj treh ravneh:

- (1) na ravni življenjskega sveta,
- (2) govornega koda in
- (3) dostopa do družbenih zalog znanja.

Ad (1)

V vsaki kulturi so t. i. delne kulture, ki so posledica ekonomskega sistema družbe. (Niecke 1995, str. 48) Tedaj navadno govorimo o družbenih razredih, vendar je mogoče reči tudi, da ima vsak razred svojo kulturo. Te delne kulture so za posameznikovo življenje pomembne, ker delujejo kot njihovi življenjski svetovi. Ti vsebujejo zalogo interpretacijskih vzorcev, po katerih se ljudje orientiramo v svetu, strukturiramo zaznavo, reflektiramo svoja dejanja. Kulture se medsebojno razlikujejo v življenjskem standardu, sodelovanju v ekonomskem in političnem življenju, v konzumiranju kulture in še mnogčem. (Ibid.)

V šoli se konzumiranje kulture zelo izrazi, saj je tradicionalna vloga šole prenašanje (visoke) kulture na mlade rodove. Tudi Ozvald (1927/2000), utemeljitelj slovenske pedagogike, je utemeljeval visoko kulturo kot enega od temeljnih vzgojnih sredstev. Po njegovem mnenju je naloga pedagogike iz celotne kulturne zakladnice naroda izbrati tisto, kar je njegov duhovni vrhunec in na tem zasnovati vzgojo in izobraževanje. Takšno kulturo je zmožna po Ozvaldovem mnenju producirati le družbena elita, drugi pa se je lahko naučijo kvečjemu reproducirati. Različne manifestacije kulture v takšni pedagogiki ne morejo biti enakovredne.

Tovrstni pogledi na kulturo so bili pozneje zavrženi – sociološke analize so pokazale, da gre le za kulturo dominantnega srednjega sloja, ki svojo kulturo vidi kot prefinjeno, nepristransko, nekupljivo, zaprto za profano, medtem ko kulture drugih slojev zavrača kot robate, vulgarne in pokvarjene. (Apple 1992, str. 122) Zato, trdi Apple, opravlja konzumpcija umetnosti, zavestno ali ne, družbeno funkcijo legitimiranja socialnih razlik. Ker ima vstop v šolo le ena kultura, je tudi šola razredna šola. (Ibid.)

Čeprav gre pri pojmovanju vloge kulture v šoli za ukoreninjeno tradicijo, je mogoče danes le opaziti malce razrahljan odnos, saj konec koncev tudi sred-

nji sloj ne posega več toliko po značilni visoki kulturi in mu je bližje popularna umetnost. Popularna umetnost je izraz glasu različnih kulturnih skupin (npr. rap kot značilna glasba nižjih slojev), zato ameriški kritični pedagogi, na primer Giroux in Simon (1992), raziskujejo možnosti uporabe popularne kulture za emancipacijo nižjih slojev v šoli. Z zanikanjem kulturnih in socialnih oblik v šoli, ki jih izza njenih sten dejavno sooblikujejo mladinske subkulture in ki sooblikujejo identiteto in kulturo njenih članov, se zgodi, da njihove člane v šoli povsem utišamo in razvrednotimo ter tako onemogočimo vzpostavitev kakršne koli povezave med šolo in njimi, trdita avtorja (*ibid.*, str. 181, 182).

V vsakem umetniškem izrazu najdemo odgovore na temeljne človeške dileme, ki jih umetnost skuša razreševati in dajejo posamezniku eno od opor za duhovni razvoj in razumevanje življenja. Če so nekateri umetniški izrazi bližje nekaterim socialnim skupinam, zakaj jih potemtakem ne vključiti v šolo? Delujejo lahko bodisi kot cilj sam na sebi bodisi ustvarjajo pot do drugih manifestacij kulture.

Ad (2)

Podobno se dogaja na ravni govornega koda, o katerih je začel pisati B. Bernstein ob koncu šestdesetih let prejšnjega stoletja v ZDA in ki so izjemno učinkovali na šolstvo. Tudi pri nas je pedagogika seznanjena z njegovo teorijo, zato naj na tem mestu osvetlim, kar je pogosto zanemarjeno. Bernstein (1970) je izhajal iz predpostavke, da imajo vsi govornici v svojem maternem jeziku enak *jezikovni* kod (kompetenco), ki je zmožen generirati neomejeno število *govornih* kodov. Kakšni ti bodo, pa je odvisno od kulture, v kateri se socializirajo. Ravno zato, ker vsi kodi izhajajo iz enega, jezikovnega, ni noben vrednejši od drugega. Primarni vir govornega koda, ki ga aktivno uporablja posameznik, je njegova družina. Na kod družine pa primarno vpliva družbeni razred, ki mu ta pripada.

Kot vemo, je opredelil dva govorna koda: dodelanega in omejenega, ki se v osnovi razlikujeta v tem, da dodelani podpira eksplicitno izražene pomene (tj. ločene od danega konteksta), medtem ko omejeni podpira partikularistične pomene (tj. pomene, ki so kontekstualno vezani: pomen je vključen v kontekst in je zunaj njega nerazumljiv). Dodelani kod zaradi svoje univerzalističnosti omogoča relativno osvobojenost od socialnih struktur (jezik znanosti, literature ipd.), medtem ko omejeni zaradi vezanosti na lokalno socialno strukturo reflektivnost omejuje.

Ljudje praviloma uporabljamo oba koda, prav zmožnost prehajanja med njima je znak obvladovanja jezika². Po Bernsteinovih ugotovitvah ne znajo vsi aktivno uporabljati obeh kodov, zlasti so tu omejeni nižji sloji prebivalstva. To

² Bernstein navaja naslednji zgled prehajanja med kodoma: zakonca gresta v kino, po koncu predstave si izmenjata nekaj mnenj v omejenem kodu (»Kaj misliš?«, »Veliko je imel povedati.« ...), potem pa se odpravita na obisk k prijateljema, ki filma nista videla in kjer se o filmu pogovarjajo v dodelanem kodu, saj prijatelja ne poznata konteksta (ves pomen mora biti eksplicitno izražen v verbalnem kanalu, ne pa implicitno po kakem neverbalnem).

pa ne pomeni, kot je poudarjal sociolingvist Labov (1969), da je nedodelani manj-vreden. Emprično je dokazal, da dodelani kod sicer res podpira bolj jasno in logično razmišljanje, kljub temu pa je v omejenem kodu mogoče izraziti najabstraktnejše in logično najzahtevnejše misli. S tem je kritiziral t. i. kompenzacijske programe, ki so jih začeli v tistem času uvajati v ameriške šole z željo, da otroke iz marginalnih okolij »naučijo angleško«. Zavrnitev vrednostno obarvanega razmišljanja o govornih kodih družbenih skupin lahko pripelje tudi do drugačnega pristopa k poučevanju maternega jezika in drugih oz. tujih jezikov: izobraževalno vrednost dobijo taki segmenti jezika, ki so bili vedno zapostavljeni in zaničevani. Ker so vredni in zanimivi, jih je mogoče »raziskovati« same na sebi, uporabni pa so tudi kot sredstvo, s katerim učečim se, ki dodelanega koda še ne obvladajo, pomagamo pri usposobitvi za njegovo obvladovanje.

Ad (3)

Šolo je človeštvo razvilo, da bi na mlade rodove sistematično prenašalo svoje izkušnje in dognanja. Čeprav se znanja v šole vključujejo premišljeno, vemo, da šola poleg izbranega znanja na mlade bolj ali manj hote prenaša tudi drugo znanje, ki opravlja specifično vlogo (prim. Iličev pojem skritega kurikula (1996)). Kot sta ugotavljala Berger in Luckmann v svoji Družbeni konstrukciji realnosti (1992), vsaka družba akumulira skupno zalogo znanja, vsega tistega torej, kar imamo ljudje v tej družbi za gotovo in resnično – kar »vsi vemo«. To znanje nam pomaga razumeti svet in omogoča delovanje v njem. Po drugi strani družba razvija tudi znanje, ki ni dostopno vsem njenim članom, temveč le pripadnikom posameznih skupin, poklicev, funkcij (samo zdravniki so »posvečeni« za dostop do določenega znanja ipd.).

Posameznik gradi svojo zalogo znanja v procesu socializacije, zlasti primarne. Znanje, ki ga ponotranji v primarni socializaciji, sprejema kot resnično in naravno. Da bi si tudi šolsko znanje pridobilo status resničnosti, je treba resničnost z določenimi pedagoškimi tehnikami posebej poudarjati, znanje učenca približati, ga narediti domače. Zato učitelji znanje prikazujejo kot slikovito, relevantno, zanimivo.

Ta teorija je za interkulturno pozicijo zelo relevantna. Izvemo, da vstopajo v šolo otroci, ki prinesejo zelo različne in specifične družbene zaloge znanja. Kajti tisto, »kar vsi vemo«, v sodobnih heterogenih družbah pomeni le še tisto, kar »ve« večinsko prebivalstvo. Tisto, kar se nauči otrok slovenskih staršev srednjega razreda, je drugačno od tistega, kar se nauči otrok priseljencev nižjega razreda. Otroci, ki rastejo v drugačnih okoliščinah, imajo drugačno zalogo znanja, drugačno »kulturno znanje«, če se tako izrazim. Bolj ko so manjšinske kulture oddaljene od večinske, večje so razlike.

Čeprav je slovenska družba morda bolj homogena od marsikatere druge družbe, pa to ne pomeni, da ne nastajajo razlike v »kulturnem znanju«. To lahko povzroča težave tistim otrokom, ki niso socializirani v kulturo, na kateri temelji slovenska osnova šola (kultura slovenskega srednjega sloja) in iz katere prihaja največ učiteljev.

Poglejmo primer.

Učenec 1: Katerega smo danes?

Učiteljica: Danes smo pa 13. 11., po martinovem. Ste kaj martinovali?

Boris: Ne.

Učenec 2: Nič.

Učiteljica: Nič?!

Nenad: Kaj je ta Martin?

U: Kaj je Martin?! [presenečeno]

Daša: Takrat, ko se iz mošta naredi vin.

Nenad: Aja, da ješ sol.

Učiteljica: (...) vino, ne? Nisi nič martinoval?

Daša: Mi smo.

[Učenci začnejo klepetati, ni videti, da bi praznik ravno poznali oz. ga praznovali.]

Učiteljica presenečeno spozna, da vsi učenci niso martinovali, da šege očitno niti ne poznajo. Šege ne razloži, slovenska učenka, ki ga pozna, dobi privilegirani položaj: ona pozna in sodeluje v nečem, kar se učiteljici zdi samoumevno, »normalno«, drugi izpadejo čudaško. Zaradi učiteljčinega pomanjkanja senzibilnosti za kulturne razlike (oz. zaradi nehotnega zavračanja) se v oddelčni skupnosti krepí ločnica med tistimi, ki so »noter«, ki razumejo in poznajo, ter med tistimi, ki so to niso.

Če naj bi šola izhajala iz učenčeve življenjske izkušnje, kot pravi eno najstarejših didaktičnih načel, potem je jasno, zakaj so prej navedeni vidiki tako pomembni – izhajanje iz življenjske izkušnje otroka (ali odraslega) pomeni opreti se na tisto, s čimer človeka opremi socializacija – specifična jezika, konzumiranja kulture, zaloge vednosti so gotovo ene izmed teh temeljnih »oprem«, s katerimi človek vstopa v šolo. Če se jim v šolah prilagodimo oz. če nanje opremo učni proces, potem bomo z večjo gotovostjo dosegli dvoje: učence bomo lažje naučili prehajanja med različnimi socializacijskimi vzorci, hkrati pa le-ti postanejo sami po sebi enakopravnejši del šolske kulture. Pridobijo si več vrednosti in dostojanstva, saj bi bil navsezadnje svet brez njih bolj dolgočasen in neustvarjalen.

3 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin

Enakih ran. Enakih brazgotin.

Enakih dvomov. Enakih zmot.

Enakih cincanj. Enakih padcev.

Je ti te sluti.

Upoštevanje zgornjih ugotovitev v vzgojno-izobraževalni proces med drugim prinese potrebo po individualizaciji, torej po takšnem moderiranju učnega procesa, ki izhaja iz značilnosti posameznika in vodi do enakovrednih ciljev oz. standardov izobrazbe.

V šolo hodijo različni ljudje; razlikujejo se po svojem prejšnjem znanju, socialnem in kulturnem ozadju, potrebah, aspiracijah, zmožnostih in še čem. Različnost učencev terja različnost obravnave, saj le obravnava, ki naredi učencu znanje relevantno in dostopno, lahko vodi v učni in vzgojni uspeh. Vendar se ob tem odpira ena temeljnih pedagoških dilem: zgodovina šolstva je pokazala, da je različna obravnava učencev v preteklosti (zlasti v obliki različnih tipov šol) zavirala doseganje uspeha za vse. Ta antagonizem, ki je neizbežen del vzgoje in izobraževanja pri vsakem ukrepu, od ukrepa na sistemski ravni do vsake učiteljeve pedagoške odločitve, terja tehtanje obeh polov.

Pri tem tehtanju nam lahko pomaga Rawlsova teorija pravičnosti, ki med drugim izpostavi načelo enakih izhodišč: načelo enakih možnosti je poleg enakosti dostopa (načelo, ki ga je prinesla že francoska revolucija), tudi načelo enakih izhodišč, kar pomeni zagotavljanje enake začetne možnosti. (Kodelja 2002). Najznačilnejši primer udejanjanja tega načela so kompenzacijski programi. Ti ne zadostijo interkulturalnosti v celoti, so pa njena pomembna sestavina. Ozadje teh dveh izhodišč je klasično pravilo pravičnosti, ki pravi, da je treba v okoliščinah, kjer več oseb tekmuje za omejeno število dobrin, enake obravnavati enako in neenake različno.

Legitimnost drugačne obravnave nam torej poleg pedagoških spoznanj ponuja tudi filozofija (tudi pravo z zagovorom človekovih pravic), le pedagogika pa nam lahko ponudi smernice za presojo posameznih odločitev glede spreminjanja obravnave učencev iz različnih kulturnih in etničnih okolij.

Vsi učenci imajo torej pravico do dejanskih enakih možnosti, kar pred šolo in sistem postavlja zahtevo, da morata narediti vse, kar je v njuni moči, da bodo učenci uspeli pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Da bi lahko uresničili vzgojno-izobraževalne cilje, tako Klafki (1992, str. 18, 19), mora imeti učna vsebina za mladega človeka smisel. Smisel mora imeti za njegovo sedanost in prihodnost. Smisel se razlikuje od ene do druge skupine učencev, zlasti glede na različno socializacijo, ki so ji podvrženi mladi iz različnih slojev, regij, religij. Ker imajo ljudje zaradi različne socializacije različno specifično kulturno znanje, imajo različne učne vsebine za različne učence različen pomen. Če je to tako, potem iz tega sledi zahteva po (vsaj delni) individualizaciji učnih vsebin. Če je cilj doseganje enotnega standarda, le-tega ne moremo razumeti kot doseganje enakega znanja za vse, pač pa kot *enakovrednega znanja za vse*.

Ker imajo učenci različne potrebe in zanimanja, med drugim vezana tudi na njihovo kulturno ozadje, imajo pravico do drugačnega znanja. Ker pa je vse učence nujno izobraževati v skladu s skupnimi cilji in vrednotami, mora to znanje imeti enako težo (v relaciji do funkcije in dosega konkretne izobrazbene kvalifikacije).

Najznačilnejša primera prilagajanja učne vsebine manjšinskim učencem, ki sta se razvila v okviru prizadevanj za bolj multikulturno oz. interkulturno šolo, sta vključevanje pouka o relevantnih kulturah in pouka relevantnih materinih jezikov. Oboje je mogoče realizirati na različne načine: dodajanje novih učnih predmetov (večanje izbirnosti, tudi izbira prvega jezika), dodajanje oz. spre-

minjanje obstoječih predmetov (odstranjanje etnocentričnih stališč) in vsebin, širjenje ponudbe interesnih in fakultativnih predmetov oz. dejavnosti in še kaj.

Vse to boste v naših šolah težko našli. Sama sem ugotovila, da šole nekatere premike naredijo (referati o različnih verah in drugih šegah, tudi previdnost pri obravnavi predmetov, kot sta zgodovina in zemljepis ipd.), vendar pa še zdaleč ni bilo mogoče opaziti celostnejšega interkulturalnega pristopa. Na eni izmed šol so elementi, ki so jih sami na šoli označili za multikulturalne, pravzaprav le odziv na disciplinske in vzgojne probleme (v smislu: ko nastanejo spori, se pogovarjamo). Na drugi šoli se večkrat pojavljata dve temi: praznovanja in vere, zlasti islam. Učenci občasno dobijo priložnost, da pripovedujejo o svoji veri, predvsem z vidika verskih praznovanj. Nekateri učenci so izrazili občutek, da se učiteljem te stvari ne zdijo tako pomembne, ker pogosto poudarjajo, da vsi hodijo v slovensko šolo, kjer se učijo stvari, ki jim bodo v življenju v Sloveniji pomagale. Vse drugo je bolj ali manj stvar njihovih družin in zasebnega življenja.

Poleg učnih vsebin je treba v skladu z načelom interkulturalnosti prilagajati tudi učne pristope. Interkulturalnost v didaktiko, ki sicer daje odgovore na vprašanja o prilagajanju učnega procesa posameznikom, vnese predvsem nekaj elementov na področju upoštevanja prejšnjega znanja učnega jezika.

Združene države Amerike so bile ene prvih držav, ki so se v sedemdesetih soočile z vprašanjem pomena obvladovanja učnega jezika za učni uspeh nasploh, saj so se v državo priseljevali ljudje z vseh koncev sveta in ki jim je bila angleščina zelo tuj jezik. V osemdesetih so bile odmevne raziskave J. Cummins (1986), s katerimi je prek ločevanja dveh ravni jezikovne zmožnosti – osnovne medosebne komunikacijske zmožnosti in kognitivno-akademske zmožnosti – pokazal, da priseljenci in njihovi potomci kljub navideznemu obvladovanju angleškega jezika v šoli pogosto doživljajo neuspeh zato, ker obvladovanje na ravni medosebne komunikacije prekrije primanjkljaje na tisti ravni, ki je potrebna za osvajanje abstraktnih šolskih vsebin.

V Sloveniji se, sodeč po dostopnih virih, še nismo lotili ugotavljanja, ali imamo v državi manjšine, ki doživljajo šolski neuspeh iz navedenega razloga.

Moja raziskava je pokazala, da učitelji, kadar gre za očitno nezadostno obvladovanje slovenskega jezika, navadno učencu ponudijo ali organizirajo pomoč (drugo vprašanje je, če je uspešna, saj skrb ni sistematična in je usposobljenost učiteljev pomanjkljiva). Vendar se to dogaja le v dveh primerih: (1) če je neznanje tako izrazito, da otežuje vsakodnevno komunikacijo (ko se je učenec šele pred kratkim naselil v državi), ter (2) če učitelj – utemeljeno ali ne – presodi, da je v ozadju učenčeve »resnično« neznanje, in ne morda norčevanje. Zaznati pa je bilo nekaj dogodkov, ki nakazujejo, da bi znal biti problem neobvladovanja kognitivno-akademske ravni slovenskega jezika resnični problem tudi pri nas (glej primer v nadaljevanju). O tem me prepričujejo tudi dognanja raziskave s področja šolanja romskih učencev (Krek, Vogrinc 2005), in sicer tistih učencev, ki se jim uspe prebiti v višje razrede osnovne šole, kjer se zaradi večje abstraktnosti vsebin zalomi.

Primer: Enostavna in zložena poved

Učiteljica: Piši stavek [piše] Matej in Miha sta stekla na vrt. To je en stavek.

Potem napiši še: V ptičjo hiško sta natrosila zrnja.

Nenad: Natrosila?

Učiteljica: Ja, natrosiš, ne. Si predstavljate, ne?

Trije učenci: Ne.

Učiteljica: Kako da ne? Če je ptičja hiška, v roki imaš zrnje in ga streseš, tako. [pokaže]

Nenad: Streseš?

Učiteljica: Ja.

Slobodan: Zrnje? [izgovori kot nenavadno besedo]

Učiteljica: Zrnje, ja. Zdaj pa me zanima, pomagajte mi določiti tu povedek.

Učenci so v nadaljevanju pridno določili poved in zadostili ciljem, toda primer nedvoumno kaže, da je učiteljica zanemarila eno temeljnih didaktičnih zapovedi: novo snov gradimo na tistem, kar učenec ve. Če učenec ne razume besedišča, kako naj z razumevanjem osvoji abstraktno sintaktično znanje? Samo predstavljamo si lahko, da takšen nesenzibilen pouk, če je reden, vodi v reproduktivno učenje za nekatere učence, kar zmanjšuje njihove resnične enake možnosti.

Resnost tega stanja bi v državi nujno morali raziskati. Država, ki v svojih dokumentih sicer izraža iskanje ravnovesja med pravičnostjo (skrbjo za »šibkejšega« posameznika) in odličnostjo (skrbjo za podporo »močnim« posameznikom), se nagiba v prid močnim in k neenakosti, če se s tem problemom ne ukvarja. Dodatni znak, da morda na tej točki naša država stori premalo, je tudi to, da finančno podpira uvajanje asistentov za tuje jezike, sistematično ukvarjanje z maternimi jeziki vseh naših državljanov pa je zapostavljeno.

4 Interkulturalnost je pedagoško načelo, ki spodbuja razvoj skupnostnih vrednot

*Ko te zagleda ko te v razpokani luči
Ko te med ljudstvom ki izumira istega
Ko te slutnjo ko te senco istega sebe
Reče ko te zagleda*

Zahteve po prilagajanju pouka in poučevanja učencem vodi v diferenciacijo in individualizacijo, kar lahko ima tudi negativne posledice – preveč diferencirano in selektivno šolo. Zato je zahtevo po prilagajanju nujno postaviti v širši okvir. Danes v pedagogiki prevladuje mnenje, da naj bo ta okvir t. i. integrirana ali inkluzivna šola, katere bistvena značilnost je ustvarjanje takšnih pogojev dela za vse različne posameznike, ki se v njej srečajo, ki potekajo v ozračju sodelovanja, sožitja in solidarnosti (prim. Medveš 2002; Kroflič 2003). Inkluzivna šola učencu omogoča, da se razvija v skladu s svojimi željami in možnostmi, hkrati pa šola zaradi svojih vrednot sodelovanja in sožitja deluje kot nekak korektiv, ki preprečuje, da bi postala prostor krute tekmovalnosti in egoizma. Pove-

zovanje ljudi, ki živijo in delajo skupaj, je ključnega pomena za miroljubno sobivanje, hkrati pa je kulturne, socialne in individualne posebnosti mogoče ohranjati in razvijati le v okolju, ki različnost sprejme kot enakost. Solidarnost med posamezniki, medsebojna skrb za drugega ustvarjata klimo, v kateri so posamezniki sprejeti kot tisto, kar so, ne pa zgolj kot potrebni posebnega tretmaja ali pomoči.

Da bi poudarili pomen sodelovanja in soočanja ljudi različnih izvorov, številni avtorji preferirajo uporabo pojma interkulturalnost namesto multikulturalnost, saj predpona inter- implicira primerjavo, izmenjavo, sodelovanje in konfrontacijo kultur. Problemi in situacije so razumljene kot tako kompleksne, da jih je mogoče reševati zgolj s konvergenco in kombinacijo stališč. Zaradi tega sta interkulturalna vzgoja in izobraževanje manj vezana na specifične probleme (kot je npr. različen jezikovni razvoj) ter bolj na razumevanje kulturnih razlik in podobnosti, ki omogočajo sobivanje in sodelovanje med kulturami. Sobivanje je razumljeno kot priložnost, in ne kot problem. (Cushner 1998, str. 4)

Na eni od osnovnih šol, vključenih v raziskavo, so za srečanje šolskega parlamenta, ki se je tisto leto ukvarjal z vprašanjem nasilja, našli zanimiv primer. Svetovalna delavka ga je opisala takole:

»Zadnja leta pa opažam razlike med Slovenci in drugimi. V šoli v naravi se mi je denimo zgodilo, da so učenci slovenske narodnosti zapustili prostor, ker so nekateri začeli vrteti narodnjake. Ko smo se želeli učitelji z učenci pogovoriti in poiskati kompromisno rešitev, je bilo težko, saj je vsaka skupina ostala pri svojem prav. Zato smo kompromis sklenili učitelji (nekaj časa glasba po želji enih, nekaj po želji drugih), pa je ples propadel. Na letošnjem otroškem parlamentu, katerega tema je nasilje, je nekaj naših učenek na šolski in tudi občinski ravni to izpostavilo kot del nasilja. Moti jih, da učenci poslušajo narodnjake, češ, saj smo v Sloveniji.« (Moj poud.)

Gre za konflikt, ki se je pojavil v zadnjih letih, čeprav šolo že najmanj dve desetletji obiskujejo narodnostno mešani učenci. Ravnateljica ga je osvetlila takole: *».../ so naši otroci postali nestrpni do njihove glasbe (Včasih smo vsi plesali kolo!).«* Ravnateljico sem prosila za mnenje o opredelitvi želja po poslušanju »narodnjakov« kot nasilje: *»Jaz pravim, da se moramo dogovoriti. Mogoče je pa zanje rap nasilje. Tu se moramo uskladiti vsi. Da pa se glasbo tudi intimno poslušati. Potrebna je strpnost, Slovenci pa so postali javno nestrpni.«*

Ena izmed učiteljic se je odzvala takole: *»Zgodilo se mi je, da so učenci na poti na tabor na avtobusu želeli poslušati svojo glasbo. To pa je narodna glasba in tako se posluša doma. Če smo v Sloveniji, potem tega ne dovolimo. Enako ne bi gor dala Avsenikov. Glasba mora biti nevtralna, druga se lahko posluša intimno. Seveda proti taki glasbi nimam nič; tudi sama delno nisem Slovenka.«*

Ko sem povprašala, kaj pravi na označitev želje nekaterih po poslušanju narodnjakov kot nasilje nad tistimi, ki te glasbe ne marajo, se je odzvala: *»Doma lahko vsak posluša, kar želi, kjer pa nas je več in so interesi različni – tako kot na ekskurziji – pa se moramo držati norm, ki so predpisane.«*

Učenka, sicer iz muslimanske družine, pa je svoje videnje opisala takole: *»Ko smo bili na taboru, sta bili dve učiteljici zelo proti, da bi poslušali narodno*

glasbo, eni pa je bilo vseeno. Smo želeli, ker je vedno tako in ker so gotovo tri četrtine učencev z juga. Potem smo imeli na plesu dve pesmi angleški, dve narodni. Angleške so dajale učiteljice.«

»A tudi kateri učenci ne marajo narodnjakov?«

»Ja. Tisti so vedno potem takrat [na plesu] sedeli. Meni se to zdi nesmiselno, saj tudi meni ni všeč narodna, pa sem vseeno plesala. Jaz tudi doma poslušam angleško, Britney Spears, moja mama pa gleda TV Pink, pa ji samo včasih rečem, da naj da bolj tiho. Saj tudi meni ne bi bilo všeč, če bi mi ona to govorila za mojo glasbo.«

Vznemirja spoznanje, da je prišlo do opredeljevanja zavzemanja za »svojo« glasbo kot nasilja, morda še bolj pa vznemirja nezmožnost odraslih, da bi se na dogajanje odzvali z uveljavljanjem principov solidarnosti in sožitja. Vprašamo se lahko, ali je v življenju tako težavno najti rešitev ob neskladjih v interesih, kadar se porodijo v sicer povezani skupini ljudi (družina, prijatelji, kolegi ipd.). Zdi se, da sta vsiljevanje neuspešnih kompromisov in zatekanje v neproduktivno iskanje nevtralnosti, univerzalnosti (ameriške!?) izraza odsotnosti ravno skupnostne dimenzije oz. pomanjkanja truda za ustvarjanje pogojev za učenje in razvoj *skupaj* z drugimi, in ne zgolj *ob* drugem, kjer se sicer toleriramo (beri: prenašamo), ne naredimo pa kaj dosti za to, da bi drug ob drugem razvijali svoje empatične zmožnosti. Ni toliko pomembno, kakšna je rešitev (spoznavanje, »študijsko« poglobljanje v glasbo, seznanjanje z glasbami sveta, potrpežljivost ...), pomembnejše je, da izhaja iz želje po razumevanju in sprejemanju drugega, po želji, da ga bolje spoznamo, da se mu prilagodimo in ob tem izvemo kaj novega o svetu, njem in sebi.

Sklepna misel

Do šol in učiteljev, ki so me sicer prijazno sprejeli medse, sem bila v nekaterih točkah kritična in nekateri so mi očitali krivičnost, češ da toliko naredijo za svoje učence in so do njih večinoma dobri in prijazni. Oboje je bilo res – res sem opazila topel in skrben odnos do večine učencev.

Ob tem se postavi vprašanje: je topel odnos do »drugačnih« učencev dovolj za sožitje in interkulturno vzgojo? Odgovor je seveda negativen. Ne samo da je topel odnos premalo, še več, lahko učinkuje celo nasprotno. Namesto da bi vodil k boljši integraciji »drugačnih«, torej k usposobitvi za uspešno funkcioniranje v večinskem svetu, ki za to ne potrebuje negiranja lastne drugačnosti (asimilacije), lahko vodi ravno v asimilacijo, torej v odpoved lastne drugačnosti.

To je bilo mogoče najbolj transparentno videti na primeru odnosa do rabe slovenskega in drugih jezikov. Učenci so bili nagrajani, če so uporabljali slovenščino. Učiteljica za slovenski jezik je denimo dejala: »*Ravno danes smo imeli Prešernovo proslavo, učenci 8. razreda so recitali njegove pesmi. Pri tem ni pomembno, da so imeli naglas. Niso kazali odpora, lepo sprejmejo slovenski jezik. Jaz nimam predsodkov.*« Učenci so sprejeti, ker se trudijo biti kot drugi, čeprav jim morda še ne uspeva (naglas jih na njihovo žalost preveč izdaja).

Po drugi strani pa so isti učenci pogosto »prijazno« nagovorjeni, naj tudi v medsebojnih pogovorih le uporabljajo slovenščino, ker jim sicer te priložnosti v domačem okolju manjka. Več primerov tovrstnih bolj ali manj prijaznih nagovarjanj je bilo mogoče zaslediti, ena sama učiteljica pa se je postavila v kožo svojih učencev in rekla: *»Tudi sama bi se, če bi na primer živela v Franciji, tam s svojo prijateljico pogovarjalo po slovensko. Slovenci se velikokrat čutimo ogrožene, jaz ne. To je kompleks.«*

Joj, kakšen smisel. Kakšen dvojni nič. Ha.

(Brblja iste besede. Vrti isti jezik.

Istež.)

Literatura

- Apple, M. W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Benhabib, S. (1995). Communicative Ethics and the Claims of Gender, Community and Postmodernism. V: Tallack, D. (ur.), *Critical Theory. A Reader*, str. 401–416. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1992). *Socijalna konstrukcija zbilje*. Zagreb: Naprijed.
- Bernstein, B. (1970). Social Class, Language and Socialization. V: Giglioli, P. (ur.) (1990), *Language and Social Context*. London: Penguin Books, str. 157–178.
- Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, št. 1.
- Cushner, K. (1998). Intercultural Education from a International Perspective: An Introduction. V: Cushner, K. (ur.), *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 1–13.
- Ermenc, K. (2005). Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge. *Intercultural Education*, vol. 16, št. 1, str. 41–56.
- Ermenc, S. K. (2004). The response of the Slovenian school to cultural pluralism in the country. V: Kožuh, B., Kozłowska, A., Kahn, R. (ur.), *Theory, facts and interpretation in educational and social research*. Los Angeles: University of California; Czestochowa: Pedagogical University, 2004, str. 195–210.
- Giroux, H., Simon, R. I. (1992). Popular Culture as a Pedagogy of Pleasure and Meaning: Decolonizing the Body. V: Giroux, H., *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, str. 180–206.
- Illich, I. (1996). *Deschooling Society*. London: Marion Boyars.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V: Gudjons, H. et al. (ur.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 13–31.
- Kodelja, Z. (2002). Enakost in svoboda: temeljni vrednoti demokracije in šole. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 20–23.
- Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 118–139.
- Kroflič, R. The ethical basis of education for tolerance and multi-cultural values in pre-

- school and primary education. V: ROSS, Alistair (ur.), *The Fifth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. A Europe of many cultures: proceedings of the fifth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, (Proceedings of the fifth CiCe Conference)* (2003). London: CiCe, str. 165–170.
- Labov, W. (1969). *The Logic of Nonstandard English*. V: Giglioli, P. (ur.) (1990), *Language and Social Context*. London: Penguin Books, str. 157–178.
- Lukšič Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 186–177.
- Medveš, Z. (2002). Šola zate in zame. V: Resman, M. (ur.) (2002), *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Strokovni posvet Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, interno gradivo, Nova Gorica*, 24.–26.10.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ozvald, K. (1927/2000). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Jutro (faksimile).
- Radtke, F. O. (1999). *Multiculturalism in welfare state: the case of Germany*. V: Guibernau, M., Rex, J. (ur.), *The Ethnicity Reader. The Polity Press*.
- Resnik Planinc, T. (1998). *Evropska dimenzija pouka geografije v Sloveniji*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rex, J. (1999). *The concept of a multicultural society*. V: Guibernau, M., Rex, J. (ur.), *The Ethnicity Reader. The Polity Press*, str. 205–219.
- Schmidt, V. (1960). *Uvod v pedagoško metodologijo*. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva LR Slovenije.
- Schmidt, V. (1975). *Pedagoška metodologija*. V: Krneta, L., Potkonjak, N., Schmidt, V., Šimleša, P. (ur.), *Pedagogika I*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 121–187.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 44–59.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

ERMENC SKUBIC Klara, Ph.D.

THE SLOVENIAN SCHOOL FROM THE OTHER SIDE

Abstract: The article defines interculturality as a pedagogical-didactical principle that may be broken down into four key components: it is a principle that encourages a more equal relationship with minority culture/ethnic groups; that it encourages viewing someone who is different as an equal; that it encourages management of the education process that enables cultural/ethnic minorities to be successful at school, and that it encourages the development of community values. Cases from primary school practice highlight certain dilemmas raised by work in a multicultural class or school and the deficiencies in the knowledge and sensitivity of teachers.

Keywords: interculturality in pedagogy, pedagogical-didactical principle, moral education function of the public school, socialisation deficit, assimilation, equal knowledge, inclusion, solidarity.

Dr. Giuseppe Milan

Medkulturnost izziva svet vzgoje

Povzetek: Medkulturna vzgoja ni le posamezna dejavnost, s katero tujce vključujemo v naš šolski in družbeni kontekst. Zahteva, da vsakdo na nov način (za)živi svojo človeškost v odnosu do sebe in drugih. Preseči moramo pojmovanja drugega kot kulturno kontaminacijo, ki jo rešujemo s strategijami asimilacije ali kulturnega apartheida kot statičnega pluralizma obrambnega tipa, ki vodi v dezintegracijo. Antropološka paradigma verjame v avtentično medkulturno perspektivo, ki je v približevanju, ko smo v antropološkem, eksistencialnem in kulturnem smislu najprej daleč od drugega, do vzajemne prisotnosti, ki je »sožitje različnosti«. Ti etični temelji zahtevajo pričevanje pristnega vzgojitelja, ki zravna v učencu prepad med govoriti in delati po epizodnem spominu namesto semantičnega. To pa omogoča sprejemanje, empatijo, poslušanje in dialog. Tako »zmagujemo skupaj« ter vzgajamo skupnost in živimo med skupnostmi.

Ključne besede: medkulturnost, kulturna asimilacija, kulturni apartheid, kulturna kontaminacija, primarna in sekundarna profesionalnost, dialoški princip, epizodni in semantični spomin, pričevanje, brezpogojno sprejemanje drugosti, empatija, »zmagovati skupaj«.

UDK: 376.7

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione

Uvod

Naj takoj na začetku povemo, da medkulturna vzgoja ni posamezna dejavnost, ki jo izvajamo npr. samo v navzočnosti učencev ali tujcev pri vključevanju v naš šolski in družbeni kontekst. Prav ta vzgoja zadeva vsakogar, v katerem koli okolju, ne glede na pritiske same migracije. Kajti vsak med nami je lahko oz. mora biti pri vzgoji v medkulturni perspektivi – in predvsem tudi pri samovzgoji – hkrati subjekt, nastopajoči in akter vzgoje. Medkulturnost namreč zahteva, da vsak na nov in korenit način zaživi svojo človeškost v odnosu do sebe in do drugih.

Ob tem izhodišču želimo predstaviti pedagoško-kulturno in etično-eksistencialno smernico, saj je prav v zvezi s to tematiko potrebno osvetliti poleg vzgojiteljeve ali učiteljeve »sekundarne profesionalnosti« (posebne tehnične, didaktične in strokovne kompetence) tudi njegovo »primarno profesionalnost« – »polic biti človeško (humano) bitje«, imeti sposobnost naučiti »živeti« in »spoznati samega sebe« (Sokrat).

Zato bo prvi predmet obravnave v tem prispevku najprej lik vzgojitelja učitelja, ki je prvi akter in sredstvo medkulturne vzgoje.

Pedagogika kot teorija, nauk, študij o vzgoji, teoretično razpravljanje, ki se odpira praksi (vzgoji), je v zgodovini opravljala in lahko tudi danes opravlja raznolike, ambivalentne ali celo protislovne funkcije:

- da postane plitka in pasivno razlaga prevladujoči sistem, »uniformno mišljenje« (s tem pa onemogoča kakršno koli možnost spremembe in se zakorenini v doseženi varnosti);
- da sramežljivo spremlja počasen razvoj, tako da se s posnemanjem vključi v dejansko resničnost, ne da bi izvajala kakršen koli pritisk;
- da opravlja nalogo babice ob porodu, da pokaže in privzdigne novost, da goji tiho upanje, ki utripa v človeštvu, ki je na poti in ki potrebuje aktualizacijo, da zagleda luč.

Pedagogika lahko torej pasivno sprejme pravilo moči, ki stavi na lastno reprodukcijo, na zakon ohranjanja in ponavljanja, kot je to pogosto naredila, ali pa prisluhne vedno novim bolečinam, popadkom – življenjskim spodbudam človeštva, ki kliče, da bi se vedno znova rodilo, da bi se spremenilo, da bi rastlo, da bi »se vzgajalo«.

S spodbujanjem tiste novosti, ki pomaga napredovati, bi se pedagogika lahko približala tisti bistveni, ontološki potrebi, ki je značilna za nas – človeška bitja, za nas – človeške skupnosti, za nas – družbo, za nas – človeštvo: to je potreba po izpopolnjevanju in napredovanju. In to zakonitost ima vsak človek zapisano v sebi.

Prav ta zakonitost nas obvezuje, da:

- gledamo na preteklost z velikim spoštovanjem, a tudi kritično;
- zbiramo vire, ki so del sedanosti in ki jo relativiziramo in ji – kjer je potrebno – tudi nasprotujemo in jo zavrnamo;
- pridobimo načeloma tak nazor, kjer sta upanje in napor usmerjena v prihodnost, na katero gledamo kot na željo, pričakovanje, poklicanost, odgovornost. Svet pedagogike zato v vsakem zgodovinskem obdobju, ki prinaša provokacije, izzive in znamenja časov, vstopi v »krizo« (tj. odločitev), saj je poklican, da vedno znova izbira.

Za pedagogiko je morda najmočnejša »provokacija našega časa« prav multikulturalnost, ki je kot lakmusov papir, s katerim lahko ugotovimo, ali pedagogika pred njo beži in se skriva kot noj, ali zida pregrade in napada (ker ne vidi drugega kot sovražnike), ali pa je pripravljena sodelovati v igri in s tem prevzeti potrebno zavzetost. To je izziv, ki nam omogoča, da pogledamo, ali področje vzgoje dopusti, da ga vodi upanje, ali pa ima raje umik.

Morda boste presenečeni nad naslednjo trditvijo: menim, da v današnjem času medkulturna pedagogika ni aktualna z več vidikov, ni v modi. Morda je v modi v zelo ozkih krogih, toda kakšno težo imajo njeni ideali v svetu, ki samo gleda na zaslužek?

Če dobro pogledamo okoli sebe, vidimo, da v naši družbi prevladujejo nekatere zelo izrazite stvari, ki kažejo na povsem druge vidike.

Ključne besede, s katerimi lahko interpretiramo današnji čas, so:

- individuum – individualizem – subjektivizem (vsemogočnost posameznika) (Bauman 2001),
- solipsizem (samota/osamljenost),
- utilitaristični funkcionalizem (prevladuje dobiček, povračilo – pogajanja v komercialnem pomenu ...)
- tehnicizem (vsemogočnost sredstev, pogosto v škodo humanističnim vrednotam),
- globalizacija (ekonomska in politična oblast, nadmoč, ki je ni mogoče nadzorovati ...) (Baumann 2001),
- etični relativizem (razpad vrednot),
- (po padcu berlinskega zidu 1989: nostalgija, nepredviden preplah zaradi manjkajočega »prihoda barbarov«: večna potreba po samopotrjevanju samo v odnosu do sovražnika: iskanje, obujanje, izmišljanje sovražnika; pred tovrstnimi sovražniki pa se dvignejo obrambne pregrade: »Building Para-

noia«; družbene ločnice (separatorji); instrumenti prepovedi (Milan 2002, str. 19).

Značilnost današnjega sodobnega življenja je korenita kriza naše družbe, ki je bila najprej monokulturna, monokromatska, monolitna, sedaj pa je vedno bolj mešana, multietnična in raznolika (ustvarja jo drugačnost).

Asimilacija, apartheid, medkulturnost

Migracijski pojavi, ki povzročajo prihod in vdor drugega, tujca in tujcev v naš prostor (ne bomo govorili o statistikah, ki so zelo zgovorne), so za mnoge kulturni šok, epohalni izziv, za nekatere pa prava mora, zato ker se ta neizogibni pojav umešča v prej opisani kontekst, prav tako pa zato, ker obstaja očitna kulturna nepripravljenost, velika dezorientacija pred novostmi in potrebami časa.

Vdor »drugega« spravi naš obstoj iz ravnotežja, ga problematizira in nas postavi pred izreden izziv: drugi pogosto povzroči strahove, predsodke, obrambne ali napadalne drže. Pogosto ga doživljamo negativno, imamo občutek »kulturne kontaminacije«, pri čemer kontaminacija v latinščini pomeni: razbiti, pokvariti, umazati, okužiti, duhovno spodkopati, spriditi ...

Na ravni družbene dinamike se v nekaterih primerih pokažejo različne, bolj ali manj izrazite oblike zavrženosti, zavrženosti, konflikta.

Ali pa so bile v manj konfliktni obliki izpeljane strategije čiste asimilacije.

Asimilacija namreč drugemu vsili, da se spremeni, samo on je tisti, ki to mora narediti, tako da se prepusti, da ga prepoji in ga asimilira kultura, v katero je prišel.

Ta pojav omogočajo:

- moč prepovedi, ki je osredotočena na avtohtono kulturo in ki ne dopušča različnosti v imenu namišljene lastne večvrednosti);
- pogosta krhkost kulturne identitete mnogih priseljencev, ki imajo idealizirane predstave o našem blagostanju, o našem sistemu zaradi televizijskih in kulturnih stereotipov, ki jih širimo ...

Pri strategiji kulturnega apartheida pa je kultura drugega vsaj načeloma priznana, spoštovana v svoji različnosti, a hkrati postane ograjena, v getu, ohranjena v ustreznih »družbenih zabojnkih« kot kultura, ki je »ločena« in »ne komunicira«.

Taka družba postane sicer večkulturna družba, v kateri pa kljub vsemu obstajajo ločeni otočki, »kulturni arhipelagi«, neoblikovana sestavljanika (»puzzle«), kjer manjka enotna skica, ki bi vtisnila izviren pomen celoti.

Ko drugačnost zreduciramo na enost (»reductio ad unum«), kar je značilno za asimilacijsko-homogenizacijski proces, se s tem ustvarja monolitizem, etnocentrizem in kulturni egocentrizem: tako se z mistifikacijo »mojega«, »našega«, »naših« tovrstna popolnost lahko pojavi v naši domovini, v naši tradiciji, v naši religiji, v našem modelu razvoja.

Zelo zgovoren je Mit o lastni popolnosti in nepopolnosti drugih, zgodbica iz mitologije rdečkožcev (pleme Čerockijev):

Bog je ustvaril ljudi tako, da je na ognju pekel kipce iz gline. Izidi so bili naslednji:

- beli mož – belec (bled obraz) prihaja iz kipca, ki je bil premalo pečen (torej je slabo uspel),
- črni mož izhaja iz kipca, ki se je preveč zapekel (zažgan, tudi ni uspel);
- rdečkožec pa izhaja iz kipca, ki je ravno prav pečen.

Asimilacija je torej sad domišljavosti o večvrednosti, ki povzdiguje lastno kulturo, in pa strahu, občutka manjvrednosti ali zavisti, kameleonstva tistega, ki preveč lahkotno zapusti ali podcenjuje svojo barvo in se preobleče v drugačno barvo in tako izbriše lastno identiteto v obliki ločitve, dezintegracije.

Po drugi strani pa se zdi, da kulturni apartheid spoštuje (samo navidezno) ključno idejo pluralizma, kajti v resnici gre za statični pluralizem obrambnega tipa: to je način, da veljavno stanje postane absolutno, status quo v svoji nezmanjšani pluralnosti. Gre za obliko konzervatizma: zavedamo se razlik, toda pustimo jih tako, kot so, ne moremo in tudi ni potrebno storiti ničesar. Pogosta posledica takšnega konzervatizma je, da poslabša, opravičuje in poveča sumničenja, pregrade, nerazumevanja, konflikte in krivice.

Kot odklon od ideje o pluralizmu se včasih govori o mogoči mistifikaciji pluralnosti kot različnosti v pomenu nekega povzdigovanja in pomnožitve razlik oziroma raznolikosti. Pri tem je nevarnost, da izpeljemo neomejeno število razdrobitev v neskončnost, tako kot v geometrijskem zaporedju; gre za razdrobljenost, ki daje prednost ustvarjanju otočkov, kulturnih atomov, ki imajo hermetične in nedotakljive kulturne meje, zavrača pa iskanje združujočih temeljev in skupnih vrednot (ki morajo biti).

Zato je v negativnem pomenu treba kritizirati tako monokulturni monolitsko-dogmatično-avtoritarni etnocentrizem, ki se v družbi širi kot »delna poenostavitel« (ki postavlja dobro-lepo-resnično, moč in spoznanje na eno stran, medtem ko je na drugi strani subkultura). Prav tako je treba kritizirati tisti nepravilni pluralizem, ki povzroča in povzdiguje neko vrsto babilonskega stolpa, in sicer nerazrešljivo razdrobljenost kulturnih sestavin, ki niso sposobne skupne gradnje in ki (kljub namišljenemu spoštovanju drugega) omogoča kulturni apartheid, dezintegracijo.

Zavedamo se, da večinoma in najpogosteje prevladujejo takšne situacije.

Pedagoška alternativa medkulturnosti pa predlaga neke vrste kopernikovsko revolucijo: zavrača tako dogmatični monolitizem neke monokulture kot razdrobitev multikulture – obe viziji sta togi in dokončni, ki ne dopuščata sprememb – in se torej odpira antropološki paradigmi, ki verjame v možnost, da se bo le-ta začrtala z novimi izrazi; to velja tako za človeka kot za družbo, in sicer ob spoštovanju identitete, ki ni zaprta, ampak ustvarjalno odprta in pripravljena na dialog z različnostjo.

V izvirni medkulturni perspektivi se namreč na človeško bitje gleda kot na »nekončni izdelek« (»unfinished product«), ki je usmerjen k temu, da raste, da se sooča, da se v odnosu z drugim, s svetom, z življenjem razstavi in ponovno sestavi vedno v kaj novega.

Korenit izziv, ki ga prinaša taka perspektiva, temeljito zadeva ob odnos jaz – drugi, odnos človeškega bitja z drugostjo (Cicchese 1999).

Naj to razložim s pomočjo neke poučne orientalske zgodbice:

Neki modrec od daleč gleda in zakliče:

»Vidim, da se mi približuje zver!«

Kmalu zatem, ko opazuje iste obrise, vzklikne:

»Vidim človeka, ki mi prihaja naproti!«

Končno, ko je ta poleg njega, izjavi:

»To je brat, ki sedi z menoj za mojo mizo!«

Ta koncentrat modrosti, ki je zelo pomenljiv in vreden občudovanja, opiše univerzalno izkušnjo, ki ni omejena ne na čas ne na prostor: v resnici se pojavlja vedno in povsod, vsak človek se sooči z njo. V vsaki dobi, prostoru, kulturi in vsakem od nas se ponavlja ta scenarij, se postavljajo ista vprašanja in se nakažejo različne rešitve na zastavljena vprašanja. Moramo priznati, da odgovor ni vedno podoben temu, ki ga je dal modrec.

Zgodbica prikazuje *začetno točko, pot, proces (itinerarij) in končno situacijo*: v strnjeni obliki povzame bistveno strukturo vzgojnega in kulturnega procesa, prehod od »biti« k tistemu, kar »naj bi bili«, od dejanske resničnosti do idealnega obzorja, kateremu gremo naproti. Hkrati pa prikliče na dan temeljne faze pedagoškega diskurza, ki se giblje v treh smereh: v smeri *pedagoške antropologije, pedagoške teleologije in pedagoške metodologije*.

Glavni predlog medkulturne pedagogike bi moral biti naravnano tako, da bi razvijal omenjeni način razmišljanja o medkulturni tematiki.

Temelj medkulturne vzgoje, ki mora biti najprej »medkulturna samovzgoja«, je prav v tem procesu približevanja, ko smo v antropološkem, eksistencialnem in kulturnem pomenu najprej daleč od drugega in v njem vidimo sovražnika (zver), vse do vzajemne prisotnosti, torej tiste »gostoljubnosti«, ki je »sožitje različnosti« (Nanni 1994) in ki odpre svoja vrata drugemu, na katerega gleda kot na brata.

Medkulturnost vedno prinaša to »pot približevanja«, tako rekoč odkrivanje in prepoznavanje.

V skladu s tem zahteva predpona *inter (med)* premagovanje pomena »intra« in »extra«, torej preskok omejitve *znotraj – zunaj (intra – znotraj, v skupnosti; extra – zunaj skupnosti)* in ovrednoti razsežnost *med*: to je izmenjava, vzajemnost (medsebojnost), »prihajati drug k drugemu«, dialog.

Etični in pedagoški temelji medkulturnosti

Medkulturnost se zato navezuje na tisto filozofijo, ki na življenje, osebo, zgodovino in kulturo gleda tako, da je človeško bitje tisto, ki je *med (v)*, je srečanje (*med* dvema), je odnos (*v* odnosu), je dialog (*v* dialogu): njegova pristna istovetnost je *istovetnost, ki je v dialogu*, ki jo sestavlja navzočnost, ko-eksistenca (so-bivanje): gre torej za *dinamično pluralno istovetnost*.

Prav ta razsežnost *med* je danes pogosto zanikana, tako na ozkem področju medosebnih odnosov kot na širokem področju medetničnih in mednarodnostnih, medkulturnih, medverskih in mednarodnih odnosov.

V teoriji in v praksi pogosto prevladuje kot temelj našega življenja »*ego-princip*«, torej jaz, ki je zaprt, samotarski, egocentričen, pri čemer ta jaz ni sposoben, da bi zaznal – sprejel – gostil drugačnost (drugost), drugega, tebe, nas. Prav tako poznamo tudi princip, pri katerem ti – mi – svet ne ponuja gostoljubja temu »jazu« (meni). Torej nimam »sopotnikov« – ljudi, ki bi z menoj potovali, ker me ne sprejmejo ne drugi ne družba. Skratka, v tem primeru drugi ni drugi (*alter*), ampak tuj (*alienus – neznanec, zunanji, tujec*), ali če citiramo Sartra, je drugi »proti meni«, moj nasprotnik, sovražnik, je pekel; ali, kar je še slabše, ko je med menoj in drugim čutiti »*tesnobo brezbržnost*« (ne-različnost, ne-drugačnost). Žal je to, kot vemo, zelo razširjeno.

Martin Buber (Milan 2002) trdi, da gre pri tem za banalizacijo odnosa, kar je enako kot prevarati pravo naravo človeškega bitja in avtentično socialnost, kajti s tem se vzpostavijo negativno-neavtentični odnosi, odnosi Jaz – Ono, v katerih je drugi zreduciran na Ono, na stvar, sredstvo. Prvi vir nelagodja, ki ga doživljamo v sebi in med seboj, je prav v tej antropološko-eksistencialni napaki.

Nasproti takemu »*ego-principu*«, ki je nacionalističen, rasističen, vojaški in uničevalni princip in ustreza Kajnovi »ubijalski« drža (*Mar sem jaz varuh svoje-ga brata?*), se vzpostavlja »*dialoški princip*«, Jaz – Ti, v katerem drugi postane Ti, subjekt, in ga kot takega prepoznamo, poslušamo in gostoljubno sprejmemo.

Tako postaja lastna eksistenca avtentična, najde smisel v tem, da je »*dom, ki sprejme*«, »gostoljubno počivališče«, s tem ko »*daje prostor drugemu*«. (Milan 2003, str. 9–66)

Gre za to, da pristne eksistence ne najdemo v svoji individualnosti ali v jazu neke zaprte skupine, niti v brezosebnem »mi« homogenizacijskega procesa čiste kolektivnosti, pač pa jo najdemo v dialogu, v pristnem gostoljubnem odnosu, v razsežnosti »med«, v kateri poteka *medsebojnost in vzajemnost jaz – ti*, pri čemer je drugi Ti (meni podoben, a drugačen od mene), kot je Ti tudi druga skupina, druga kultura, drugo verstvo.

Razsežnost *med* je zato eksistencialno-vzgojni prostor, v katerem vsak, poleg tega da sreča drugega, ki je Ti, znova najde svojo pristno istovetnost.

Prav v tem lahko odkrijemo pedagoški temelj medkulturnosti, v tej antropološki paradigmi Jaz – Ti, ki je, kot jo definira Buber (Buber 1993), *dialoški princip*, ker je ontološki, saj je v nas zakoreninjen in naš sestavni del; res pa je tudi, da ta princip kaže tudi na cilj, h kateremu naj bi težili. Ta cilj je prav *medkulturno človeško bitje*, ki najde svojo samostojnost, svojo eksistencialno enovitost kot subjektiviteta, ki je odprta za dialog, pripravljena na dialog in v dialogu (Nagel 1994, Nanni 1997).

To je predlog, ki nas po tem razmišljanju pripelje do neke trditve, ki je v določenem pogledu paradokсна, ker pravi, da s tem ko spodbujamo človeka k razvoju svoje osebnosti in samostojnosti (naloga, ki jo sicer pripisujejo vzgoji), to pomeni dati življenje odnosu Jaz – Ti, zaradi česar maksimum uresničitve in osebne samostojnosti ter identitete ustreza maksimumu dialoškosti, odnosu »med«, »medkulturnosti«.

Do sedaj smo opozorili na nekatere temelje medkulturnosti na antropološkem in teleološkem področju, tako da smo opazovali pot od začetka (drugi je zver) pa vse do cilja (gostoljubnost; sedeti skupaj in si deliti prostor za isto mizo; sožitje razlik).

Gre namreč za etične temelje, ki se postavljajo kot vrednostno-eksistenencialni-poklicni predlog vzgojitelju oziroma učitelju: od njega namreč zahtevajo, naj bo akter teh principov – vrednot in da naj daje poudarek v prvi vrsti *pričevanju*.

»Priča« je pri(e)našalec besedila – govora, ki ga podaja kot dokaz, zagotovilo, potrditev (overitev), kajti priča živi – interpretira – izraža tisto besedilo, ki je v njem, zatorej je le-to dokumentirano in dokazljivo (dokumentirati iz lat. *docere*: ki služi poučevanju).

Vprašajmo se: Ali je v medkulturni didaktiki to pričevanje pri prenašanju, poučevanju in učenju medkulturnih principov koristno?

Mnenja smo, da je, saj poznamo več razlogov, ki jih bomo poskusili razložiti.

Pred očmi moramo imeti, da je pri učno-vzgojnem procesu, ki ga sestavlja ta prepričevanje in samoprepričevanje, pričevanje neke vrste »tretja pot«, ki je izjemno pomembna s pedagoškega vidika.

Na splošno je tako, da nas prepričajo »očitna dejstva« ali »dokazi« (ki imajo včasih obliko »prepričevanja«).

Pri pričevanju pa je prepričanje »izzvano«, in sicer zaradi verodostojnosti, prave in pristne avtoritete tistega, ki posreduje samega sebe, svoje doživljaje, ki so jasna in živa predstavitev, prikaz in jamstvo za to, o čemer govori.

Jasno je, da tovrstno učenje, ki ga »izzove« pričevanje, bolj deluje in vpliva na *epizodni spomin* kot pa na *semantičnega*, saj se v vzgojni subjekt vtisne kot epizodni spomin tisto, kar se pokaže – udejanja – živi – pričuje, medtem ko se v *semantični spomin* vtisne samo tisto, kar se pove z besedami – kar se sliši (s prenosom vsebin).

Mnoge študije o odnosu med dogodkovnim in semantičnim spominom (Milan 1989, str. 129–158) se strinjajo, da ima predvsem pri otrocih – velja pa tudi za ljudi vseh starosti – večji vpliv *dogodkovni spomin*. Potem pa se kot paradoks pojavlja protislovnost med tem, kar govorimo, in tem, kar delamo, med besedami in dejanji, med vsebino sporazumevanja in dejanskimi odnosi. Skratka, če primerjamo semantični in dogodkovni spomin, je dokazano, da *metakomunikacija* subjekta (njegovo razmišljanje o komunikaciji v tem trenutku in njegova interpretacija) govori v prid »živetemu«, »pričevanemu«.

Če se vrnemo k medkulturnim vrednotam, jih moramo najprej udejanjati in potem govoriti o njih: v našem kulturnem okolju namreč tvegamo, da znamo samo lepo govoriti; da se pišejo lepi uvodniki v šolske programe, obljube v volilnih programih, mnogo lepega slišimo v raznih zabavnih televizijskih oddajah, potem pa se zgodi, da so praksa, srečanja in resnične izkušnje v protislovju z lepimi besedami, željami, nameni.

O tem govorimo zato, da povemo zelo pomembno in konkretno dejstvo: prvo sredstvo pri medkulturni vzgoji je vzgojitelj, njegov »biti«, njegov način, kako se sporazumeva z učenci, dijaki, študenti, z drugimi vzgojnimi subjekti, s sode-

lavci, z družinami ...

Menimo, da najpomembnejši del metodologije medkulturne vzgoje temelji na »drži«, ki jo je treba udejanjati in izzvati v vzgojnem in didaktičnem odnosu.

Umetnost sprejemanja

Kako sprejemati? Katere so temeljne drže sprejemanja?

Da bi to lahko razložili, bomo uporabili *metafore o sprejemanju* in *metafore o gostoljubju*: le-te nam lahko pomagajo pri razumevanju, kako srečati drugega, kako priznati in spoštovati njegovo vrednost in kako priti do vzajemnosti, ki jo prinaša medkulturni projekt.

»Sprejeti gosta« pomeni »imeti« dom, kjer ga lahko sprejmemo; toda bolj kot »posedovati« hišo, pomeni »biti« dom; skratka pomeni, da znotraj, v sebi osvojimo prostor, v katerem bomo namestili svojo notranjost.

Gre za to, da se soočimo s temeljnim vprašanjem, kajti vsakemu je namenjeno starodavno in intimno *eksistencialno vprašanje*: »Adam, kje si?« Da bi odgovorili, nas čaka težko delo – da poiščemo svojo osebno človeško, duhovno in kulturno identiteto: podreti je treba naše obrambne zidove, naša skrivališča in oditi na prosto, tudi pri srečanju z drugim, tako da pokažemo »tisto, kar smo« z vso pristnostjo, primernostjo (skladnostjo) in iskrenostjo.

Razsežnost pristnega, avtentičnega sprejemanja pomeni, da drugi ne sreča še ene »fotokopije« izvirnika, ampak mora trčiti prav ob »original«, ob »avtorja« (avtentičen v gr. pomeni »od avtorja«). To potegne za seboj, da se dodobra zave-mo svoje najintimnejše osebne in kulturne identitete, da bi jo učinkovito lahko postavili v dinamiko dialoga, ki nas bogati. Zato sta tudi drži »*pristnosti*« in »*iskrenosti*« postavljeni kot temelja kakovostnih medosebnih in medkulturnih odnosov.

Če naredimo korak naprej, lahko trdimo, da umetnost sprejemanja predvideva tudi »*umetnost, da povabimo*« drugega (Milan 2003, str. 40–66). To pomeni, da lahko nekaj ponudimo, da si razdelimo, hkrati pa da nekaj »želimo«, ker povabimo in tako »prosimo«, s tem pa priznamo, da je drugi Ti (in Ti ni nikoli »nekaj«) in da je pomemben. Tako smo pred tistim, ki ga povabimo, majhni, ubogi (uboštvo kot ponižnost pa je prvi pogoj za učinkovit odnos).

»Povabiti« pomeni tudi pripravljenost, da slišimo odgovor: »Ja, z veseljem.« Ali pa »Ne, hvala, me ne zanima!« Ko je taka pripravljenost pristna, drugi čuti, da ga spoštujemo, tega se zaveda, laže prepriča sebe in se odloči sprejeti povabilo.

Razumljivo je, da vse to predpostavlja »*brezpogojno sprejemanje*« drugosti. Sprejeti iz lat. *accipere* pomeni vzeti s seboj, napolniti se z, vsebovati, obsegati, objeti. Tako smo ugotovili, da gostiti – sprejeti drugega prinaša s seboj tudi »povabiti«, in tako smo se ustavili pri najpomembnejši drži sprejemanja.

Toda »*umetnost sprejemanja*« predvideva tudi to, da »mu znamo iti naproti«, da zaznamo njegovo potrebo, njegov klic, mogoče celo njegov klic na pomoč.

Lahko rečemo, da je skoraj paradokсно prvi pogoj za »umetnost, da pova-

bim« umetnost, »*da grem poiskat drugega*«, da se torej decentraliziram in usmerim k drugemu.

Ustrezna drža pri tem je *empatija*: sposobnost, da podoživljamo svet drugega, da se vživimo vanj, se postavimo na njegovo mesto (v mislih, v potrebah in težavah, željah, miselnosti, izkušnjah, v njegovo zgodbo ...) in pri tem ostanemo to, kar smo, tako da ohranjamo potrebno »medosebno distanco«.

Takšno »empatično razumevanje« pomeni tudi »empatični molk«, to je »*umetnost poslušanja*«, torej prakticirati »*aktivno poslušanje*«: dejanje osebe v celoti, ki zahteva »mentalno pozornost« (z razumom, pametjo), čustveno in telesno vpletenost (sodelovanje, odzivanje), vzdrževanje »konteksta, ki omogoča poslušanje«, z zavestjo, da ima drugi nekaj povedati, da je prinašalec bogate in edinstvene resničnosti.

Poslušati pomeni tudi »molčati«, umakniti vse, ne prekinjati, počakati na pravi trenutek; pomeni poslušati »z očmi«, »s pogledom« (vzpostaviti most med menoj in teboj; pustiti drugemu, da vstopi v svoj prostor vidnega polja in komunikacije), »s konkretnimi kretnjami«, z »nasmehom« (Ti si pomemben, zame si O. K.). Zagotovo danes tovrstna umetnost ni ravno v modi.

Zmagovati skupaj

Poudarili smo, kako pomembni so sprejemanje, empatija, poslušanje: vse to nam pomaga, da »razumemo« drugega. A vendarle je očitno, da samo »*razumeti ni dovolj*«, da bi prišli do učinkovitega medosebnega in medkulturnega odnosa, to niti ne zadostuje za »vzgajanje«. Učinkovit, pomenljiv, konkreten ter vzgojni medosebni in medkulturni odnos potrebuje še en korak, ki se ne omenja veliko. Gre za tisto, kar filozof Martin Buber imenuje »*boj*« z drugim, a ne zato, da bi ga uničili (kakor bi lahko narobe razumeli), pač pa da bi temu Ti-ju pomagali, da postane tisto, kar lahko postane in kar naj bi postal, tako da v polnosti uporabi svoje potencialne, svojo voljo, svoje prizadevanje, svojo odgovornost.

»Boj« je vroč, zavzet, konkreten in vedno nov dialog, ki ga sestavljata »zaušnica in odgovor« v najresničnejši *medsebojnosti in vzajemnosti*, v odnosu s pristnimi vrednotami in ustreznimi pričakovanji: boj »s« Teboj (ki mora biti res kot subjekt – nastopajoči), »za« Tebe (zaradi tvoje samostojnosti, polnine in vzgoje), včasih tudi »proti« Tebi (da nasprotujemo njegovemu nesprejemljivemu vedenju: zaprtost, prepovedi, skrivanja, konformizem, nedejavnost, nasilje, trma ...); »boj«, ne zato da bi dobili »*zmagovalce*« in »*poražence*«, ampak da bi »*zmagovali skupaj*« (»tekmovalnost« proti »vzgojnosti«).

Pristen medosebni in medkulturni odnos namreč pusti sledi, »rane«, kajti vsak se vtisne globoko v drugega, ga pokliče po imenu, »zapiše« v drugega zgodbo, ki se lahko razvije: vsak lahko »*pripoveduje samega sebe*« (Ricoeur), izrazi sebe, to pa zato, ker je nekdo drug znal »*zapisati v njegovo dušo*« (Platon).

V medkulturni pedagogiki si je zato treba prizadevati za kakovost odnosov v najožjem pomenu, z neposredno vključitvijo subjektov v njihovi posebni konkretni situaciji, v »majhnih življenjskih svetovih«, v katerih so lahko nastopajoči

pristni družbeni igralci.

Kljub vsemu pa moramo kar se da ovrednotiti razsežnost skupnosti in s tem razširiti pogled in pedagoško dejavnost: ne moremo namreč razmišljati o medkulturnosti drugače kot o razsežnosti, ki jo živimo skupinsko, to je *v skupnosti in med skupnostmi*.

Biti in čutiti se del skupnosti je namreč učinkovit protistrup proti mnogim oblikam nelagodja, ki so povezane z družbeno razdrobljenostjo. Iz tega sledi, da resno pedagoško delo pri obnavljanju skupnosti – v kateri se uresničuje medkulturna perspektiva – skrbi, da bi konkretno zadovoljila »potrebo po pripadnosti« oseb in se ne omejuje zgolj na dejavnost na medosebnem področju, ampak jo odločno usmerja k izoblikovanju medkulturne skupnosti.

Spodbujati skupnost kot subjekt, ki se samovzgaja in vzgaja, pomeni, da ji dodelimo *identiteto, kompetentnost, moč in samospoštovanje*, tako da prenesemo *vzgojne principe* (Milan 2001) tudi v odnos do skupnosti kot celote in tako postopoma ustvarjamo družbenopedagoško rodovitno telo, namesto pogosto nerodovitnega, ki ga mnogi danes podedujejo. Z drugimi besedami: gre za delovanje v pedagoškem pomenu, začevši s pogledom na skupnost, in sicer glede na stopnjo socialnega razvoja, ki je prvo merilo za interpretacijo in delovanje, hkrati pa je to tudi cilj, za katerega si prizadevamo. O tej široki in kompleksni temi, ki ima svoj temelj v *dialoškem principu* in se lahko razširi tudi na razsežnost *avtentičnega »mi«*, ki predstavlja skupnost, govorijo posamezne smeri *pedagoškega dela mrež in skupnosti*, v zvezi z njimi pa navajam druge članke in publikacije. (Milan 2002)

Literatura

- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2001). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 201.
- BAUMAN, Z. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Bauman, Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari 2001.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: Ed. San Paolo.
- Buber, M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Ed. San Paolo, Milano 1993.
- Cicchese, G. (1999). *I percorsi dell'altro. Antropologia e storia*. Roma: Città Nuova.
- Cicchese, G., *I percorsi dell'altro. Antropologia e storia*, Città Nuova, Roma 1999.
- Coulby, D., Gundara, J., Jones, C. (uredniki) (1997). *Intercultural Education. World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.
- Dahrendorf, R. (1997). *Quadrare il cerchio*. Roma: Laterza.
- Derrida, J. (1998). *Addio a Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca Book.
- Derrida, J. (2000). *Sull'ospitalità*. Milano: Baldini & Castaldi.

- Desinan, C. (1997). *Orientamenti di educazione interculturale*. Milano: F. Angeli.
- Freire, P. (1975). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Friedman, M. (1976). *Martin Buber: the Life of Dialogue*. The Univ. of Chicago Press, Chicago: Phoenix Books.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Lasch, C. (1992). *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*. Milano: Bompiani.
- Milan, G. (a cura di) (2003). *Abbattere i muri, costruire incontri*. Padova: Cleup.
- Milan, G. (2002, quarta ed.). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma: Città Nuova.
- Milan, G. (2002). *La dimensione »tra«, fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova: Cleup.
- Milan, G. (2003). *L'altro: nemico o fratello? Riflessioni pedagogiche sulla dialettica disincontro/incontro*, in G. MILAN (a cura di), *Abbattere i muri, costruire incontri*, Cleup: Padova.
- Milan, G. (1989). *Relazioni interpersonali a scuola. Fondamenti pedagogici, implicazioni didattiche*. Padova: Cleup.
- Mounier, E. (1982). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Nagel, T. (1994). *La possibilità dell'altruismo*. Bologna: Il Mulino.
- Nagel, T., *La possibilità dell'altruismo*, Il Mulino, Bologna 1994;
- Nanni, A. (1994). *Educare alla convivialità*. Bologna: EMI.
- Nanni, A. (1997). *L'educazione interculturale in Italia*, Bologna: EMI.
- Nanni, A. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: LAS.
- Nanni, A., *L'educazione interculturale in Italia*, EMI, Bologna 1997.
- Nanni, A., *Educare alla convivialità*, EMI, Bologna 1994.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Todorov, T. (1991). *Noi e gli altri*. Torino: Einaudi.
- Zambrano, M. (2000). *Persona e democrazia. La storia sacrificale*. Milano.

MILAN Guiseppe, Ph.D.

INTERCULTURAL CHALLENGES THE WORLD OF EDUCATION

Abstract: Intercultural education is not just an individual activity through which foreigners are included in our school and social contexts. It requires everybody to (begin to) practice humanness in relation to himself and others in a new way. We must move beyond the understanding of another as a cultural contamination to be resolved through the strategies of assimilation or cultural apartheid as a statistical pluralism of a defensive type, leading to disintegration. The anthropological paradigm believes in an authentic intercultural prospect which is approaching when in the anthropological, existential and cultural senses we are first far from each other, to a mutual presence which is a 'cohabitation of differences'. These ethical bases require witnessing an authentic teacher who balances out the gap in the pupil between speaking and working through the use of episodic memory instead of semantic memory. This leads to acceptance, empathy, listening and dialogue. In this way, we are 'winning together' and teaching the community, while living among communities.

Keywords: interculturality, cultural assimilation, cultural apartheid, cultural contamination, primary and secondary professionalism, dialogical principle, episodic and semantic memory, witnessing, unconditional acceptance of otherness, empathy, 'winning together'.

Dr. Srečo Dragoš

Multikulturacijski doseg (izobraževanja)

Povzetek: Multikulturacijsko usmerjeni izobraževalni koncepti so nastali kot odgovor na civilno-družbena gibanja šestdesetih let prejšnjega stoletja. Z razvojem teh konceptov so nastajali problemi, ki so slabili njihov doseg. Probleme z multikulturacijsko regulacijo na izobraževalnem področju obravnava avtor na štirih ravneh, in sicer: problemi z izvedbo, problemi z vsebino, problemi z razlikovanjem in problemi z družbeno neenakostjo. Glavna poudarka sta dva. Uspešnost multikulturacijskih kurikulumov je v odločilni meri odvisna od vsebinsko ustrezne in eksplicitne politike na državni ravni, od jasnih pristojnosti in enotne diseminacije take politike na nižje ravni, od edukacijskih programov, namenjenih celotnim skupnostim (ne le šolam), od ustreznega usposabljanja izvajalcev šolskih kurikulumov in od evalvacije izvajanih programov. Drugi poudarek pa je povezan z aktualnimi razmerji moči v slovenskem političnem prostoru, ki bo pomembno vplival na ne/uspešnost kurikularnih prizadevanj. Za zdaj ti vplivi multikulturacijskim vsebinam niso naklonjeni.

Ključne besede: multikulturalizem, nestrpnost, ksenofobija, izobraževanje, neenakost, manjšine.

UDK: 37.014:37.035

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Srečo Dragoš, docent, Fakulteta za socialno delo v Ljubljani

Multikulturacijsko usmerjeni izobraževalni koncepti so nastali kot odgovor na civilnodružbena gibanja šestdesetih let prejšnjega stoletja. Namen takratnih civilnih gibanj je bila ukinitvev diskriminacije pri dostopu do življenjsko pomembnih dobrin na različnih področjih, od političnih pravic, zaposlovanja, nastanitve do zdravstvenih, izobraževalnih in kulturnih storitev. Demarginalizacijo prebivalstvenih kategorij, ki so bile najpogosteje zapostavljene po socialnih, imigrantskih, etničnih, verskih ali rasnih merilih, se je skušalo odpravljati s kurikulumi dveh vrst, z multikulturacijskim in antirasističnim izobraževanjem.

Multikulturacijsko izobraževanje je združevalo naslednje poudarke: enakost izobrazbenih dosežkov (kljub izhodiščnim razlikam pri vstopu), spodbujanje pozitivnih medskupinskih odnosov, seznanjanje z drug(ačn)imi kulturnimi identifikacijami in razvijanje ponosa med pripadniki vseh kulturnih skupin, ne le največjih ali najbolj uveljavljenih. Multikulturacijski poudarki so izobraževalni proces preželi z idejo o reformah, s katerimi bi – ne glede na spolne, slojne, etnične, rasne ali druge kulturne attribute – omogočili vsem udeležencem enake možnosti učenja v šolah. Pobudniki multikulturacijskih kurikulumov so verjeli, da z refleksijo različnih izkušenj, zgodovin, kultur sprožajo dolgoročne, počasne, a pomembne premike v smeri integracije pluralističnih družb.

Protirasistični kurikulumi, ki so nastali kot dopolnjevanje multikulturacijskih, pa so vnesli nekoliko drugačen poudarek. Izhajali so iz predpostavke, da je osrednji problem nestrpnosti v rasizmu kot ideologiji, ki se sistemsko vzdržuje s predsodki o belski superiornosti nad nebelskimi skupinami, izkoriščanimi v evropski in severnoameriški zgodovini. Kljub podobnostim med multikulturacijskimi in antirasističnimi pristopi (enakovrednost kultur, razvijanje pozitivnih medskupinskih odnosov itn.) je bil pglavitni cilj antirasističnih programov v tem, da se odpravi rasizem na individualnih in sistemskih ravneh oziroma da se začenja vsaj zmanjševati.

Problemi z izvedbo

Z uveljavljanjem obeh pristopov – multikulturacijskim in antirasističnim – je nastal paradoks. Bolj ko so se humanistične in protidiskriminacijske vsebine prakticirale v obeh vrstah kurikulumov, bolj se je namesto podobnosti med njima razvijala divergentnost. Razhajala sta se že v samem izhodišču, v opredelitvah temeljnih problemov, na katere skušata odgovoriti, in v načinih izvedbe:

- *izhodišče*: za razliko od multikulturacijskih programov, ki so izhajali iz neproblematičnosti obstoječih kulturnih identitet in bili usmerjeni v ultimativno soglasje o enakovrednosti vseh kultur, so antirasistični programi obravnavali družbo kot areno, v kateri se prevladujoče vrednote vsiljujejo tistim kulturam, ki imajo manjšo družbeno moč in ugled;
- opredelitev *problema*: vprašanja, povezana z raso in s kulturno neenakopravnostjo, so se v multikulturacijskih programih obravnavala predvsem (kulturno) relativistično in depolitizirano, antirasistični pogled pa je definiral rasizem in neenakost v organizacijskih principih socialnih in političnih struktur in v tesni zvezi z razredno stratifikacijo ter drugimi oblikami diskriminacije, ki preprečujejo uresničevanje človekovih pravic;
- *izvedba*: multikulturacijski kurikulumi so enakovrednost in enakopravnost afirmirali z vsebinami in vrednotami, ki so skupne različnim kulturnim identitetam, za razliko od antirasističnih kurikulumov, ki so iste cilje skušali doseči z refleksijo neenake porazdelitve moči v socialnih omrežjih, z osredotočenjem na predsodke, stereotipe in politično-ekonomske pogoje, s katerimi se strukturno vzdržuje dominacija nad zapostavljenimi skupinami.

Kakšen je doseg teh programov? Različne študije o primerjavah med multikulturacijskimi in antirasističnimi pristopi v izobraževanju kažejo mešane rezultate. Na splošno velja, da so ti pristopi lahko koristni, čeprav niso zelo uspešni pri zmanjševanju nestrpnosti in predsodkov. Ena od novejših raziskav večjega obsega, narejena v ZDA, se je osredotočila prav na učinke obeh vrst programov, ki se izvajajo v petih severozahodnih šolskih okrajih Amerike. Primerjalo se je okraje (Idaho, Montana, Oregon, Washington in Wyoming), ki so še posebno problematični z vidika enakih izobraževalnih možnosti, ki izstopajo po mladinski kriminaliteti, slabih izobraževalnih dosežkih in visoki stopnji izpada iz izobraževalnih programov med pripadniki etničnih manjšin. Za okraje, zajete v raziskavo, je med drugim značilen tudi precejšen razpon v družinskih prihodkih (od najnižjih do tistih iz zgornjega srednjega razreda), v treh okrajih imajo zelo visoko stopnjo brezposelnosti, za vse pa je značilna tudi religijska in etnična raznolikost; prebivalstvo je razdeljeno na razne protestantske denominacije, katoličanstvo, mormonstvo, budizem, judovstvo; etnična raznolikost pa v posameznih okrajih variira od dveh do 40 odstotkov pripadnikov etničnih manjšin (Afroameričani, azijskopacifiški Američani, različni evropski imigranti, Latinskoameričani, ameriški Indijanci in jugovzhodni Azijci). Raziskava temelji na kvalitativnih in kvantitativnih podatkih, zbranih z delno strukturiranimi intervjuji, v katerih je v prvi fazi sodelovalo 44 respondentov (šolskih ravnateljev,

menedžerjev, učiteljev, svetovalcev in socialnih delavcev), v drugi fazi pa 172 učiteljev in učiteljic (Tanemura Morelli & Spencer 2000). Kakšni so rezultati? Kako in koliko so se uporabljali multikulturacijski in antirasistični programi, kakšne so bile ovire pri njihovi izpeljavi?

Rezultati raziskave so bili mešani. Tretjina respondentov je bila mnenja, da bi z boljšo izobraževalno politiko lahko dosegli večjo sprejetost multikulturacijskih in antirasističnih kurikulumov, tako v šolah kot v skupnostih. Druga tretjina je bila zadržana do omenjenih programov in tudi nenaklonjena morebitnim izboljšavam, saj je menila, da bi se tako izvajal pritisk za večjo udeležbo v multikulturacijskih in antirasističnih programih, s tem pa se vzbudil še večji odpor do njihovih vsebin. V tej zvezi se je pogosto izpostavljala konservativnost širšega okolja, ki ni dojemljivo za tovrstne učne programe, ali pa se zdijo drugi problemi pomembnejši. Značilne izjave respondentov iz te skeptične tretjine so bile na primer:

- »V tej skupnosti ne morem povleči na dan protinestrpnostnih vsebin, tukaj imamo opravka z zidom konservatizma.«;
- »Pri nas rasizem in fanatizem nista razumljena kot glavni problem, /.../ tukaj skušamo obdržati glave nad vodo.«;
- »To (izvajanje antirasističnega kurikulumuma) se pri nas ne bo zgodilo, dokler bomo tu imeli takšno krizo.«.
- Več respondentov je opisovalo svoje skupnosti kot prostor, kjer so rasistične šale samoumevne in od koder bi zagotovo »geji in lezbijke zbežali iz mesta« (ibid.).

Naslednja tretjina pa je mislila nasprotno, namreč, da je poglobitveni problem v premalo agresivni implementaciji protirasističnih programov. Kljub takšni razdeljenosti je večina respondentov (82 odstotkov iz prvega dela raziskave in 76 odstotkov iz drugega) izražala potrebo po prakticiranju nekaterih multikulturacijskih programov pa tudi po njihovi evalvaciji, do protirasističnih vsebin pa so bili povečini odklonilni, predvsem zaradi možne zavrnitve s strani konservativnega okolja; zlasti so izražali zadržke proti obravnavi homoseksualnih in rasističnih vprašanj v šolskih razredih. Na podlagi ugotovitev omenjene raziskave so njeni avtorji oblikovali pet predlogov za izboljšave, ki so po njihovem mnenju najpomembnejše, najnujnejše in ki jih je treba aplicirati sočasno:

1. oblikovati eksplicitno politiko na državni ravni okrog vprašanj fanatizma, rasizma in drugih oblik nasilja v šolah;
2. oblikovati jasne pristojnosti in enotno diseminacijo politik in izobraževalnih programov (dosledno po vseh okrajih in šolah);
3. oblikovati edukacijske programe za celotne skupnosti (na temo dolgoročnih posledic rasizma in nestrpnosti) ter tudi skupnosti na različnih ravneh vključevati v preventivna prizadevanja;
4. oblikovati kakovostne programe usposabljanja za učitelje oz. (druge) izvajalce multikulturacijskih in antirasističnih programov;
5. raziskovanje in evalvacija omenjenih programov (ibid., str. 173).

Iz navedenih predlogov vidimo, da je vloga izobraževalnih ustanov in pedagoškega osebja pomembna, ne pa zadostna. V prizadevanjih za multikulturacijske in antirasistične spremembe so izobraževalne institucije nepogrešljive, a

samo glede četrte in (deloma) tretje točke, preostale tri pa niso odvisne od njih. Izpeljava prvih dveh nalog, skupaj z zadnjo, je v pristojnosti področnih politik in splošne politike na državni ravni.

Sklep je pomemben zaradi reafirmacije strukturnih razlogov, ki generirajo nestrpnost. Ti razlogi so pred tremi desetletji, ko so multikulturacijski programi doživljali zenit, še bili v ospredju teh programov, pozneje pa se je pomen strukturnih dejavnikov potiskal v ozadje. S tem se je zaostrovalo logično vprašanje, koliko je lahko izobraževanje učinkovito pri odpravljanju nestrpnosti, če pa je zapostavljenost družbenih skupin oz. celih kategorij prebivalstva posledica družbenih neenakosti, in ne (zgolj) šolskih programov ali oteženega dostopa do njih. Zatiranje ima, kot ugotavlja Young (1990, str. 40), pet obrazov: »izkoriščanje, marginalizacijo, nemoč, kulturni imperializem in nasilje« – prav to pa so problemi, ki jih ne moremo odpraviti z izobraževalnimi kurikulumi, lahko jih le bolj ali manj reflektiramo ali pa ignoriramo.

Problemi z vsebino

Poudarka v prejšnjem razdelku ne gre speljati v dilemo, ali se naj šolsko polje sploh odziva na strukturne probleme, ki jih ne more odpraviti. Vprašanje je, *kako* se naj odziva. Za skromen doseg multikulturacijskih in antirasističnih vsebin so krivi programi, ki te vsebine kreirajo, in ne strukturni problemi, zaradi katerih so nastali. Tonny Platt (2002), profesor socialnega dela s kalifornijske univerze, opozarja na pet razlogov, zakaj multikulturacijski kurikulumi v zadnjih desetletjih postajajo čedalje manj uspešni:

1. Z njihovo institucionalizacijo in kompeticijo, ker morajo vse bolj konkurirati drugim profilom študijskih vsebin, so se multikulturacijski problemi začeli vse bolj poenostavljati, bodisi z omejitvijo na »najpomembnejše« primere rasne nestrpnosti ali pa s tem, da se kompleksnost vprašanj pogosto reducira na moralna vprašanja; npr. problematiko spola in seksualnosti se je razvodenilo v »kulturnih« vprašanjih ali pa se je analiziralo le posamične vidike, brez zveze z drugimi.
2. Učinkovanje rasnih, razrednih in spolnih neenakosti, ki vzajemno hkratno strukturirajo vsakdanje izkušnje vseh pripadnikov družbe, se je v multikulturacijskih kurikulumih vse bolj obravnavalo nepovezano ali pa se jih je zanemarjalo. Platt navaja štiri razloge, kako se je to zgodilo: (a) zgodovinska dediščina etničnih študij (kot kurikularnih okvirov multikulturacijskih vsebin) je dajala prednost vprašanjem »rase« na račun razrednih in spolnih delitev; (b) tradicionalna in vztrajna ambivalentnost do družbenih razredov kot analitičnih kategorij v multikulturacijskih kurikulumih; (c) zapostavljenost študija spolov, ženskih in drugih »čudaških« študijev v ponudbi akademskih institucij; (č) izreden intelektualni in pedagoški napor, ki je potreben za analitično in politološko refleksijo omenjenih kategorij in za njihovo predstavitev učencem.
3. Neaktualizirana obravnava ključnih problemov, bodisi na ahistoričen

način, na presplošni ravni ali pa kot zgolj negativna ostalina preteklosti; podcenjujejo se nove oblike (npr. rasizma), ki se spreminjajo, obstajajo tu in zdaj in jih generirajo obstoječe strukture.

4. Z opustitvijo poenostavljenega marksističnega modela o družbeni strukturi (baza/nadgradnja) so se afirmirali kompleksnejši pristopi v smislu, kako »kultura« deluje od znotraj skozi razpršene strukture moči, s čimer se je (upravičeno) opuščal ekonomski determinizem. Ta trend pa je zašel v škodljivo predpostavko, da je treba ekonomska razmerja ločiti (ne pa razločiti) od kulturoloških analiz. Multikulturacijskim programom se je zato zgodilo, da so zminimalizirali razredno vprašanje in začeli ustvarjati vtis, kako se lahko rasna in druga vprašanja družbenih neenakosti razrešijo brez strukturnih sprememb kapitalistične ekonomije. Tako so – hkrati z globalizacijo – ameriški multikulturacijski kurikulumi postajali vse bolj »nacionalno centrični« (v pomenu, kako iz različnosti, ki nas sestavljajo, zgraditi demokratično nacijo ZDA).
5. Del razlogov za vse bolj omejen doseg multikulturacijskega izobraževanja je tudi njegova distanca do kakršnih koli radikalnejših politik. Za razliko od začetnega razvoja etničnih in ženskih študij – ki so izhajale iz močne antirasistične literature, iz kritike hipokrizije demokratičnega sistema (ZDA), iz protikolonialističnih pobud in zahtev alternativnih gibanj – se je sodobno multikulturacijsko izobraževanje samoumevno uokvirilo v psihološke termine o interpersonalni komunikaciji, vrednotenju različnosti, o »kulturnem« relativizmu itn.

Problem multikulturacijskega izobraževanja je torej dvojen. Kot smo videli, je problematičnost samih kurikularnih zastavitev le en vidik problema. Od začetnih, radikalnejših izhodišč so tovrstni programi zbledeli z afirmacijo psihosocialnih specializacij, ki so šle na račun strukturnih poudarkov. Drugi vidik problema je političen v smislu sistemske regulacije celotne družbe in v smislu delnih, področnih politik (zlasti socialne in izobraževalne), ki določajo zunanje pogoje delovanja izobraževalnih ustanov. V nadaljevanju se osredotočam na ta drugi vidik, ker se mi zdi pomembnejši od prvega.

V zadnjih nekaj desetletjih postaja ideja multikulturalizma vse manj popularna – umika se iz politike. Študija treh družbenih sistemov, izrecno usmerjenih v multikulturalizem, tako v politiki kot v vsakdanjem življenju, potrjuje zgornjo ugotovitev. Videti je, da se razvedenitveni trend, ki ga je (prej navedeni) Platt opazil v razvoju kurikulumov, preselil na vsedržavno raven. Christian Joppke je analiziral Avstralijo, Nizozemsko in Veliko Britanijo – ki so znane po tem, da so integracijo svojih manjšin izrazito izvajale z afirmacijo njihovih kulturnih identitet in ki so bile pri tem skrbne zlasti do imigrantov vseh vrst – in ugotovil, da vse tri države opazno zapuščajo multikulturalizem. Kako se je to zgodilo? V omenjenih državah se ta odmik od multikulturalizma, kot dokazuje Joppke (2004), kaže v treh dimenzijah:

- kronično pomanjkanje javne podpore za politiko multikulturalnosti;
- notranje slabosti in neuspehi v sami politiki prakticiranja multikulturalizma, zlasti na socialnem in ekonomskem področju;

– nova dovzetnost politik teh držav za vsiljevanje liberalističnih načel.

Še več, do ideje multikulturalizma je vse bolj odklonilna tudi strokovna literatura. Multikulturalizmu se očita, da zamegljuje prave probleme, zato se pogosto »sociologom ne zdi politično zaželen«, kot ugotavljata Haralambos in Holborn (1999, str. 965). S poudarjanjem etničnih pogojev združevanja človeških skupin in z značilnim subjektivističnim pristopom k razumevanju teh pogojev naj bi multikulturalizmu ušlo prav tisto, kar v resnici določa njegovo dinamiko: to je družbena struktura in razmerja moči, v katerih se etnije razvijajo ali izginjajo. Multikulturalizem z afirmiranjem posebnosti zakriva probleme z neenakostjo, pravijo kritiki, zato se npr. marksizem in druge konfliktne teorije raje osredotočajo na problematiko rasizma kot na probleme z različnostjo kultur. Če to teoretsko dilemo prevedemo, denimo, v slovenske zdrahe v zvezi z džamijo, bi se očitek glasil takole: problem ni v pomanjkanju ideje multikulturalizma niti v njegovi napačni razlagi, ampak v šibkosti muslimanske skupnosti, ki ji dominantna (»nacionalna«) večina preprečuje uresničitev pravic. Namesto da se prerekamo o ne/kompatibilnosti kultur, se raje osredotočimo na neenakost, ker bo šele z ekonomsko, socialno, izobrazbeno in širšo družbeno demarginalizacijo muslimanov v Sloveniji prišla do veljave tudi njihova kultura. Ni se mogoče izogniti občutku, da je s tem odgovorom nekaj narobe. Poslušamo ga že petintrideset let, ponavljajo ga tako politiki kot civilnodružbeni akterji (gl. Dragoš 2004), džamije pa še vedno nikjer, čeprav je bila družbena neenakost v socializmu manjša, kot je danes. V čem je torej problem z džamijo (z romskim vprašanjem itn.) na Slovenskem: v multikulturalnosti, ker sploh ne vemo, kaj bi počeli z njo in kam pelje, ali pa je problem z neenakostjo, ki blokira multikulturalnost? Je mišljenje multikulturalnosti pogojeno z reševanjem neenakosti ali je neenakost rešljiva šele s praticiranjem multikulturalnosti? Za premislek teh vprašanj je treba najprej doreči termine, ki jih uporabljamo.

Problemi z razlikovanjem

Na opozorila, da smo pri nas deficitarni z multikulturalizmom, se večkrat odgovarja, da to ni res, saj imamo zgledno varstvo narodnostnih manjšin in tudi sicer nismo monokulturni; npr. slovenščino kot materni jezik govori »le« 87,7 odstotka prebivalcev, drugi pa pripadajo kar desetim drugim jezikovnim skupinam, kar za tako majhno nacijo ni malo. Kritiki opozarjajo nasprotno, da sta dejanske zaščite deležni le dve narodnostni manjšini, druge pa ne, čeprav je kar sedem narodnostnih manjšin enakih ali večjih oz. številčnejših od tistih dveh, ki sta ustavno privilegirani.

italijanski	0,2
madžarski	0,4
romski	0,2
albanski	0,4
bosanski	1,6
hrvaški	2,8
makedonski	0,2
srbski	1,6
srbsko-hrvaški	1,8

Preglednica 1: Prebivalstvo po maternem jeziku v SLO, v odstotkih (Vir 2002):

Kritiki tudi dodajajo, da nam je v zadnjih nekaj letih uspelo priti v vsa najpomembnejša mednarodna poročila, v katerih se opozarja na nestrpnost in ksenofobijo.

Za razmišljanje o tem, komu pritrđiti, je potrebna jasna terminologija. Predlagam razlikovanje med multikulturalizmom kot idejo, multikulturalnostjo kot dejanskim stanjem in multikulturacijo kot regulacijskim procesom. Le v tem razlikovanju lahko iščemo tudi realni doseg izobraževalnih programov.

Multikulturalizem: s tem izrazom označujem (podobno kot Todd 1996, str. 244) idejo, ideal ali celo ideologijo o tem, kako vzpostaviti in vzdrževati sistem konsenzualnih¹ interakcij med skupinami, ki se profilirajo okrog različnih identitetnih osmislitev. V tem pomenu je multikulturalizem hotenje, namera ali pričakovanje, ne pa že takšno ali drugačno empirično stanje družbenih skupin (kar velja označevati z drugim pojmom).

Z artikulacijo hotenj ali pričakovanj produciramo ideje, ki so njihova miselna izpeljava (ne pa dejansko stanje), nato lahko ideje abstrahiramo v ideal; če tega podkrepimo še z družbeno močjo, nastane ideologija. Zato ne moremo ugotoviti, ali je neka družba multikulturalistična (npr. slovenska) s preštevanjem pripadnikov priznanih in nepriznanih etničnih, kulturnih ali religijskih manjšin, ki živijo na našem ozemlju. Tudi ugotavljanje konfliktnih razmerij med njimi in nacionalno večino ni kazalnik multikulturalizma. Odločilna je doktrina, koncepti oz. politika do teh vprašanj. Brez tega razločka zamegljujemo problem. Primer: vemo, da apartheid ni bil rasističen zato, ker bi bila Južna Afrika monokulturna, niti zato, ker je bila konfliktna. Nasprotno, konfliktnost realno obstoječih raznolikosti je temeljni pogoj za nastanek takega sistema. Problematičnost apartheida je bila v doktrini, ki je dominacijo manjšine nad večino legitimirala z rasistično ideologijo in s tem blokirala spremembe. Pravi problem je torej napačna ideja, njeno vsiljevanje (ideologija) in družbena distribucija moči, ki to omogoča.

¹ Pri tem ne smemo pozabiti, da konsenzualnost ne izključuje nujno niti kompetitivnosti niti konfliktnosti; ni nasprotje teh pojmov. Konsenzualnost je način legitimiranja rešitev, ki se zdijo (še) sprejemljive vsem udeležencem problema. Konfliktnost je večkrat ravno pogoj za konsenz, da razlike sploh lahko postanejo predmet konsenzualnega usklajevanja.

Multikulturalnost je soobstoj več kulturnih identitet v skupnem kontekstu (fizičnem ali virtualnem), je vsota vseh lastnosti, po katerih se v določenem kontekstu ljudje razlikujejo med seboj z individualnim ali kolektivnim vzdrževanjem teh razlik.

Če opredelitev jemljemo dosledno, se laže zavemo, da modernizacijski procesi niso povzročili multikulturalnosti, ampak le pospešili in izpostavili njeno vidnost. Tudi predmoderne družbe, celo najstarejše, tiste v popolnoma izoliranih okoljih, niso bile monokulturne. Navada, da so klasični antropologi v raziskavah plemenskih skupnosti pogosto poročali le o eni sami kulturi, govori več o njihovih metodah kot o proučevanih skupnostih. Tudi tu se pokaže, da je pogled vselej vezan na videz (stvari), saj vztrajanje na civilizacijskih, npr. evropocentričnih izhodiščih odkriva razlike pri drugem predvsem po merilu odmika tega drugega od nas. Zato izpostavljanje različnosti drugih kultur od naše rado zdrsne v brezbržnost do intrakulturnih razlik proučevanih skupnosti, ki so s tem videti bolj homogene, kot so v resnici. Dejstvo je, da ostaja tudi v najpreprostejših prvobitnih skupnostih biološka različnost (po spolu, starosti, fizični moči) vselej socialno kvalificirana; po tem merilu se hipermodernizirane družbe ne razlikujejo od prvobitnih, razlika je le v načinih. Dokler v izoliranih razmerah ostaja biološka različnost poglavitna ali celo edina podlaga socialnega razvrščanja, so kulturni vzorci, spleteni na tej podlagi, nujno manj diferencirani kot v modernih družbah – vendar obstajajo. Brez njih ne bi mogli niti videti niti razumeti vsega tistega, kar je npr. Durkheim označeval za mehansko solidarnost. Družbene spremembe so vselej tudi kulturne spremembe. Manj ko ostaja individuuum utopljen v kolektivitate, bolj se diferencirajo kulturni vzorci. Modernizacija ni razlog njihovega nastanka, jih le izrazito poudarja in meša. Glavni modernizacijski pospešek multikulturalnosti je v izostritvi refleksije, kaj ta sploh pomeni in kako z njo ravnati v novih razmerah. Organizirano spraševanje o tem sovпада z modernizacijskimi začetki zato, ker okrog teh vprašanj vznikajo nove kolektivitate, ki tvorijo nove institucije. Etnije se začnejo s tribalističnim oblikovanjem gospodarskih, političnih, kulturnih mehanizmov spreminjati v narode, ti se s polastitvijo državnih orodij (moči) spreminjajo v nacije, cehovske mentalitete se organizirajo v razredne, vse omenjene se na nov način križajo z religijskimi itn. Reagirati na modernizacijske procese pomeni oblikovati ideje in strategije (= multikulturalizem) kot odgovor na dejansko stanje (multikulturalnosti). Odgovori so lahko različni in različno uspešni, a njihova presoja ni mogoča z brisanjem razlike med obema pojmomoma. Torej je bila multikulturalnost – soobstoj več parcialnih identitet – tudi za naš prostor značilna, še preden so na Slovenskem stekli prvi modernizacijski procesi. Spomnimo se zažiganja knjig nasprotnikov, ki je gotovo najbolj (dobesedno) vroč izraz identitetnega boja. To ognjevito početje se je pri nas začelo že v protireformacijskih časih in se končalo s Cankarjevo *Erotiko* (1899). Njegov tristoletni razpon se končuje ravno v času, ko se je uveljavljanje modernizacije šele dobro začelo. Nato vzniknejo z moderno še druge, novejšje identitete, ki dodatno zapletajo medsebojna razmerja na vsaj štirih oseh: po političnih (konservativno/liberalno), po socialnih (enakost/neenakost), po narodnostnih (slovensko/protislovensko) in ce-

lo spolnih identifikacijah (feminizem/antifeminizem). Zgodovinska lekcija, ki je vse do danes nismo absolvirali, je naslednja: obstoj multikulturalnosti brez multikulturalizma vodi v konfliktnost. Slovenski označbi za eskalacijo konfliktnosti – »kulturni boj« in »kulturni sindrom« – izražata značilne moderne zaplete z identitetnimi vzorci. Ti so v našem prostoru še vedno aktualni. Razumeti jih pomeni biti pozoren na povezavo med multikulturalnostjo (stanjem) in multikulturalizmom (idejo), saj je način, kako je multikulturalizem zamišljen ali pa odsoten, v neposredni zvezi z intenzivnostjo konfliktov. Kako? To pojasnjuje naslednji termin:

Multikulturacija označuje procese, s katerimi nosilci moči (npr. nacionalna država, lokalne oblasti, institucije, tudi izobraževalne) urejajo interkulturalna razmerja med različnimi identitetami v smeri nekonfliktne integracije.

Ena bistvenih značilnosti, po kateri se postmoderno obdobje razlikuje od prejšnjega, je v intenzivnosti multikulturalnosti, ki se ji ni mogoče izogniti niti tam, kjer je bila prej šibko razvita, neopazna ali družbeno nepomembna (ali pa smo mislili, da je bila). Globalnost, informacijska revolucija, transnacionalno premeščanje kapitala, dobrin, ljudi, nova svetovna delitev dela itn. – so pojavi, ki pospešujejo multikulturalnost do stopnje, ki nacionalnim državam zožuje delovanje zgolj na eno od dveh možnosti: ali se na multikulturalnost odzovejo z multikulturalizmom ali pa tega ne naredijo. Nacionalna zadrega s postmodernostjo je, da države v nobenem primeru ne morejo ostati nedejavne. V multikulturalnost posegajo tudi, ko ne posežejo; kulturni boj, etnični konflikti, asimilacija, kulturna hegemonija, neoimperializem so drugi izrazi za te ne-posege. Odločitev za aktivno prakticiranje multikulturalizma pomeni šele možnost za regulacijo multikulturacijskih procesov v zeleno smer. Ta poudarek ima dve poanti, na kateri pogosto pozabljamo. Prva je v tem, da ideja o nečem in regulacija procesov (v smeri te ideje) nista isto. Od tod razlika med multikulturalizmom in multikulturacijo. Druga poanta pa je, da regulacija v smeri neke ideje ni nujno tudi njena realizacija, lahko namreč povzroči nenačrtovane, celo nasprotno učinke (v sociologiji je prvi na to opozarjal Pareto 1963, str. 76ss). To lahko ponazorimo s primerom pozitivne diskriminacije kot pogostim ukrepom za realizacijo multikulturalizma.

Pozitivno diskriminiranje je koristen ukrep, ki pa lahko kdaj udari mimo in sproži še dodatne konflikte, celo z rasistično konotacijo. Poglejmo značilen primer iz Brazilije, kjer je nastal spor pri vprašanju, kdo je zares črn in kdo ni (povsem).

Brazilija je s svojimi 175 milijoni prebivalcev etnično tako mešana, da je kulturna različnost vidna že na prvi pogled. Teže pa so razpoznavni identitetni vzorci, ki jo sestavljajo. Skoraj polovica populacije je temnopolta in »rasno mešana«, pri čemer ta »mešanost« zajema celo paletu možnosti, med katerimi razmejčitve niso jasne. Povsem drugačno sliko dobimo, če pogledamo npr. v univerzitetne kampuse.² Od 6,8 odstotka Brazilcev, vključenih v študij, je kar 83 odstotkov belcev.

² Kampusi so prostorska in idejna segregacija študirajočih, da bi lažje študirali; za to obliko se zavzemajo tudi naše univerze.

Da bi se to razmerje spremenilo v prid nebelskih študentov, je brazilska vlada v duhu pozitivne diskriminacije dovolila univerzam, da prilagodijo vpisna merila za povečanje deleža črnih (»pretos«) in delno črnih (»pardos«) brucov. Na *Univerzi Brazilija*, ki je prva uvedla pozitivno diskriminacijo pri vpisu, so se odločili za kontroverzen kriterij: fotografije kandidatov. Vpisna komisija je fotografije »znanstveno« proučila z analizo fenotipa vsakega kandidata, kjer so se z upoštevanjem las, barve kože in potez na obrazu prosilci razvrstili v »kategorijo fizičnih lastnosti, značilnih za črne oz. rasno mešane prebivalce Brazilije« (Davidson 2004). Med 4385 nebelskimi kandidati, ki so prišli v poštev za konkuriranje znotraj omenjene kvote, je bilo sprejetih 4173 kandidatov, preostali pa fotografskega testa niso opravili. Seveda so bili ugovori. Rasizem je v Braziliji vsakdanja realnost, ki jo je treba odpraviti, v tem se večina strinja. Vendar pa je za nekatere vsaka selekcija rasistična, če temelji na rasnih merilih, torej tudi rasno privilegiranje marginaliziranih pri vstopu na univerzo. Za druge kritike je omenjeni zaplet dokaz, da pozitivna diskriminacija ni ustrezna reakcija na probleme z neenakostjo. Če nebelska populacija ni uspešna na univerzitetnih sprejemnih izpiti, je to znak neustrezne kakovosti javnega šolstva na nižjih ravneh, ki se ji bogatejšim uspe izogniti z zasebnim šolstvom. Torej je zaplet posledica družbene neenakosti, ne pa rasizma na univerzah ali v celotni družbi. Medtem pa univerzitetni predstavniki, ki zavračajo kritike na svoj račun, dokazujejo, da je neenak dostop do izobraževanja izraz neenakosti v širši družbi, prav njihov ukrep pa je korak v pravo smer: opozarjajo na to, da se je delež nebelskih študentov na univerzitetnem študiju povečal s prejšnjih dveh na zdajšnjih 20 odstotkov.

Problemi z neenakostjo

Ali vodi pozitivna diskriminacija v nov rasizem ali blaži marginalizacijo? Ali družbeno neenakost utrjuje, ker odvrta pozornost od bistvenih problemov, ali pa pomeni le eno od dodatnih orožij v boju proti neenakosti v dostopu do dobrin? Enako je z multikulturalizmom – je ta ideja koristen odziv na dejstvo multikulturalnosti? Lahko neenakost med kulturami mehčamo z načrtnimi ukrepi v nekonfliktno smer (= multikulturacija), ali pa je treba počakati na razredni boj, da odpravimo družbeno neenakost in s tem tudi neenakovrednost kultur?

Krajše: Je multikulturalizem ideologija za prakticiranje multikulturacije v razmerah, ko potrebujemo nekaj drugega? Pozornosti vredno je, da na to vprašanje pritrdilno odgovarjajo celo družboslovci leve provenience. V tem ni razlike med njimi in neoliberalci, razlika je le v argumentih. Neoliberalcev neenakost ne skrbi, ker jo imajo za pravično, državno vmešavanje pa za nedopustno; po njihovem bo globalizacija samodejno uveljavila multikulturalizem, če omejemo prvo, se oddaljujemo tudi od drugega. Levo usmerjeni družboslovci,³

³ Mednje prištevam družboslovce, ki jim je skupno troje: da zavračajo monokulturalizem, da zagovarjajo socialno državo in da so hkrati kritični do multikulturalizma.

ki v eskalaciji neenakosti vidijo spodkopavanje pravičnosti, pa nasprotujejo multikulturalizmu z argumenti treh vrst. V medicinskim žargonu jih na kratko povzemam kot argument glavkoma, atrofije in zmotne diagnoze.

1. *Glavkom*. Slabost multikulturalizma naj bi bila v tem, da ravno v razmerah, ko je socialna država na udaru, slabi proglaginsko koalicijo. Ko politika izpostavlja multikulturalizem, pri davkoplačevalcih na novo zbuja skrb, saj jim sporoča, da ekonomska redistribucija ni dovolj, ampak je potrebna tudi dodatna prerazdelitev denarja, energije in pozornosti za kulturno »prepoznavnost«. Ker (nacionalna) večina teh potreb ne čuti, je učinek negotov. Tisti, ki se sicer bojujejo za prerazdelitev sredstev za socialne transferje (ali pa si vsaj ne želijo nadaljnje slabitve socialne države), se bodo začeli še bolj prepirati o multikulturalističnih temah, namesto da bi enotno nastopili proti desnici, ki odpravlja socialno državo in s tem tudi javna sredstva za kulturo. Tako kot glavkom oslabi vid, ker poškoduje vidni živec in mrežnico zaradi povečanega tlaka v očesu, podobno tudi multikulturalizem v prenapetih družbenih razmerah slabi zanimanje javnosti za socialna vprašanja. Pravi problem slabšanja vida je pri glavkomu povečan krvni tlak, ne pa smer, kamor gledamo; pravi problem slabljenja socialne države pa so prevelika družbena nasprotja, ki posledično slabijo koalicijo tistih, ki so socialno državo doslej podpirali, medtem ko multikulturalizem te koalicije ne krepi, prej nasprotno.

2. *Atrofija*. Druga vrsta argumentov proti multikulturalizmu opozarja na spodkopavanje socialne države zaradi atrofije socialnega kapitala, »lepila«, ki družbeno heterogenost drži skupaj in na katerem se gradijo konsenzualne prakse velikega obsega. Ker multikulturalizem afirmira različnost med skupinami in kolektivnimi identitetami, načenja solidarnost med vsemi, saj namesto da bi v ospredje postavljaj skupne značilnosti državljanov, krepi etnokulturno separacijo. Zlasti v razmerah ekonomske krize se z idejami multikulturalizma lahko prebudijo tradicionalni predsodki prevladujočih skupin in njihov strah pred zahtevami manjšin, kar lahko še okrepi zahteve po asimilaciji ali izključevanju (kajti ravno dominantne skupine imajo največ moči). Problem je tudi psihološki in širši, saj ne gre le za statusno zapiranje dominantnih skupin. Tisto, kar v vseh družbah ohranja legitimnost plačevanja čedalje višjih davkov, so vrednotne usmeritve, saj ljudje večinoma verjamejo, da bo socialnodržavna redistribucija pomagala drugim državljanom, ki so enaki njim. Z rahljanjem vezi med njimi, ko se skupne značilnosti postavljajo v oklepaj, pa bo manj verjetno, da bodo davkoplačevalci pripravljani še vedno deliti svoje vire z drugimi. Ravno poudarek na identitetnih različnostih krepi socialno distanco med skupinami. Sodobne težnje po manjših davkih, po enotni davčni stopnji in »tax resistance« so zrcalna slika atrofije enotnosti družbenega tkiva. Tudi multikulturalizem je korak v smeri atrofije, kljub dobrim namenom.

3. Multikulturalizem je *zmotna diagnoza*. Ta vrsta argumentov opozarja, da politika multikulturalizma speljuje pozornost ljudi probleme manjšin v napačno smer. Politiki se na javnost obračajo s tezo, da je problem marginaliziranih v premajhni kulturni »prepoznavnosti« in da je rešitev v državnem varovanju in podpori manjšinskih etničnih identitet oz. kulturnih praktik. Tudi če politi-

ka dobi mandat za takšno početje, so take »kulturalistične« rešitve v realnosti majhnega ali nikakršnega dosega, resnični problemi pa ostajajo nerešeni. Pravi problemi so družbena neenakost, največkrat ekonomsko povzročena, lahko pa tudi zgolj na podlagi predsodkov (npr. rasizem). Najpogosteje problem marginaliziranih ni v tem, da bi imeli drugačne aspiracije, navade ali vrednote kot privilegirani, drugačen imajo le način življenja, ker jim razmere ne dovoljujejo, da bi ga spremenili. Pravi problem Romov je npr. dostop do izobrazbe, boljših služb in normalnih stanovanj, ne pa njihova folklorja, ki je drugačna od nacionalne. Argumenti tega tipa opozarjajo na pravilo, da so si življenjski položaji marginaliziranih skupin v različnih družbah – kljub njihovim očitnim zgodovinskim, številčnim, kulturnim, etničnim, verskim idr. razlikam – bolj podobni med sabo in se hkrati bolj razlikujejo od življenja privilegiranih skupin v lastni državi. Kaj to dokazuje? Če so kulturni obrazci marginaliziranih v različnih državah različni, njihov življenjski položaj pa podoben, je torej izvorni problem v njihovem družbenem položaju oz. statusu, ne pa v kulturi. Če torej kultura ni problem, tudi ni rešitev.

Ko posamične poudarke zanemarimo in zgornje argumente posplošimo, vidimo, da je vsem omenjenim načinom zavračanja multikulturalizma skupna ista slepa pega. Neoliberalistični in marksistični avtomatizem kot tudi levičarski argumenti tipa »glavkom«, »atrofija« in »zmotna diagnoza« izhajajo iz prepričanja, da multikulturalnih razmer ni mogoče urejati z idejo multikulturalnosti, saj se bo multikulturalizacija (če bo do nje prišlo) razvijala avtomatično ali pa na druge načine.

Pri vseh se ponavlja tudi napaka, ki sem jo omenil v zvezi s terminologijo: brisanje razlike med multikulturalizmom (kot idejo o sožitju) in multikulturalnostjo (obstoječem razlik). Strokovnjaki z različnih področij – predvsem sociologi, razvojni ekonomisti in analitiki migracij – opozarjajo, da je socialno državo težje ohranjati v družbah z izrazito etnično ali rasno diverzifikacijo, saj se v takih okoljih poveča verjetnost, da kulturne identifikacije posameznih kolektivitet sovpadajo s slojno in razredno stratifikacijo. To pa je recept za eskalacijo problemov in razpadanje socialnega konsenza, saj se artikulacija družbenih neenakosti začne dogajati (kamuflirati) skozi identitetne boje, v katerih pripadniki podrejenih etnij, jezikov, religij obtožujejo kulture više rangiranih skupin za vzrok njihove marginalizacije. Zato se problematiziranje neenakosti v porazdelitvi dobrin, ugleda in priložnosti izraža kot obramba simbolov, vrednot in tradicij, specifičnih za posamezno kulturo. S tem postane konfliktnost iracionalna, težje rešljiva, potem pa se zgodi dvoje: z idejo multikulturalizma se problem še dodatno zamegljuje, žrtev pa postane socialna država, ker pre-razdelitveni konsenz slabi. Kaj je narobe s takim pristopom? Težava seveda ni v opozarjanju na nevarni pojav sovpadanja etnično-kulturnih razlik z razrednimi. Dvomljiva je implikacija takšnih raziskav, ker temeljijo na dveh slabostih:

– zanemarjajo razliko med etničnimi (idr.) diverzifikacijami kot demografskim pojavom in ne/odzivi na take razmere; drugače rečeno: briše se razlika med multikulturalnostjo kot empiričnim pojavom in multikulturalističnimi politikami;

– tovrstne študije ničesar ne povedo o tem, kdaj prakticiranje multikulturalističnih politik povečuje negativno korelacijo med etnično različnostjo in socialno redistribucijo; ta zveza se implicitno predpostavlja, ni pa dokazana.

Je torej razvito socialno državo teže ohranjati v družbah, sestavljenih iz različnih kultur? Je res ideja multikulturalizma za socialno blaginjo problematična ravno v okoljih, ki jim je najbolj namenjena, v kulturno raznovrstnih družbah? Se ji je zato treba odreči? Je v tem razlog, da so tudi družboslovci do nje vse bolj kritični?

Prejšnje predpostavke sta sistematično preverila Keith Banting in Will Kymlicka (2003). V svoji raziskavi sta se najprej vprašala, kaj multikulturalizem v resnici pomeni, ko se skuša s to idejo različne kulturne identitete prilagajati na družbeno raznovrstnost, katere del so. Različne skupine potrebujejo različne politike, zato zatekanje v samoumevnost abstraktnih izrazov, kot so afirmacija »prepoznavnosti«, »podpore«, »vključevanja«, ne zadostuje. Da bi bolj precizirala takšne pristope,⁴ sta avtorja najprej razločila zahodne demokracije po dveh glavnih tipih kulturne raznolikosti: glede na imigrantski izvor kulturnih raznolikosti in na tiste države, v katerih so poglavitni razlog kulturnih različnosti nacionalne manjšine. Potem sta obe skupini držav preverila po merilih multikulturalizma – torej glede na ukrepe, s katerimi skušajo v imenu te ideje posamezne države prakticirati multikulturacijske procese. V prvi skupini, t. i. v skupini imigrantskih držav, sta multikulturalizem merila s prisotnostjo naslednjih državnih ukrepov:

- ustavna ali parlamentarna afirmacija multikulturalizma na vsedržavni in/ali lokalnih ravneh;
- obstoj posebnega vladnega telesa za posvetovanje z etničnimi manjšinami;
- prisotnost multikulturalizma v šolskih programih;
- vključevanje etnične problematike oz. predstavnikov v javne medije ali v merila za pridobitev medijskih licenc;
- legalizacija izjem pri pravilih oblačenja;
- možnost dvojnega državljanstva;
- financiranje etničnih organizacij oz. njihovih dejavnosti;
- financiranje bilingvistične izobrazbe;
- ukrepi pozitivne diskriminacije za imigrantske skupine.

Raziskava se je omejila na obdobje med letoma 1980 in 1990. Tiste države, ki prakticirajo večino ali pa vse ukrepe, sta avtorja razvrstila v skupino »močnih« (z močno izraženo politiko multikulturalizma); v kategorijo »šibkih« sta uvrstila države, ki prakticirajo le enega ali dva naštetega ukrepa; preostale države pa v dve vmesni kategoriji, v »skromno« in v »šibko/skromno«. Dobila sta naslednjo razvrstitev:

- *močne*: Avstralija, Kanada, Nova Zelandija;
- *skromne*: Velika Britanija, Nizozemska, Portugalska, Švedska, ZDA;

⁴ Natančneje: avtorja sta raziskovala pristope, ki jih lahko označimo (z uporabo terminov, na katere opozarjam v tem besedilu) za sistemske odgovore na vprašanje, kako v multikulturalnih razmerah aplicirati idejo multikulturalizma, da bi pospešili multikulturacijske procese.

- *šibko/skromne*: Belgija, Danska, Finska, Irska, Italija, Norveška;
- *šibke*: Avstrija, Francija, Nemčija, Grčija, Španija, Švica.

Potem sta enako proučila tudi drugo skupino držav, v katerih je multikulturalnost pogojena z obstojem izrazitejših, regionalno koncentriranih nacionalnih manjšin (z vsaj sto tisoč člani). Specifične multikulturalistične politike do nacionalnih manjšin sta avtorja v teh državah evidentirala po naslednjih merilih:

- teritorialna avtonomija na federalni ali kvazifederalni ravni;
- uradno priznan jezik na regionalni ali federalni ravni;
- zagotovljeno manjšinsko predstavništvo na državni ravni;
- javno financiranje manjšinskih jezikov (univerze, šole, mediji);
- ustavna ali parlamentarna afirmacija »multinacionalizma«;
- dopuščanje mednarodnega predstavništva (subdržavnih enot v mednarodnih telesih).

Enako kot prej so med »močne« države uvrščene tiste, ki prakticirajo večino ali vse našete ukrepe, za »šibke« je značilna prisotnost le enega ali dveh ukrepov, preostale pa so uvrščene v kategorijo »skromnih«:

- *močne*: Belgija, Kanada, Finska, Španija, Švica;
- *skromne*: Italija, Velika Britanija, ZDA;
- *šibke*: Francija, Grčija.

Kakšna je usoda koncepta socialne države v teh družbah? Je prakticiranje multikulturalizma premo sorazmerno s slabljenjem socialne države, kar implicitno predpostavljajo kritiki multikulturalističnih politik, ali pa to ne drži?

Spremembe v blaginjskih politikah sta avtorja merila z dvema preprostim kazalcema: s proračunskimi izdatki oz. transferji (izraženimi v deležu bruto družbenega proizvoda), ki jih države dajejo za socialne namene v širšem pomenu, za drugi kazalec pa sta uporabila primerjavo med tržno nastalo neenakostjo v prejemkih in med dohodkovno neenakostjo, ki nastane po odbitju davkov in drugih transferjev. S prvim kazalcem sta torej merila socialno porabo, z drugim pa redistributivno vlogo države. Poglejmo rezultate za desetletno obdobje, zajeto v raziskavi. V levi polovici naslednje preglednice povzemam spremembe v socialni porabi in v državnem redistribucijskem vplivu za prvo kategorijo »imigrantskih« držav, v desni polovici preglednice pa so enaki podatki za drugo skupino držav, v katerih je multikulturalna raznovrstnost povezana predvsem z obstojem večjih nacionalnih manjšin.

Prakticiranje <i>multikulturalizma</i> (rangiranje)	»Imigrantske« države		»Nacionalnomanjšinske« države	
	Spremembe v <i>socialni</i> <i>porabi</i>	Spremembe v <i>redistribucijskem</i> <i>vplivu</i>	Spremembe v <i>socialni</i> <i>porabi</i>	Spremembe v <i>redistribucijskem</i> <i>vplivu</i>
<i>Močne</i>	+46,4	+15,3	+38,1	+12,2
<i>Skromne</i>	+10,4	-3,1	+27,9	-5,4
<i>Šibko/skromne</i>	+25,7	+6,0		
<i>Šibke</i>	+39,4	+10,9	+36,5	+11,4

Preglednica 2: *Practiciranje multikulturalizma*

Prednost zgornje preglednice je v tem, da prikazuje *spremembe* socialnih transferjev in redistribucijskih trendov (med letoma 1980 in 1990), ne pa razlik med količino celotnih sredstev za socialne izdatke v posameznih državah. Ko kritiki multikulturalizma opozarjajo na obstoj korelacije multikulturalističnih politik z erozijo socialne države, pri tem ne trdijo, da bi si npr. samo v šibko razvitih socialnih državah lahko privoščili multikulturalizem, nasprotno. Njihova teza je, da socialno najrazvitejše države, ki ob bogatih programih socialne politike hkrati prakticirajo tudi močan multikulturalizem, s takšno usmeritvijo očitneje slabijo svoj redistribucijski vpliv na sredstva, kot pa se dogaja v preostalih državah s šibkejšimi različicami omenjenih politik. Ali imajo res države, ki prednjačijo v pluralni akomodaciji svojih imigrantskih etnij, večje težave z ohranjanjem socialnoblaginjskega modela kot druge države, ki so manj naklonjene svojim imigrantom? Podatki kažejo, da ne. Presenetljivo je, da se v državah z »močnim« kot tudi s »šibkim« multikulturalizmom povečuje socialna vloga države po obeh kazalnikih, tako v porabi kot v redistribuciji, v prvi kategoriji celo izraziteje kot v zadnji. Izjema je le v kategoriji »skromnih« v zvezi z redistribucijo, ki je negativna (predvsem po zaslugi thatcherizma in reaganizma v Veliki Britaniji in ZDA, ki sta uvrščeni v to kategorijo). Skratka, podatki ne potrjujejo teze o korelaciji, ki jo implicirajo kritiki multikulturalizma. Enak rezultat kaže tudi desna stran (prejšnje) preglednice pri državah z izrazitimi nacionalnimi manjšinami. Rast socialne porabe in redistribucije je celo nekoliko večja v »močnih« kot pa v »šibkih« multikulturalističnih državah.

Te sklepe bi sicer lahko relativizirali z ugovorom, da širok razpon zahodnih demokracij, zajet v omenjenih kategorijah, zamegljuje prave trende, ker da so ti opazni (le) v najrazvitejših državah. Dejstvo je, da kritiki multikulturalizma argumente za svojo tezo o nekompatibilnosti s socialno državo ponazarjajo predvsem na primerih Avstralije, Kanade, Velike Britanije in ZDA; gre za vodilne kritike, kot so Brian Barry, Todd Gitlin, Alan Wolfe in Jyette Klausen. Najodmevnejši med njimi, Brian Barry, celo trdi, da npr. »gre Kanada precej bolj navzdol« v opuščanju multikulturalizma (cit. po Banting & Kymlicka 2003, str. 66) kot Velika Britanija in ZDA, ter je prepričan, da je v tej zvezi Avstralija bolj podobna Kanadi. Vendar tudi podatki za omenjene države kažejo, da to ni res (ibid.). Avstralija je res bolj podobna Kanadi, a ravno v nasprotnem smislu, saj izrazit multikulturalizem ne spodkopava socialne države, kar je razvidno iz naslednje preglednice:

Država	Spremembe v <i>socialni porabi</i>	Spremembe v <i>redistribucijskem vplivu</i>
<i>Kanada</i>	+35,3	+23,0
<i>Avstralija</i>	+57,5	+7,5
<i>Vel. Britanija</i>	+35,7	-9,1
<i>ZDA</i>	+11,2	-3,8

Preglednica 3: Izrazitost multikulturalizma

Sklep

Pri iskanju odgovorov na vprašanja, ki izhajajo iz naslova »Multikulturacijski doseg (izobraževanja)« je koristno najprej razločiti pojme. Precej zmede nastaja zaradi nepreciznosti uporabljenih terminov, saj se empirično stanje (multikulturalnost) pogosto zamenjuje z idejo o tem, kako se odzivati nanj (multikulturalizem), to pa onemogoča regulacijo in evalvacijo dejanskih posegov v razmerja med kulturami (multikulturacija). A pri zavračanju multikulturalizma terminološka fluidnost ni niti edini niti poglobitni razlog. Pomembnejši so vsebinski.

Izobraževalni kurikulumi, namenjeni multikulturacijskim vsebinam, imajo omejen doseg zaradi internih in eksternih razlogov. Prve gre iskati v slabostih samih konceptualnih izhodišč, v pomanjkljivi opredelitvi glavnih problemov, na katere skušajo ti programi odgovarjati, in v sami izvedbi. Te slabosti so se z razvojem multikulturacijskih kurikuluumov povečevale, in ne zmanjševale. Eksterni razlogi za omejeni učinek kurikuluumov pa so strukturni. Odvisni so od političnih akterjev in povezani z družbeno neenakostjo. Globalizacija in neoliberalizem se ne ujemata naključno z vse manjšo prisotnostjo multikulturalističnih idej v državnih politikah. Temu trendu nasedajo celo levo usmerjeni družboslovci, ki multikulturacijske procese razumejo kot spodjedanje socialne države. Njihovi argumenti (tipa »glavkom«, »atrofija« in »zmotna diagnoza«) ne vzdržijo empiričnega preverjanja.

Ne pozabimo, da je tudi Slovenija del prej omenjenih trendov, tako v političnem kot v gospodarskem pomenu. Vlada ustvarja širši družbenopolitični konsenz o gospodarskih reformah, ki bodo šle na račun socialne države. Sedanji predsednik vlade in največje politične stranke Janez Janša je 27. maja 2004 protestiral v podporo Slovencev, ker da so diskriminirani zaradi Romov. Takrat je pred slovenskim parlamentom s privrženci SDS, z nekaj občani iz Dolenjske in megafonom v roki pozival slovenske politike, naj že nekaj ukrenejo za varstvo Slovencev, ker se Romom preveč popušča (Hahonina 2005). Enako ksenofobično politiko je nekdanja največja opozicijska in sedanja največja vladna stranka zagovarjala tudi proti Muslimanom ob gradnji džamije. Volilno telo je takšno politiko nagradilo, kar kažejo tudi empirični podatki (Dragoš 2004). Stališča glavnih koalicijskih strank niso drugačna od SDS, isto velja tudi za šolskega ministra – in to je politični okvir, v katerem skušamo danes uvajati multikulturacijske vsebine v izobraževanje. Ni razlogov za optimizem.

Literatura

- Audinet, J. (2004). *The Human Face of Globalization*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Back, L. (1998). Local/Global. V: Jenks, C. (ur.), *Core Sociological Dichotomies*. London: Sage Publications, str. 63–77.
- Banting, K., Kymlicka, W. (2003). Multiculturalism and Welfare. *Dissent*, Fall 2003, 50, št. 4, str. 59–66.
- Beck U. (2003). Kaj je globalizacija? Ljubljana: Krtina.
- Davidson, C. (2004). Deciding who is really blask. *New Statesman*, 17, 813, str. 16–17.
- Dijk, T. A. van (1998). *Ideology, a Multidisciplinary Approach*. London: Sage Publications.
- Dragoš S. (2004). Islamofobija na Slovenskem. V: Trplan, T., Autor, S., Kuhar, R. (ur.), *Poročilo skupine za spremljanje nestrpnosti*, št. 3. Ljubljana: Mirovni inštitut, str. 10–27.
- Haralambos, M., Holborn, M. (1999). *Sociologija, teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy. *The British Journal of Sociology*, Vol. 55, Iss 2.
- Lemert, C. (2001). Multiculturalism. V: Ritzer, G., Smart, B. (ur.), *Handbook of Social Theory*. London: Sage Publications, str. 297–307.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Hahonina, K. (2005). Mehka segregacija. *Mladina*, št. 11, 14. marec 2005, str. 32–33.
- Pareto, V. (1963). *The Mind and Society (A Treatise on General Sociology)*. Vol. I, New York: Dover Publications, Inc.
- Vir (2002). Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj 2002. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije, 17. 2. 2004, <http://www.stat.si/Popis2002/rezultati>.
- Tanemura Morelli, P. T., Spencer M. S. (2000). Use and Support of Multicultural and Antiracist Education: Research-Informed Interdisciplinary Social Work Practice. *Social Work*, 45, št. 2, str. 166–175.
- Platt, T. (2002). Desegregating Multiculturalism: Problems in the Theory and Pedagogy of Diversity Education. *Social Justice*, 29, št. 4, str. 41–46.
- Todd, R. (1996). Multiculturalism. V: Cashmore, E. (ur.), *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London, New York: Routledge, str. 244–246.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

DRAGOŠ Srečo, Ph.D.

MULTICULTURALISM'S REACH (OF EDUCATION)

Abstract: Multiculturalism-oriented education concepts emerged as a response to the civil society movements of the 1960s. The development of these concepts gave rise to problems weakening their reach. The author addresses the problems of multiculturalism's regulation in the education field at four levels, namely: implementation problems, problems concerning the contents, problems concerning distinction, and problems with social inequality. There are two main stresses. The successfulness of multiculturalist curricula depends crucially on appropriate contents and the explicitness of the policy at the national level, on clear competencies and the uniform dissemination of such a policy to lower levels, on education programmes dedicated to entire communities (not just schools), on the appropriate training of those implementing school curricula and on the evaluation of the programmes put into practice. The second stress is connected with the current distribution of power in the Slovenian political arena which will exert an important influence on the (un)successfulness of such curricular efforts. For now, these influences do not favour multiculturalist contents.

Keywords: multiculturalism, intolerance, xenophobia, education, inequality, minorities.

Dr. Metod Resman

Oblikovanje interkulturene šolske skupnosti

Povzetek: Oči javnosti so uprte v šolo, da poskuša v mladih generacijah oblikovati vrednote, s katerimi bi zagotavljali mir, enakopravnost, pravičnost in solidarnost med ljudmi ne glede na nacionalno, versko, spolno, socialno-ekonomsko pripadnost. Edino učinkovito sredstvo, ki ga danes šola lahko ponudi za to, je oblikovanje šolske skupnosti, v kateri bi take vrednote med vsemi strukturami ljudi (učitelji, učenci, starši) tudi živeli. To ne bo lahko, saj je šolsko življenje danes obremenjeno z dvema značilnostma. Na eni strani se srečujemo s tradicijo odnosov, ki se ji delno privilegata državna regulativa in kultura učiteljev, na drugi strani pa z vrednotami realnega življenja učencev, ki vedno bolj oblikujejo šolski kulturni prostor.

Prispevek govori o dilemah današnjega šolskega življenja, premagovanju prepadov med učitelji in učenci ter šolo in starši, o vrednotah interkulturene skupnosti ter pogojih njenega oblikovanja. Pri tem imata pomembno vlogo tudi ravnatelj in šolski svetovalni delavec.

Ključne besede: interkulturalna vzgoja, interkulturalna šolska skupnost, strpnost, solidarnost, dialoškost, enakopravnost, participacija, družinska socializacija.

UDK: 37.035

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Metod Resman, izredni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Socialna in kulturna raznolikost šole

Zaradi drugačnih družbeno-ekonomskih pogojev življenja, hitrejšega in bolj globalnega povezovanja ljudi s svetom postaja šola arena ljudi (otrok, učiteljev staršev) najrazličnejšega socialno-ekonomskega, kulturnega, verskega, jezikovnega izvora in zato različnih vrednostnih in vedenjskih sistemov. Ta kulturni pluralizem je zmeraj bolj v središču pozornosti politikov, katerih oči upanja so usmerjene v šolo. Šola je namreč socialni sistem z velikim vplivom na razvoj posameznika, saj preživi v njej veliko časa. Vsak posamezen učenec se s to pluralnostjo (različnostjo) v šoli v resnici srečuje in na neki način mora živeti z njo.

Ko kulturne in socialno-ekonomske razlike niso zelo velike, jih pogosto zmore premagovati učenec sam, ko pa so velike, ko se učenec srečuje v šoli ali zunaj nje z vrednotami, ki so oddaljene od njegovega kulturnega izvora, pa lahko to povzroča težje frustracije, ki jih bo brez pomoči težko premagoval.

Naloga svetovalnega delavca (čeprav ne najprej ali samo njegova) je pomagati učencem različnega kulturnega in socialno-ekonomskega izvora in stanja razviti kompetence – zavest, znanje in spretnosti – za življenje in razvoj v socialno-kulturno drugačnem okolju, kot ga je vajen in v katerem se je socializiral.

Ta proces pomoči učencu, da bi v tako različnih socialnih, verskih, kulturnih in drugih pogojih uresničil svoje šolske, poklicne in življenjske cilje, se imenuje interkulturalno svetovanje.

Po tem kar je bilo povedano, ugotavljamo, da poteka interkulturalna vzgoja na dveh ravneh, in sicer na (a) interpersonalni in (b) intrapersonalni ravni.

Interpersonalna raven nalaga državi in šoli skrb za interkulturalno vzgojo na področju ciljev, za ustvarjanje normativnih, organizacijskih in strukturnih pogojev dela, oblikovanje šole kot skupnosti z ustreznim (interkulturalnim) kurikulumom.

Na intrapersonalni ravni pa bo svetovalni delavec tudi sam in neposredno pomagal drugačnim učencem, da bi premagovali konflikte in frustracije, ki jih

doživljajo v šoli in okolju zaradi kulturne, socialne, jezikovne različnosti. Posameznim (drugačnim) učencem bo v oporo, da bi lahko internalizirali vrednote socialnega okolja in življenja v njem in jih povezali (uskladili) s svojimi osebnimi vrednotami, prepričanji, cilji in smislom življenja.

O značilnostih in posebnostih interkulturenega svetovanja ter vlogi šolskega svetovalnega delavca smo pred leti že pisali (Resman 2003), zato bomo v tem prispevku več pozornosti namenili pogojem ustvarjanja interkulturene šolske skupnosti ter vlogi družine oziroma staršev.

Kaj sta interkulturena vzgoja in interkulturena šolska skupnost

Na šolski ravni bi interkulturena vzgoja pomenila oblikovanje takega življenja, v katerem verski, spolni, socialni ali kulturni izvor učencev in učiteljev ne bi smel biti razlog za segregacijo. To je ustvarjanje okolja, ko se upošteva kulturna različnost učencev, v katerem se tudi šola prilagaja drugačnim učencem, in ne samo učenci prevladujoči večini. Gre za socialno okolje (skupnost), v katerem ni pritiskov, naj se učenci manjšine oziroma nekega kulturnega izvora odpovedo svoji identiteti in utope v kulturi večine.

Interkulturena skupnost pomeni sožitje med ljudmi in temelji na svobodi, spoštovanju sočloveka, strpnosti, enakosti, pravičnosti, solidarnosti, odgovornosti, sodelovanju, participaciji. To je koncept, za katerega je značilen skupnostni ideal – solidarnost, zaupanje v pripadnika skupnosti ter soglasje glede skrbi in odgovornosti za posameznika in skupnost. To so norme, ki gredo dosledno v smeri zahteve po pravičnosti.

Izhodišče interkulturene vzgoje bo kulturni pluralizem, cilj pa razvijanje socialne kohezije ter iskanje ravnotežja med vzgojo za različnost in vzgojo za enakost. Zato se interkulturena šolska skupnost postavlja zaradi vseh učencev, ne samo zaradi drugačnih.

Država in šola morata spoštovati različnost in graditi na njej

O pravi interkultureni šolski skupnosti govorimo šele, ko ta omogoča tovrstne intenzivne izkušnje, zato se skupnost začne oblikovati v oddelku. Če te ne bomo začeli graditi v oddelku, kjer se drugačni in vsi učenci najbolj neposredno srečujejo z značilnostmi pluralnega, ne bomo mogli oblikovati niti interkulturene skupnosti na šolskem (institucionalnem) nivoju.

Ugotavljam, da je šolsko življenje vedno preveč umetno postavljeno, da ga že ves čas preveč institucionaliziramo, tudi kar zadeva oblikovanje prej omenjenih vrednot. Čeprav so vrednote, ki so zapisane v državnih (nacionalnih) šolskopoličnih programih in dokumentih na načelni ravni in sporočane skozi usta učiteljev, vredne in prave, tudi tiste, ki se nanašajo na interkultureno sožitje, je velik prepad med temi vrednotami in vrednotami, ki jih vsi skupaj (učitelji, učenci, starši) v resnici živimo.

Znova bo treba pregledati, ali država s svojo regulativo vendarle še vedno ni preveč naravnana na vzgojo državljana kot pripadnika neki politični ali ideološki garnituri in služenju njenim političnim ciljem, zaradi česar se življenje šole odmika od realnega življenja učencev. Namesto da bi se dovolila različnost šol, država realnost šolskega življenja uniformira, homogenizira in si prizadeva, da »iz jezikovno in kulturno neenotnega prebivalstva napravi pripadnike neke nacije« (Wintersteiner 2003). Pogosto različne potrebe ljudi obravnava kot enake in tako poskuša iz različnih ljudi oblikovati enake državljane.

Šolskopolične odločitve, ki jih sprejema ne glede na to, kako so prej empirično verificirane (ugotavljane), pri uresničevanju v konkretnih šolskih okoliščinah vedno pomenijo neko nasilje. Kaj pa država pravzaprav ve o življenju ljudi v nekem socialnem in kulturnem okolju, o realnih pogojih življenja in vrednotah ljudi, ki jih to življenje oblikuje?

Različnost šol torej ne sme biti slabost, pač pa prednost za razvoj posameznika. Država in šola morata sprejeti dejstvo, da je različnost pravzaprav največje bogastvo, ki ga lahko ponudiš posamezniku za oblikovanje njegove osebnosti; to je znak svobode in pogoj razvoja individualnosti. Ljudje, ki so spoznavali in usvajali različne kulturne načine življenja in znali kljub temu ohraniti svojo identiteto, so duhovno bogatejši, lažje navezujejo stike med ljudmi, se lažje vživijo v ljudi drugačnih kulturnih izvorov in so tudi strpnejši. To velja tudi za učence v šoli. Učenci, ki znajo dobro komunicirati v različnih kulturnih okoljih, ki poznajo jezike različnih kultur in kulturnih manjšin ter obvladajo različne kulturne prostore, so uspešnejši pri navezovanju stikov z ljudmi in tudi pri učenju.

Kar zadeva interkultureno vzgojo, bi bila naloga države postaviti temelje (pogoje) za iskanje širokega konsenza sodelovanja med ljudmi različnih socialnih in kulturnih skupin (med učenci, med učitelji in učenci ter med šolo in domom). Predvsem pa bi se morala izogniti, da bi vnaprej (in od zgoraj) določala ta konsenz. Ni nova teza, ki pravi, naj država za razvoj interkulturene šolske skupnosti zagotavlja le pogoje (okvir, obleko), medtem ko naj sam proces oblikovanja prepusti šoli, učiteljem, učencem, staršem. (Primerjaj Resman 2002, str. 17; Himowitz 2003, str. 79)

To pa ne pomeni, da se mora država umakniti iz šole. Vprašanje so le meje njenega poseganja.

Kultura šole izraža kulturo okolja

Zaradi značilnosti produkcije in trga se danes ljudje vedno pogosteje srečujemo s svetom egoizma in ignorance, sovraštva, konfliktov, merjenja moči, na eni strani, na drugi pa s svetom izrivanja in razslojevanja, asimilacije, kulturne in socialne ekskluzije¹. To je za nekatere svet blaginje, za druge pa svet pomanjkanja in trpljenja. Poveličevanje sebe in svojih stališč, uveljavljanje

¹ Izraz socialna ekskluzija se na splošno uporablja v zvezi z dolgoročno nezaposlenostjo in »sodobno revščino«; posledica tega je, da so ljudje izključeni iz skupin in možnosti participiranja v institucionalni, socialni, kulturni in politični asociacijah (Robertson, po Walraven, str. 74).

egoizma, to je ne izbiranja sredstev za doseg ekonomskega ali političnega cilja ne glede na to, kaj bodo rekli drugi ali kaj boš s tem povzročil drugim, vodi v razpad skupnosti. In vse to v imenu kapitala! Gre za konflikt med kapitalom in človekom, ki pa ne gre v prid slednjemu.

Vrednote realnega življenja, ki so cenjene v pogojih ekonomskega liberalizma, kot so konkurenca, boj za ekonomski in politični dobiček in v tem kontekstu razumljene (vzdrževane) vrednote osebnosti človeka, z njegovo interpretacijo svobode vred, ki se močno razlikuje od humanistične interpretacije svobode človeka, se kažejo tudi v delu in življenju šole.

Vrednote učiteljev, učencev in staršev (družin) bolj vplivajo na oblikovanje kulture šole kot pa v sistemskih dokumentih in nacionalnem kurikulumu deklarirane vrednote. Če življenje v okolju segregira neke skupine ljudi, potem pripadnike teh skupnosti segregira tudi življenje v šoli, pa naj bodo uradne šolske vrednote še tako lepe. Če okolje segregira Rome, Bošnjake, Albance in njihove družine, potem bodo ti otroci segregirani tudi v šoli.

To je gotovo eden od razlogov, da razpadajo tudi šole kot socialne skupnosti s kulturo, ki so jo oblikovale in vzdrževale prejšnje generacije in s katero danes prav tako ne bi bilo mogoče izkušati vrednot, pomembnih za oblikovanje današnjega človeka in zadovoljevanje njegovih socialnih potreb. Po starem torej ne gre, zapiranje šole pred realnim življenjem pa tudi ni mogoče.

Šole niso samo tovarne za re/produkcijo znanja. Znanje je sicer potrebno za obstoj posameznika in še bolj za obstoj in razvoj družbe. Toda kdo naj poskrbi za razvoj človeka kot bitja in sobitja, kot nosilca znanja v korist humanizacije človeka, in ne samo reprodukcije kapitala? Dejstvo, da danes brez pomisleka prodaš človeka, če zaslutiš, da lahko tako zaslužiš tolar, je katastrofa za človeka in človeštvo. Ali dejstvo, da si pripravljen izdati sošolca, če si s tem lahko pridobiš točko, ali pa mu ne pomagati v stiski, če bi moral žrtvovati deset minut svojega časa ali se odpovedati nečemu, kar za tvoje življenje ne pomeni pravzaprav nič, je katastrofalno. Katastrofalno je, da ti nekomu nečesa ne zaupaš ali ne daš, vendar ne zato, ker ti potem tega ne bi imel, ampak samo zato, da on tega ne bi imel. Na takih vrednotah ne moreš oblikovati šole kot socialne skupnosti ljudi, v kateri vladajo razumevanje, sodelovanje in solidarnost.

Na držo in odnose človeka, tudi držo učencev in učiteljev v šoli, danes bolj vpliva tudi medmrežje in tisto, kar se po njem sporoča, kot predmet (pouk) »državljska vzgoja in etika«. Po medmrežju prestopamo nacionalne okvire, po njem se seznanjamo z globalnim svetom in z njim neposredno tudi komuniciramo.

Demokracija v postmodernem obdobju označujejo enakopravnost, dialoškost, strpnost in solidarnost

Graditev interkulturne šolske skupnosti je mogoča le, če pristaneš na *individualizacijo in personalizacijo* šole in posameznika ter se do njiju vedeš *demokracija*.

Pristati v *individualizacijo* pomeni, da najprej vidiš različnost ljudi, uvidiš, da so ljudje drugačni, da imajo tudi drugačno mišljenje, kot pa ga imaš ti. Uvideti pa moraš tudi, da imajo drugi, ki so prav tako ljudje kot ti, pravico do svojega mišljenja in pravico do izražanja tega mišljenja, kot jo imaš ti ali kdor koli drug. Kako drugače pa naj si človek oblikuje svoj jaz, svojo samopodobo in usmerja osebno življenje? To velja tudi za držo ravnatelja do učiteljev, učiteljev med seboj, držo učiteljev do učencev in staršev.

Pravica do svojega življenja in izražanja svojega mišljenja implicira pravico (zahtevo) do *enakopravnosti* pri komuniciranju, sprejemanju in odločanju oziroma soodločanju, ko gre za skupno stvar.

Če ni enakopravnosti, se vzbujajo občutki manjvrednosti. Občutek manjvrednosti, ki izvira iz dejstva, da se težko ali pa ne moreš enakovredno vključevati v okolje in družbo, je pri učencih manjšine pogosto prisoten. Občutek manjvrednosti vzbujajo tudi tisti posamezniki, ki si domišljajo in tudi ravnajo, kot da so večvredni. Ti učenci so za učitelja prav tak problem kot učenci, ki so odrivani. Prepričati take učence, da niso večvredni, je enako zahtevno delo kot prizadevati si, da bi kulturno drugačni ne doživljali občutka manjvrednosti.

Dokler ne spoznaš, da si samo drugačen, ne pa manjvreden, se sramuješ svojega izvora, ga tajiš, skrivaš pred drugimi.

Če hočeš doseči sožitje med različnimi, potem ne smeš izpostavljati samo razlike. S takim početjem se različnost samo utrjuje in navsezadnje vodi v segregacijo. Sožitje se pravzaprav začne z ugotavljanjem, kaj nam je skupnega, kaj je tisto, zaradi česar nam je vredno živeti in delati skupaj (sodelovati). Sožitje je nekaj drugega kot asimilacija.

Strpnost (toleranca) pomeni, da drugemu priznavaš pravico do svojega mišljenja in to mišljenje tudi spoštuješ, čeprav to ne sodi v tvoj miselni in življenjski koncept.

Oblikovanje samopodobe ni mogoče brez drugih. Drugi ti pravzaprav šele povedo, kakšen si. Ob življenju z drugimi lahko načrtuješ svoje življenje in svojo samopodobo. Drugi so tvoja usoda ne glede na to, kakšni so in kaj so. Naša današnja kultura vedenja pa je pogosto drugačna. Postavljamo se v položaj, da prepričujemo drugega, naj nas posluša in upošteva naše mnenje, namesto da bi ga najprej poslušali mi in šele potem oblikovali svoje mnenje.

Pa tudi sama strpnost še ni dovolj. Ni dovolj, da trpiš drugega ob sebi in mu dovoliš, da misli in razmišlja, kakor hoče, po svoje, ti pa po svoje. Vzpostaviti morata dialog (dialoškost) in prek tega tudi solidarnost.

Demokratičnost in *dialoškost* mora zmagovati nad avtoritarnim postavljanjem pravil življenja in premagovati prepad med učitelji in učenci.

Dialoškost pomeni, da se morata o stvareh, ki zadevajo oba, pogovarjati in dogovarjati skupaj. To pomeni, da priznava drug drugega kot enakopravna v razpravljanju in sprejemanju odločitev. Enakopravnost v razpravljanju in odločanju o skupnih stvareh pomeni, da ima vsak pravico povedati svoje mišljenje, pri čemer se pričakuje, da je dolžnost drugega, da ga posluša, sprejme ali z argumenti zavrne njegova stališča.

Če učenec ne bo sodeloval pri oblikovanju ciljev, norm, vrednot šolske in

oddelčne skupnosti, se ne bo čutil pripadnika te skupnosti in bo pogosteje doživljal konflikte z drugimi. Svoj prostor in položaj v šoli (uveljavljanje, potrditve) pa bo uveljavljal z drugačnimi (nasilnimi, egoističnimi) sredstvi.

Z uveljavljanjem demokratičnosti in dialoščnosti bo energija učencev vključena v nastajanje oddelčne skupnosti, njihove vrednote spoštovane, njihove sposobnosti pa upoštevane pri učiteljih.

Demokratičnost in dialoščnost naj bi torej vzpostavljali mostove tudi med učenci, učitelji in starši, ker oblikovanje interkulture šolske skupnosti ni samo stvar premoščanja različnih socialnih, kulturnih in drugih razlik med učenci in ustvarjanje možnosti za sožitje med njimi, ampak tudi stvar zблиževanja *kultur učiteljev, učencev in staršev*.

Prepad med učitelji, učenci in starši je danes morda najhujša ovira oblikovanja take šolske skupnosti, kjer bi bilo mogoče izkustveno doživljati vrednote sodelovanja, strpnosti, pomoči, saj se spoštovanja in sprejemanja drugačnega ni mogoče naučiti iz knjig.

Šolska kultura je danes obremenjena s tradicijo in z vrednotami ekonomskega liberalizma, ki bolj ločuje kot pa združuje ljudi na šoli.

Za kulturo šole je bilo ves čas značilno, da ji je pečat dajala kultura učiteljev. Ta je doslej veljala za najvplivnejšo pri postavljanju vrednot dela in odnosov ter oblikovanju pedagoškega režima dela šole (Stoll 1999, str. 33–35). Njej konkurenčna kultura učencev (zlasti mlajših, ki so bolj konformistični) je bila v ozadju; bila je brez resnejšega vpliva na odločanje o šolskem življenju in delu; bila je bolj »začimba« celotni šolski kulturi. Tako so pravzaprav učitelji ustvarjali prepad med njimi in učenci.

Niso pa vedno učitelji tisti, ki ustvarjajo prepace v šolskih odnosih. Prepace lahko ustvarjajo tudi država s svojimi predpisi, če bi se prestopili nujno potrebni okviri (standardi) in posegli v avtonomne pristojnosti inštitucije (Kovač Šebart, Krek 2005, str. 41). Če bi se to zgodilo, bi zakonodajalec kot »veliki brat« posegel v šolske odnose namesto učiteljev. Zarezal bi med učitelje in učence, porušil obstoječe (tradicionalne) šolske odnose in destabiliziral šolsko disciplino. (Primerjaj Himowitz 2003, str. 79)

Predpisi lahko tako režejo v odnose med učitelji in učenci, jemljejo nekdanjo moč kulturi učiteljev, ki je bila, kot rečeno, dolga obdobja najvplivnejša pri oblikovanju kulture šole.

Če bi država vstopila na področje šolske avtonomije, bi se lahko zgodilo, da bi se učitelji začeli umikati v zbornico, šolski prostor pa prepuščati kulturi učencev/dijakov. Tako bi se lahko znova, tokrat ne po zaslugi učiteljev, postavljala prepada med učitelji in učenci.

Ne zavzemam se za to, da bi morali učitelji zopet postavljati kulturo šole po svoje. Pravzaprav je svojevrstna segregacija, če učitelji mislijo, da so zaradi posebnega položaja in pooblastil, ki jih imajo v šoli, superiorni in boljši od učencev v vsem, če se zato postavijo v položaj, da jih morajo učenci poslušati in sprejemati vse, kar jim rečejo, zaukažejo.

Kakor koli že, to enostransko postavljanje pedagoškega režima (kulture) šolskega dela prej ali slej utrjuje prepada med učitelji in učenci. Bolj progresiv-

na stališča na splošno priporočajo, da se učenci vključijo v postavljanje pravil (šolskega reda).

Kar zadeva življenje v šoli (ne samo učenje v ožjem pomenu besede), bi to pomenilo, da se morata učitelj in učenec učiti oba, tudi ko je učitelj izvedenec in ko ima več znanja in izkušenj kot učenec. Ne bi se smeli postaviti v položaj »Poslušaj me, kaj ti govorim o življenju in si to zapomni.«.

Morali bi spremeniti prakso, da učencem kar najprej pripovedujemo, kaj je prav in kako naj delajo; učencev v šoli ne bi smeli učiti in siliti v tisto, kar bi po našem mnenju morali vedeti in delati. (Beck 1993) Mi učence sicer moramo seznanjati z našimi stališči in vrednotami, vendar jim ne bi smeli ukazovati, kaj naj delajo in jih celo navajati na to, da nas bodo spraševali, kaj in kako naj delajo, ker jih s tem delamo odvisne. Razmišljati, iskati in delati bi morali sami. Učenci morajo sami (izkustveno) najti (oblikovati, spoznati) tudi trajnejše relacijske, etične, poklicne vrednote in ideale (tj. pluralizem, globalizem), ki ne bodo v kontradikciji z njihovimi realnimi življenjskimi izkušnjami.

Res je, da ima učitelj o nekaterih stvareh več znanja, vendar se o marsikaterih stvareh pouči tudi od učencev. Tudi učenci lahko dajo učitelju za njegovo življenje marsikaj. Učenci so lahko enakovredni sogovorniki učitelju, ko gre npr. za poznavanje življenja okoli šole, družinskega življenja, ali pa poznavanja nasilja v šoli, ker ga oni pravzaprav tudi najbolj izkusijo in občutijo. Zato moramo delati v dialogu z učenci (in kolikor je to mogoče tudi s starši) tako, da bi identificirali različne vrednote in stališča, da bi odkrili in oblikovali svoje življenje. Tako bodo imeli učenci tudi več priložnosti, da spoznajo nas, da nas bolje razumejo. S tem so dani pravi temelji za razvoj demokratične pedagogike (pedagogike demokracije).

Oblikovati bo treba pedagoški režim in delo, v katerem se bodo bolj upoštevale tudi vrednote in interesi učencev in se tako ustrezneje povezovale tudi vsakodnevne izkušnje. Oblikovanje človeka namreč ne poteka s splošnimi prepričanji in postavljenimi normami. Osebnost (subjektiviteta) se ne gradi v referenci do splošnih kriterijev, ki so postavljeni od zunaj, pač pa v odnosih do kulture, po sistemu poskusov in napak, pri čemer se človek vedno na novo srečuje s pritiski in prilagaja okolju.

Kulturo učencev je mogoče razumeti samo, če se vanjo vživiš, spoznaš in sprejmeš njihove kriterije ocenjevanja ter jih s tega vidika poskušaš razumeti. Šele poznavanje te kulture omogoča vzpostavlanje komunikacije, kar potem omogoča, da se v dialogu ne porajajo nesporazumi oziroma da se nesporazumi lahko sploh premagujejo. To je podlaga za sožitje različnih v isti šoli in tudi za razvoj njihovega medsebojnega sodelovanja.

Iz svetovalnega dela vemo, da procesa svetovanja ni brez *empatije*. Empatija je socialna spretnost, pozitivno povezana z vrsto drugih prosocialnih vedenj, kot so kooperativnost, sociabilnost in druge kompetence. Je pa empatija negativno povezana z agresijo. (Levine 2003, str. 100) Empatija je potrebna učitelju, imeti in razvijati pa jo je treba tudi pri učencih. Empatija ti pomaga vstopiti v svet drugega in ga razumeti, se vživeti v položaj, razmišljanje in čustva drugega.

Empatija ti pomaga do sočustvovanja, to pa te vodi k temu, da poskušaš priti drugemu naproti, mu pomagati, se z njim solidarizirati. Samo *solidarnost* je produktivna pri razvijanju šolski skupnosti.

Sicer pa se solidarnosti ne moreš učiti, kjer ni različnih stališč in različnih ljudi, kjer si postavljen pred dejstvo, da sprejmeš tisto, kar ti ponujajo (vsiljujejo) od zgoraj (država in prek nje učitelji). Večja je toleranca učencev, večja je tudi solidarnost, kjer so v šoli in razredu integrirani tudi učenci s posebnimi potrebami (Schmidt, Čagran 2005)

Z odpiranjem možnosti za sodelovanje se vzpostavljajo pogoji za *participacijo*. Možnost participacije je eden ključnih vzvodov razvijanja interkulture šolske skupnosti.

Participacija ne pomeni samo to, da mi je na neki način dana možnost, da povem svoje mnenje, izrazim svoje stališče. Participacija tudi pomeni, da se moje mnenje pri odločitvah ne prezre, da se upošteva oziroma zavrne, če so argumenti drugega močnejši, prepričljivejši, realnejši. Moja dolžnost pa bi bila, da argumente sprejemem in tudi spremenim svoja stališča.

Del učiteljev in ravnateljev ni naklonjenih večji participaciji učencev pri oblikovanju življenja in dela šole. Ta nenaklonjenost izhaja iz prepričanja, da morajo učitelji kot odrasli zavarovati mlade, nezrele; predpostavlja se, da je pri adolescentih pomanjkanje kompetenc odločanja o šolskih zadevah. To je res, če govorimo o stvareh, ki so specialne narave in zahtevajo specialno izobrazbo, vendar za življenje v šoli nasploh to ne drži.

Kar zadeva oblikovanje discipline, je glede vključevanja učencev dolga tradicija uspešnega eksperimentiranja na demokratičnih eksperimentalnih šolskih programih, ki pa jih je treba ločevati od »svobodnih šol«, ki so se pojavile v šestdesetih in sedemdesetih letih. Mnogo teh šol je prakticiralo *laissezfaire* izhodišča discipline. To so bile šole, kjer so se učitelji pritoževali zaradi pomanjkanja discipline in avtoritete. Demokratična šola ne bi smela biti tako konfuzna kakor »svobodne šole«. Demokratična šola vnaša (postavlja) pravila z visokim smislom za avtoriteto, kajti vsi člani skupnosti so vključeni v proces oblikovanja pravil in člani zato navadno pričakujejo, da se bodo pravila spoštovala.

Na pragmatični ravni je vključevanje učencev v proces oblikovanja pravil šolskega dela način, da začnejo gledati na problem šolskega dela in reda kot na svoj problem in da so s tem pripravljeni za reševanje le-tega. Participacija učencev namreč povečuje identifikacijo učencev in šolo in zvečuje aktivnost za njihovo uresničevanje.

Slaba stran tega je, da to zahteva čas in napor. Zaradi vsega tega se zdi veliko učinkovitejše, če se učitelji in ravnatelj postavijo za zakon še posebno, če je ta točen, jasen, nedvoumen. Kdo pa se bo lahko upiral zakonu?

Participacija učencev v kulturno mešanih oddelkih je tudi eden ključnih pogojev povezovanja učencev v kolektiv. Participacija izhaja iz vere v človeka, vere, da je sposoben uravnati svoje delo in življenje. Participacija je človekova pravica, da odloča o tem, kaj se bo z njim dogajalo in kaj bo postal. Pravica do participacije je pravica, ki pripada vsem; je izraz enakopravnosti in enakovrednosti ljudi (učencev) in se uresničuje v sodelovanju med vrstniki, z

razpravljanjem in odločanjem. Ob tem se med učenci različnega socialnega, verskega in kulturnega izvora razvija kolegialna in prijateljska kultura.

Če ni participacije, ni razvijanja skupne kulture, ni interkulture vzgoje. Participacija bo resnična, ko bomo spoznali, da so učenci manjšine in večine ena sama populacija, to je učenci/otroci.

Interkultureni kurikulum

Težišče interkulture vzgoje bi torej moralo sloneti na oblikovanju šolskega prostora na načelih kulturnega pluralizma, katerega jedro je kurikulum.

Mnoge teorije osebnosti razlagajo, da je izkušensko učenje, še zlasti, če gre za lastno izkušnjo, eden najmočnejših oblikovalcev človeka. Izkušensko učenje ne velja samo za osvajanje novega znanja. Izkušensko učenje velja tudi za oblikovanje človeka kot človeka. Oblikuje se v kulturi celotnih odnosov, v kateri živi; oblikuje ga doživljanje pritiskov in spodbud, poskusov in napak, razhajanj in prilagajanj. Zato bo pri oblikovanju interkulture šolske skupnosti, šolski socializaciji otrok oziroma pri njihovem razvoju treba bolj kot doslej upoštevati njihovo celotno šolsko življenje (ne samo učenje). Interkulture bo treba tudi živeti. Oblikovati bo treba šolo kot »realno« socialno skupnost, v kateri bi učenci in učitelji živeli in izkušali vrednost spoštovanja drugega in drugačnega, strpnost, sodelovanje, solidarnost in pomoč. Brez tega ni mogoče razvijati sodobnih civilizacijskih odlik življenja, med drugim interkulture zavesti (pripadnosti).

Če velja trditev, da je značilnost interkulture vzgoje ta, da se prilagaja tudi otrokom kulturnih manjšin, *potem ni interkulture vzgoje, če šolski program in njegovo izvajanje v celoti opredeli država. Interkultureni kurikulum je »school based«, »class-based« in »child-based« kurikulum* (prim. Hill 2000, str. 95; Dunkwu 2000, str. 56). Šola (vrtec), ki afirmira interkulture vzgojo, bo povežala nacionalni program s prispevki staršev in drugih subjektov kulturnega okolja v celoto.

To je ključ za premagovanje prepada med tem, kar se o življenju načelno in pogosto idealizirano piše v šolskih knjigah in poskuša po učiteljih sporočati učencem, ter tem, kar se v šoli in njenem socialno-kulturnem okolju živi.

Šolski kurikulumi bodo tako imeli skupni nacionalni ovir ter lokalne in šolske posebnosti. Interkultureni kurikulum namreč (*programsko*) črpa iz kulturne zgodovine okolja, kulture manjšin (drugačnih) in z različnih vidikov pojasnjuje principe in koncepte življenja manjšine (drugačnih) in posameznika v njej. Zato bodo kurikulumi (seveda ob upoštevanju skupnih in minimalnih standardov) od šole do šole različni.

S tako odprtostjo šola dokazuje, da ji je mar za ljudi manjšine in za vsakega človeka, ne samo za tistega, ki sprejema in se prilagaja tistemu, kar je postavljeno. To je prva stopnica k razvijanju pozitivnega odnosa med šolo ter socialnimi, kulturnimi ter drugimi manjšinami in drugačnimi.

Interkultureni kurikulum ni, če se »običajnemu« (tradicionalnemu) kurikulumu ali celo samo učnim načrtom posameznih predmetov doda nekaj poseb-

nosti življenja manjšin; ni dovolj, da šola in učitelji »pod črto« omenjajo kulturne, verske, spolne, socialno-ekonomske in druge različnosti.

Vrednote drugačnih morajo priti v kurikulum šole oziroma šolsko in oddelčno življenje tako, da neposredno sodelujejo v oblikovanju tega kurikuluma; drugačnim je treba dati možnost, da torej v šolsko življenje vnašajo svoje vrednote in svoje zamisli o življenju. Sprašujem se, ali je prostor za vrednote drugačnih (npr. Rome, ali pripadnike drugih nacionalnih manjšin) dovolj odprt?

Interkulturni kurikulum pomeni, da se posebnosti socialnega in kulturnega okolja in manjšin vključujejo v vsa področja dela šole: v postavljanje temeljnih vrednot življenja med učenci in drugimi, v vsebine pouka in dejavnosti zunaj njega, v oblikovanje pravil vedenja in varstvo pripadnikov kulturnih manjšin, odnose itn.

Motivacija in učenje učencev (sodelovanje s starši in drugačnimi) se povečuje (zvišuje), izboljšuje, ko se v kurikulum vnašajo staršem in učencem pomembne stvari. Pozitivno se odzivajo na kurikulum, ko se ta opira na njihove izkušnje in povzdiguje njihovo kulturno dediščino.

To pomeni, da interkulturnega kurikuluma ni mogoče oblikovati brez sodelovanja staršev in učencev!

Naslonitev na okolje: povezava šole z domom, učiteljev s starši

Interkulturna vzgoja je proces, ki je tesno povezan s *socializacijo*, to je procesom, ki je usmerjen v dve smeri: na eni strani posameznika utrjuje v njegovi ožji socialni in kulturni skupnosti (družini in sorodstvu), hkrati pa ga povezuje (prilagaja) širši (večinski) kulturi.

Otrok (učenec) namreč svoje najpomembnejše (glavne) korake psihosocialnega razvoja dela skozi socializacijo v družini, skozi njen kulturni kontekst. Z družinsko in okoljsko interakcijo, prepričanji, vrednotami, socialnimi formami in materialnimi postopki prehaja kulturna realnost od starejših na mlajše. To je dejstvo, ki ga v šoli ni mogoče prezreti.

Kar zadeva družinske in sorodstvene povezave ter obveznosti, so med družinami velike razlike. V nekaterih kulturah (tradicijah) je poudarek na t. i. nuklearni družini in relativni avtonomiji njenih članov, drugje pa na sorodstvenih povezavah in povzdigovanju teh zvez. Tudi te razlike je mogoče ugotoviti v čustvovanju, razmišljanju in vedenju otrok v šoli.

Skrb in odgovornost za razvoj ter vzgajanje in izobraževanje otrok sta na starših, zato šola ne bi smela delati proti njim. Še več: če šola in učitelji ne bodo spoštovali vrednot družine in okolja, iz katerega prihaja otrok, bodo v večnem konfliktu z njo (s starši in otroki).

Zato se interkulturna šolska skupnost in interkulturna vzgoja oblikujeta in vzdržujeta v sodelovanju s starši vseh (tudi drugačnih) otrok in organizacijami, ki so nosilke različnih kulturnih skupin in skupnosti po spredaj predstavljenih načelih postmoderne. Enakopravnost, participacija, dialoškost, strpnost in solidarnost veljajo tudi za odnos med šolo in domom oziroma med učitelji in starši.

Ko imamo v mislih sodelovanje šole z domom oziroma učiteljev s starši, bi morali preseči zgolj nivo formalnega in kriznega »sodelovanja« ter razvijati socialno kohezijo. To pomeni povezovati kulturno okolje (vrednote) šole in okolja, večine in drugačnih.

Interkulturalna vzgoja bo uspešna le, če bomo starše pridobili za pomoč pri načrtovanju kurikuluma.

Škoda je, da smo učitelji na splošno premalo pozorni na kulturne/etnične/rasne/različnosti (posebnosti) otrokovega predšolskega razvoja in sedanjega življenja. Otrok, ki prihaja iz socialnega in kulturno zelo drugačnega okolja, lahko doživlja pravi šok, v katerem se mora znajti. Nekako mora iskati kompromise med vrednotami življenja v družini ter deklariranimi in živječimi (realnimi) vrednotami življenja v šoli. Učenci so pod pritiskom družine in pričakovanj učiteljev. Ti imajo svojo podobo »dobrega otroka«, to pa so največkrat označeni otroci, ki so se bili pripravljani in sposobni asimilirati, ločiti se od svoje kulturne tradicije in sprejeti vrednote večine.

Učitelji, ki delajo v kulturno pluralnih okoliščinah, morajo za to imeti določeno znanje. Poznati morajo učence in njihove domače socialno-kulturne okoliščine. Učitelju bo v pomoč, če bo spoznaval posebnosti manjšinskih kultur, ker bo šele tako razumel odzivanja in vedenje učencev v razredu. Če učitelj nima tega znanja, potem se lahko zgodi, da bo vedenje in delo učencev presojal s svojimi (drugačnimi, neustreznimi) kriteriji. S tem pa se lahko v učitelju utrjujejo stereotipi, ki jih nevede prenaša tudi na druge učence, sošolce.

Stereotipi učitelju včasih preprečujejo prestopiti lasten svet in vstopiti v svet staršev, kar je ena pomembnih ovir interkulturene vzgoje. Učitelji včasih neupravičeno posplošujejo napačna stališča, na primer stališče, da so vsi starši nižjih socialnih plasti manj ambiciozni; da jim ni dovolj mar za otroka, da so manj občutljivi za šikaniranje in da je normalno, da se uklanjajo učiteljem. Učitelj, v katerem je utrjeno tako mišljenje, se bo vedel do marginalnih socialnih in kulturnih skupin (manjšin) s predpostavko, da bodo otroci tudi opravljali »marginalne« poklice.

Eden od takih stereotipov in ovir interkulturene vzgoje je lahko zmotno prepričanje, da imajo učenci iste kulturne, socialne, verske ali drugačne skupnosti enake potrebe, da so enaki. Med člani iste kulturne skupine so razlike velike, vsak otrok je nekaj enkratnega, zase, prav tako kot velja za otroke katerekoli socialne skupnosti. Prav tako je res, da so podobnosti med otroki večinske in manjšinske skupnosti. Pravzaprav je težko ugotoviti, ali so večje razlike med otroki v sami manjšini ali med otroki manjšin in kulturne večine.

Vedeti je treba, da se manj izobraženi starši obrobnih kulturnih in socialnih skupin pogosto čutijo ogrožene. Ta občutek doživljajo lahko tudi v odnosu do šole. Ker se v okolju ne znajdejo, so manj spretni pri uporabi jezika, nerodni v komuniciranju, jih je tudi težje pripraviti do tega, da pridejo v šolo. Zapirajo se v družinski prostor ali njemu podobno socialno in kulturno okolje.

Kolikor bolj se družina po svojem socialnem in kulturnem izvoru razlikuje od šolske večine, toliko več je lahko zadržkov in nezaupanja staršev do šole. Zato je pomembno ustvarjanje zaupanja šole in učiteljev v starše. Učiteljice, ki ima-

jo romske otroke v razredu in poznajo kulturo Romov, vedo, da ti ne pošiljajo otrok v šolo zato, ker se bojijo, da jih bo šola iztrgala družini, da jih bodo izgubili. To pa pomeni, da je njihov družinski kulturni prostor lahko ogrožen. Romi pa so relativno majhna skupnost, zato se čutijo še bolj ogrožene, posledica tega pa je, da so še bolj zaprti vase.

Staršem je treba odkleniti vrata šole in jim pustiti, da jih sami bolj ali manj odpirajo; prisluhni je treba njihovim željam, da ne bodo občutili, da se nad njimi ali njihovimi otroki izvaja nasilje. Starši naj uvidijo možnost participacije. Ta je potrebna, da bi bili pri pomoči otroku čim fleksibilnejši in da bi bila ta hkrati skladna s pričakovanji družine. Iz nekaterih raziskav je mogoče celo sklepati, da imajo starši, ki so imeli možnost participirati pri odločitvah o delu v šoli in oddelku, bolj pozitiven (skrben) odnos do otrok in njihovega šolanja kot pa starši, ki te možnosti niso imeli. (Hawes 1999, str. 366, po Kottman in Wilborn)

Ko šola in učitelji s temi starši težko navezujejo stike, to še ne pomeni, da je tem staršem vseeno za njihove otroke, da so manj ambiciozni, da jim je malo mar za otrokovo usodo. Sklepati je mogoče celo nasprotno.

Če ima otrok zaradi drugačnosti težave v šoli, potem je treba je biti pozoren, da starši sodelovanja s šolo in učitelji ne bi razumeli, kot da je problem družina, da je zato treba »delati« s starši, da bi spreminjali svoja razmišljanja in stališča skladno z našimi predstavami.

Stereotipi pa lahko obremenjujejo tudi starše marginalnih socialno-kulturnih in ekonomskih skupin.

Starši morajo spoznati, da šola ni dobrodelna organizacija, kot je Rdeči križ ali Karitas, s katerim imajo nekaterimi starši posebne izkušnje. Starši prihajajo v stik z dobrodelnimi organizacijami zaradi pomoči pri fizičnem preživetju. Tam, so bolj kot ne obravnavani kot usmiljenja vredni ljudje, s čimer se jim utrjuje prepričanje, da bodo vedno živeli od miloščine in na robu družbe. Utrjevanje te predstave jih postavlja v pasiven položaj, vdajajo se prepričanju, da je njihovo življenje odvisno samo od drugih.

Šola in učitelji morajo staršem pokazati, da jim je mar za njih. Starši morajo dobiti izkušnjo varnosti; morajo spoznati, da ni namen šole ali učitelja rušiti njihovo družinsko kulturo in družino, pač pa jo varovati pred razpadom.

Starši morajo doživeti, da je njihovim otrokom zagotovljena kar največja varnost in realna možnost, da se uresničijo njihove zamisli o otrokovi življenjski podobi, socialni in ekonomski prihodnosti.

Dokler si ne pridobiš zaupanja staršev, nimaš možnosti razvijanja učinkovitega sožitja med učenci. Pa ne gre samo za starše drugačnih. Tudi starši večine morajo začeti doma drugače govoriti o drugačnih ljudeh, drugačnih otrocih. Ni mogoče, da si v šoli prizadevaš za razvijanje strpnosti, če pa doma starši govore, kako drugačni v razredu ogrožajo njihove otroke oziroma njihov učni uspeh. O položaju in pravicah drugačnih se je zato treba začeti pogovarjati že na roditeljskih sestankih.

Dober interkulturalni program predvideva tudi povezovanje in zblíževanje staršev različnih kulturnih skupin in njihovo sodelovanje pri pouku in drugih

dejavnosti šole. Če starši ne bodo opustili stereotipov in oblikovali realnejšega odnosa do kulturnih manjšin, ga bodo težko razvili tudi njihovi otroci.

Sklep

Odločilno vlogo v razvoju interkulturene šolske in oddelčne skupnosti bodo imeli učitelji, ki so ves čas v neposrednem osebnem in vzgojno-izobraževalnem stiku z učenci in starši. Vso podporo pa jim morata dajati ravnatelj in šolski svetovalni delavec.

- Naloga *ravnatelja* je, da ustvarja organizacijske in strukturne pogoje za vključevanje učencev in staršev v odločanje ter soodločanje o življenju in delu pri pouku in vseh drugih dejavnostih.
 - Ravnatelj mora poskrbeti za take oblike sodelovanja učiteljev med seboj, da se bo začela spreminjati kultura zbornice.
 - Ravnatelj mora v sodelovanju z institucijami okolja vzpostaviti delovne odnose ter promovirati uspešne rešitve in uspešne učitelje. Dobri primeri naj bodo zgled drugim učiteljem in staršem.
 - Ravnatelj brez sodelovanja vseh struktur staršev in manjšinskih organizacij ne bi smel postavljati niti vizije niti razvojnih načrtov šole.
 - Ravnatelj bo skupaj z učitelji in svetovalno službo poiskal možnosti neformalnega srečevanja s starši in organizacijami okolja.
 - Ravnatelj mora poskrbeti, da se bodo sprejemale le odločitve, ki bodo zagotavljale varstvo pravic zlasti nezadovoljnih in odtujenih učencev in staršev.

 - Naloga *svetovalnega delavca* je, da identificira morebiti obstoječo patologijo, ki ruši interkultureno šolsko skupnost in interkultureno vzgojo. Pozoren mora biti na to, da identificira morebitne deviacije v odnosih med šolo in domom, učitelji in starši, med učitelji in učenci ter med učenci samimi, ki onemogočajo socialno, kulturno in duhovno vključevanje drugačnih v šolsko in oddelčno skupnost. Šolski svetovalni delavec pa je po svoji strokovno-etični zavezanosti dolžan:
 - pomagati učiteljem s pomočjo strokovnega izobraževanja in neposredno svetovalno pomočjo spreminjati stališča in držo učiteljev do učencev in staršev. Ta pomoč mora biti naravnana tako, da bo učitelja krepila v njegovi pedagoški (vzgojno-izobraževalni funkciji) in da se zaradi tega učitelj ne bo počutil ogroženega. Učitelju je treba zaupati, večati njegovo samozavest in vero v strokovne zmožnosti.
 - Šolski svetovalni delavec mora:
 - skupaj z učitelji in razredniki sodelovati pri projektu »oddelčna skupnost«;
 - pomagati posameznim učencem, ki so jih sošolci zaradi takih ali drugačnih razlogov izločili izmed sebe. Pomagati jim mora pri reintegraciji v oddelčno in šolsko skupnost.
- Naloga šolskega svetovalnega delavca je še:
- da poskuša učencem, ki prihajajo iz kulturno drugačnega okolja, internalizirati šolsko večinsko kulturo tako, da ne bi bila prizadeta njegov socialno-kulturni izvor in identiteta;

- da poskuša navezati stik s starši, ki imajo zaradi kulturnih razlogov pred-sodke in ne zaupajo v šolsko vzgojno-izobraževalno delo.
Kot kaže, je pred nami dolga pot oblikovanja interkulture šolske skupnosti.

Literatura

- Beck, C. (1993). *Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education*. Ontario Institute for Studies in Education. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM.
- Čagran, B., Schmidt M., Peček (2003). *Sodobna pedagogika*, št. 4.
- Dunkwu, K. (2000). *Policy, equality and educational research*. V: Hill, D., Cole, M., *Schooling and Equality (Fact, Concept and Policy)*. London: Kogan Page.
- Haves, D. (1999). *Working With Parents*. V: Vernon, A., *Counseling Children and Adolescent (Second Edition)*. Denver: Love Publishing Company.
- Hill, D. (2000). *The national Curriculum, the hidden curriculum and equality*. V: Hill, D., Cole, M. *Schooling and Equality (Fact, Concept and Policy)*. London: Kogan Page.
- Himowitz, K. S. (2003). *Liberation's Children (Parents and Kids in a Postmodern Age) Who killed School discipline*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Levine, D. A. (2003). *Building Classroom Communities*. Bloomington: National Educational Service.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Uradni list RS z dne 13. 7. 2004.
- Resman, M. (2002). *Vzvodi šolskega razvoja*. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 8–26.
- Resman, M. (2003). *Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem*. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja.
- Resman, M. (2005). *Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?* *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 80–96.
- Robertson, H. L., Hill, R. (2000). *Excluded voices: Education exclusion and inclusion*, str. 73. V: Hill, D., Cole, M., *Schooling and Equality (Fact, Concept and Policy)*. London: Kogan Page.
- Stoll, L. (1999). *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement*. V: Prosser, J., *School culture*. London: Paul Chapman.
- Šebart Kovač, M., Krek, J. (2005). *Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: Ali ju lahko razmejimo?* *Sodobna pedagogika*, št. 5.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2005). *Razredna klima v inkluzivnem razredu*. *Sodobna pedagogika*, št. 4.
- Wintersteiner, W. (2003). *Postmodernizem, pluralizem in pedagogika – kulturno izobraževanje v časih globalizacije*. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 25.

RESMAN Metod, Ph.D.

THE FORMATION OF AN INTERCULTURAL SCHOOL COMMUNITY

Abstract: The eyes of the public watch the school which is expected to try to make the younger generations form values that should ensure peace, equality, justice and solidarity among people regardless of their national, religious, sexual and socio-economic background. Today, the only efficient vehicle the school can offer for this is to form a school community in which such values would also be realised in all structures of people (teachers, students, parents). This is not easy since the school life of today is burdened by two characteristics. On one hand, there is the tradition of relationships which is partly adjusted to by the state regulatory system and culture of teachers and, on the other hand, there are the values of the pupils' real lives that are increasingly defining the school cultural space.

The article speaks of the dilemmas of the modern school life, the bridging of gaps between teachers and pupils, and the school and parents, about the values of the intercultural community and the conditions for its formation. An important role here is played by schoolmasters and school councillors.

Keywords: intercultural education, intercultural school community, tolerance, solidarity, dialogue, equality, participation, family socialisation.

Marjeta Šarič

Učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja: nekateri psihološki vidiki

Povzetek: Za učence iz kulturno manj spodbudnega okolja je značilno, da na splošno dosežajo slabše učne uspehe, imajo pa tudi druge probleme, povezane s šolo. Pri problematiki teh učencev ne gre za njihove osebnostne značilnosti, ampak za interakcijo med okoljem, iz katerega učenci izhajajo, in značilnostmi okolja, v katero vstopajo, ter individualnimi lastnostmi učencev. Za razumevanje pojava je torej pomembno poznavanje nekaterih temeljnih lastnosti dinamike socialnih skupin. V prispevku so predstavljene nekatere značilnosti okolja, ki ga imenujemo kulturno manj spodbudno. Pri razmišljanju o mogočih korakih, ki jih želimo izpeljati na podlagi tega razumevanja, pa so koristna tudi spoznanja iz pedagoške psihologije; v tem prispevku sta obravnavani socialna dinamika v razredu in učna motivacija.

Ključne besede: kultura socialnih sistemov, šolska kultura, socialna dinamika, socialna sprejetost, učna motivacija.

UDK: 37.015.4

Strokovni prispevek

Marjeta Šarič, asistentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Ena od nalog izobraževalnega sistema, v skladu z ustavo in temeljnimi človekovimi pravicami, je, da zagotavlja enake možnosti vseh udeležencev za optimalen razvoj. Dejstvo, da obstajajo učenci, ki zaradi kulturne prikrajšanosti niso uspešni v šoli, kaže na to, da tega cilja še nismo dosegli. Kaj lahko storimo, da bi se začeli hitreje približevati šoli enakih možnosti? Najprej je treba osvetliti razloge, zakaj se sploh dogaja, da so učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja učno manj uspešni kot njihovi vrstniki iz »zadostno« kulturno spodbudnega okolja. Opredeliti je treba, pod kakšnimi pogoji je lahko šola enakih možnosti res taka za vse učence in katere so ovire, ki to preprečujejo. Končno pa je dobro izbrati tudi prave poti, ki vodijo k cilju – šoli enakih možnosti.

Namen tega prispevka je prikazati nekatere pomembne vidike s področja socialne in pedagoške psihologije v zvezi s problemom učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja. Ta spoznanja nam lahko pomagajo razumeti, zakaj zgolj *izrekanje za pravice* ni dovolj za šolo enakih možnosti. Upoštevanje nekaterih psiholoških spoznanj lahko pomembno prispeva k načrtovanju in izpeljavi učinkovitejših ukrepov, ki šolo približajo idealu: enake možnosti za vse učence.

»Značilnosti« učencev iz kulturno manj spodbudnih okolij

To, da prihajajo nekateri učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja, ni njihova osebna značilnost oziroma značilnost njihovega psihološkega funkcioniranja (Zato je tudi izraz v mednaslovu postavljen med navednice.). Za to skupino učencev ne moremo a priori trditi, da imajo npr. nižje sposobnosti, da so čustveno neprilagojeni itn. Predvidevamo lahko, da je variabilnost v posameznih lastnostih med učenci v različnih kulturnih okoljih približno enaka. Kot lahko sklepamo že iz same opredelitve te skupine učencev, pri njih ne moremo iskati individualnih lastnosti, ampak lastnosti kulture oziroma socialnega okolja, v katerem živijo. A tudi to ni dovolj. Učencev iz drugih kulturnih okolij ne moremo obravnavati izolirano ali samo v kulturi, iz katere izhajajo. V tem kulturnem

okolju so lahko ti učenci popolnoma kulturno prilagojeni, to pomeni, da ne izstopajo s svojim delovanjem. Tako npr. učenec iz družine priseljencev govori doma s člani družine in s prijatelji v njihovem jeziku, z istimi prijatelji v šoli pa prav tako govori v njihovem jeziku. S tem delovanjem izstopa v našem kulturnem okolju. Gre torej za interakcijo med okoljem, iz katerega učenci izhajajo, in značilnostmi okolja, v katere vstopajo, ter seveda individualnimi lastnostmi teh učencev.

Učenci iz nekaterih kulturnih okolij v povprečju ne dosegajo zadovoljivih učnih rezultatov, prej končujejo izobraževanje oziroma izstopijo iz procesa izobraževanja, s svojim vedenjem povzročajo težave v izobraževalni ustanovi itn.; vsega tega torej ne moremo pripisati samo nekim individualnim lastnostim, ki bi jih imel posamezni učenec. Tako lahko potem lažje razumemo, da zgolj z individualno obravnavo učenca iz manj spodbudnega kulturnega okolja težko pomembno izboljšamo stanje (torej višji uspeh, manj problematično vedenje itn.).

Za razumevanje pojava v bistvu se moramo torej zavedati nekaterih temeljnih lastnosti dinamike socialnih skupin. Pri razmišljanju o mogočih korakih, ki jih želimo izpeljati na podlagi tega razumevanja, pa so koristna tudi spoznanja iz pedagoške psihologije; v tem prispevku se bom osredotočila predvsem na socialno dinamiko v razredu in učno motivacijo.

Kultura socialnih sistemov in skupinska dinamika

Ko govorimo o učencih iz kulturno manj spodbudnih okolij, moramo torej upoštevati odnos med različnimi kulturnimi okolji ali, povedano drugače, odnos med različnimi kulturami. Pri tem naj opredelim kulturo kot vsoto med seboj povezanih temeljnih prepričanj, vrednot, vedenjskih pravil in drugih socialnih kategorij, ki so v socialnem sistemu¹ splošno sprejete in imajo za člane socialnega sistema funkcijo osmišljanja okolja in ravnanja v njem (Bečaj 2000). Poleg tega imajo te socialne kategorije pomen resničnosti, torej o njih ni mogoče dvomiti, jih preverjati ali spreminjati. Od znanstvenih spoznanj se razlikujejo v tem, da se jim poleg spoznavne vrednosti pridružujejo še močni čustveni dejavniki. Zaradi svoje motivacijske funkcije pa delujejo kot objektivna dejstva, ki imajo ob močni čustveni in motivacijski nabitosti še večjo težo in vpliv kot strokovna oziroma znanstvena spoznanja (Bečaj 2000).

Socialni sistemi so med seboj povezani. Posamezniki so lahko hkrati pripadniki različnih kultur, pri tem pa vplivajo na medsebojno vplivanje kultur. Temeljne lastnosti socialnih sistemov, prepričanja, pravila vedenja itn., ki jim posameznik pripada, namreč ne smejo biti v prevelikem nasprotju, sicer za posameznika ne opravljajo več svoje osnovne funkcije, to je osmišljanje okolja

¹ Socialni sistem je namenoma uporabljen izraz, saj pušča dovolj prostora za različne vrste skupin posameznikov, ki jih družijo skupne vrednote, prepričanja, ravnanja in so lahko po velikosti različni, od malih skupin, kot je npr. družina, lahko pa zajema tudi večje socialne sisteme, kot so delovne organizacije, poklicne skupine ali posamezni narodi ali še širše kulturne kategorije (Zahod/Vzhod).

in določanje ravnanja v njem. Okolje mora biti dovolj predvidljivo, da lahko zagotavlja občutek temeljne varnosti, in to so prav skupni vzorci in pravila vedenja, prepričanja, ki jih delimo v socialnem sistemu, vse to pa se vzdržuje s socialnim soglasjem.

Ob vsem navedem pa kulture ne moremo razumeti kot rigidno determinanto človekovega vedenja. Kultura je interpretativni okvir, v katerem je posamezniku omogočeno učinkovito znajdenje v okolju. Lehman, Chiu in Schaller (2004) na podlagi pregleda literature medkulturne psihologije sklepaajo, da so psihološki vplivi kulture izrazito *kontekstualizirani* in *dinamični*: predvidene medkulturne razlike se pojavijo v konkretni situaciji le, kadar so kulturne paradigme uporabne in primerne za to situacijo in se zunaj takega konteksta ne pojavljajo. Razlike med skupinami oziroma med njihovimi kulturnimi značilnostmi so poudarjene, kadar je kulturna paradigma relevantna in pomembna v določenem kontekstu (npr. v šoli bodo imela pomembno vlogo prepričanja o učenju, pouku, vzgoji, ne pa npr. o bolezni, zdravju, odnosu telo – duševnost, kot npr. v zdravstveni ustanovi). Navadno se niti ne zavedamo in ne opazimo, kako pomembna so za nas nekatera prepričanja, vrednote. Ob prisotnosti pripadnikov drugih socialnih sistemov, ki se na relevantnih dimenzijah drugače vedejo, pa se pokažejo jasne medskupinske razlike.

Izobraževanje je v naši kulturi eden od kulturnih dejavnikov, ki omogoča posameznikovo vstopanje v družbo. Pri tem je eno od pomembnih pojmovanj, ki določa proces socializacije, pojmovanje človekovega razvoja in učenja. Kulture vsaka po svoje oblikujejo svoje pojmovanje. Tweed in Lehman (2002) nazorno prikažeta medkulturne razlike v pojmovanju ideala izobraženega človeka, ko opišeta dve različni tradiciji pojmovanja učenja: sokratsko in konfucijansko, ki ju kulturno umestita na dimenziji zahodno/vzhodno². Sokratska tradicija vsebuje lastnosti, kot so spraševanje in preverjanje lastnih idej in idej drugih, še posebno avtoritet, ovrednotenje obstoječega znanja. Visoko je cenjeno znanje, do katerega je prišel posameznik sam pri sebi. Za sokratsko tradicijo je značilna usmerjenost na napake, kar vodi k dvomu o obstoječem znanju. Racionalno dokazovanje pravilnosti znanja je vrednejše od prepričanj. Povezuje se z individualističnim pojmovanjem učenja in pridobivanja znanja – posameznik naj sam s spraševanjem in dvomom o obstoječem znanju zgradi svoj, pravilnejši nabor vedenja. Konfucijanska tradicija učenje močno povezuje z naporom, učenje naj pripelje do vedenjskih sprememb, ki temeljijo na globoki notranji transformaciji učenca. Učenje ni samo sebi namen, ampak je izrazito pragmatsko usmerjeno. Temelj je pridobivanje osnovnega, bistvenega znanja, vendar ne le z memoriranjem, ampak tudi z razumevanjem. Pomembno je spoštovanje avtoritet in kolektivnega znanja, v čemer se kaže kolektivistična usmerjenost na dimenziji individualizem – kolektivizem. Avtorja poudarjata opisno naravo svojega modela in to, da z njim ne želita vrednotiti posameznih kultur. Obe omenjeni

² Pri tem jasno razložita vse omejitve, ki jih takšna kategorizacija prinaša. Za podrobnejšo analizo tu ni prostora, poudarim naj le to, da vsako poenostavljanje vsekakor prinaša možnost napačne interpretacije predstavljenih hipotez.

pojmovanji sta funkcionalni v lastnem kulturnem okolju, pripadnik ene kulture lahko deluje manj prilagojeno v okolju druge kulture, čeprav so tudi situacije drugačne. Ideal, ki naj bi se mu približevali, je fleksibilen pristop – poznavanje lastne in druge paradigme in kontekstualno smiselna uporaba ene ali druge. Ob tem naj poudarim, da namen tega prispevka ni razprava o primernosti in uporabnosti predstavljenega modela, ampak ponazoritveni prikaz kulturnih razlik v pojmovanju učenja in znanja.

Ko skušamo razumeti problematiko učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja, je treba upoštevati tudi prepričanja, ki so uveljavljena v neki kulturi o pomenu in vlogi izobraževanja v posameznikovem življenju. V naše kulturno okolje, ki visoko vrednoti izobraževanje, v katerem je zelo pomembna visoka izobrazbena raven, v katerem se šoli pripisuje velika vloga v posameznikovem življenju, vstopajo učenci, ki izhajajo iz kulturnih okolij, v katerih ni takšnih prepričanj. Ta položaj nazorno predstavi škotska avtorja Pirrie in Lowden (2004), seveda za škotske razmere, vendar pa ni težko potegniti vzporednic za naše okolje. Pirrie in Lowden (2004) sta za škotski parlament opravila del raziskave o namenih izobraževanja. Njun del raziskave je zajemal perspektivo posebnega dela populacije, to je ranljive in na družbeno obrobje potisnjene pripadnike družbe, torej iz kulturno manj spodbudnega okolja. To so bili odrasli, ki so bili nekdaj »učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja« in so bili v veliki večini neuspešni v šoli. Avtorja ob analizi svojih podatkov ugotavljata, da se ti ne ujemajo z raziskovalnimi vprašanji oziroma s temeljnimi predpostavkami raziskave o namenih izobraževanja. Postavljena raziskovalna vprašanja namreč vsebujejo dve predpostavki, ki delujeta kot samoumevni dejstvi, o katerih ne dvomimo. Prva predpostavka je, da mora izobraževalni sistem v korak s hitro spreminjajočim se časom tako, da se tudi sam hitro spreminja. Pirrie in Lowden menita, da je ob velikih spremembah v materialni kulturi (tehnični napredek, razvoj IKT itn.) treba upoštevati, da se ne-materialna kultura ne spreminja tako hitro. Izobraževanje je po mnenju avtorjev tudi del ne-materialne kulture in imperativ hitrega spreminjanja naj ne bi bil tako samoumeven. Eden poglavitnih sklepov raziskave je potrdil, da si mnogi ljudje v času hitrih sprememb ne želijo še več sprememb, ampak več stabilnosti, potrditve temeljnih vrednot in večji občutek lastne vrednosti. Druga samoumevna predpostavka, o kateri se redkokdaj, če sploh, sprašujemo, pa je pomembnost osrednjega položaja, ki ga ima izobraževalni sistem v posameznikovem življenju. Pirrie in Lowden (2004) sta namreč opazila globoko razhajanje med perspektivami, pričakovanji in vrednotnimi sistemi tistih, ki so oblikovali njuno raziskavo, in tistih, ki so bili udeleženci te raziskave. »Izobraževanje je morda v središču življenj tistih, ki imajo profesionalni vložek (angl. 'stake') v njem, ni pa to tako za mnoge druge ljudi.« (Str. 521) Njun sklep je, da če ne osvetlimo in ne izzovemo osnovnih vrednostnih sistemov družbe, ki postavljajo izobrazbeni prestiž v središče, potem bodo vedno obstajali tisti, ki so postavljeni ob rob.

Argumenti, ki jih navajata Pirrie in Lowden (2004) ob prvi predpostavki, se ujemajo s temeljnimi značilnostmi kulture: če naj kultura zagotavlja varnost, predvidljivost in občutek obvladovanja situacije, mora biti relativno stabilna

(Bečaj 2000). Temeljne vrednote morajo biti dovolj trdno sprejete med člani socialnega sistema. Ta stabilnost ne pomeni nespremenljivosti (kot konstrukt, temelječ na socialnem soglasju in v socialni interakciji, je kultura nujno spremenljiva). So pa spremembe kulture ravno zaradi zagotavljanja osnovne funkcije razmeroma počasne in samodejne, spremembe od zunaj pa največkrat spodbudijo obrambno reagiranje. Na postopnost sprememb v kulturi vpliva tudi njena sestavljenost (temeljna prepričanja in vrednote si ne smejo nasprotovati) in posameznikova potreba po sprejetosti in potrditvi od drugih (kar je mogoče zgolj ob jasnih in stabilnih pravilih – vedenjskih normah). Njuno razmišljanje ob drugi predpostavki pa je pomembno za ozaveščanje lastnih kulturnih izhodišč. Prispeva k boljšemu razumevanju problemov, katerih osnovo težko razumemo in se zdijo nerešljivi.

Kaj se torej dogaja, ko učenec, ki izhaja iz enega kulturnega okolja, pride v šolo, ki je del drugega kulturnega okolja? Kadar govorimo o kulturno manj spodbudnem okolju, potem se obe kulturi razlikujeta med seboj v tem, kako pojmujeta spodbudno okolje za učenca in kakšno pomembnost mu pripisujeta. Na primer, za nekega učenca ne moremo na splošno trditi, da ni kulturno prilagojen, če je sam ugotovil, katere vrste vedenja so najprimernejše v kulturi, iz katere izhaja. V tej kulturi je tak učenec popolnoma prilagojen, njegovo okolje mu je dajalo zadostne spodbude za to, da dobro deluje v tej kulturi. Ko govorimo o manj spodbudnem okolju, se moramo zavedati, da je manj spodbudno z vidika naše, večinske kulture, ki določa, kaj je tisto, kar pojmuje kot spodbudno okolje za učenca. Prav tako ni nujno, da bodo učenci iz vsake manjšinske skupine doživljali prikrajšanost za nekatere kulturne izkušnje. Če se namreč kulturi ne razlikujeta bistveno v tem, kako pojmujeta kulturno spodbudno okolje, ampak v kakšni drugi, z učenjem manj povezani dimenziji, potem ni nujno, da bodo učenci, ki izhajajo iz te kulture, v večinski kulturi doživljali šolski neuspeh. So pa z vidika dinamike socialnih skupin takšne situacije manj verjetne, saj so prepričanja v neki kulturi med seboj povezana in skladna in se tako posledično bistvene razlike v pojmovanju pomembnih sfer posameznikovega in družbenega življenja povezujejo. S tem se poveča možnost razlik med kulturami na vseh pomembnih dimenzijah.

Ob razumevanju socialne narave problema učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja se moramo zavedati tudi prepletenosti vpliva kulture z mnogimi drugimi dejavniki. Kulturno okolje je le eden od dejavnikov učne uspešnosti v šoli. Na to, kako bo učenec deloval v šoli, vpliva še marsikaj drugega (dispozicije, vrstniški vpliv, soseska ...). Poleg tega ti dejavniki ne delujejo izolirano, ampak v interakciji drug z drugim (se medsebojno krepijo, zmanjšujejo ali so v kakem drugem odnosu). Vendar pa moramo za spremembe na sistemski ravni čim bolj poznati dejavnike in celostne načine njihovega delovanja ter odnose med njimi, da se bomo lahko odločali za korake, ki vodijo k pozitivnim spremembam, in se izogibali odločitvam, ki zgolj utrjujejo status quo ali celo krepijo negativne vplive katerega od dejavnikov.

Kulturno spodbudno okolje z vidika naše³ kulture

Katera je tista kultura, ki je v našem okolju spodbudna za posameznikov razvoj in njegovo izobrazbo? Če upoštevamo prepričanje, da je v šoli pomembno dosegati visoke rezultate (storilnostna kultura naše šole, glej Bečaj 1994, 2001), potem bo spodbudno okolje tisto, ki bo učencu ne le v šoli, ampak tudi doma in drugje ponujalo take izkušnje, ki so podobne izkušnjam v šoli in tako vplivalo na učno uspešnost učencev. Nekateri učenci pa takemu okolju niso izpostavljeni; Good in Brophy (1995) govorita o izobrazbeno prikrajšanih učencih, ki so »izpostavljeni nezadostni izobrazbeni izkušnji tako doma, v šoli ali skupnosti« (str. 547). Z izobrazbenim primanjkljajem se velikokrat povezuje rasni in etnični status in pa seveda nizki socialno-ekonomski status (SES). Finančni viri niso neposredni dejavnik primerne kognitivnega okolja, pomembnejša sta znanje in izkušnje staršev. Tako je najpomembnejša variabla, ki ponavadi razloži največ variance v šolskih dosežkih, izobrazba staršev (Good in Brophy 1995, Bradley in Corwyn 2002). Kognitivno okolje po Goodu in Brophyju pomeni intelektualno stimulacijo, ki jo učenec prejme doma, kar vključuje različne okoliščine in dejavnosti, od dostopnosti knjig in drugih virov do kakovosti in količine časa, ki ga starši preživijo z otrokom. S tem je mišljeno intelektualno stimulatívno preživljanje časa, na primer odhod v živalski vrt, razlaganje o živalih, spraševanje otroka o njegovih pojmovanjih, doživljanjih itn. Starši so tudi sami model intelektualne dejavnosti: branje časnikov in knjig iz lastnega interesa in užitka, gledanje televizije in razpravljanje o vsebini videnega, sodelovanje v različnih organizacijah, obisk muzejev, kulturnih dogodkov ipd.

Primer za to je lahko tudi zgodnje učenje branja: nekateri otroci so že v predšolskem obdobju obdani z množico gradiva za branje, vidijo starše in sorojence pri branju, starši jim glasno berejo in jih spodbujajo k branju. Tako okolje lahko pojmujeemo kot kulturno spodbudno za učenje branja; ti otroci bodo že v začetku šolanja imeli prednost pred tistimi, ki nimajo priložnosti naučiti se brati. Še več, nekateri učenci se ne naučijo brati pred vstopom v šolo ne le zato, ker doma ni knjig, ampak tudi zato, ker se doma to ne zdi zelo pomembno, ker starši ne pričakujejo tega od otrok, ker imajo starši sami slabo izkušnjo iz šole, ker nimajo spretnosti in znanja, da bi otroku omogočili kognitivno stimulatívno okolje itn., poleg tega pa so lahko ti otroci iz drugega jezikovnega okolja, kar jim še otežuje učenje branja v drugem jeziku.

Značilnosti okolja, ki ga pojmujeemo kot kulturno manj spodbudno, so ponavadi nizek SES, manjšinska etnična pripadnost, manjšinska jezikovna skupina ipd., pa tudi različne kombinacije naštetih. SES po različnih poteh vpliva na otrokov razvoj; tako npr. imajo otroci iz nizkega SES slabši dostop do us-

³ Naša kultura je namenoma označena precej nedoločno in odprto; s tem izrazom mislim na to, kaj je v slovenskem prostoru zaželeno in pojmovano kot spodbudno okolje, hkrati pa se zavedam, da se to močno ujema s t. i. zahodnim kulturnim svetom, evropskim in severnoameriškim, ob vse večji globalizaciji pa je zajeto tudi širše. Iz teh razlogov navajena literatura ni le slovenska, ampak tudi anglo-ameriška.

trezne prehrane, zdravstvenega varstva, ugodnih bivalnih razmer, kognitivno stimulativnih materialov in izkušenj, večkrat so izpostavljeni stresnim situacijam, manj primernemu stilu vzgajanja itn. (Bradley in Corwyn 2002). Omenjena avtorja navajata tudi dejavnike, ki pogojujejo vpliv naštetih mediatorskih spremenljivk – njihovi vplivi namreč niso enaki za vse otroke. V zvezi s tem so pomembne otrokove osebnostne oziroma dispozicijske lastnosti (samopodoba, lokus kontrole, spoprijemanje s stresom, sposobnosti itn.), značilnosti družine (odnosi, stopnja podpore, konsistentnost pravil itn.) in dostopnost zunanjih virov podpore. Bradley in Corwyn (2002) poročata tudi o mnogih raziskavah, ki kažejo na visoko povezanost stopnje SES v soseski, in dosežke, zdravje ter vedenje otrok, in to ne glede na stopnjo dohodka posamezne družine in izobrazbo staršev. Tudi raziskava Kaufmana in Rosenbauma (1992, cit. po Good in Brophy 1995) je nakazala na močan vpliv soseske na to, kako uspešni bodo učenci akademsko. Izsledki so pokazali, da so za udeležence raziskave pomembni ne le višja stopnja varnosti in kakovost bivanja v soseski z višjim SES, ampak tudi dostop do boljših institucionalnih možnosti (npr. bolj kakovostne in spodbudnejše šole, kjer so učitelji gojili višja pričakovanja do učencev).

Socialna dinamika v razredu

Do sedaj sem obravnavala pojav kulturno manj spodbudnega okolja s širšega družbenega vidika. Za razumevanje problematike učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja je pomembno tudi poznavanje dogajanja v razredu: kako poteka pouk, odnosi z vrstniki in učitelji. Učna neuspešnost ni edini problem, ki ga lahko doživljajo učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja. Pogosto se zgodi, da so ti učenci nepriljubljeni in nesprejeti med vrstniki v šoli, kažejo socialno manj prilagojeno vedenje, so agresivni, se ne držijo šolskih pravil ipd., kar še oteži njihov položaj.

Razred je socialna skupina, v kateri potekajo obojesmerne interakcije med učenci in učiteljem in med učenci samimi. Največkrat ima nadzor nad interakcijami učitelj. Razred tudi ni izolirana skupina, ampak je najprej del šole (kjer so učitelji del kolektiva, učenci pa celotne šolske skupnosti) in tako se v razredu odslikava šolska kultura, poleg tega pa je tudi del širše kulture, saj učitelji in učenci izhajajo iz širšega socialnega konteksta (njihove družine, lokalna skupnost itn.). Razred kot skupino opredeljujejo skupinski cilji, razredne norme, razredne strukture, razredna kohezivnost in komunikacija v razredu (več o tem gl. Pečjak, Košir 2002).

Razred je socialni kontekst, v katerem se dogajajo konkretne in neposredne socialne interakcije med učencem/-i iz kulturno manj spodbudnega okolja in učiteljem ter sošolci. Učenec iz kulturno manj spodbudnega okolja bo v razredu morda izstopal že s svojo zunanjo podobo, lahko pa se bo njegova »posebnost« pokazala, ko bo pokazal manjše poznavanje jezika in se bo težje sporazumeval s sošolci. Že to, da izhaja iz drugačnega kulturnega okolja kot večina sošolcev, poveča ranljivost, saj je manj verjetno, da bo poznal norme večinskega okolja, težje bo razvijal so-

cialne spretnosti in se bo nasploh težje vključeval v skupino, še posebej, če je posre-
di še jezikovna pregrada. Ker je praviloma učno manj uspešen, lahko predvide-
vamo, da bo (z razvojnega vidika še zlasti v začetnih razredih osnovne šole) manj
sprejet med učenci, ki izhajajo iz kulture izrazite storilnostne naravnosti. Če
pa učenec ni sprejet med vrstniki, ima vsekakor manjše možnosti za vključevan-
je v socialne interakcije in tako manj možnosti za razvijanje in urjenje socialnih
spretnosti, ki pa bi jih prav on zelo potreboval. Sprejetost med vrstniki je v otroštvu
in mladostništvu zelo pomembna, zato je za učence, ki izhajajo iz intelektualno
nestimulativnega okolja, še posebno težko, če poleg neuspeha doživljajo še social-
no izključenost. Neposredne vzročne povezave med socialno nesprejetostjo v
otročtvu in težavami s prilagajanjem v odraslosti raziskave sicer ne dokazujejo,
so pa nesprejeti (med njimi še zlasti zavrnjeni) učenci posebno rizična skupina za
poznejšo socialno neprilagojenost (Pečjak, Košir 2002).

V socialni kontekst razreda sodijo tudi učiteljeve zaznave učencev v razre-
du. Kakšno podobo si bo učitelj oblikoval o določenem učencu, je odvisno od de-
janskih vedenjskih značilnosti učenca kot tudi od njegovih subjektivnih teorij⁴ o
učencih, sem pa spadajo prepričanja o učenčevih sposobnostih, motivaciji, in-
teresi itn. Raziskave so pokazale, da imajo učiteljeva pričakovanja bistveno
vlogo pri oblikovanju učenčevih pričakovanj in dobijo vlogo samouresničujoče se
prerokbe (Blöte, 1995, v Pečjak, Košir 2002). Učiteljeva pričakovanja po njego-
vem vedenju posredno ali neposredno vplivajo na učenčeve šolske dosežke, na
učenčev položaj v razredu, samopodobo ipd. Vpliv pa ni povsem enosmeren – pogo-
jen je z učenčevo sposobnostjo zaznavanja učiteljevih pričakovanj in vedenja.

Pričakujemo lahko, da imajo učitelji do učencev iz kulturno manj spodbud-
nega okolja nižja pričakovanja o uspehu. Po McLoydu (1998, v Bradley in Cor-
wyn 2002) zaznavajo učitelji učence z nižjim SES manj pozitivno glede akadem-
skih spretnosti in samouravnava vedenja), namenjajo jim manj pozitivne po-
zornosti in manj podkrepljujejo dobre rezultate. Učenci, ki so imeli pred vstopom
v šolo manj izkušenj s kognitivno stimulativnim materialom doma, bodo zelo ver-
jetno izpolnili učiteljeva pričakovanja. S tem se posledično še zmanjša uspešnost
teh učencev, učitelji utrdijo svoje prepričanje in začarani krog je sklenjen.

Motivacija za učenje

Z motivacijo kot enim izmed najpomembnejših dejavnikov učenja skušamo
pojasniti, zakaj se učenci lotijo učenja, zakaj in koliko pri njem vztrajajo in kaj
jih vodi k dokončanju naloge (Pintrich 2003). Ko razmišljamo o motivaciji

⁴ Različni avtorji poimenujejo to tudi implicitne teorije, osebne teorije, sheme, pojmovanja, ose-
bno praktično znanje, sistemi prepričanj itn. (Polak 1996). Subjektivne teorije se nanašajo na pomem-
bna področja učiteljevega dela, kot so učenje, znanje, učenci, šola, vzgoja. Za trenutno razpravo so
pomembne subjektivne teorije o učencih, upoštevati pa moramo prepletenost in medsebojno sklad-
nost subjektivnih teorij, saj gre za kompleksne procese, ki posredno ali neposredno vplivajo na peda-
goški proces.

učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja, moramo znova upoštevati v začetku omenjeno opozorilo, da je načeloma variabilnost med posameznimi učenci v različnih kulturnih okoljih enaka. To pomeni, da so med učenci tako iz kulturno spodbudnega kot tudi iz nespodbudnega okolja taki učenci, ki so bolj motivirani za učenje, in taki, ki so manj motivirani zanj. Vendar je glede na motivacijske komponente in dosedanje obravnavo socialne narave problema učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja smiselno poudariti nekatere možne dejavnike, ki lahko zaviralno delujejo na učno motivacijo. Podlaga je Pintricheva (2003) delitev treh vrst motivacijskih komponent, kot jih je avtor opredelil pri pregledu literature o motivaciji v razredu.

Komponente pričakovanja so učenčeva prepričanja o nadzoru nad situacijo (lokus kontrole) in prepričanja o lastni učinkovitosti. Učenčevo prepričanje o lastni oziroma notranji odgovornosti za rezultat praviloma vodi k višjemu šolskemu uspehu, če pa je učenec prepričan, da je uspeh odvisen od zunanjih dejavnikov, lahko pričakujemo negativne izide, kot so pomanjkanje truda, pasivnost, anksioznost, kar vse vodi k nižjemu uspehu. S prepričanju o zunanjem/notranjem lokusu kontrole se v atribucijski teoriji kombinirajo še prepričanja o stabilnosti in nestabilnosti vzrokov za (ne)uspeh in prepričanja o tem, koliko nadzora ima učenec nad temi vzroki. Prepričanja o lastni učinkovitosti pa so prepričanja učenca o tem, koliko je sposoben za izvedbo naloge ne glede na končni izid. Prepričanja o samoučinkovitosti se zelo približujejo pojmu samopodobe. Raziskave kažejo, da so prepričanja o samoučinkovitosti eden največjih prediktorjev učnega uspeha.

Glede na intelektualno nestimulativnost domačega okolja bodo šolske naloge za učence iz takega okolja razmeroma težke, kar zmanjša prepričanja o lastni sposobnosti narediti nalogo oziroma poveča občutek lastne neučinkovitosti. Prej omenjeni vpliv učiteljevih pričakovanj povečuje verjetnost, da se bodo ta prepričanja utrdila. Ker se prepričanja oblikujejo in ohranjajo predvsem na podlagi izkušenj, lahko predvidevamo, da nenehno nizki dosežki učencev iz kulturno manj spodbudnih okolij negativno vplivajo na njihova prepričanja o samoučinkovitosti, kar še okrepi začarani krog neuspeha. Poleg tega lahko iz povezanosti samoučinkovitosti in samopodobe sklepamo tudi na nespodbudno kombinacijo negativne akademske in socialne samopodobe.

Druga vrsta motivacijskih komponent po Pintrichu (2003) so vrednostne komponente, ki v izhodišču odgovarjajo na vprašanje, zakaj delam to nalogo. Sem spadajo usmerjenost k cilju in učenčeva prepričanja o vrednosti naloge. Prepričanja o vrednosti naloge zajemajo pomembnost naloge, interes za nalogo in uporabnost naloge. Ta prepričanja so po raziskavah, ki jih navaja Pintrich, povezana z učnim uspehom – večjo vrednost ima naloga za učenca, večja je verjetnost uspešnega učnega rezultata.

Pri vrednostnih komponentah je dobro opozoriti, da so vrednote in iz njih izpeljane socialne kategorije družbeni pojav, so proizvod socialne interakcije in sestavni del določene kulture. Tudi tukaj so učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja v slabšem položaju, saj je zelo verjetno, da izhajajo iz okolja, kjer se šolskim nalogam ne pripisuje tolikšna pomembnost kot v okolju, kjer se ceni storilnostna motivacija.

Tretja vrsta motivacijskih komponent, kot jih je opredelil Pintrich (2003), so afektivne komponente – učenčeve čustvene reakcije na nalogo in njen rezultat. S tega področja ni dovolj raziskav za splošne ugotovitve. Nekaj raziskovalcev se ukvarja z odnosom med čustvovanjem in sledečimi kognicijami, učenjem in dosežki, največ pa je empiričnih podatkov o anksioznosti in njeni negativni povezanosti s šolskim uspehom. V zvezi z doživljanjem učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja je težko postaviti kakšne jasne predpostavke, saj je samo raziskovanje čustev pri učenju v začetni fazi. So pa jasne ugotovitve raziskovalcev, da otroci iz nižjega SES v primerjavi z drugimi doživljajo višji nivo stresa zaradi nepredvidljivih življenjskih okoliščin, zmanjšanega občutka nadzora nad življenjem itn.

K šoli enakih možnosti

Na podlagi predstavljenih vidikov se lahko orientiramo pri oblikovanju ukrepov za izboljšanje stanja v zvezi z učenci, ki izhajajo iz kulturno manj spodbudnega okolja. Glede na socialno naravo problematike zgolj individualno obravnavanje teh učencev ne bo zadoščalo. So pa tudi na tej ravni možnosti za učitelja in šolo, da učinkovito ukrepa.

Učitelju bo v pomoč, če bo pri učencu preveril njegove cilje, pričakovanja, vrednote. Koliko se ujemajo učiteljeva in učenčeva pričakovanja? Ali učitelj meni, da so cilji realistični? So morda prenizki? Od kod izvirajo? Ob jasnejšem motivacijskem ozadju bo učenca bolje razumel, skušal uskladiti svoja pričakovanja do njega, morda izboljšal njun odnos, kar je samo po sebi ugodno, ima pa lahko tudi druge ugodne posledice (posredni vpliv na socialno sprejetost učenca v razredu in učno uspešnost).

V zvezi s socialno sprejetostjo učenca v razredu je mogočih več korakov, pač odvisno od individualnih značilnosti učenca in lastnosti razredne skupnosti. Učenca iz kulturno manj spodbudnega okolja lahko vključimo v programe za razvijanje socialnih spretnosti oziroma trening socialnih spretnosti (Pečjak in Košir 2002), kar mu bo omogočilo več ugodnih izkušenj z vrstniki in večjo možnost dokazovanja ter pripadanja vrstniški skupini.

Good in Brophy (1995) učitelju pri delu v multikulturnem razredu predlagata občutljivost na socialne razlike, pri čemer opozarjata na to, da z željo po priznavanju kulturnih razlik ne stereotipiziramo učencev (upoštevati je treba, da se tudi učenci v posamezni kulturni skupini med seboj razlikujejo). Poleg tega naj učitelj ne bo usmerjen zgolj na odpravljanje učenčevih slabosti in omejitev, ampak naj črpa iz njegovih močnih točk, pri čemer naj izhaja iz poznavanja učenčeve kulture in njegove skupnosti. Tu je pomemben tudi način vključevanja staršev v življenje šole, ki je lahko v takih primerih poseben izziv za učitelja.

Ukrepi, usmerjeni na posameznega učenca, so pomembni, vendar, kot že rečeno, ne zadoščajo za celosten pristop k reševanju kompleksnega problema. Najprej, sam učitelj je pred zahtevno nalogo, ko skuša usmerjati svoje delo v razredu tako, da bo ugodno vplivalo na učenca iz kulturno manj spodbudnega

okolja, hkrati pa to ne bo bistveno vplivalo na siceršnji potek dela v razredu. *Supervizija* pomeni za učitelja možnost za ozaveščanje subjektivnih teorij o učencih iz kulturno manj spodbudnega okolja in ponuja možnost izražanja morebitnih negativnih čustev, ki jih doživlja pri delu z njimi.

Z namenom vplivanja na socialno sprejetost »drugačnega« učenca je smiselno delati na ravni vsega razreda. Vzpostavljanje kulture strpnosti in sprejemanja drugačnosti v razredu je zahtevna naloga, še posebno, ker je razred del širše šolske in splošne kulture. Tu naletimo na problem, ker so učenci v storilnostno naravnani šolski kulturi usmerjeni predvsem k individualizmu in tekmovalnosti (Bečaj 2005). Kljub temu je po Bečaju oblikovanje dobrega kolektiva v razredu eden od možnih prvih korakov na poti k večji strpnosti in solidarnosti učencev v naših šolah. Ustvarjanje dobrega kolektiva poteka tako, da se člani ukvarjajo drug z drugim in sproti predelujejo vsakodnevna dogajanja, presojujejo, kaj je prav in kaj ne, skupaj počnejo stvari, ki se jim zdijo zanimive in prijetne, ipd.

Z zornega kota sprejemanja drugačnosti v razredu je potrebno seznanjanje učencev s položajem, iz katerega izhaja učenec. Če gre za etnično manjšino, potem je mogoče povečevanje razumevanja z dejavnostmi, kot so spoznavanje in razumevanje druge kulture ob literaturi, likovni umetnosti, glasbi ipd.; vaje v življenju in prevzemanju perspektiv, jasno in eksplicitno razpravljanje o vplivu predsodkov in diskriminacije, povabilo predstavnika manjšinske skupine v razred in razprava o njihovih izkušnjah in pogledih (McCormick in Pressley 1997).

Na širši sistemski ravni pa bi morali biti koraki za spremembe usmerjeni predvsem v zmanjševanje storilnostne usmerjenosti naše šole, saj ta zagotovo negativno vpliva na oblikovanje take kulture, ki bo omogočala občutek sprejetosti in lastne vrednosti vsem, predvsem pa tistim, ki so zaradi prikrajšanosti v svojem okolju še bolj prikrajšani in potisnjeni ob rob večinske družbe. Kultura solidarnosti in sprejemanja, v kateri so lepe besede tudi način življenja, je tisti ideal, ki se mu približuje šola enakih možnosti.

Literatura

- Bečaj, J. (1994). Pomembno je biti uspešen. *Vzgoja in izobraževanje*, 25, št. 3, str. 3–9.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 5, št.1, str. 5–18.
- Bečaj, J. (2001). Za domovino z maturo – naprej ali nazaj? *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št. 3, str. 34–44.
- Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, 36, št. 6, str. 16–22.
- Bradley, R. H. in Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of psychology*, 53, str. 371–399.
- Good, T. L. in Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology*, 5th ed. New York: Longman Publishers.

- Lehman, D. R., Chiu, C. Y. in Scaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, str. 689–714.
- McCormick, C. B. in Pressley, M. (1997). *Educational Psychology: Learning, Instruction, Assessment*. New York: Longman.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije: izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. V: W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur). *Handbook of psychology*. V: 7, Educational psychology. London: John Wiley & Sons.
- Pirrie, A. in Lowden, K. (2004). The magic mirror: an inquiry into the purposes of education. *Journal of Education Policy*, 19, št. 4, str. 515–528.
- Polak, A. (1996). Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Tweed, R. G. in Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, št. 2, str. 89–99.

ŠARIČ Marjeta

PUPILS FROM A CULTURALLY LESS ENCOURAGING ENVIRONMENT: CERTAIN PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Abstract: It is characteristic of pupils from a culturally less encouraging environment that they generally achieve poorer school results, but they also have other problems connected with school. The problems of these pupils do not concern their personality characteristics but the interaction between the environment from which they come and the characteristics of the environment which they enter as well as the individual characteristics of pupils. To understand the essence of the phenomenon it is therefore important to know certain fundamental characteristics of the dynamics of social groups. The article presents certain characteristics of the environment that is called culturally less encouraging. When considering the possible steps we wish to take on the basis of understanding this, findings within pedagogical psychology are also useful, with this article addressing social dynamics in the class and learning motivation.

Keywords: culture of social systems, school culture, social dynamics, socially accepted, learning motivation.

Mag. Anja Zorman, mag. Nives Zudič Antonič

Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji

Povzetek: Prispevek predstavlja teoretska izhodišča obravnave tem s področja kultur(e) v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. Razvijanje medkulturnega zavedanja v zadnjem času vedno bolj pridobiva pomen, saj so različne spremembe v sodobni družbi, predvsem migracije ljudi, povzročile, da postaja naša družba vse bolj večkulturna. Če želimo preseči zgolj večkulturno situacijo in jo narediti medkulturno, se moramo načrtno in sistematično posvečati razvijanju medkulturnega zavedanja že od zgodnje stopnje vzgojno-izobraževalnega sistema. Temeljno poslanstvo medkulturne vzgoje je razvijanje sposobnosti sobivanja z ljudmi različnih jezikovnih in kulturnih izvorov, tako z ljudmi, ki že ves čas živijo v našem okolju (avtohtone in druge etnične skupine), kot z ljudmi, ki so se nam pridružili v zadnjem času. Poznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnosti človeku omogoča, da prisotnost več kultur na lastnem prostoru sprejema kot vrednoto in možnost za nadaljnji razvoj svoje osebnosti. Odprtost do drugačnosti je bogastvo duha. Didaktična izpeljava medkulturne vzgoje v praksi je v prispevku predstavljena na primeru seznanjanja z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji.

Gljučne besede: večkulturnost, medkulturnost, medkulturna vzgoja, medkulturna didaktika jezikov, predšolska vzgoja, osnovna šola.

UDK: 376.7

Strokovni prispevek

Mag. Anja Zorman, asistentka, Pedagoška fakulteta v Kopru

Mag. Nives Zudič Antonič, lektorica, Pedagoška fakulteta v Kopru, Fakulteta za humanistične vede v Kopru

Opredelevanje pojma medkulturna vzgoja

Pri obravnavi medkulturne vzgoje je nujno opredeliti pojem medkulturnosti oziroma predvsem razlikovati med medkulturnostjo in večkulturnostjo.

Pogosto se dogaja, da se termina »medkulturnost« in »večkulturnost« uporabljata kot sopomenki, vendar opisujeta dva različna pojava. Razlikovanje med pojmom je že v samem izhodišču obravnave je nujno, saj se povezuje tudi z različnimi pogledi na možnosti delovanja na družbenem in vzgojno-izobraževalnem področju.

Termin »večkulturnost« se nanaša na sočasno prisotnost več kultur na posameznem geografskem območju ali v določenem družbenem kontekstu: v skladu s tem lahko rečemo, da postaja sodobna družba vedno bolj večkulturna. S terminom večkulturnost torej označujemo zgolj sobivanje različnih kulturnih skupin na istem geografskem in/ali družbenem področju, ne da bi se med predstavniki teh skupin razvile kakršne koli prave oblike interakcije (Failli 2003, Camilleri 2002).

S terminom »medkulturnost« pa označujemo situacijo, v kateri se sočasna prisotnost več kultur ne omejuje zgolj na njihov obstoj druge ob drugi, temveč omogoča in obenem zahteva konkretne in stalne oblike interakcije. V skladu s tem pomeni medkulturnost komunikacijo, ki jo pogojuje stalna obojestranska (ali večstranska) odprtost za spoznavanje in sprejemanje drugačnosti, česar večkulturnost ne pozna. Medkulturnost temelji na dialoškem odnosu in ni usmerjena v asimilacijo, temveč v oblikovanje višje ravni interakcije, ki prejšnjih ravni (izhodiščne kulture) ne izničuje, pač pa jim omogoča, da se razvijajo tako znotraj sebe kot v povezavi z drugimi. Medkulturna vzgoja mora torej temeljiti na razvijanju odnosov in vzpostavljanju interakcij med predstavniki različnih kultur (Failli 2003; Camilleri 2002).

Medkulturno sporazumevanje namreč poteka med dvema ali več osebami, ki se štejejo za drugačne od osebe, s katero so v stiku. Medkulturno sporazumevanje torej poteka med osebami, pri katerih se kulturna percepcija in

simbolni sistemi tako razlikujejo, da vplivajo na sporočanje interakcijo med sogovorniki. V medkulturnem sporazumevanju se spreminjajo vrednote oziroma kulturni modeli, ali kot pravi Balboni (1999), spreminja se miselni software oziroma *forma mentis* sogovorcev.

Medkulturna vzgoja v predšolskem in (zgodnjem) šolskem obdobju

Na narodnostno mešanih območjih Republike Slovenije v slovenski Istri in Prekmurju ima medkulturna vzgoja že dolgo tradicijo. Že v Ustavi, šolski zakonodaji in drugih dokumentih SFRJ je bil status avtohtonih manjšin urejen na način, da je omogočal ohranjanje in razvijanje jezika in kultur italijanske in madžarske etnične skupnosti ter spodbujal interakcijo med predstavniki slovenske in manjšinskih narodnih skupnosti. Republika Slovenija je dokumente in s tem pravice avtohtonih narodnih manjšin na svojem ozemlju v celoti prevzela, kar pomeni, da se v slovenski Istri in Prekmurju otroci od prvega razreda učijo svojega prvega jezika in v njem, obenem pa se obvezno učijo tudi jezika okolja (otroci slovenske narodnosti se učijo italijanščine oziroma madžarščine, otroci italijanske in madžarske narodnosti pa se učijo slovenščino). S tem razvijejo vsaj pasivno znanje jezika etnične skupnosti, s katero sobivajo v svojem okolju. Vsaj pasivno znanje jezika okolja, in torej zmožnost interakcije na vsaj »preživetveni« ravni (po Okviru znanj¹) ter spoznavanje in sprejemanje kulturnih posebnosti drugih etničnih skupin v svojem okolju, je pri tem temeljno poslanstvo dvojezičnega izobraževanja v omenjenih okoljih.

V predšolsko vzgojo je pojem medkulturne vzgoje vpeljal novi Kurikulum za vrtce (1999, str. 8), po katerem je vloga vrtcev na jezikovno in narodno mešanih območjih ta, »da ustvarjajo primerno podlago za razvoj dvojezičnosti pri pripadnikih obeh narodnostnih skupnosti in večinskega naroda«. V Dodatku h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih (2002, str. 3) nadalje beremo: »Na območjih, kjer živijo pripadniki slovenske narodne in pripadniki italijanske narodne skupnosti in so opredeljena kot narodno mešana območja, se v skladu s posebnim zakonom o vrtcih, v katerih poteka vzgojno delo v slovenskem jeziku, otroci seznanijo z italijanskim jezikom, v vrtcih, v katerih poteka delo v italijanskem jeziku, pa s slovenskim jezikom.« Temeljni cilj *seznanjanja z jezikom okolja* tako ni spoznavanje oziroma učenje tega jezika, temveč razvijanje zgodnjega medkulturnega zavedanja oziroma zavedanja o tem, da v okolju otrok živijo in delajo ljudje, ki drugače govorijo, imajo drugačne navade, vrednote.

Otroci slovenske narodne skupnosti obiskujejo vrtce in šole s slovenskim jezikom kot učnim jezikom in se v vrtcu seznanjajo, v šoli učijo italijanski jezik in spoznavajo italijansko kulturo, medtem ko ima italijanska narodna skupnost na področju obalnih občin (Koper, Izola, Piran)² vrtce in šole v svojem jeziku, vendar

¹ *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference* (2001).

morajo otroke v vrtcu obvezno seznanjati s slovenskim jezikom in kulturo. To pomeni, »/.../ da tako v slovenskih kot italijanskih vrtcih delavke premišljeno in strokovno utemeljeno izbirajo tiste vsebine in oblike ter načine dela, ki otrokom omogočajo seznanjanje z drugim jezikom. Strokovne delavke, ki seznanjajo otroke z italijanskim oziroma slovenskim jezikom na območju slovenske Istre obvladajo oba jezika in imajo strokovna, specialna didaktična znanja za seznanjanje otrok z drugim jezikom« (Dodatek h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih, 2002, str. 4).

Z uvajanjem medkulturne vzgoje tudi v dokumente, ki urejajo področje predšolske vzgoje in izobraževanja, se Republika Slovenija približuje jezikovni politiki Evropske unije in uresničuje ukrepe, zapisane v dokumentih EU ter Sveta Evrope (SE), predvsem v Priporočilih št. R(98) 6 Ministrskega sveta državam članicam glede modernih jezikov (1998)³, ki vladam držav članic priporoča, da v okviru razpoložljivih sredstev in v skladu z njihovo ustavno ureditvijo ter šolskim sistemom na dvojezičnih in večkulturnih področjih zasleduje politiko vzgoje in izobraževanja, ki:

- upošteva predpise *Evropske listine o regionalnih in manjšinskih jezikih* (ETS št. 148, 1993) in ukrepe *Okvirne konvencije SE o varstvu narodnih manjšin* (1998), v katerih so opredeljeni zaželeni parametri izvajanja politike glede regionalnih ali manjšinskih jezikov in kultur (22.1);
- enakovredno upošteva in spoštuje vse jezike in kulture posameznega večjezičnega in večkulturnega območja na način, ki otrokom vseh narodnih skupnosti omogoča razvijanje govorne in pisne komunikacije v jeziku svoje skupnosti ter obenem omogoča razvijanje razumevanja in spoštovanja jezika in kulture druge narodne skupnosti (22.2);
- na območjih, ki ponujajo dvojezično šolanje, razvija pristno medkulturno zavedanje in zagotovi možnosti za učenje drugih jezikov (22.3);
- na obmejnih področjih omogoča in spodbuja učenje jezikov sosedskih držav (24).

Priložnosti za razvijanje medkulturnega zavedanja na dvojezičnih in večkulturnih območjih

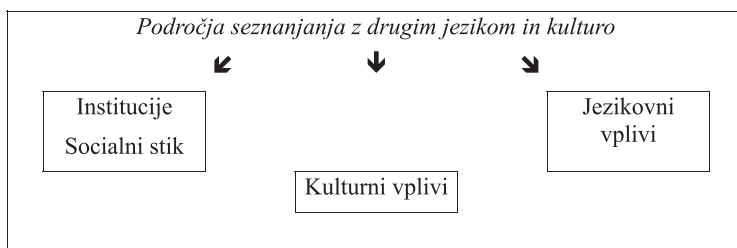
V omenjenih Priporočilih SE št. R (98) 6 je kot podlaga za nadaljnjo zakonodajno in drugo formalnopravno ureditev udejanjanja priporočene jezikovne politike navedena ustavna ureditev posamezne države članice.

² Dvojezična območja na področju treh obalnih občin so določena s statuti posameznih občin, in sicer: mesto Koper/Capodistria ter naselja Ankaran/Ancarano, Barizoni/Barisoni, Bertoki/Bertocchi, Bošamarin/ Bossamarino, Cerej/Cerei, Hrvatini/Crevatini, Kampel/Campel, Kolomban/Colombano, Prade, Premančan/ Premanzano, deloma naselje Spodnje Škofije (Valmarin), Šalara/Salara in Škocjan/San Canziano (7. člen Statuta Mestne občine Koper, Uradne objave, št. 40/2000); mesto Izola/Isola ter naselja Dobrava/Dobrava presso Isola in Jagodje/Jagodje (4. člen, 3. odstavek Statuta Mestne občine Izola, Uradne objave, št. 15/2000); mesto Piran/Pirano in naselja Portorož/Portorose, Lucija/Lucia, Strunjan/Strignano, Seča/Sezza, Sečovlje/Sicciole, Parecag/Parezzago ter Dragonja/Dragogna (3. člen Statuta Mestne občine Piran, Uradne objave, št. 10/1999).

³ Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages (1998).

Ustava Republike Slovenije (1991) zagotavlja članom obeh avtohtonih etničnih skupin varovanje temeljnih človekovih pravic, s pravico do uporabe materinščine, ohranjanja in razvijanja lastne kulture (5. člen) vred, in posebnih skupnih pravic, skupaj s pravico do uporabe materinščine doma in v javnosti (11. člen), pravico do uporabe svojih narodnih simbolov, ustanavljanja društev in organizacij, razvijanja gospodarske, kulturne in znanstvenoraziskovalne dejavnosti, javnega obveščanja, založništva ter vzgoje in izobraževanja v svojem jeziku, sodelovanja v zadevah javne narave prek predstavnikov v organih lokalne samouprave in v državnem zboru. Republika Slovenija gmotno in moralno podpira uveljavljanje teh pravic (vse 64. člen).

V pravicah narodnih manjšin, ki jih zagotavlja Ustava Republike Slovenije, lahko prepoznamo različna področja seznanjanja z jezikom okolja in kulturo govorcev tega jezika, kot prikazuje spodnja shema:



Shema 1: Področja seznanjanja z drugim jezikom na narodnostno mešanih območjih

Dejavnosti, ki izhajajo s posameznih področij seznanjanja z drugim jezikom in kulturo:

A. Institucije:

- pogovor o in/ali obisk organizacij, društev, gospodarskih, kulturnih in znanstvenoraziskovalnih institucij, institucij javnega obveščanja, založništva, vzgoje in izobraževanja, na primer Regionalnega centra RTV, društva Circolo, vrtcev ali šol z italijanskim učnim jezikom ipd.;
- ogled spomenikov, trgov in ulic, poimenovanih po znanih predstavnikih italijanske narodne skupnosti, na primer grbi z beneškim levi, gosposke hiše iz 18. in 19. stoletja, Vergherijev trg, Carpacciev trg, Santorijeva ulica, Sabinova ulica ipd.

B. Socialni stik:

- obisk in/ali povabilo na obisk otrok, ki obiskujejo vrtec ali šolo z italijanskim učnim jezikom;
- obisk in/ali povabilo na obisk predstavnikov italijanske narodne skupnosti (starši sošolcev, vzgojitelji in učitelji vrtcev oziroma šol z italijanskim učnim jezikom, novinarji, umetniki, ribiči, gospodinje ipd.), pri čemer ti govorijo v italijanščini, vzgojiteljica oziroma učiteljica se z njimi pogovarja v slovenščini

- in otrokom povzema vsebino pogovora. Tako otroci v resnici občutijo vsebino medkulturnega sporazumevanja, ki je prisotno v njihovem okolju;
- usmerjanje pozornosti otrok na dvojezične napise in znake (na primer, med sprehodom ali katero koli drugo dejavnostjo), kjer so ključne besede *usmerjanje pozornosti, seznanjanje, razvijanje zavedanja*, in ne spraševanje ali kakršna koli druga oblika pristopa, ki majhnega otroka frustrira.

C. Jezikovni vplivi:

- ozaveščanje o posebnostih primorskega narečja, ki vsebuje številne italijanske besede in besede italijanskega izvora, ter besedne zveze in sintaktične strukture, zasnovane po kalku iz oziroma pod vplivom italijanščine (na primer, *kako se slišiš (kako si), dva meseca nazaj (pred dvema mesecema)*, besedni red, neuporaba dvojine ipd.). Te besede, besedne zveze in sintaktične strukture se v primorskem narečju uporabljajo v vsakdanjem govoru, medtem ko jih druga slovenska narečja ne poznajo, pravzaprav jih poznajo, vendar ne zaradi vpliva italijanščine (na primer, neuporaba dvojine).

Primer dejavnosti, vezane na seznanjanje z jezikovnimi vplivi

Vzgojiteljica oziroma učiteljica pokaže ilustracijo nahrbtnika ali na nahrbtnik enega od otrok. Otroci predmet poimenujejo, pri tem pa učiteljica pod vsak odgovor prilepi/pripne/nariše znak ali zastavo države, v kateri je jezik, iz katerega beseda izvira, uradni jezik. Na primer: za odgovor *nahrbtnik* prilepi rdeč znak ali slovensko zastavo Republike Slovenije, za odgovor *zaino* prilepi zelen znak ali italijansko zastavo Republike Italije, za odgovor *ruzak* prilepi rumen znak ali nemško zastavo. Nato vzgojiteljica oziroma učiteljica pokaže novo ilustracijo ali predmet in ponovi postopek. Ob koncu dejavnosti razloži, da so besede pod rdečim znakom besede, ki jih poznajo tudi drugje v Sloveniji, tiste pod zelenim znakom pa poznamo le mi, ki živimo ob meji, drugje v Sloveniji pa ne (vzgojiteljica oziroma učiteljica lahko otroke spodbudi k temu, da povedo, ali se jim je že zgodilo, da jih kdo ni razumel ali pa ni razumel katere od besed, ki so jo povedali, oziroma jih spodbudi, da to ugotovitev preverijo tako, da svoje znanje, ki živijo izven Primorske vprašajo po pomenu besed pod zelenim znakom), medtem ko so besede pod rumenim znakom besede, ki so po dolgem potovanju iz nemščine prispele v slovenščino in od tod v naše narečje.

Vzgojiteljica oziroma učiteljica jezikovno vplivanje ponazori z zgodbo o jeziku kot popotniku. Jezik je namreč živ organizem, ki se giblje s pomočjo ljudi, ki ga govorijo, ni statičen ali omejen na kraje, ki so nekje tam daleč, temveč potuje, se srečuje z drugimi jeziki in v njih pusti spomin, podobno kot se mi spomnimo prijateljev, ki smo jih spoznali med počitnicami, spomnimo se njihovih obrazov, imen, kaj se radi igrajo, jejo. Jezik torej ne živi za devetimi gorami in devetimi vodami, temveč potuje, se srečuje z drugimi, jim poda roko ter jim tako pusti spomin nase.

Č. *Kulturni vplivi:*

So podrobneje predstavljeni v nadaljevanju.

Didaktični vidiki razvijanja seznanjanja z jezikom okolja kot medkulturnega zavedanja

Temeljni cilj medkulturne vzgoje je razvijanje sposobnosti sobivanja z ljudmi različnih jezikovnih in kulturnih izvorov. Kultura se deli na visoko in vsakdanjo kulturo, pri čemer se medkulturna vzgoja primarno ukvarja s slednjo. Termin vsakdanja kultura se nanaša na sistem zapisanih in nezapisanih pravil, ki vključujejo tako zakone kot nezavedne reakcije in navade, ki uravnavajo ravnanje posameznika v družbi. Pri tem velja poudariti, da ne gre za statične sisteme, temveč za stalno spreminjajoče se in odprte sisteme reguliranja odnosov med posamezniki in skupinami. Medkulturna vzgoja deluje na dinamičnem konceptu kulture, za katerega sta najznačilnejši spreminljivost in procesnost kot bistvo vsakdanje kulture posameznika in družbe. Izhaja torej iz podmene, da spreminjajoči se pogoji v sistemu in življenjskem okolju nujno spreminjajo tudi vsakdanjo kulturo. To velja tudi za stike med kulturami, ki vedno pustijo sledi druge v drugi.

Cilji medkulturne vzgoje se delijo na kognitivne, afektivne in psihosocialne. Med poglavitne cilje medkulturne vzgoje prištevamo:

1. kognitivne cilje:

- poznati svojo in drugo/tujo oziroma druge/tuje kulturo/kulture;
- poznati glavne premike v zgodovinskem razvoju teh kultur;
- poznati skupne značilnosti: prepoznati stičnosti v različnosti in različnost v lastnem;
- (vsaj pasivno) obvladati jezik kot najpomembnejši izraz druge/tuje kulture;
- znati kognitivno relativno preoblikovati etnocentrični pogled na svet.

2. Afektivne cilje:

- znati omiliti tesnobe, ograjevanje od predsodkov do ljudi drugačnega jezikovno-kulturnega izvora;
- razviti sposobnost empatije, naučiti se razumeti percepcijo samih sebe pri drugih oziroma drugačnih ljudeh;
- razviti strpnost do dvoumnosti, postati kritičen do preneglih sodb in interpretacij ter mnenj, zasnovanih na poenostavljanju trditev, situacij in dejstev;
- razviti kulturno distanco oziroma sposobnost »kulturnega (s)prehajanja«, pri čemer se začasno poistimo z »drugo« kulturno identiteto ali z drugimi sodelujemo pri jezikovnih igratih.

3. Psihosocialne cilje:

- znati navezati stike z ljudmi izven svoje narodnostne skupine;
- znati skupaj načrtovati in izvajati delo določene institucije, organizacije, regije; razviti strpnost do neizogibnih obojestranskih (jezikovnih) nesporazumov in nerazumevanje;
- znati miroljubno reševati spore, ki izhajajo iz medkulturnih in večjezičnih nesporazumov in nerazumevanja;

- razviti zmožnosti družbenega delovanja (socialne vloge, vedenjski vzorci) in sporazumevalne zmožnosti v obeh kulturah;
- skupaj iskati nove kulturne modele.

Medkulturna vzgoja je pedagoški pristop k vzgajanju v raznolikosti kultur in jezikov, integraciji teh raznolikosti kot bogatenju življenja in identitete posameznika in družbe ter razvoju čezmejne kulture večjezičnosti.

Medkulturna didaktika jezikov

Medkulturna didaktika jezikov se ne ukvarja zgolj z učenjem/poučevanjem jezikov, temveč vključuje razvite sposobnosti sobivanja z ljudmi, ki ta jezik govorijo. Kot taka izhaja medkulturna didaktika jezikov iz podmene, da je usvajanje jezikov zasnovano na resničnih situacijah, ki so smiselne za otroka. Usvajanje jezika je tako podobno delovanju posameznika v socialnem stiku, ki je še posebno učinkovito, ko je posameznik v stiku z rojenim(i) govorcem oziroma govorce ciljnega jezika. Medkulturna didaktika jezikov temelji na raziskovalnem učenju v interakciji in torej jezik upošteva v sporočanjski funkciji in ga pojmuje kot simbolni sistem razumevanja sveta ter procesiranja izkušenj. Medkulturna didaktika jezikov predpostavlja obojestransko (ali večstransko) odprtost za medsebojno učenje. Pri obravnavi medkulturnega poučevanja jezikov poudarjamo, da ne gre za proces jezikovne in kulturne asimilacije tujcev in govorcev manjšinskih jezikov, temveč za proces medsebojnega učenja.

Načela medkulturne didaktike jezikov

Učenje jezikov, katerega cilj je razvijanje sporazumevalne zmožnosti otroka, ki mu bo omogočala odprto in sproščeno interakcijo z ljudmi tako v svoji skupnosti kot v širšem okolju, je zasnovano na naslednjih načelih:

- 1 Jezik je delovanje, ne zgolj etiketiranje (pomen razumevanja in smiselnosti dejavnosti pri učenju/usvajanju jezika).
- 2 Učenje/usvajanje jezika poteka po resnični ali resničnostni komunikaciji. Ritualna komunikacija⁴ je smiselna le pri načrtovanem urjenju izbranih jezikovnih vsebin.
- 3 Sporazumevalno zmožnost najlažje razvijamo, ko pozabimo, da jo razvijamo (v ospredju je vsebina sporočil(a), in ne učenje jezika).
- 4 Temeljna načela didaktike jezikov:
 - 4.1 receptivne spretnosti (poslušanje, branje) pred produktivnimi (govorjenje, pisanje);

⁴ S terminom resnična komunikacija izražamo stik učečega se z (rojenimi) govorce ciljnega jezika s sporočanjem namenom, in ne z namenom urjenja jezikovnih spretnosti. Termin resničnostna komunikacija označuje simulacijo teh stikov v razredu. Po Larcherju (1994) povzemamo termin ritualna komunikacija, s katerim označujemo vaje ponavljanja in pomnjenja značilnih govornih dejanj in jezikovnih modelov pri pouku.

- 4.2 globalnost pred selektivnostjo;
 4.3 sobesedilo pred (iz)ločenim jezikovnim elementom.
 4.4 preizkušati, postavljati hipoteze pred razlaganjem, pojasnjevanjem, postavljanjem v sistem.

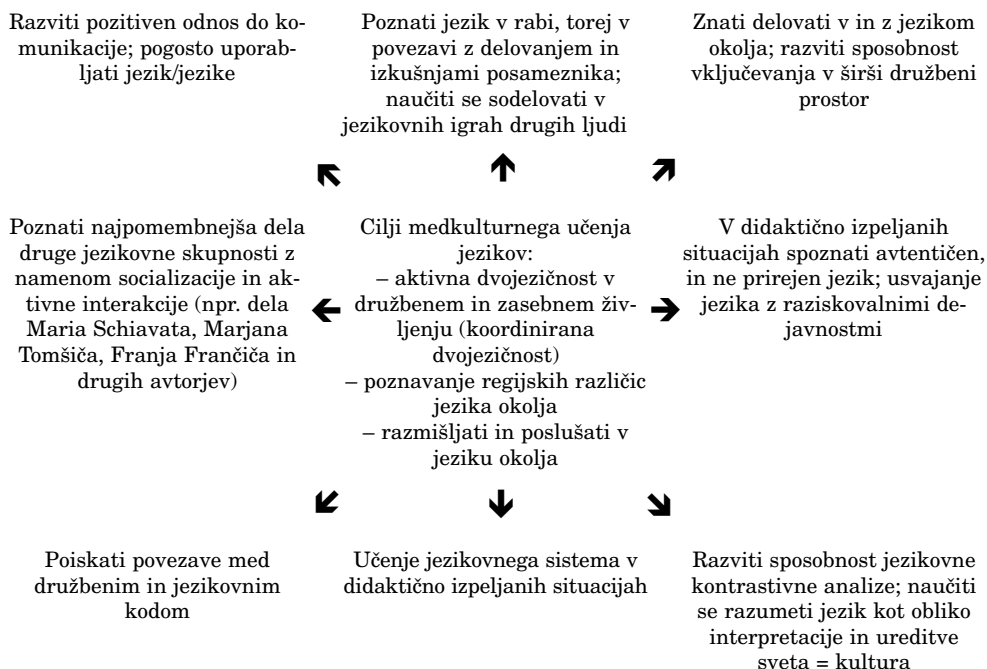
Pri zgodnjem učenju jezikov pa naše delo uravnavajo še štiri pomembna načela, in sicer:

- 4.5 učenje/usvajanje jezika z igro;
 4.6 nebesedno izražanje (glasba, gib, risba, lutka ipd.) pred besednim;
 4.7 konkretno in ne abstraktno: dejavnosti nastavimo in izpeljemo s pomočjo vsakdanjih dejavnosti ali predmetov, ilustracij, slik in drugih konkretnih pripomočkov, ki jih otroci ločujejo glede na izbrano značilnost in razvrščajo v skupine;
 4.8 nadgrajevanje po formuli I + 1 (po Krashenu 1981): vsaka nova vsebina naj bo povezana s prejšnjim znanjem ($I = input$) in naj predstavlja količino novega znanja, ki je za otroka obvladljiva. Preobširno ali preveč kompleksno nadgrajevanje znanja otroka zmede, frustrira in demotivira.

Vsako učenje/usvajanje jezika je socialno učenje. Vsako socialno učenje je učenje/usvajanje jezika.

Cilji medkulturne didaktike jezikov

Spodnja shema prikazuje cilje medkulturne vzgoje pri pouku jezikov, kjer ima osrednjo vlogo tako na kognitivnem kot na afektivnem in psihosocialnem področju:



Shema 2: Cilji medkulturnega učenja jezikov

Kulturni modeli kot učne enote medkulturnega učenja jezikov

Balboni (1999) prepoznava štiri obdobja v razvoju medkulturnega zavedanja: *poznavanje* kulture okolja/tuje kulture, *primerjanje* svoje kulture s kulturo okolja/tujo kulturo, *zavedanje* različnosti, *sprejemanje* različnosti.

Razumevanje druge kulture v svojem okolju ali tuje kulture je torej pogojeno s primerjavo te kulture z lastno kulturo.

Primerjava kultur in odkrivanje drugačnosti, ki se ob tem poraja, nam pomaga razmišljati in globlje spoznavati lastno kulturo, razvijati zavedanje druge(ih) kulture(-) in jo oziroma jih sprejemati.

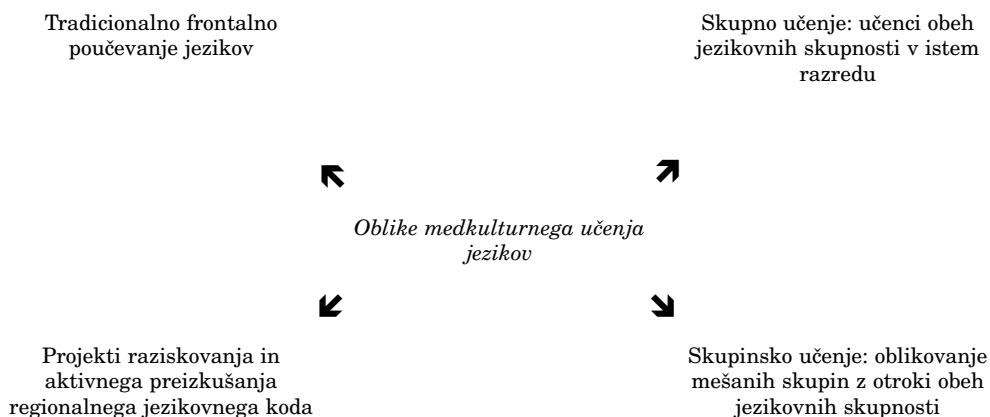
V vrtcu oziroma šoli si moramo torej prizadevati za razvijanje kulturnih modelov kot najmanjših enot analize kulture. Otroke obenem vzgajamo k opazovanju kulture in sprememb, ki potekajo v sodobni družbi izjemno hitro.

Ustrezno in učinkovito spoznavanje in/ali usvajanje drugega in/ali tujega jezika mora biti načrtovano, in ne stihijsko, pri čemer pa obsežna teoretska podlaga ni potrebna. Učenje (razumevanje) je pri majhnih otrocih pogojeno z dejavnostjo, in ne zgolj opazovanjem, pozornim poslušanjem in pomnjenjem večje količine podatkov v kratkem času. Na to opozarja starodavni kitajski pregovor in vzgojni aforizem:

Kar slišim, pozabim.
Kar vidim, si zapomnim.
Kar naredim, si zapomnim.

Oblike medkulturnega učenja jezikov

Organizacijske in didaktične oblike izpeljave medkulturnega učenja jezikov so prikazane v spodnji shemi:



Shema 3: Oblike medkulturnega učenja jezikov

Tematski vidik medkulturnega učenja jezikov

Prvi pomembni stik z jezikom okolja je pogojen z zaznavanjem lastnega okolja. Vrtci in šole na narodno mešanih področjih imajo različne možnosti za spodbujanje in razvijanje zaznavanja okolja. Na primer, prostore, v katerih potekajo vsakodnevne in druge dejavnosti otrok, opremijo z dvojezičnimi napisi (kar otroci že poznajo iz svojega okolja).

Tematski vidik razvijanja medkulturnega zavedanja je izjemno pomemben, saj pogojuje in je pogojen z načrtnim in sistematičnim delom z otroki. V ta namen oblikujemo vrsto med seboj povezanih dejavnosti na določeno temo, na primer pripovedovanje ali »pisanje«
zgodbe, praznovanje značilnega praznika, izdelovanje značilnih oblek, mask, kuhanje značilnih jedi ipd. Tako olajšamo tudi povezovanje in primerjavo med jezikoma (prvi in drugi oziroma tuji jezik) in kulturama.

- *Načrtovanje*: Seznanjanje z jezikom okolja in kulturo-etnične skupine, ki ta jezik govori, in s tem razvijanje medkulturnega zavedanja načrtujemo in izvajamo s pomočjo dejavnosti in situacij, ki so za otroka smiselne. V ta namen sta najprimernejši sestavini predšolske vzgoje in zgodnjega šolskega obdobja vsakdanje dejavnosti (rutine) in otroške dejavnosti.
- *Vsakdanje dejavnosti (rutine) kot predmet obravnave medkulturne vzgoje*: V vrtcu in šoli se nekatere dejavnosti ponavljajo vsakodnevno, na primer prihod v vrtec/šolo, umivanje rok pred malico, malica, kosilo, umivanje zob po kosilu, odhod iz vrtca/šole ipd. Te dejavnosti so za seznanjanje z jezikom okolja in širše za razvijanje medkulturnega zavedanja posebno pomembne, saj pri njihovem izvajanju besedno izražanje dopolnjujemo z nebesednim (gib, glasba, risba, lutka ipd.) in s pomočjo predmetov, ki so otrokom znani, saj so v njihovem okolju.

Primer dejavnosti, vezane na vsakdanje rutine

Iz kartonaste škatle vzgojitelj ali učitelj izdelava televizor. Vsako jutro povabi otroka, da pozdravi sošolce in vzgojitelja ali učitelja kot televizijski napovedovalec, novinar ali voditelj zabavne oddaje. Otrok lahko dodaja pozdravu različne elemente, na primer se predstavi, napove vreme ipd. V skupini ali razredu, ki jo ali ga sestavljajo otroci različnega kulturnega izvora, lahko otroci sošolce in vzgojitelja oziroma učitelja pozdravijo v svojem jeziku, opozorijo na praznovanje (vsi dodatni elementi dejavnosti, predvsem pozdrav v svojem jeziku in obravnava elementov lastne kulture, se seveda izvajajo prostovoljno).

- *Tematska področja*: Medkulturno zavedanje v predšolskem obdobju in zgodnjem šolskem obdobju gradimo na tematskih področjih, ki so vezana na otrokovo življenje, njegove dejavnosti, želje, interese in otroke spodbujajo k odkrivanju novih spoznanj in iskanju novih dogodivščin. Skladno s kurikulumom za predšolsko vzgojo in učnimi načrti za osnovno šolo lahko medkulturno zavedanje razvijamo na tehle tematskih področjih:
- prazniki in praznovanja,

- igre,
- družina,
- letni časi,
- podnebje,
- hrana in pijača
- ipd.

Primer cilja razvijanja medkulturnega zavedanja

Projekt Raziskovanje našega mesta

Učenje je za večino otrok najučinkovitejše, ko svoje izkušnje občutijo z vsemi čuti: vidom, sluhom, tipom itn. Projekt raziskovanja mesta zato vsebuje (1) načrtovanje raziskovanja skupaj z otroki, (2) obisk(i) mesta in odkrivanje zanimivosti ter (3) izdelavo makete mesta z umeščanjem obiskanih stavb, trgov, spomenikov itn. Ob izdelavi makete otroci podoživljajo obiske mesta, se pogovarjajo o ljudeh, ki so jih srečali, o spomenikih, trgih, ulicah in stavbah, ki so jih obiskali, kaj so tam in/ali o njih izvedeli.

<i>Splošni cilji</i>	Otroci se seznanijo z mestom, predvsem s tem, da v njem živijo in delajo ljudje, ki govorijo drugi ali druge jezike (poudarek je na italijanščini kot jeziku okolja), ne le slovensko. Z obiskom spomenikov, ulic, trgov, šol ipd., poimenovanih po znanih Italijanih, spoznavajo njihovo življenje in delo ter pomen za razvoj mesta.
<i>Jezikovni cilji</i>	Otroci se pogovarjajo o stavbah, kaj je v njih, kdo v njih dela ali živi, poimenujejo ulice, trge, spomenike, šole ipd., ki so jih obiskali.
<i>Čas</i>	Program projekta naj bo vpet v program dela v oddelku, trajanje projekta samega je torej odvisno od dejavnosti, ki jih vzgojiteljica ali učiteljica načrtuje in izpelje.
<i>Material</i>	Prostor za maketo (večja miza, polica, deska). Bel šelešamer kot podlaga za izdelavo mesta. Tanjši karton ali papir za izdelavo mostov, dreves, čolnov itn. Glina ali plastelin za izdelavo spomenikov, vodnjakov itn. Manjše kartonaste škatle za izdelavo avtomobilov, zgradb itn. Barve, lepilo, škarje, olfa nož.
<i>Priprava</i>	Vzgojiteljica oziroma učiteljica vriše na šelešamer glavne ulice mesta ali mestne četrti, ki jo bodo raziskovali otroci. Izdela in prilepi tudi večje in znane zgradbe, ki niso predmet obravnave (npr. cerkev, stanovanjski bloki, hipermarketi ipd.).
<i>Izvedba</i>	Vzgojiteljica ali učiteljica na začetku leta napove raziskovanje mesta in pokaže pripravljeno podlago. Z otroki opazuje in poimenuje zgradbe, ki so že umeščene, pogovarja se o tem, kje so, kaj je v njihovi bližini, kakšne barve so ipd., s tem vsem otrokom omogoči, da si laže predstavljajo nastajajočo maketo. Vzgojiteljica ali učiteljica načrtuje in z otroki izvede obisk posameznih institucij, namenjenih italijanski etnični skupini, ljudi, ki so italijanske narodnosti, ulic, trgov, spomenikov ipd., posvečenim meščanom italijanske narodnosti. Po končanem obisku (isti ali naslednji dan) otroci izdelajo posamezne zgradbe, spomenike, vodnjake, ki so jih obiskali, izdelajo pa lahko tudi drevesa, avtomobile in druge predmete, ki so jih opazili na poti. Izdelane predmete pod vodstvom vzgojiteljice prilepijo na maketo. Ob tem se pogovarjajo o tem, kaj so izdelali in kaj so pri raziskovanju o tem izvedeli novega.
<i>Nadaljevalne dejavnosti</i>	Prepoznavanje zgradb, ulic ipd. Dvogovor med namišljenimi osebami, ki se srečajo v mestu. Ustvarjanje zgodb o namišljenih osebah, ki živijo ali delajo v posameznih zgradbah v mestu.

Literatura

- Bahovec, E. D., Kranjc, S., Cvetko, I., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M. (1999). Kurikulum za vrtnice: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: MŠŠ, Zavod RS za šolstvo.
- Balboni, P. E. (1999). *Educazione Bilingue*. Perugia: Perugia, Guerra.
- Balboni, P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P. E., Coonan, C. M., Garotti Ricci, F. (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Perugia, Guerra.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Ustava Republike Slovenije (1991). Dostopna na: http://www.dz-rs.si/si/aktualno/spremljanje_zakonodaje/ustava/ustava-rs.html
- Council of Europe (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Graz: Council of Europe Press.
- Council of Europe (1998). Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages. Available: <http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>
- Čok, L. (2001). The role of the minority languages in Slovene education policy: the case of Slovene Istria. *Geogr. Slov.*, 2001, let. 34, št. 1, str. 253–266.
- Čok, L. (2003). Cultures and languages of the environment: the role of minority language in slovene education policy. V: Schiavi Fachin, S. (ur.). *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*. Udine: Forum, 2003, str. 59–69.
- Čok, L. (2004). Posameznik in jezik v medkulturnem stiku in prenosu = The individual and language in intercultural contact and transmission. *Glas. ZRS Koper*, 2004, let. 9, št. 3, str. 21–24.
- Čok, L., Novak Lukanovič, S. (2004). Languages as social cohesion and human capital. V: *Intellectual capital and knowledge management: Abstracts*. Koper: Faculty of management, 10.
- Čok, L. (2000). Vrednotenje interkulture izkušnje. V: Štrukelj, I. (ur.). *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 2 zv. 2, str. 41–52.
- Failli, S. (2003). *L'interculturalità nella scuola*. Neobjavljeno gradivo seminarja za učitelje, 15. oktobra 2003, Belluno. Italia.
- Komac, M. (2002). Protection of ethnic minorities in the Republic of Slovenia. V: Kalčina, L. (ur.) *Slovenia and European standards for the protection of national minorities*. Information and Documentation Centre on the Council of Europe, Institute for ethnic studies and Austrian institute of East and South-East studies, Branch office Ljubljana. Ljubljana.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press
- Larcher, D. (1994). *Didattica intraculturale delle lingue*. V: Baur, S., Montali, S. (ur.). *Lingue tra culture. Pe runa didattica creativa delle lingue seconde e straniere*. Meran (BZ): Alfa & Beta.
- Philips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: OUP.

- Philips, S., Burwood, S., Dunford, H. (1999). *Projects with young learners*. Oxford: OUP.
- Wright, A. (2001). *Art and Crafts with Children*. Oxford: OUP.
- Zudič Antonič, N. (2002). *Insegnamento della letteratura nella classe di lingua in Slovenia. Una proposta didattica su come motivare gli studenti alla lettura di un testo letterario*. Neobjavljeno magistrsko delo. Benetke: Univerza Ca'Foscari.
- Zudič Antonič, N., Zorman, A. (v tisku). *Teaching/learning Italian in Slovenia*. V: Hieden, J. (ur.), Abl, K. H. (ur.). *Förderung von Minderheitensprachen, Bd. 1*. Klagenfurt: Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten.
- Zudič Antonič, N., Zorman, A. (2004). *Linguistic and Sociocultural Transition in Slovenia: the Italian Ethnic Group, Past and Present*. *Transition Studies Review*. Springer Wien, vol. 11, no. 3, str. 171–184.

ZORMAN Anja, M.A., ZUDIČ ANTONIČ Nives, M.A.

FIRST STEPS IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL AWARENESS: GETTING TO KNOW THE LANGUAGE OF THE ENVIRONMENT IN ETHNICALLY-MIXED AREAS IN THE REPUBLIC OF SLOVENIA

Abstract: The article presents the theoretical starting points for examining topics in the field of culture(s) in the pre-school and early school periods. Lately, the development of intercultural awareness has gained in importance as various changes in contemporary society, especially migration, have caused our society to become increasingly multicultural. If we want to overcome a mere multicultural situation and turn it into an intercultural one, we must systematically pay attention to the development of intercultural awareness beginning with the early levels of the education system. The fundamental mission of intercultural education is to develop the ability to co-exist with people of different linguistic and cultural origins, both those who have lived in our environment for the whole time (autochthonous and other ethnic groups) and those who have joined us more recently. Knowledge, understanding and the acceptance of otherness enables a person to accept the presence of several cultures in their own space as a value and offers chances of the further development of their personality. Openness to otherness involves a richness of the mind.

The article presents the didactical implementation of intercultural education in practice through a case of getting familiar with the language of the environment in ethnically-mixed areas in the Republic of Slovenia.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, intercultural education, intercultural didactics of languages, pre-school education, primary school.

Mag. Karlina Koželj

Kulturna drugačnost manjšin in slovenski šolski sistem (Ugotovitve Srednje šole za gostinstvo in turizem Celje)

Povzetek: Na slovenskih tleh živijo tri etnične skupnosti, ki jih Ustava Republike Slovenije skupaj s Slovenci obravnava kot avtohtono prebivalstvo (Madžari, Italijani, Romi) in varuje njihove pravice. Priseljenci iz nekdanje Jugoslavije in begunci v Sloveniji nimajo ustavno urejenih skupinskih pravic. V referatu raziskujem, ali pripadnost etnični manjšini vpliva na slabši učni uspeh. Ugotavljam, da se nekatere države trudijo izboljšati slab položaj svojim etničnim skupinam in jim omogočajo učenje maternega jezika. Slovenija bo morala na področju šolstva še marsikaj urediti. Predlagam rešitve za slabši učni uspeh vseh manjšinskih dijakov (kurikulum naj bi se dotaknil potreb vseh dijakov, možnost učenja maternega jezika, več pozornosti nameniti projektom, kot je Učitelj svetovalec, itn.).

Ključne besede: manjšina, avtohtonost, priseljenci, kulturna drugačnost, diskriminacija, izobraževanje, materinščina, neuspešnost.

UDK: 376.7

Pregledni znanstveni prispevek

Mag. Karlina Koželj, profesorica angleškega in slovenskega jezika, Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje

1 Uvod

V svetu, v katerem živimo, prevladuje kapitalistično razmišljanje in delovanje trga delovne sile. Socialistične vrednote so se poslovile, na naša vrata pa trkajo nove, kot so individualizem, materializem, tekmovalnost, učinkovitost. Moderni človek zaman išče solidarnost, skupno reševanje težav, prijateljstvo, ki je zaznamovalo preteklo družbeno obdobje. Posledice razpada nekdanje države čutimo tudi v Sloveniji, saj se je povečalo število priseljencev in beguncev z območja nekdanje Jugoslavije. Več ljudi se sooča z osamljenostjo, ekonomskimi in socialnimi težavami, razpadlo družino, ki naj bi bila temeljna celica otrokovega razvoja. Povprečni starši opravljajo dvo- ali več izmensko delo, tako da sta se vzgoja in izobraževanje prevesila na ramena šole, ki pa vsega ne more opraviti sama. Slovenija se tako kot druge države na prehodu spopada s prilagajanjem na liberalizacijo trga, ki vodi k še večjemu razslojevanju naše družbe. S tem so povezane številne težave: brezposelnost, manjša socialna varnost ljudi, zvečanje ksenofobičnosti avtotohnega prebivalstva do priseljencev.

Državne ustanove pri tem niso izjema. Naše šole obiskujejo otroci avtohtonih manjšin, obenem pa se je v zadnjem desetletju zaradi političnega položaja na Balkanu povečalo število otrok priseljencev in beguncev iz nekdanje države. Ti se v novem okolju srečajo z drugo kulturo in jezikom.

V prispevku raziskujem, ali pripadnost avtohtoni, etnični, jezikovni oziroma kulturni manjšini vpliva na slabši učni uspeh ali pa moramo vzroke poiskati v socialno-ekonomskih razmerah družine, morda v odnosu med otroci in starši ali dijaki in učitelji.

V triletnem programu (Kuhar) sem izvedla anketo med uspešnimi (reprezentativni vzorec – naključno izbrani dijaki) in neuspešnimi dijaki v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta 2005/06.

2 Država in reševanje konfliktov v večnacionalnih družbah

Naša družba se vedno bolj nagiba h globalnemu sistemu, ki je bolj zapleten, kot si lahko predstavljamo. Po padcu berlinskega zidu se nagibamo k enemu svetovnemu redu, v katerem bo treba priznati večkulturnost, večetničnost. Države ni več mogoče voditi s strogo centraliziranimi strukturami, kot v preteklosti. Pomembno vlogo bo morala prevzeti civilna družba ter razvoj kulture tolerance in pogajanj.

Spremljajo nas aktualni svetovni problemi, kot so ekološko varstvo, jedrska razorožitev, naraščanje števila državljanskih vojn in beguncev iz teh držav. Pomembno vlogo pri reševanju teh težav imajo mednarodne organizacije: OZN, Svetovna banka in Mednarodni denarni sklad. Današnji svet pa pogreša predvsem organizacije, ki bi bile zmožne obvladovati in preprečevati nasilne konflikte in zavarovati pravice manjšin, uravnnavati in odločati o pravicah ljudi. Primer nekdanje Jugoslavije kaže, da državljanske vojne niso več značilnost juga. V letu 1996 je bilo več kot 40 milijonov ljudi žrtev oboroženih spopadov in število beguncev iz leta v leto samo narašča (Rupesinghe 1996, str. 10–15).

Danes menimo, da je treba varovati manjšine ali pripadnike druge etnične skupine na območju neke države. Obstajajo tudi standardi, ki naj bi to zagotavljali in so navedeni v Deklaraciji Združenih narodov o pravicah pripadnikov manjšin, ki zagovarja pravice pripadnikov nacionalnih, etničnih, verskih in jezikovnih skupin (sprejeta leta 1992). Ob pojavu demokracije se soočamo s paradoksom, saj demokracija ustvarja prostor tudi etnični obnovi in verskemu fundamentalizmu. Strogo centralizirane države niso pripravljene popustiti niti za ped ter se ob sporu raje odzovejo s silo in nasiljem. Konflikti vključujejo mnoge družbene dimenzije, kot sta identiteta in varnost. Politična represija in nasilje (ječa, cenzuriranje, diskriminacija na vseh področjih družbenega življenja) sta postala sestavni del življenja posameznih družbenih skupin – manjšin (Rupesinghe 1996, str. 16–27).

V šestem členu Deklaracije OZN so navedene nekatere svoboščine, pomembne za pripadnike manjšin. Avtohtone manjšine v svetu doživljajo podobne zgodovinske usode, socialne in ekonomske okoliščine (staroselci obeh Amerik, Inuiti, aborigini, Maori ...). V zasnovo varstva vseh manjšin bi bilo treba vključiti zdravstvo, ureditev stanovanjskega vprašanja, izobraževanje, jezik ali kulturo, zaposlovanje, politične pravice in podobno. V krogih OZN se sprejetju mednarodnih standardov upirajo velike države (Argentina, ZDA, Avstralija), ki so s kolonizacijo uničile skoraj vse staroselsko prebivalstvo (Devetak 1999, str. 113–114).

Posameznik ima po členu 13/1 Mednarodnega pakta o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah (1966) pravico do izobraževanja, ki bi moralo krepiti spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter pospeševati razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi, rasnimi, etničnimi in verskimi skupinami. Seveda pa se postavlja vprašanje, ali države zagotavljajo svojim prebivalcem jezikovne olajšave, kot je denimo pouk v materinščini (Devetak 1999, str. 73).

2.1 *Evropska unija in manjšine*

Vprašanje manjšin je postalo aktualno po padcu berlinskega zidu, ko se je stara celina začela zavedati, da so manjšinski problemi na njenem ozemlju neurejeni. V številnih državah so nastale napetosti, ponekod tudi do oboroženih spopadov. Šele takrat so se stvari začele reševati, a le politično, kar pa ne rešuje bistva problema – varstva jezikovnih manjšin.

Manjšinski jeziki so podrejeni vplivom globalizacije, ki ogroža manjše nacionalne jezike, zato je izredno pomembno, da poskuša Evropa zavarovati svojo kulturno dediščino, ki je večjezična. S tem se je najprej začel ukvarjati Evropski parlament, OVSE in Svet Evrope pa imata nalogo, da preprečujeta konflikte in odpravljata napetosti v evropskem prostoru. (Brezigar 1999, str. 7–11)

Nova evropska ustava navaja, da je Evropska unija odprta vsem, ki spoštujejo njene vrednote: spoštovanje človekovega dostojanstva, svobode, demokracije, vloge zakonov in človekovih pravic. Na ravni manjšin je načelo Unije spoštovati bogato kulturno in jezikovno raznolikost in zagotoviti varstvo kulturne dediščine Evrope (Vršaj 2004, str. 55–83).

Jasno je, da je svoboda manjšin nekakšen kažipot v demokracijo, kar je pokazala že preteklost s francosko revolucijo (1789–1794), ustanovitvijo Svete alianse (1815), ki si je pridržala pravico do humanitarnih intervencij v drugih državah proti zatiranju človekovih pravic. Tudi danes si velesile pridružujejo pravico do humanitarnih posegov v drugih državah. Zato je bilo ustanovljeno Društvo narodov. Največja kršitelja človekovih pravic sta bila stalinizem in nacizem, ne gre pa prezreti tudi britanske politike v Severni Irski, španskega zatiranja Kataloncev in Baskov pod Francom, srbskega preganjanja Albancev na Kosovu, ameriškega genocida do svoje avtohtone manjšine – Indijancev¹, problema Romov v Evropi itn. (Vršaj 2004, str. 177–205).

Kot manjšino so leta 1950 Združeni narodi obravnavali narodnostne in podobne skupnosti, ki se ločijo od prevladujočega dela prebivalstva v državi. Gre za tiste skupine državljanov, ki jih povezujejo skupni izvor, jezik, kultura ali versko prepričanje ter čutijo, da se v teh pogledih ločijo od drugega prebivalstva in želijo ohranjati svoje posebnosti in jih razvijati (Vršaj 2004, str. 180–183). Mednarodni dokumenti (ZN) označujejo, da je za pripadnost manjšini najboljše merilo materinščina, ki najmanj kaže posledice asimilacije. Gre za jezik, v katerem začne nekdo govoriti in ga govori v otroštvu v družini.

Petrič (Vršaj 2004, str. 183–187) se zavzema za enakopravnost manjšin z večinskim prebivalstvom, potrebni pa so posebni ukrepi za varstvo manjšin. Gre za pravico uporabe lastnega jezika, pravico do šol in pouka v materinščini in pravico do razvoja lastne kulturne, gospodarske in politične dejavnosti. Identiteta manjšinske skupnosti je v sodobnem svetu ogrožena zaradi procesov urbanizacije, priseljevanja in zaradi slabega ekonomskega položaja. Temeljnega pomena za obstoj pa je zajamčeno zastopstvo v javnih organih. Manjšinski pred-

¹ Leta 1974 so denimo sterilizirali 42 % vseh plodnih staroselskih žensk, itd.

stavniki morajo sodelovati v vseh zadevah države, zlasti v tistih, ki zadevajo manjšine. Slovenski raziskovalni inštitut je podal tri možnosti, ki se ponujajo za reševanje manjšinskega vprašanja:

- a) pasivna integracija, ki pomeni kulturno uničenje manjšine in vodi v njeno izginotje kot avtonomne skupnosti;
- b) izolacija ter zaprtje manjšine v svoj krog v poskusu za ohranitev lastne identitete, kar lahko pripelje v antagonizem;
- c) aktivna integracija, ki vodi v mirno soočenje v večinskem interesu ter v spodbujanje narodnostne identitete manjšine in je sočasno zagotovilo za mir, saj ustvarja pozitivno sodelovanje med večino in manjšino.

Pomanjkanje demokracije je poglavitni krivec, da se varstvo narodnih manjšin v svetu premalo obravnava in uzakonja. Številne listine tako čakajo na ratifikacijo zainteresiranih držav.

2.2 *Enakost v izobraževanju in kulturi*

Za medsebojno razumevanje in spoznavanje med narodi bi bilo nujno mednarodno sodelovanje na področju kulture in izobraževanja. To velja predvsem za narodne in etnične skupnosti. Deklaracija o načelih mednarodnega kulturnega sodelovanja (1966) v prvem členu navaja, da ima vsaka kultura dostojanstvo in vrednote, ki jih je treba spoštovati in ohraniti, da ima vsako ljudstvo pravico in dolžnost razvijati in ohranjati svojo kulturo, da vse kulture s svojo bogato raznolikostjo in raznovrstnostjo, medsebojnim vplivom sestavljajo skupno dediščino, ki pripada celotnemu človeštvu. Konvencija Unesca proti diskriminaciji v izobraževanju iz leta 1960 navaja, da je prepovedano neki osebi ali skupini onemogočiti dostop do izobraževanja katere koli vrste ali stopnje oziroma če se jih omeji le na izobraževanje, ki je manjvredno v primerjavi z drugimi. Tretji člen navaja, da bodo države podpisnice tujim državljanom s stalnim bivališčem omogočile isti dostop do izobraževanja kot lastnim državljanom. Modeen (pripadnik švedske manjšine na Finskem) meni, da je država z istimi sredstvi dolžna podpreti manjšinske šole, kot jih daje za večinske, obenem pa je dolžna omogočiti tudi izobraževanje učiteljev za manjšinske šole na univerzitetni ravni (Devetak 1999, str. 74–80).

3 **Ameriški model in imigranti**

Združene države Amerike so država z veliko kulturno in jezikovno različnostjo. Pri tem imam v mislih prednosti, ki jih različnost prinaša. Različnost bo namreč vodila k učinkovitejšemu izobraževalnemu okolju in bo predstavljala neko normo. Imigranti so imeli v preteklosti pomembno vlogo v ameriški zgodovini in izobraževanju. V letu 2000 je njihovo število znašalo 28,4 milijona. Njihove značilnosti so (Garcia 2005, str. 1–17):

- odstotek revščine priseljencev in njihovih otrok je mnogo višji kot pri neimigrantih;

- 42 odstotkov družin prejema najmanj eno državno pomoč;
- naseljeni so v osrednjih mestih, v letu 2000 je v največjih mestih živelo kar 44,8 odstotka priseljencev;
- imigracija je del naraščajočega pojava, temelječega na ekonomiji, ki se ne ozira na meje, na novih komunikacijskih tehnologijah in na novemu sistemu množičnega transporta;
- priseljenci preoblikujejo etose svojih novih skupnosti;
- migranti so del globalizirane ekonomije, v kateri bodo visokousposobljeni imigranti v dobro plačanih industrijah predstavljali neznaten odstotek, medtem ko bodo nizkousposobljeni imigranti v nizkem plačilnem razredu številni;
- imigranti so v primerjavi z domačim prebivalstvom bolj ali manj izobraženi. Visoko izobraženi prihajajo iz držav vzhodne in južne Azije, nizkoizobraženi pa imajo korenine v latinskoameriških državah.

Otroci priseljencev se srečujejo z rasno in družbeno ekonomsko hierarhijo. Doma govorijo drug jezik in imajo drugačne navade kot prevladujoča populacija ob vstopu v šolo. Tu spoznajo nova pravila, ki so v nasprotju z družinsko tradicijo. Zato pa je treba spoznati izobraževalne potrebe teh dijakov in jim z ustreznim šolskim kurikulumom (vključevanje elementov njihove kulture in jezika) zagotoviti, da bodo lažje prebrodili nasprotja med šolo in domom (Garcia 2005, str. 20–23).

4 Evropski prostor in funkcije izobraževanja

V Evropi pripisujemo izobraževanju dve funkciji, in sicer povezovalno (izobraževalne ustanove izražajo družbo, v kateri obstajajo) in vlogo potenciala vzgoje in razvoja izobraženih, kritično mislečih in uravnoveženih posameznikov, ki sprejemajo odgovornosti in obveznosti družbe, v kateri živijo. (EIEM, 2005, str. 1–12)

Med pomembnejšimi dejavniki uspeha otrok iz določenih družbenih okolij je Francoz Pierre Bourdieu predstavil koncept kulturnega kapitala. Menil je, da šole ne promovirajo enakosti, ampak neenakost. Obvladovanje pravega kulturnega kapitala (kulture, jezika dominantne populacije) je eden od elementov vstopa, ki ga evropska družba zahteva od imigrantov. Pri delu z etničnimi manjšinami moramo torej opazovati posledice poskusov vključevanja etničnih manjšin s pomočjo izobraževanja. Paziti je treba na neenakost in izboljšati pogoje družbeno deprivilegiranim skupinam in etničnim manjšinam, ki se v okviru izobraževalnega sistema znajdejo v podrejenem položaju.

4.1 Skandinavski državi – Finska in Danska – in Makedonija

Finska

Na Finskem je bilo v letu 2001 okoli 290.000 Fincev, ki so govorili švedsko (5,6 odstotka celotne populacije), 28.000 rusko govorečih prebivalcev (0,5 % po-

populacije), romske populacije je bilo okoli 10.000, približno 6400 pa je bilo Samijev. Evropska komisija za boj proti rasizmu in netolerantnosti (ECRI) je ugotovila, da je Finska ratificirala Okvirno konvencijo za zaščito nacionalnih manjšin in Evropsko listino za regionalne ali manjšinske jezike. Torej – kakšno je bilo stanje med manjšinami (Annual Report 2002, str. 1–7)?

- i) Ustava iz leta 2000 zagotavlja Samijem² pravico do njihovega tradicionalnega življenja, lova, ribolova in gospodarnega ravnanja s severnimi jeleni. Vendar pa v praksi teh pravic, po trditvah predstavnikov manjšin leta 2002, niso mogli uresničevati. Menijo, da je jedro problema v dobičkonosni usmeritvi ministrstva za kmetijstvo, ki skrbi za nadzor državnega ozemlja na tradicionalnih območjih Samijev.
- ii) Romi so kljub zakonskemu varstvu deprivilegirani na področju stanovanjskega varstva, izobraževanja in zaposlovanja. Na nekaterih šolah se poučuje romski jezik (kalo) od leta 1989, kar je obnovilo vsakdanjo uporabo jezika in povečalo število člankov, ki so bili objavljeni v tem jeziku v romskih časnikih. V zadnjih letih pa je pozitiven razvoj kar nekako usahnil, saj je bilo v letu 2002 za poučevanje jezika kalo namenjenih premalo sredstev, učitelji pa tako niso imeli na voljo dobrih možnosti za usposabljanje in pripravo ustreznih učnih pripomočkov. Poleg tega pa je pouk jezika kalo potekal po končanem pouku, kar je romske otroke odvrčalo od prisotnosti.

Šole so skladno z Osnovnim izobraževalnim zakonom (628/1998) lahko izbrale romščino kot jezik navodil. Zakon tudi omogoča, da se romščina lahko poučuje kot materni jezik v skladu z izbiro dijakovih staršev. Poučevanje romskega jezika se je v letu 2002 izvajalo le v devetih mestnih občinah na dvajsetih večjih šolah (5 odstotkov šol z romsko populacijo).

Danska

Na Danskem najdemo skupine, ki imajo drugačno tradicijo, povezano z družino, šolo in delom, med katere zagotovo sodijo Turki na Danskem, ki imajo status etnične manjšine zaradi posebnih kulturnih tradicij in jezika. Torej – katere ukrepe je sprejela danska vlada na področju politike manjšin? Gre za tri ravni delovanja, in sicer državno³, institucionalno⁴ in individualno⁵.

Po opravljenih intervjujih z mladimi ugotovljamo, da so mladi danski Turki motivirani za izobraževanje, saj jim pomeni privilegij. Bili so celo razočarani, če so ugotovili, da šola intelektualno od njih ne zahteva dovolj, da bi lahko tek-

² Samiji so pripadniki avtohtone ugrofinske etnične skupine na polotoku Kola v Finski, vzhodna skupina Laponcev.

³ *Državna raven* zavezuje odrasle priseljence, da morajo obvezno obiskovati posebne tečaje danščine, če želijo prejeti socialno podporo. Za otroke so organizirani posebni razredi, ki jih morajo obiskovati eno ali dve leti, da se naučijo govoriti dansko. Na področju predšolske vzgoje obstajajo vrtci za imigrantske otroke, v šoli pa ure maternega jezika po pouku.

⁴ *Institucionalna raven* vključuje vsakdanje življenje v šoli in doma, ki sestavlja posameznikovo življenje. Pomembno je, da vsakodnevno življenje posameznika vključuje dejavnosti v več institucijah.

⁵ *Individualna raven* je tista, na kateri nastopa posameznik s posebnimi motivi in pristojnostmi za udeležbo v vsakdanjem življenju institucij in prispeva svoje razumevanje sveta.

movali z mladimi Danci in napredovali pri izobraževanju. Zato so razvili tri *strategije*, s katerimi lahko premagajo ovire doma in v šoli.

- 1 Konflikti med motivi dijakov so vodili danskega Turka do strategije aktivnega »*pattern breakinga*«, ko je želel dijak postati podoben svojim sošolcem (obramba pred biti outsider in pred rasizmom).
- 2 Konflikte med vrednotami doma in šole je dijak reševal s strategijo »*alternating between being Danish and Turkish*«, ki jo je uporabil, ko je bilo jasno, da vrednot doma ne sme uporabljati v šoli in nasprotno.
- 3 Konflikti med položajem staršev in motivi dijaka so vodili k strategiji *silence and withdrawal* (*tišine in umika*). V takih primerih bi predstavniki šole morali najti rešitev skupaj s starši, da bi otroci lahko sodelovali v šolskih dejavnostih in ne bi bili več izpostavljeni stresnim situacijam.

Makedonija

V nekdanji Jugoslaviji so Romi prejeli zakonsko priznanje kot etnična manjšina. V Makedoniji se je romsko izobraževanje poskusno začelo leta 1983 v nekaterih državnih šolah, obenem pa so bile v medijih vremenske napovedi v romščini. Leta 1990 je prva romska stranka v Makedoniji zasnovala program, v katerem je prvi člen zadeval izobraževanje. V njem so zapisali, da otroci potrebujejo vrtce, v katerih bi izobraževanje predšolskih otrok potekalo v romščini in makedonščini, navodila v osnovnih šolah naj bi dijaki prejeli v makedonščini, zahtevali pa so tudi ustanovitev oddelka za romske študije na univerzi v Skopju. Ker se je le nekaj posameznikov izobraževalo na univerzitetni ravni, so financirali mnogo programov (*Step-by-Step*⁶), ki naj bi izboljšali stanje med romskim prebivalstvom (Koinova 2000).

Na državni ravni je ministrstvo za šolstvo ob sodelovanju z vodilnimi romskimi strokovnjaki pripravilo izobraževalni program za Rome, ki je vključeval dve uri navodil v romščini od prvega do osmega razreda. V letu 1996 se je program izvajal na štirih osnovnih šolah. Na področju državnega srednjega šolstva pouk nikjer ne poteka v romščini.

4.2 Slovenija in položaj pripadnikov drugih etničnih skupin in kultur

Na slovenskih tleh živijo tri etnične skupnosti, ki jih Ustava Republike Slovenije skupaj s Slovenci obravnava kot avtohtono prebivalstvo: Madžari, Italijani in Romi, in tudi varuje njihove pravice. Zaradi političnih razmer pa se je bistveno povečalo število priseljencev iz nekdanje Jugoslavije (Devetak 1999, str. 254). Torej, s katerimi težavami se srečujejo Romi in kakšno je stanje med priseljenci iz nekdanjih jugoslovanskih republik?

1. Ekonomski položaj Romov je izredno težaven. Trenutne gospodarske razmere so Romom in njihovem načinu življenja nenaklonjene, saj se je njihovo zaposlovanje zaradi nizke stopnje izobrazbe in drugačnih navad

⁶ Program Korak za korakom.

skoraj ustavilo. Njihova tradicija, način življenja in neprilagojenost okolju pa povzročajo pogoste spore z večinskim prebivalstvom in med Romi sami (Winkler 1999, str. 27–30).

2. Imigranti iz nekdanjih jugoslovanskih republik obsegajo 10 odstotkov slovenske populacije. Večina jih je prišla v Slovenijo kot ekonomski migranti. Nekateri so tu ostali začasno, da bi ekonomsko podpirali družine na območju nekdanje Jugoslavije, večina pa se je ustalila, si ustvarila družine in po osamosvojitvi Slovenije zaprosila za državljanstvo⁷, ki ga je na novo prejelo skoraj 170.000 ljudi. Tako so bili deležni državljskih pravic. Lahko so ustanovili narodne skupnosti, uporabljali svoj jezik, razvijali in izražali pripadnost etnični kulturi. Skupinske pravice tem skupnostim niso ustavno zagotovljene, saj le nekaj osnovnih šol deluje v jeziku priseljencev, a le v središčih, kjer je skoncentrirana priseljska populacija (Jesih 1994, str. 7–22). Pomemben delež populacije so begunci, ki jih je bilo po spopadih na Balkanu okoli 50.000. Selitve so in bodo vplivale na prihodnji razvoj naše države. Nekaj teh priseljencev bo ostalo pri nas permanentno, spremenili bodo etnično strukturo v Sloveniji. Pomembno bo, kako bo RS odgovorila na posebne situacije (na vprašanja izobraževanja v jeziku beguncev, na probleme, povezane z etnično identiteto, možnosti njihovega kulturnega življenja in razvoja, vključevanja v slovensko družbo ...

4.3 Pomen dobre izobrazbe za življenje

Dobra izobrazba prinaša boljše možnosti za življenje. Tudi sama pripadam pedagoški stroki, zato me še posebno zanima stanje jezikovnih manjšin v izobraževalnem sistemu, in sicer na Srednji šoli za gostinstvo in turizem Celje.

Slovenski otroci se učijo v materinščini, romskim otrokom pa je slovenščina drugi jezik. Z isto težavo se srečujejo otroci priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, zato bi se že v predšolskem obdobju s temi otroki morali ukvarjati ljudje, ki obvladajo romščino ali jezik priseljencev – hrvaški, bosanski, srbski, albanski ali makedonski jezik. Otroci bi se tako pred vstopom v šolo seznanili z drugim jezikom, prevajanje navodil v materni jezik pa bi moralo potekati vsaj v prvem triletju devetletke. Znanje in razumevanje slovenskega jezika bi se tako otrokom manjšinske kulture zagotovo izboljšalo. Boljši bi bili tudi njihovi učni rezultati in poznejša življenjska raven.

Torej – kaj RS ponuja romskim otrokom v vzgoji in izobraževanju? Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport priznava šolam dodatne pedagoške ure za skupinsko izvedbo pouka zunaj matičnega razreda. Ti otroci se vključujejo v oddelke podaljšanega bivanja, pripravljeni pa so tudi prilagojeni delovni zvezki za slovenski jezik, matematiko za tiste romske otroke, ki pomoč potrebujejo. Ministrstvo je šolam na mesec nakazovalo 1100 tolarjev za nakup učnih pripomočkov

⁷ Za pridobitev državljanstva je moral vsak prosilec izpolniti splošne pogoje (starost 18 let, 10 let bivanja v RS, od tega 5 let s stalnim bivališčem, stalna zaposlitev ipd.).

in ta nekatere stroške v zvezi z dnevnimi dejavnostmi in ekskurzijami, zagotovilo pa je tudi dodatna sredstva za regresirano prehrano, študentom pa štipendije v okviru razpisa štipendij za pedagoške poklice (Obreza 2002, str. 49–60).

V prihodnje bi bilo treba razviti ustrezen sistem štipendiranja in finančne pomoči v srednjih in visokih šolah, da bi pozneje ti dijaki s svojim znanjem in izkušnjami pripomogli k boljši razpoznavnosti in razumevanju romske kulture na slovenskih tleh, boljši življenjski ravni avtohtone manjšine in boljšemu medkulturnemu dialogu z večinskim prebivalstvom.

5 Analiza ankete

Na naši šoli je bilo v šolskem letu 2005/06 vpisanih v program Kuhar 236 dijakov (podatki z dne 2. 9. 2005). Odločila sem se za reprezentativni vzorec ankete, ki jo je izpolnilo 43 dijakov iz 1. in 3. letnika (približno 20 odstotkov te populacije). Dijake sem najprej razdelila na dve skupini, in sicer na uspešne dijakke in neuspešne.

Zanimalo me je, kakšna je nacionalna struktura v obeh skupinah in ali ta vpliva na uspešnost dijakov v šolskem sistemu.

Nato sem neuspešne dijakke razdelila na tiste, ki so se opredelili za slovensko nacionalno pripadnost (SNP), in na tiste, ki so se opredelili za drugo nacionalno pripadnost (DNP).

Dijaki	Neuspešni	Skupaj: 21	uspešni	Skupaj: 22
	DNP	SNP	DNP	SNP
Vprašanja	7	14	3	19
I. SKLOP				
4 ⁸ . Jezik doma:				
– hrvaški, srbski, bosanski, albanski, makedonski ali romski	4	0	1	
– slovenski in drugi	2	0	1	0
– slovenski	1	14	1	19
6. Oddaljenost od šole več kot 25 km	3	6	0	14
7. Doma v mestu	2	8	2	9
8. Samopodoba				
– o sebi imam dobro mnenje	7	12	3	16
– doma se počutim ljubljene	4	8	1	10
– o sebi imam slabo mnenje	0	2		2
II. SKLOP				

⁸ Številke (4, 6, 7) predstavljajo številko vprašanja v posameznem sklopu ankete.

1. Regresirana prehrana v šoli:	4	11	1	16
a) da	0	3	2	3
b) ne				1
c) ni odgovoril/-a				
2. Zaposlitev staršev/ skrbnikov:	2	4	2	6 *
oba	4	7	1	10
eden	1	3		3
nobeden				
3.1 Enostarševska družina	3	3	0	2
3.2 Materina izobrazba:				
– osnovna	3	5	2	6
– srednja	1	8	0	11
– visoka	1		1	2
– ni odgovora		1		
3.3 Očetova izobrazba:				
– osnovna	1	5		9
– srednja	5	7	2	7
– visoka		1	1	1
– ni odgovoril/-a	1	1		2
Materina starost ob rojstvu:				
– 15–18	1	4		2
– 19–24	3	3	2	9
– 25–28	1	3	1	5
– 29 in več	2	4		3
III. SKLOP				
1. Starši mi dovolijo vse	0	2	0	4
2. S starši se razumem:				
– dobro	4	11	3	15
– srednje	2	3		4
– slabo				
– ni odgovoril/-a	1			
3. Starši so vedno dosledni pri svojih odločitvah	4	2	1	13
4. Ko dobim negativno oceno:				
– me starši »okregajo« ...	3	5	2	6
– mi pomagajo pri učenju	2			6
– skupaj se pogovorimo o vzrokih za oceno in naredimo načrt	3	6		9
– poiščejo pomoč za posamezni predmet	1	2		
– drugo		3		1
– drugo		1		
5. Starši redno hodijo v šolo in vedo za vse moje ocene	7	10	1	15

6. Doma moram biti ob 21. ure, ob koncu tedna pa to ni pomembno	4	3	0	2
7. Starši mi svetujejo, naj upoštevam nasvete učiteljev	6	14	2	18
IV. SKLOP				
1. Učitelj mi pomeni prijatelja	3	3	1	9
2. če snovi ne razumem:				
– nikogar ne vprašam za nasvet		3		1
– prosim učitelja za ponovno razlago	4	5		7
– mi je vseeno				
– grem na svetovalne ure	0	2	2	1
– prosim za pomoč prijatelja ali sošolca	4	7		15
3. Naloge redno delam	4	8	0	10
4. Pri pouku sem:				
– zbran	2	1	2	3
– poslušam	4	2	1	14
– se pogovarjam s sošolci in delam nemir	1	3		1
– si delam zapiske	4	5	1	2
5. Med tednom:				
– hodim ven s prijatelji	3	9	1	10
– se ukvarjam s športom	4	2	1	7
– oboje		1		1
– pomaga doma				1
6. V razredu se dobro počutim	7	13	3	15
7. Razrednik nam pomaga reševati težave	6	12	2	15
8. Pri predmetu, kjer imam negativno oceno:				
– ne razumem snovi	3	8		14
– učitelj slabo razlaga	1	1	1	3
– predmet me ne zanima	2	1		4
– se sploh ne učim		3	1	1
– ne delam domačih nalog				2
– učitelj me ima na piki		4		
– prebiram sporočila na telefonu	0	0		1

Preglednica 1: Struktura dijakov 1. in 3. letnika

5.1 Analiza anketnih podatkov

Primerjava uspešnih in neuspešnih dijakov DNP

Na podlagi analize odgovorov dijakov iz 1. in 3. razreda lahko sklepam, da so bili v skupini DNP večinoma neuspešni tisti dijaki, ki jih označujejo v nadaljevanju navedene lastnosti:

1. V krogu svoje družine niso uporabljali le uradnega jezika R Slovenije, ampak so se sporazumevali v hrvaščini, srbščini, bosanščini, romščini, slovenščini in hrvaščini ter v slovenščini in nemščini.
2. V prvi skupini (neuspešni dijaki DNP) so se znašli tudi dijaki, ki so se v šolo vozili več kot 25 kilometrov (takih je bilo kar 43 odstotkov), medtem ko se med uspešnimi dijaki nihče ni vozil dlje.
3. Niso živeli v mestu, saj je kar 72 odstotkov neuspešne populacije živelo na vasi.
4. V prvi skupini sta bila oba starša zaposlena le v slabi tretjini, v drugi skupini pa kar 67 odstotkih.
5. Živijo v enostarševski družini, saj ta odstotek znaša slabo polovico, medtem ko so vsi uspešni dijaki živeli v popolni družini.
6. So se rodili materam, ki so bile starejše od 25 let.
7. Njihovi starši so bili dosledni, strogi v več kot polovici primerov, za razliko od staršev druge skupine, ki so bili dosledni v tretjini primerov. Vsi starši prve skupine redno obiskujejo šolo in vedo za vse ocene, starši druge skupine pa ne tako pogosto. Starši v prvi skupini tudi niso pokazali čustvene reakcije ob nezadostni oceni, saj se jih je samo 29 odstotkov čustveno odzvalo v tej situaciji, v drugi skupini pa je čustveno reakcijo pokazalo skoraj sedemdeset odstotkov staršev.
8. So večinoma nezbrani pri pouku. Predmet, pri katerem so dobili nezadostno oceno, pa jim ni bil zanimiv ali kot vzrok navajajo nerazumevanje snovi.

Primerjava neuspešnih dijakov DNP in SNP

Ob primerjavi⁹ neuspešnih dijakov DNP in SNP ugotovimo, da imata skupini veliko *skupnih značilnosti*. V večini primerov:

- se oboji vozijo v šolo več kot 25 kilometrov;
- imajo o sebi dobro mnenje in se doma počutijo ljubljene;
- prejemajo regresirano prehrano;
- je materina in očetova izobrazba nizka;
- zaposlenost enega ali obeh staršev je okoli 80-odstotna v obeh skupinah;
- živijo v enostarševski družini, ki predstavlja v prvi skupini 43 odstotkov, v drugi pa 20 odstotkov;
- oboji trdijo, da se s starši dobro razumejo, da so njihovi starši dosledni pri

⁹ V prihodnje bi bilo dobro izpeljati podobno raziskavo na več šolah in tako anketirati večje število dijakov, kar bi omogočilo večjo zanesljivost ugotovitev.

- svojih odločitvah, da obiskujejo šolo in vedo za vse ocene in da otrokom svetujejo, naj upoštevajo nasvete učiteljev;
- obe skupini dijakov hodita med tednom ven s prijatelji;
 - v razredu se dijaki dobro počutijo, poleg tega pa menijo, da jim razrednik pomaga reševati težave;
 - kot razlog za nezadostno oceno navajajo nerazumevanje snovi.
- Med obema skupinama pa je veliko *razlik*. V večini primerov:
- dijaki DNP ne živijo v mestu, kar velja za dijake SNP;
 - matere dijakov SNP so dvakrat pogosteje rodile pred osemnajstim letom kot pa matere dijakov DNP;
 - starši dijakov DNP so doslednejši od staršev druge skupine, a ob nezadostni oceni pri posameznem predmetu ne pomagajo svojim otrokom pri učenju v tako veliki meri in ne iščejo strokovne pomoči, za kar se pogosteje odločajo starši dijakov SNP;
 - dijaki DNP ne obiskujejo svetovalnih ur, za kar se pogosteje opogumijo dijaki SNP, ki med tednom pogosteje hodijo ven s prijatelji in kot razlog za nezadostno oceno navajajo, da jih ima učitelj na piki in jim je naredil krivico.

6 Rešitve

Če dijaki v šolskem sistemu niso uspešni, bo pozneje njihova življenjska raven nižja. Zato bom v tem delu predstavila najpomembnejše rešitve za neuspešne dijake, posebno pozornost pa bom namenila manjšinskim.

Vemo, da mora izobraževalni sistem razvijati dijakove osebne in družbene sposobnosti, ki jih v učnem procesu učitelji in svetovalci promovirajo in negujejo. Dijaki manjšin potrebujejo predvsem možnost sodelovanja v dejavnostih in programih, v katerih pridejo v stik z večinsko populacijo. Programi morajo biti načrtovani prožno, saj ni mogoče predvideti, kakšne potrebe in sposobnosti so manjšinski dijaki prinesli s sabo. V razredih z različnimi manjšinskimi skupinami naj bo kurikulum načrtovan tako, da se bo dotaknil potreb vsakega dijaka.

Na uspešnost dijakov pa vplivajo tudi mnogi drugi dejavniki.

1. Uporaba aktivnih metod poučevanja

V ZDA pričakuje večina učiteljev od dijakov pasivno sedenje, poslušanje predavanj, tiste, ki pa se tihemu sedenju upirajo, obravnavajo kot disciplinsko problematične in jih celo spodbujajo k osipu. Petinštirideset odstotkov navajskih dijakov je imelo dober uspeh, a so se v šoli dolgočasili (Reyhner 1992, str. 4).

2. Prenova šol

V ZDA ugotavljajo, da premnoge šole (več kot 1000 dijakov) ustvarjajo pogoje, ki so podobni tovarniškimi, saj učiteljem preprečujejo, da bi z dijaki navezali osebni stik. Zato bi srednje šole lahko vpisovale največ 600 dijakov. Preprečevanje osipa in neuspešnosti je torej povezano z ustanovitvijo majhnih oddelkov in s številom programov, s šolskim okoljem, ki podpira indijanske dijake (manjšinske dijake). Indijanski dijaki so bili neuspešni tudi zato, ker velik birokratski sistem ni ustrezal njihovim potrebam (Reyhner 1992, str. 4). V manj

številčni šoli so predmeti povezani, dijaki pa lahko več časa preživijo z vsakim učiteljem, kar ustvarja bolj domače okolje.

3. Upoštevanje kulturne različnosti v učnem načrtu in dodajanje vsebin kulturne manjšine v kurikulum

Učitelj mora biti skrben in dostopen, poleg tega pa mora pomagati dijakom pri učnem procesu. Pripravljen mora biti spoznati svoje dijake, njihovo kulturo, saj lahko tako pozneje lažje prilagodi poučevanje kulturnemu ozadju svojih dijakov. Načrtovalci kurikulumuma bodo morali vanj vključiti del manjšinske kulture in tako prispevati k razumevanju in tolerantnosti do drugih kultur in sožitju med različnimi etničnimi skupnostmi med mladimi.

Vendar pa je šolski kurikulum zasnovan tako, da ustreza prevladujoči populaciji in kulturi v neki državi. Predvideva široko poznavanje družbe in kulture, ki so jo dijaki prevladujoče populacije prinesli s seboj v šolo (EIEM, 2005). Ne glede na to, da je prav to znanje potrebno dijakom, ki prihajajo iz različnih etničnih okolij, je kurikulum pogosto oddaljen od njihovih izkušenj, zato se jim zdi nerealen in nepravilen. Teoretično lahko to poimenujemo znanje iz knjig, ki nima nobene povezave z vrsto dijakov ali njihovim življenjem. Tip pedagoškega razmišljanja, da se učenje začne ob vnosu novega znanja v dijakovo življenje, je teoretična podlaga medkulturnega učenja. Pomembno je, da so poučevanje jezika, družbene raziskave in kulturno razumevanje povezani z dijakovo osebno izkušnjo in s prejšnjim znanjem. Tako je denimo poučevanje dijakov z drugačnim etničnim ozadjem o njihovi domovini, kulturi in politiki lahko primerjalno dober način predstavitve kulture, jezika, ekonomije in politike nove gostujoče države. Pomembno je, da ta tip poučevanja izpeljemo skrbno in v mešanih razredih, kar lahko pospeši skupno razumevanje med dijaki različnih etničnih skupnosti. Internacionalizacija predmetnika in učnega načrta je podlaga za uporabo različnih kulturnih ozadij dijakov. Podobna je bazenu, iz katerega se vsakdo lahko nauči kaj novega, in tako koristna za vso skupnost.

Na tem področju bo zanesljivo potrebna pomoč ministrstva za šolstvo in šport, ki bi za učitelje lahko organiziralo seminarje, na katerih bi strokovnjaki za medetnične odnose predstavili sociološke raziskave in podali kratke osnove o drugih kulturah, denimo o islamski, romski ali albanski kulturi. Učiteljem bi približali druge kulture, da bi pozneje lažje razumeli svoje dijake. Pomembna pa bi bila seveda navzočnost učiteljev drugih etničnih skupnosti v izobraževalnem procesu.

4. Visoka pričakovanja do vseh dijakov in vprašljivost diferenciacije pouka

Ameriška izkušnja kaže, da imajo učitelji navadno nižja pričakovanja do indijanskih (manjšinskih) dijakov in jih pogosto uvrščajo v manj zahtevne učne načrte, ki so namenjeni poklicnemu izobraževanju in ne nadaljevanju študija na fakulteti. To je praksa ameriških šol, kjer dijake uvrstijo v tri skupine (visoko, srednjo in nižjo raven). Vsaka skupina se nato uči v svojem razredu. Oaks je leta 1985 opisal negativne učinke v ameriškem srednješolskem sistemu, ko so dijake podrejene populacije neproporcionalno postavili v nižje usmerjene razrede, kjer so pridobili podpovprečno znanje in izobrazbo. Prenizka pričakovanja učiteljev do indijanskih dijakov so situacijo samo še poslabšala. Meni, da poklicni izo-

braževalni programi zmanjšujejo možnosti za revne in za dijake podrejene populacije in pripomorejo, da ti dijaki pozneje opravljajo slabše plačane poklice in pristanejo na dnu ekonomske lestvice (Koželj 2005, str. 80).

5. Individualni učni načrt

Dijaki prevzamejo odgovornost za vsebine, ki se jih želijo učiti. Načrt poudarja kaj, kdaj in kako se bodo vsebine izvajale. IEP naj izhaja iz interesov dijakov v kombinaciji z najljubšim načinom učenja (individualno, delo v dvojicah, skupinsko delo). Vsebuje naj tudi načrt učenja, v katerem dijaki in učitelji sami izbirajo učne dejavnosti. Pri ameriških staroselskih dijakih gre za vključevanje indijanskih učiteljev v programe. Ko dijaki vidijo indijanski model "role model" se poveča njihova samopodoba in pridobijo občutek samospoštovanja. Pomembno je skupinsko učenje, ki ne vsebuje tekmovalnosti, povečuje pa pripadnost skupini. Večina indijanskih dijakov uživa v opazovanju, kako sošolci rešujejo probleme. Zaželeno je predvsem *uspešnost prvega poskusa* (Tonemah 1991, str. 3).

6. Kako motivirajo dijake starši in kako sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu

Analiza ankete je pokazala, da večina staršev neuspešnih dijakov DNP in SNP meni, naj njihovi otroci upoštevajo nasvete učiteljev.

Reyhner (1992, str. 5) meni, da bi večje vključevanje staršev manjšinskih otrok zmanjšalo kulturno razliko med šolo in domom in da si učitelji želijo njihovega sodelovanja v izobraževalnem procesu. Vendar pa resnično želijo le, da bi starši skrbeli, da njihovi otroci obiskujejo pouk in se učijo. Vključevanje pomeni tudi njihovo spoznavanje funkcij šole in dopušča možnost odločanja, kaj in kako naj se otroci učijo.

7. Projekt Učitelj svetovalec

Na SŠGT Celje imajo dijaki že drugo leto možnost obiskovanja svetovalnih ur pri vseh profesorjih. Anketa kaže, da med dijaki sicer ni posebnega zanimanja za projekt, da pa se dijaki SNP pogosteje odločajo za to obliko pomoči. Vendar pa se je dijakov uspeh pri predmetu nedvomno izboljšal, če je obiskoval svetovalne ure in sta skupaj s profesorjem pojasnila morebitne primanjkljaje znanja ter pripravila načrt za izboljšanje negativne ocene.

Menim, da bi ministrstvo za šolstvo in šport finančno moralo v prihodnosti podpreti ta projekt in profesorjem priznati eno ali dve plačani uri v sklopu rednega delovnega časa. Tako bi lahko zagotovili dodatna delovna mesta za profesorje začetnike, ki po končanem študiju težko dobijo redno zaposlitev. Če država vlaga v izobraževanje, to nikakor ni izgubljen denar, ampak naložba, zaradi katere bo več dijakov končalo srednjo šolo in si pridobilo poklic. Zmanjšalo bi se tudi število kaznivih dejanj pri slovenski mladini, ki pozneje konča v zaporih¹⁰. Dejstvo je, da večina staršev dela izmenično. Manj obremenjeni učitelji (predlagam šestnajst- ali sedemnajsturno tedensko obveznost) bi tako imeli več časa in energije za reševanje dijakovih težav.

¹⁰ Bivanje zapornikov se financira iz državnega proračuna. Znižanje števila kaznivih dejanj bi zmanjšalo porabo teh sredstev, ki bi jih država lahko namenila za izboljšanje šolskega sistema (podpora novim projektom in zaposlovanju mladih profesorjev).

7 Sklep

Na slovenskih tleh živijo tri etnične skupnosti, ki jih Ustava Republike Slovenije skupaj s Slovenci obravnava kot avtohtono prebivalstvo (Madžari, Italijani in Romi) in varuje njihove pravice. Bistveno se je povečalo tudi število priseljencev in beguncev iz nekdanje Jugoslavije, ki pa nimajo ustavno urejenih skupinskih pravic (le nekaj šol deluje v jeziku priseljencev v središčih, kjer je priseljska populacija skoncentrirana).

Hipotezo, da pripadnost etnični manjšini vpliva na slabši učni uspeh, lahko potrdim, saj je analiza podatkov pokazala, da je kar 70 odstotkov otrok, ki so bili opredeljeni kot dijaki druge nacionalne pripadnosti (DNP), v prvem ocenjevalnem obdobju neuspešnih, kar je v primerjavi z drugo skupino (dijaki slovenske nacionalne pripadnosti – SNP – neuspešnih je bilo 42 odstotkov anketiranih dijakov) bistveno več. Jasno pa je, da na učni uspeh vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so neznanje slovenskega jezika, revščina, ne vključenost v družbo, ksenofobičnost večinskega prebivalstva do manjšin in priseljencev.

Na podlagi svoje analize lahko trdim, da so poglaviti vzroki za neuspešnost dijakov DNP: slabo znanje slovenskega jezika (večina teh dijakov doma ne uporablja slovenskega jezika), revščina v družini (redko zaposlena oba starša, ki sta večinoma slabo izobražena), življenje v enostarševski družini, oddaljenost od kraja šolanja (več kot 25 kilometrov), življenje na vasi (zmanjšan dostop do javnih in kulturnih dobrin). Ti dijaki so se rodili materam, ki so bile starejše od 25 let, njihovi starši pa so bili dosledni pri vzgoji, a niso pokazali čustvenih reakcij ob nezadostni oceni. V večini primerov so bili ti dijaki nezbrani pri pouku. Pri predmetu, kjer so imeli nezadostno oceno, pa so se dolgočasili ali pa snovi niso razumeli.

Analiza je pokazala, da večina uspešnih dijakov DNP v krogu svoje družine uporablja slovenski jezik in da se nihče ne vozi v šolo dlje kot 25 kilometrov, dva dijaka živita v mestu, ki jima ponuja večje možnosti kulturnih stikov z večinsko populacijo. Ekonomski položaj teh družin je bolj urejen, saj živijo vsi učenci v popolni družini, v kateri sta večinoma zaposlena oba starša. Starši teh dijakov niso tako dosledni, kar pri otrocih pušča občutek, da jim zaupajo, vendar pa so se ob slabi oceni čustveno odzvali in pokazali, da jim ni vseeno za učni uspeh otrok.

Ugotavljam, da se nekatere države trudijo svojim etničnim skupinam izboljšati slab položaj. Mednje vsekakor lahko uvrstimo Finsko, Dansko in Makedonijo.

Na Finskem so se leta 1989 na mnogih šolah odločili za poučevanje romskega jezika kaló, kar je obnovilo njegovo vsakdanjo uporabo, vendar pa so se v zadnjih letih zelo zmanjšala proračunska sredstva, kar je bistveno poslabšalo usposabljanje in vključevanje učiteljev. Finska se zaveda, da je poglaviti razlog težav v šoli nerazvita jezikovna sposobnost romskih družin v finščini in romščini.

Na Danskem uživa poseben status turška manjšina zaradi posebne kulturne tradicije in jezika. Država je sprejela zanimive ukrepe na področju manjšinske politike. Gre za tri ravnine delovanja, in sicer državno, institucionalno in individualno. Kljub drugačni kulturi in tradiciji so mladi danski Tur-

ki motivirani za šolanje, ki ga vrednotijo kot privilegij, in so razočarani, če od njih učitelj premalo pričakuje.

Tudi Makedonija ima že izkušnje pri romskem izobraževanju. Ker je med romsko populacijo osip iz šolskega sistema visok, so financirali mnogo programov, med katerimi kaže omeniti Step-by-Step, ki je v kurikulumu v ospredje postavil otroke in vključevanje staršev v izobraževanje. Tako je leta 1996 ministrstvo za šolstvo z vodilnimi romskimi strokovnjaki pripravilo izobraževalni program za Rome, ki je vključeval dve uri poučevanja v romščini od prvega do osmega razreda. Program se je izvajal na štirih osnovnih šolah, vendar pa ni na področju srednjega šolstva še ničesar narejeno.

Po mojem prepričanju ima Slovenija na šolskem področju še izjemno veliko dela. Vse reforme, ki trenutno potekajo, ne ponujajo najustrežnejših rešitev. Dijaki manjšin potrebujejo predvsem možnost sodelovanja v dejavnostih in v programih, kjer pridejo v stik z večinsko populacijo. V razredih bi moral biti kurikulum načrtovan tako, da bi se dotaknil potreb vsakega dijaka, predvsem pa bi vsi dijaki morali imeti možnost učenja maternega jezika (na območju, kjer živijo Romi, bi se vsi dijaki lahko učili manjšinskega jezika). Tako bi približali obe kulturi in pripomogli k boljšim odnosom na območju, kjer živijo pripadniki obeh kultur (Kanada je odličen primer).

Če želimo, da se bo neuspešnost manjšinskih dijakov znižala, bi morali učitelji uporabljati aktivne metode poučevanja, prenoviti bi morali šole, upoštevati kulturne različnosti v učnem načrtu in vanj dodajati vsebine kulturnih manjšin, do vseh dijakov bi morali gojiti enako visoka pričakovanja, uvesti individualni učni načrt (dijaki prevzamejo odgovornost za snov, ki se jo želijo učiti, v programe pa bi morali vključevati tudi učitelje manjšin – »role model«, saj bi se dijakom tako izboljšala samopodoba). Dijake bi morali v učnem procesu motivirati tudi starši in dejavno sodelovati v učno-vzgojnem procesu, več pozornosti pa bi morali nameniti projektom (primer SŠGT Celje – projekt Učitelj svetovalec), katerih cilj je izboljšati učni uspeh vseh dijakov, in načrtovanjem strokovnih usposabljanj za učitelje, ki bi tako bolje spoznali druge kulture in pozneje lažje razumeli dijake z drugačno kulturno ali jezikovno tradicijo v razredu.

Literatura

- Finland — Annual Report 2002 of the Finish Helsinki Committee. Na http://www.ihf-hr.org/viewbinary/viewdocument.php?doc_id=1956 (27. 12. 2005).
- Brezigar, B. (1999). Evropski standardi zaščite jezikovnih manjšin. Stran 7–11. V: *Pravno varstvo manjšin* (zbornik). ELSA, Ljubljana, Slovenija.
- Devetak, S. (1999). *Pravica do različnosti. Pravno varstvo manjšin v Evropi*. Maribor: Evropski center za etnične, regionalne in sociološke študije pri Univerzi v Mariboru.
- Education as means of integration (2005, str. 1–12). EIEM, European Commission – Leonardo da Vinci Program.
- Na <http://www.khs.dk/eiem/education.asp> (25. 11. 2005).
- Garcia, E. E. *Teaching and Learning in Two Languages. Bilingualism and Schooling in the United States*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hedegaard, M. (2005). Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influence on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity, str. 187–205. *Culture and Psychology* Vol. 11 (2). Sage Publications. University of Copenhagen.
- Intercultural learning (2005, str. 1). EIEM, European Commission – Leonardo da Vinci Program. <http://www.khs.dk/eiem/education.asp> (25. 11. 2005).
- Jesih, B. (1994). *Ethnic Minorities in Slovenia*, str. 7–22. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Koinova, M. (2000). *Roma of Macedonia*. Na <http://www.greekhelsinki.gr/pdf/cedime-se-macedonia-roma.doc> (27. 12. 2005).
- Koželj, K. (2005). *Asimilacijska politika do ameriških Indijancev in šolstvo v ZDA*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Obreza, J. (2002). Prispevek in posebna vloga slovenske države na področju narodnostnih manjšin s poudarkom na romski skupnosti v Sloveniji, str. 47–60. V: Pirjevec, J., *Slovenski kulturni prostor danes*. Ljubljana: Odbor SAZU za preučevanje narodnih manjšin.
- Rupesinghe, K. (1996). *Governance and Conflict Resolution in Multi-ethnic societies*, str. 10–31. V: Rupesinghe, Kumar and Tishkov Valery A.: *Ethnicity and Power in the Contemporary World*. Tokyo: United Nations University Press.
- Vršaj, E. (2004). *Slovenija in evroregije*. Trst: Krožek za družbena vprašanja Virgil Šček in Založba Mladika.
- Winkler, P. (1999). Izkušnje Slovenije pri urejanju položaja Romov, str. 27–31. V: Klopčič, V. in Polzer, M., *Izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi – Izziv za manjšinsko pravo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

KOŽELJ Karlina, M.A.

**CULTURAL OTHERNESS OF MINORITIES AND THE SLOVENIAN SCHOOL SYSTEM
(FINDINGS OF THE CELJE SECONDARY SCHOOL FOR CATERING AND TOURISM)**

Abstract: Three ethnic groups live in Slovenian territory which, together with Slovenians, the Constitution of the Republic of Slovenia regards as autochthonous inhabitants (Hungarians, Italians, the Romany) and thus protects their rights. Yet immigrants from former Yugoslavia and refugees in Slovenia do not have any constitutionally regulated group rights. The paper investigates whether belonging to an ethnic minority leads to poorer school results. I find that some countries are striving to improve the poor position of their ethnic groups and enabling them to learn their mother tongue. Slovenia still has to regulate many things in the education area. I propose solutions to improve the poor school results of minority students (the curriculum should come into contact with the needs of all students, provide them with the opportunity to learn their mother tongue, more attention should be paid to projects like 'teacher-councillor' etc.).

Keywords: minority, autochthony, immigrants, cultural otherness, discrimination, education, mother tongue, failure.

Milena Novak

Vrtec v romskem naselju: vzgaja, uči in živi ...

Vsi otroci imajo pravice: pravico do varstva, šolanja, zdravstvene oskrbe in mnoge druge.

Vsak otrok, kjer koli živi, ima pravico, da odrašča z občutkom varnosti in ljubezni: preprosta misel, ki bi ji redki odkrito oporekali.

Žal pa je resničnost čisto drugačna.

Vsak dan se rojevajo otroci, ki ne bodo nikoli poznali stvari, ki so srečnejšim otrokom samoumevne.

Mnoge otroke izkoriščajo ... Nekateri otroci stradajo, ker vlada lakota; drugi ne bodo nikoli imeli priložnosti, da bi se učili in odrasli; nekateri se tudi igrati ne morejo ...

(Audrey Hepburn 1989)

Uvod

V zadnjih letih sledimo številnim razpravam o integraciji in segregaciji romskih otrok, slišimo tudi najrazličnejše politične polemike o reševanju romske problematike. Tako smo nehote tudi prek medijev seznanjeni z nekaterimi vzorci iz življenja različnih romskih skupnosti, ki so lahko v naši neposredni bližini, lahko pa so od nas oddaljeni, vendar nas kljub temu zanimajo, čeprav nimamo z njimi neposrednih stikov. Večkrat poslušamo o človekovih pravicah, mediji nas sprašujejo, koliko poznamo Konvencijo o otrokovih pravicah, ali upoštevamo vse to pri vzgojno-izobraževalnem delu ...

Strokovni prispevek

Milena Novak, univ. dipl. pedagoginja, Vrtec Pedenjped, Novo mesto

Z vidika »neposrednega soseda« in z lastnimi razmišljanji v prispevku bomo skupaj privedli do nekaterih sklepov, ki bi jih bilo dobro upoštevati pri globljem razumevanju romske problematike in pojavov na predšolskem področju.

Zgodovinska dediščina Romov

Romi (Cigani), ljudstvo ognja in vetra, s simbolom kolesa na zeleno-modrem polju, že dolga stoletja brezdomci in večni potniki, odkar so zapustili svojo matično pradomovino Pandžab v Indiji, praviloma povsod odrinjeni na obrobje družbenega življenja, so se naselili domala po vsem svetu.

V evropskem prostoru so Romi (Cigani) že zelo zgodaj pritegnili nase pozornost prav s svojo drugačnostjo, s posebnim in hudo divergentnim načinom svojega vsakdanjika in še posebno kot etnos zunaj vseh konvencionalnih pravil družabnega življenja.

Prihod Romov na slovenska tla je daljše obdobje potekal v treh smereh: iz smeri Hrvaške – današnji dolenski Romi, iz Madžarske – današnji prekmurski Romi in iz smeri nemških dežel – današnji gorenjski Romi ali Sinti.

Romi so bili žrtve vseh vojn, konfliktov in družbenih oblik, vendar si nikoli niso izmišljali nacističnih sistemov, vojn, komunistične diktature ipd. V času nacizma, v drugi svetovni vojni, so bili Romi skupaj z Judi soočeni s poskusom popolnega uničenja. Do pred kratkim o genocidu nad Romi skorajda ni bilo govora. Drugače kakor pri judovskem prebivalstvu Romi sami niso imeli sredstev (publikacij, knjig), da bi spregovorili o svoji usodi. Objektivno, na podlagi dokumentov je o holokavstu nad Romi do sedaj pisalo le nekaj raziskovalcev. (Brizani 2000, str. 10)

Romi v zgodovini za seboj niso puščali pisane literature, saj so bili povečini nepismen narod. Bili pa so izvrstni pripovedovalci zgodb in legend ter pesmi, ki so jih praviloma zapisovali drugi.

Položaj Romov danes še vedno opredeljuje dediščina iz preteklosti, ki izhaja iz zgodovine naseljevanja Romov na Dolenjskem, ki jih druge skupine v Sloveniji imenujejo hrvaški Cigani, naseljujejo kraje v Beli krajini, kočevsko okolico, krško dolino in druge kraje po Dolenjskem, posebno v okolici Novega mesta. O začetku naseljevanja teh rodbin so znani le skopi podatki.

Ko obravnavamo dolenske Cigane, se torej še ne moremo opreti na nobeno študijo, ki bi bolje pojasnila njihovo etnično pripadnost v povezavi s sosednjimi hrvaškimi ciganskimi plemeni. Drugi podatki so preveč skopi, da bi zadostovali za natančnejšo določitev prejšnjih bivališč dolenskih ciganskih družin. Edini viri, ki pogosto omenjajo Cigane na Dolenjskem in njihovo navzočnost v preteklosti, so matične knjige. Mnogo pomembnih podatkov je zapisal tudi Trdina v črtici o Ciganih Brajdčih, vendar govori le o omenjenem rodu.

Poklici in druga gospodarska dejavnost pri Romih, ki so bili najpogostejši v preteklosti, so: kovači, izdelovalci svedrov, brusarji – žlajfarji in dežnikarji, drobilci kamenja, pletarji in prekupevalci konj. Nekateri od teh so se ohranili do

današnjih dni. Druge dejavnosti, po katerih so znani Romi po vsem svetu, so, da beračijo, vendar pravijo, da se razlikujejo od beračev, saj le »fihtajo«, berači pa »petlajo«. Romi menijo, da je »fihtanje« gmotna podpora, ki jo da kmet ali meščan, ker je premožnejši. Pravijo tudi, da so upravičeni prositi, ker nimajo zemlje in ker imajo premalo dohodkov. Rominje hodijo navadno prosit z otrokom v naročju in z »mažo« (bisago) (rom. *gono*) v roki ali na hrbtu. Če ženska nima svojih otrok, vzame s seboj drugega otroka. Odide že zjutraj in se vrača domov šele pozno popoldne.

Hrana v romskih družinah je splošno preprosto pripravljena in je skromna, posebno kar zadeva živila, najraje jedo svinjino, enako zaželeno je tudi meso drugih domačih živali. V romski prehrani je kruh zelo pomemben. Romi ga ne pečejo doma, ampak ga kupujejo. Če so družine revne, ga tudi še prosijo. Romi jedo kruh skoraj ob vsakem dnevnem obroku. Povrtnina obsega vse vrste zelenjave in sočivja, ki ga sami pridelajo: fižol, repo, zelje in krompir kuhano, le solate so pripravljene sveže. Spomladi nabirajo regrat in motovilec, ki ju pripravijo s kisom (rom. *eloh*) in oljem (rom. *šut*). Romi še danes nabirajo gozdne sadeže, ker jih sami jedo in ker jih dobro prodajo. Radi imajo gozdne jagode, borovnice in gobe. V Metliki jih Rominje prinesejo na trg, v drugih krajih pa jih nosijo podjetjem, ki te sadeže odkupujejo. Romi pijejo vodo za žejo. Voda jim je potrebna tudi za kuhanje in pranje. (Štrukelj 2004, str. 111–135)

Tobak je najbolj razširjeno dražilno sredstvo, ki je pomembno in splošno znano. Rek označuje Rome, da ne kadijo, ampak pijejo tobak. To pomeni, da je kajenje tobaka zelo razširjeno pri teh ljudeh. Na Dolenjskem kadijo moški, ženske in otroci. Nekateri starejši kadijo tobak v pipi, drugi pa cigarete z močnim tobakom. Enak tobak kadijo otroci, ki so včasih bolj vneti kadilci kakor odrasli. Starši včasih upravičujejo otrokovo vnemo do kajenja, češ da tobakov dim preganja gliste.

Pitje *alkoholnih pijač* se je med Romi precej razširilo, vendar ne tako, da bi o tej navadi govorili kakor o družbenem problemu. Moški radi stopijo v bližnjo gostilno ali bife na kozarček žgane pijače; ženske redko pijejo alkoholno pijačo. Priljubljeni nealkoholni pijači sta kava in čaj. Mleko pijejo le dojenčki, če nimajo dovolj matrinega mleka.

Romi jedo dvakrat ali trikrat na dan. Zajtrk ni reden. Najpomembnejši obrok je kosilo, ki ga imajo v različnem dnevnem času. Če je pozno popoldne, potem ne kuhajo večerje. Splošno sestoji obed iz ene, dveh ali več jedi; opoldne je pogosto krompir v juhi, zelje in žganci, meso, fižol in drugo. Večerja je skromnejša; poleti je pogosto samo solata in kruh. Od jedilnega pribora je poglobitvena žlica, v novejšem času tudi vilice. Pogosto je tudi roka pribor, saj so še navajeni jesti mesto, kuhane svinjske kože ali solato z roko.

Znanje ljudskega zdravilstva je pri Romih zelo razvito, prav tako tudi znanje čaranja in čarovnega zdravljenja.

Znanje o zdravilnih rastlinah imajo številne romske ženske na Dolenjskem. Nekaterne nabirajo za lastno uporabo, druge pa nabirajo za prodajo. Rominje poznajo in najpogosteje nabirajo: akacijo, ajbiš, bezeg, gozdno jagodo, kamilice, kumino, lipovo cvetje, meliso, dišečo meto, pelin, divji kostanj, rman, tropotec, tavžentrozhe.

Zdravila iz živalskih sestavin, ki jih najpogosteje uporabljajo, so: pasja in mačja mast, ki zdravita jetiko, ježeva mast je zdravilo za rane in revmatično obolenje, zajčja mast potegne trn iz kože ... (Štrukelj 2004, str. 145–149).

Obleka: Trdina na primer piše o Ciganih Brajdičih, da so proletarci ne samo med Dolenjci, ampak tudi med drugimi Cigani, ker so tako borno opravljani in tudi nosijo raztrgane obleke. Ta opis pomanjkljive obleke kaže na nekatere današnje romske družine na Dolenjskem, ki se od časa do časa še premikajo po tem ozemlju ...

Predniki današnjih Romov so nekoč v Sloveniji slavili poroko z velikim bliščem in bogato pojedino. Precej pozornosti so posvetili tudi obleki novoporočencev. Trdina opisuje svatbo pod milim nebom in pravi, da niso bili pomembni le obredi, ampak da so skrbeli tudi za obleko neveste. Ženin je lahko nastopil v ponošeni obleki, toda nevesta je morala biti na poročni dan nova od nog do glave.

Moški člani dolenjskih romskih družin se oblačijo danes enako kakor ostali prebivalci.

Posebnost njihovega oblačenja je, da radi kupujejo vzorčasto in živobarvno blago oziroma izdelke, posebno srajce in pletene jopice so pogosto take barve.

Današnje ženske se oblačijo preprosto in nosijo obleko, kupljeno v trgovini; ponošene obleke pa dobijo pri domačinih ali pri humanitarnih organizacijah.

Obleka odraslih žensk je navadno sestavljena iz pletene jopice ali bluže, krila in predpasnika.

Dolga in široka krila so bolj čislana kakor ozka in kratka, o katerih menijo, da so nedostojna in grda. Za romsko mater je popolnoma naravno tudi podojiti otroka na javnih prostorih ali na poti.

Romi nosijo danes razna obuvala, ki so industrijski izdelki in kupljeni v trgovini. Na Dolenjskem hodijo poleti ženske bose, vendar samo v naselju ali v taboru. Bosi so radi tudi otroci, ki se tudi v vrtcu kar naprej sezuvajo.

Zanimivejša kakor vrste čevljev je hoja romskih ljudi, ki je tudi del njihove etničnosti. Pravimo, da imajo lahek, hiter, droben, vesel korak in da mlade ženske pri hoji gibajo z boki.

Ženska romska pričeska je preprosta, vendar pa prav ta označba govori o nekaterih njenih značilnostih. Lasje so ravni ali naravno nakodrani in dolgi tako pri mladih kot pri starejših ženskah. To je še danes posebni okras romske ženske. Vse ženske, starejše in mlajše, imajo razpletene lase po hrbtu.

Starejše in mlade Rominje rade nosijo nakit. Stekleni biseri, ki sestavljajo na primer ogrlico, morajo biti živih in različnih barv. Lesketati se morajo tudi uhani in prstani, ki so od kovinskih izdelkov zelo priljubljeni.

Romska družina na Dolenjskem da otroku ime takoj po rojstvu; h krstu ga nesejo šele čez nekaj mesecev ali še pozneje. Otrok dobi na matičnem uradu in pri krstu isto ime, doma pa drugo. Domača imena označujejo osebne lastnosti ali napake: Ruskinja, Topla, Dilino, Šanda, Kašuko. (Štrukelj 2004, str. 169)

Otroške igre romskih otrok so brezskrbne in vesele, preproste in tudi nagajive. Igrajo se in skačejo okoli bivališč in naselij. Starši odtegnejo od igre otroke le tedaj, če želijo, da jih spremljajo pri raznih opravilih v vaseh.

Romski otroci poznajo tudi prave otroške igre. Najbolj znana in zelo priljubljena igra pri vseh romskih skupinah na našem območju je metanje ilovnate kocke ob tla. Dolenjski romski otroci jo imenujejo *phu*, kar pomeni zemljo, blato. *Džam pe keli* pravijo dolenjski romski otroci igri.

Dolenjski romski otroci se danes tudi radi igrajo *Indijance v gozdu*. Grmi so skrivališča, veje in palice pa orožje. Ena skupina je skrita, druga jo išče in napada. Ko zagleda nasprotnika, zavpije »Juriš!« in strelja. Zmagovalec je vedno tisti, ki najde nasprotnika.

Mož in žena je novejša otroška igra in predstavlja zaposlenega zakonskega moža ter njegovo ženo. Igrata dva otroka. Žena pripravlja kosilo, peče kruh iz blata itn. Igra je zelo živahna in polna domišljije.

Romski otroci se tudi spomnijo pri igrah, da krasijo grobove umrlih. Iz blata delajo majhne grobove in jih okrasijo s cvetjem. V vrtcu se zelo radi igrajo »pogrebe«, kjer hodijo dečki v koloni, deklice pa »glasno in neusmiljeno jokajo«.

Na ozemlju Dolenjske, to je v bližnji in daljni okolici Novega mesta, so se že pred več stoletji naselile rodbine Brajdičev. Ohranjeni arhivski viri vsebujejo zanimive podatke o teh rodbinah, posebno iz obdobja njihovega naseljevanja. Tako je znano dejstvo, da je bil rod Brajdičev poglavitni začetnik nastanka velikega romskega naselja na območju občine Šmihel in Stopiče. To naselje je bilo za omenjeno romsko skupino v preteklosti največje in najpomembnejše središče. V današnjem času je to naselje manjše in precej nepomembno, saj je pomembnejše romsko naselje Žabjek, ki se je preimenovalo v Brezje. Sredi romskega naselja Brezje stoji tudi vrtec Pikapolonica, v katerega je vključenih 30 otrok v dveh oddelkih.

Položaj Romov v današnji družbi

Romi v Sloveniji so ena najbolj deprivilegiranih družbenih skupin. Status etnične skupnosti, ki ga Romom zagotavlja ustava, ni bil nikoli celostno uresničen in pravno izpeljan. Diskriminacija in prakse družbenega izključevanja Romov so v zadnjem desetletju potekale na številnih področjih – v izobraževanju, zaposlovanju, zdravstvu, na stanovanjskem področju ... in zdi se, da šele v zadnjem obdobju naraščajo prizadevanja države, da bi v sodelovanju z lokalnimi skupnostmi in samimi Romi položaj izboljšala.

Javnost v Sloveniji Romom ponekod še vedno pripisuje izrazito negativne lastnosti, ki izhajajo iz preteklosti, in nekatere družbe jih še vedno zavračajo samo zaradi stereotipov.

Mednarodnopravni položaj Romov: Specifičnost položaja romske skupnosti se kaže tudi v urejanju njenega pravnega statusa na mednarodni in notranji ravni, saj obstajajo zelo različna mnenja o tem, ali so Romi narodna, etnična, socialna ali kulturna manjšina ali pa konstitutiven evropski narod.

Za položaj Romov so pomembne tako določbe v mednarodnih dokumentih, ki zagotavljajo spoštovanje človekovih pravic vsakemu posamezniku brez diskriminacije, kot tudi zagotovila za varstvo manjšin kot skupin. Svet Evrope

je sprejel Okvirno konvencijo o varstvu narodnih manjšin.

Ker Okvirna konvencija ne vsebuje definicije narodne manjšine in je torej prepuščeno posameznim državam pogodbenicam, da določijo skupine, ki jih opredeljujejo kot narodne manjšine, Vlada RS, v skladu z Ustavo in notranjo zakonodajo v RS izjavlja, da sta to avtohtoni italijanska in madžarska narodna manjšina. V skladu z Ustavo in notranjo zakonodajo RS se bo Okvirna konvencija uporabljala tudi za pripadnike romske skupnosti, ki živijo v Sloveniji.

Ustava RS določa, da položaj in posebne pravice romske skupnosti, ki živi v Sloveniji, ureja zakon (Ustava RS, Uradni list RS, št. 33/1991, člen 65).

Glavne ugotovitve Svetovalnega odbora o okvirni Konvenciji za varstvo narodnih manjšin (Strasbourg, 26. maj 2005 – drugo mnenje o Sloveniji):

Romi se v Sloveniji še naprej srečujejo z različnimi problemi, čeprav organi oblasti to vprašanje obravnavajo prednostno in so v zadnjih letih opazna prizadevanja na več področjih. Kljub nekaterim izboljšavam pa se številni Romi še vedno soočajo z diskriminacijo in družbeno izključenostjo. Ti problemi so očitni predvsem v primeru tistih Romov, ki jih ne štejejo za »avtohtone«. Problemi so še vedno resni na področju zaposlovanja, kjer poročajo o izredno visoki stopnji brezposelnosti med Romi, in bivalnih razmer, saj veliko Romov še naprej živi v podstandardnih pogojih, pogosto pa celo v nezakonitih naseljih.

V prvem mnenju o Sloveniji je Svetovalni odbor ugotovil, da so med večino Romov in drugim prebivalstvom precejšnje socialne in ekonomske razlike, in pozval organe oblasti, naj sprejmejo odločnejše ukrepe za izboljšanje položaja. Zaradi nadaljevanja diskriminacijskega ravnanja z Romi na številnih področjih so bili organi oblasti pozvani, da ta problem obravnavajo s poslušom.

Svetovalni odbor ugotavlja, da se je položaj Romov izboljšal le na nekaterih območjih, kar pa ne velja za celotno romsko prebivalstvo oz. za vsa naselja, kjer živijo romske skupnosti. V nekaterih primerih, na primer na Dolenjskem, se Romi še naprej srečujejo s težavami na več področjih, predvsem pri stanovanjskih razmerah, zaposlitvi, zdravju in izobraževanju. Te razlike med Romi na različnih območjih so očitno rezultat številnih dejavnikov, tudi politične volje lokalnih oblasti, regionalnega gospodarskega razvoja ter vključitve in učinkovitosti romskih svetnikov in organizacij.

V 6. členu Okvirne konvencije so poudarjeni: *strpnost in medkulturni dialog, boj proti sovražnosti in nasilju zaradi etnične in rasne pripadnosti ter dostop Romov do medijev in njihova prisotnost v medijih, enake možnosti za dostop do izobraževanja, položaj Romov ...*

V svojem prvem mnenju o Sloveniji je Svetovalni odbor opazil, da se v Sloveniji še vedno zavračajo in sovražijo določene osebe, kot so Romi, še naprej se pojavljajo negativni stereotipi v zvezi s pripadniki Romov, zato je Svetovalni odbor izrazil mnenje, da bi morala država povečati pomoč Romom na tem področju, predvsem pri ustanavljanju njihovih lastnih medijev.

Trenutno stanje in napredek

Zasebna radijska postaja v Novem mestu redno predvaja programe o Romih, deloma tudi v romskem jeziku, in z zadovoljstvom ugotavlja, da ju država še naprej finančno podpira. Na splošno pa svetovalni odbor meni, da je za ustrezen prikaz romskega življenja in problematike v medijih bistveno, da Romi neposredno sodelujejo pri ustvarjanju in oddajanju programov za Rome in o Romih. Svetovalni odbor spodbuja organe oblasti, da nadaljujejo in okrepijo svoja prizadevanja za povečanje navzočnosti Romov v medijih, med drugim tako, da jim pomagajo pri ustanavljanju zasebnih medijev. Poleg tega bi bilo treba najti učinkovitejše načine za ozaveščanje medijev o romski problematiki in potrebi, da pomagajo izboljšati podobo Romov med večinskim prebivalstvom.

Najpomembnejši ukrepi, vključeni v omenjeno strategijo, so: vpisovanje romskih otrok v predšolsko vzgojo vsaj dve leti pred osnovno šolo, da bi jim pomagali naučiti se slovensko; ob tem pa se poraja potreba romskih asistentov zaradi vpeljave in povezave romskega jezika.

Položaj Romov na področju izobraževanja za organe oblasti je še vedno izziv. Težave vključevanja Romov v šolski sistem se pojavljajo že na predšolski stopnji, kjer je kljub izboljšavam število romskih otrok še vedno nizko.

Svetovalni odbor ugotavlja tudi, da so potrebna okrepljena prizadevanja za ozaveščanje učiteljev o romskem jeziku in šegah, treba pa je tudi zagotoviti usposabljanje učiteljev tega jezika, ki naj bodo po možnosti tudi sami Romi.

Organi oblasti bi morali bolj zavzeto ugotavljati, kakšne so potrebe pri učenju in pouku romskega jezika, ter pospešiti ukrepe, s katerimi se odzivajo na te potrebe, v ta proces pa bi bilo treba vključiti tudi Rome.

Ustava RS razglša načelo nediskriminatornosti, to je v zadnjem času sploh postalo neštetokrat ponavljana parola in oporni kamen skupin z obrobja, ki si skušajo izbojevati priznanje osnovnih človekovih pravic. Gre za slavni 14. člen URS, ki določa, da so v Sloveniji vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katero koli drugo osebno okoliščino. Vsakomur? Zakaj potem ne tudi Romom?

Dolenjska bo morala najprej poskrbeti za integracijo Romov. Ključna prva faza integracije pa je zagotovitev večje izobrazbe Romom. Ravno neizobraženi (in nezaposleni) Romi so poglobitna ovira pri reševanju romske problematike. Če bo segregacija romskih otrok z večjo represijo in z razreševanjem problema prevelike rodnosti Romov prinesla boljše rezultate, potem ni to nič slabega. Ko se bo ustvarila dovolj velika kritična masa izobraženih Romov, takrat se bodo zadeve pospešeno spreminjale na boljše. In Dolenjska mora poskrbeti predvsem za to. Če ne bo tega, ne bo integracije (iz medmrežne strani Forum Dossier, tema: Kritike neprimernih ravnanj).

Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem nekoč in danes

Problematika vzgoje in izobraževanja otrok Romov v predšolskih ustanovah v Sloveniji je že več deset let v žarišču zanimanja vzgojiteljev, prosvetnih institucij ter posameznikov, ki se pri svojem pedagoškem delu srečujejo s temi vprašanji. Doslej je bilo izdelanih več celostnih analiz bolj z informativnim poudarkom kot na globinski analizi medsebojnih vplivanj mnogoterih zunanjih in notranjih dejavnikov, ki oblikujejo vzgojno-izobraževalno ter kulturno sfero Romov v Sloveniji. O vzgoji in izobraževanju otrok Romov v Sloveniji je bilo doslej napisanih veliko diplomskih nalog, člankov v pedagoškem tisku ter opravljena obsežna raziskava o učnih in vzgojnih dosežkih otrok Romov.

Za boljše razumevanje vseh dejavnikov, ki so vključeni v vzgojo in izobraževanje otrok Romov, so nam potrebni mnogi prikazi, informacije, spoznanja in izkušnje drugih, da bi lažje dojeli notranje dinamizme, ki vplivajo na ta segment vzgojno-izobraževalnega področja v predšolskih ustanovah.

Pomembna prelomnica v življenju Romov je leto 1971, ko so v Londonu organizirali prvi svetovni kongres Romov. Svet so opozorili nase in pokazali na probleme, ki so rešljivi le s pomočjo celotne svetovne skupnosti (OZN). Na kongresu je bila ustanovljena Mednarodna romska organizacija, sprejeta zastava in grb in bilo je sklenjeno, da se poenoti uporaba poimenovanja njihovih pripadnikov z Rom, Romi. Na tem kongresu so sprejeli svojo himno.

M. Tancer (1994) navaja, da je bilo leta 1990 pri nas 15,28 % predšolskih romskih otrok, od katerih večina ni bila vključena v vrtece. Pomemben kazalnik so bivalne razmere, v kakršnih živijo romske družine. Večina romskega prebivalstva živi v naseljih, ki so skorajda vedno ločena od drugega prebivalstva, na obrobju mestnih območij. Nekaj hiš v naselju Brezje pri Novem mestu ima urejene bivalne razmere, povsod drugod živijo praviloma pod minimalnimi bivalnimi standardi, zelo redki Romi pa živijo v popolnoma urejenih bivalnih razmerah.

M. Tancer (1994) tudi navaja, da je ključnega pomena skrb za vzgojo in izobraževanje ter otroško varstvo romskih otrok. Na tem občutljivem področju je treba poglobljeno proučiti vzgojne in izobraževalne programe, jih prilagoditi potrebam in posebnostim Romov, uvajati posebne standarde in normative, da bi dosegli večje učinke. Predšolsko varstvo romskih otrok je treba bolj približati romskim naseljem, uvajati potujoče vrtece in se bolj povezati s starši. Nadaljevati je treba usposabljanje učiteljev in vzgojiteljev za delo z romskimi otroki.

V našem okolju je zaželeno, da z romskimi otroki delajo vzgojitelji, ki jih delo z romskimi otroki zanima, svetovalni delavci pa sodelujejo pri pripravi individualnih programov.

Za vzgojitelje in druge pedagoške delavce, ki delajo z romskimi otroki, je treba organizirati dopolnilno strokovno izobraževanje. Vzgojitelji, ki delajo z romskimi otroki v posameznih enotah oz. oddelkih, naj se združujejo v strokovne aktive in se povezujejo tudi z vzgojitelji v drugih vrtcih, kamor so integrirani romski otroci. Le tako si lahko vsi predšolski strokovni delavci s pomočjo hospitacij, aktivov in pedagoških delavnic izmenjujejo pozitivne izkušnje.

Pomembno je tudi povezovanje vrtca s starši romskih otrok, ki naj poleg skupnih oblik sodelovanja organizira še dodatne oblike, kot so skupinski in individualni pogovori, predavanja in obiski v romskih naseljih, obiski kulturnih prireditev ipd.

Državne institucije – vrtec – romski otroci

Pomembnejše determinante v vzgoji in izobraževanju romskih otrok, ki izhajajo iz romskega naselja Brezje, kažejo na neugodno okolje. Najbolj pa ovirajo otrokov normalni razvoj naslednji dejavniki:

- pomanjkljivi govorni in jezikovni vzorci v romskih družinah zavirajo otrokov intelektualni razvoj;
- otroci, ki živijo v manj ugodnem okolju, imajo manj izkušenj o svetu in življenju in manj možnosti za reševanje miselnih problemov v primerjavi z otroki iz ugodnega okolja;
- v manj ugodnem okolju je tudi manj medsebojnega vplivanja med odraslimi in otroki, ki je tudi eden izmed dejavnikov v romskem naselju Brezje;
- pomanjkanje higienskih navad, ki vlada v večjem delu naselja;
- okrnjen moralni razvoj in nepoznavanje pravil življenja.

Vzgojna zanemarjenost, ki jo opažamo v romskih oddelkih v predšolskem obdobju, pomeni za otroka konkretno in nepopravljivo posledico. Otrok, ki v tem starostnem obdobju ni primerno socialno stimuliran, se pozneje zelo težko vključuje v širše okolje.

Otroci, ki pripadajo romski skupnosti – Pripombe na drugo poročilo o sprejetih sklepih za uresničevanje Konvencije o otrokovih pravicah (junij 2003).

Romski otroci so v vseh pogledih ena od najbolj ranljivih in rizičnih skupin otrok v Sloveniji.

Visoka stopnja diskriminacije in predsodkov je tako v njihovem družbenem okolju kot tudi med vladnimi uradniki in profesionalci. Izid tega je diskriminacijski, restriktiven in represiven odnos v vsakdanji praksi javnih služb.

Slovenija zagotavlja brezplačno predšolsko in osnovnošolsko izobraževanje za vse otroke, vendar so romski otroci na tem področju še vedno diskriminirani na več načinov. Najbolj pogosta diskriminacijska praksa, ki prizadeva romske otroke, je segregacija v vrtcih in šolah.

Ministrstvo za šolstvo in šport RS je h kurikulumu nove devetletne šole in kurikulumu za vrtce pripravilo navodila za prilagajanje programa devetletne osnovne šole (do šolskega leta 2003/04 veljajo te prilagoditve tudi za osemletno osnovno šolo) za romske učence in za delo z romskimi otroki v vrtcih. Tako so za Rome zagotovljeni posebni normativi in standardi za oblikovanje oddelkov.

Na področju predšolske vzgoje se lahko oblikuje romski oddelek, če je v njem najmanj pet romskih otrok, nikjer pa ne zasledimo, ali bodo znižani normativi tudi v oddelkih vrtca, v katere bomo integrirali romske otroke, tako kot velja za šolske otroke.

Predšolski otroci Romov so v slovenske vrtce vključeni na tri načine. Največ

jih je integriranih v redne skupine, in to največkrat zaradi tega, ker v posameznem vrtcu ne dosega normativa, ki ga je postavila država za samostojen romski oddelek. Manj jih je vključenih v ločene romske oddelke in romske vrtce. Eden izmed argumentov vodstev vrtcev in države za oblikovanje ločenih romskih oddelkov je tudi ta, da starši romskih otrok izražajo željo po ločenih oddelkih, ker ne želijo, da bi bili njihovi otroci tarče neznanja in predsodkov o Romih. To nikakor ni način blaženja problema diskriminacije Romov. Tudi Zavod RS za šolstvo je podal priporočila za uresničevanje načel in ciljev kurikulumuma, vendar je njegova vloga svetovalna in se priporočila povečini ne prenašajo v prakso. Vzgojiteljice navajajo kot največjo oviro to, da otroci Romov ne znajo slovenskega jezika in se ga tudi zelo težko učijo. Oblikovanje ločenega oddelka prav gotovo ne pripomore k lažjemu učenju slovenskega jezika, kajti splošno znano je, da se otroci največ naučijo od svojih vrstnikov z izkustvenim učenjem. Zato bomo začeli v naših vrtcih s postopno in »mehko« obliko integracije romskih otrok.

Tako kot v šoli bi bilo tudi v vrtcu primerno naslednje:

- romski otroci naj bodo vključeni v oddelke skupaj z drugimi že kmalu po prvem letu obiskovanja vrtca;
- postopno naj se odpravijo ločeni oddelki;
- država mora poskrbeti za izobraževanje vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev o tem, kako pripraviti načrt dela;
- romskim otrokom je treba zagotoviti učenje romskega jezika in njihove kulture v okviru rednih dejavnosti;
- po priporočilu Zavoda RS za šolstvo bi lahko tako kot na Češkem v vrtcih z romskimi otroki imeli romskega asistenta.

Romi so v primerjavi z italijansko in madžarsko narodno manjšino v neenakem položaju. Dolžnost države je, da s Konvencijo o otrokovih pravicah seznaneni tako odrasle kot otroke.

Država je sprejela ustrezno zakonodajo, kurikulum v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah, odpovedala pa je pri izvedbi, izvršitvi sprejetega kurikulumuma predmetov, ki vključujejo učenje otrokovih in človekovih pravic. Že prenovljeni kurikulum za vrtce predvideva učenje strpnosti do drugačnih, ki ga poskušamo kar najbolj upoštevati.

Tudi na Pedagoškem inštitutu priznavajo, da imajo težave pri izvajanju kurikulumuma v sistemu izobraževanja. Poglavitni problemi so naslednji:

- kdo bo poučeval te vsebine;
- pomanjkljivo poznavanje otrokovih pravic in določil same Konvencije o otrokovih pravicah med vzgojitelji;
- v slovenskem jeziku ni ustreznih priročnikov za poučevanje otrokovih pravic za vzgojitelje.

Kovač in Krek navajata, ker imajo Romi kot etnična skupina pravice v razmerju do širše družbe, ki jih mora zagotavljati država (glede jezika, identitete, kulture itn.), se zdi logično, da je edino mogoče in sprejemljivo načelo integracije. Vendar je na načelni ravni lahko legitimno vprašanje, ali ne bi Romi svojih skupinskih pravic še učinkoviteje zavarovali, če se sploh ne bi vključevali v širšo družbo na organizirani način, ki ga regulira država? Ali ni vsaka inte-

gracija že asimilacija? Ali Romi nimajo pravice, če se tako odločijo, živeti povsem ločeno od večinske družbe?! (Kovač, Krek 1/2003, str. 35)

Predšolska vzgoja romskih otrok: integracija ali segregacija?

Še vedno se veliko romskih staršev zelo težko odloča za vključitev otroka v družbeno organizirano predšolsko vzgojo. Tako kot drugod po Sloveniji tudi na Dolenjskem romske družine živijo odmaknjeno od drugih vrtcev, zato romski starši niso pripravljene vsak dan voziti svojih otrok v druge vrtece. Največ, kar so pripravljene storiti, je, da jih vključijo v vrtec, ki je v središču romskega naselja.

Pogosto prihajajo pobude za njihovo vključevanje v organizirane oblike predšolske vzgoje od posameznih vzgojiteljic in drugih predšolskih strokovnih delavk, občasno še iz občinske upravne službe in centra za socialno delo.

Prav v zadnjih letih posvečamo vprašanju rednega vključevanja predšolskih romskih otrok v institucionalno obliko predšolske vzgoje veliko pozornost. Le-ta se manifestira v individualnih stikih s starši prihodnjih varovancev, pripravljanih sestankih, na katerih seznanjamo romske starše z vlogo in pomenom zgodnjega vključevanja otrok v vrtec, vabljenju romskih staršev in prihodnjih varovancev v vse naše enote, skratka, iščemo oblike in načine, ki bi trdno povezovali vrtec in vzgojiteljice z domovi romskih otrok, še posebno z njihovimi starši.

Po notranji organizaciji izvajanja vzgojnega programa, ki je odvisna od konkretnih razmer, so romski otroci vključeni v dva oddelka, v katerih so samo romski otroci (homogeni oddelki), in v oddelke s slovensko govorečimi otroki (heterogeni oddelki). S prvo obliko je otrokom dana možnost, da se z vrstniki počasi navajajo na življenje v oddelku, z drugo obliko dela pa se seznanjajo že s poglobljenimi vsebinami kurikuluma.

Vloga homogenega oddelka je lažji prehod iz domačega okolja v svet novih odnosov z vrstniki, v drugo obliko pa vključujemo predšolske romske otroke, ki so že bili kakšno leto v homogenem oddelku. Delo v heterogenem oddelku zahteva od vzgojiteljice mnogo individualnega dela in subtilnega ravnanja s posameznim otrokom.

Že doslej so strokovne delavke pokazale veliko razumevanja za specifičnosti romskih otrok in pri svojem vzgojnem delu upoštevale njihove izkušnje, interese, posebnosti in težave.

Strokovne delavke sistematično uvajajo romske otroke v slovenski jezik, kar je izjemno pomembno za poznejše delo v osnovni šoli in za šolsko napredovanje. Slovenščina je za romske otroke tuj jezik in jim povzroča mnoge težave, kar je treba neprenehoma upoštevati v načrtovanju vsebin kurikuluma. Prav iz tega izhaja praktična zahteva po daljšem vključevanju otrok Romov v predšolsko ustanovo: vsaj dve leti pred vstopom v osnovno šolo oz. vsaj leto pred integracijo otroka v redni oddelke.

Za uspešno vzgojno delo z romskimi otroki v predšolski ustanovi je posebnega pomena sodelovanje s starši. Strokovne delavke si pridobivajo zaupanje

staršev z dolgotrajnim poglobljenim strokovnim delom, primerno komunikacijo in dolgoletnim neposrednim sodelovanjem ter razumevanjem romskih staršev.

Kako uresničujemo načela kurikuluma v našem romskem vrtcu?

Načelo odprtosti kurikuluma, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu

Kulturni sinkretizem, ki je značilnost romske kulture, se izraža tudi v heterogenosti romske kulture v Sloveniji. Prvine romske kulture je zato treba raziskovati v vsakem okolju posebej in v skladu s tem izbirati ustrezne oblike, metode, sredstva in vsebine dela na ravni vrtca in oddelka. Prav tako bodo morale strokovne delavke same odkrivati skupne prvine slovenske in romske kulture na podlagi sodelovanja s starši in opazovanja otrok.

Vsakokratno avtonomno strokovno iskanje ustreznih rešitev v izvedbenem kurikulumu zahtevajo tudi različni modeli vključevanja romskih otrok v vrtnice, zato smo v bližnji preteklosti začeli v našem vrtcu naslednje aktivnosti:

- otroci in strokovni delavci iz oddaljenih vrtcev so obiskali romski vrtec v naselju Brezje, kjer so se seznanili z delom in življenjem v romskem vrtcu;
- otroci in strokovne delavke iz romskega vrtca so sukcesivno obiskovali otroke v drugih vrtcih;
- večkrat na leto smo organizirali skupna srečanja, proslave, razstave in sodelovali v najrazličnejših programih.

Načelo enakih možnosti in upoštevanje različnosti med otroki ter načelo večkulturnosti

Delo z romskimi otroki je vsekakor oblika vzgojnega dela, ki zahteva specifične strategije, saj gre za poskus integracije dveh kultur, ki nimata veliko skupnih značilnosti in se že stoletja trudita sobivati.

To pomeni, da je treba najti tiste kulturne prvine, ki so skupne romski in slovenski kulturi, in izhajati iz njih. Katere so skupne prvine romske in slovenske kulture, bodo morale odkrivati vzgojiteljice same na podlagi sodelovanja s starši in opazovanja otrok; zato potrebujejo vzgojiteljice mnogo strokovnega izpopolnjevanja in samoizobraževanja na področju seznanjanja z romsko kulturo in načinom življenja romskih otrok v neposrednem bivalnem okolju.

Kovač in Krek pišeta, da večkulturnost od večinske kulture zahteva, da kot normalno prepozna tisto, kar ji je sicer tuje. (Kovač, Krek, 1/2003, str. 36)

Na Češkem na primer vpeljujejo v vrtcih z romskimi otroki romskega asistenta. Romski asistenti ne le da poznajo obe kulturi in lahko posredujejo med njima, ampak so lahko tudi pozitiven identifikacijski zgled romskim otrokom. Tudi starši radi sodelujejo z romskim asistentom, saj prinaša v vrtec romsko ozračje in z njim se lahko pogovarjajo v svojem jeziku. Uvajanje romskih asistentov v vrtnice z romskimi otroki je praksa, ki se uveljavlja že tudi v nekaterih

slovenskih vrtcih. Tako imamo tudi v našem vrtcu delavko, za katero lahko rečemo, da opravlja dela in naloge romske asistentke, vendar še vedno nima urejenega ustreznega zaposlitvenega statusa.

Strokovne delavke naj bi bile posebno pozorne na to, kako romske otroke sprejemajo drugi otroci v vrtcu. Namesto poudarjanja razlik naj otroke navajajo na razmišljanje, zakaj je dobro, da niso vsi ljudje enaki in da smo lahko zadovoljni, da se družimo z ljudmi različnih ras, religij in kultur, saj nas to bogati. V enoti Videk, kjer imamo integriranega romskega otroka, imajo strokovne delavke pozitivne izkušnje, saj se je zelo hitro socializiral v novo okolje, drugi otroci pa so se kmalu seznanili z drugačnostjo in spoznali, da se lahko družijo z otroki drugih kultur, s katerimi imajo že večletne izkušnje.

Načelo sodelovanja s starši ima pri uvajanju romskih otrok poseben pomen.

Da bi dosegli kakovost na tem področju, je dobro navezati s starši oziroma z družino osebne stike še pred vstopom otroka v vrtec. Kot kaže praksa, so primerni obiski strokovnih delavk na otrokovem domu, pa tudi staršev z otrokom v vrtcu, kar v vrtcu Pikapolonica poteka že več let. Izkušnje kažejo, da si vzgojiteljice pridobivajo zaupanje in naklonjenost staršev z dolgoletno pozitivno komunikacijo, z obiski strokovnih delavk na domovih pri vpisu otrok v vrtec, z najrazličnejšimi oblikami družabnih srečanj, ki jih strokovne delavke večkrat na leto organizirajo za starše ... Še vedno pa imajo romski starši večje zaupanje v romski vrtec, ki je v neposredni bližini njihovega domovanja, kot v druge vrtce, kamor prihajajo drugi ljudje in so od njihovega domovanja oddaljeni.

Načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja

Romski otroci so na vseh področjih sposobni učenja, napredka in doseganja visokih ciljev, prav tako kakor drugi otroci. Treba jim je zagotoviti možnosti za vključevanje v vse dejavnosti iz kurikuluma, še posebno pa jih je treba opogumljati in podpirati pri učenju na tistih področjih, na katerih imajo zaradi kulturne in jezikovne različnosti največ težav. Izkušnje kažejo, da se otroci, ki so integrirani v redne oddelke, prej naučijo slovenskega jezika kot tisti v romskih oddelkih, ki se med seboj še vedno veliko sporazumevajo v romskem jeziku.

Kaj je vrtec pripravljen spremeniti, da bi bil zanimivejši in privlačnejši tudi za romske otroke?

Najpomembnejše rešitve, ki jih vidimo v vrtcu, bi lahko združili v nekaj skupnih imenovalcev:

- zgodnje vključevanje romskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem, ki naj bi se izpeljalo najpozneje do otrokovega četrtega leta oz. vsaj dve leti pred otrokovim vstopom v osnovno šolo. Namen tega vključevanja je čim zgodnejše osvajanje slovenskega jezika zaradi bolj kakovostnega spremljanja učnega programa v prvih razredih osnovne šole in zaradi socializacije otrok, da si pridobijo izkušnje in osnovne vedenjske vzorce bodisi v šoli ali za integracijo v redne oddelke;
- romski pomočnik, ki bo premostil vse ovire pri prvem vključevanju rom-

skih otrok v vrtec in postavil vezi med vzgojitelji in romskimi otroki, hkrati pa povezoval romske otroke z drugimi otroki, jim pomagal pri komunikaciji in igri, obenem pa bo ustvaril vezi med vrtcem in romskimi starši;

- obiski romskih otrok v drugih vrtcih in drugih otrok v romskem vrtcu bodo pomagali pri spoznavanju sobivanja dveh različnih kultur na istem prostoru;
- najprej pa bomo poskušali z izobraževanjem strokovnih delavcev približati romsko kulturo ter odpravljati predsodke in nekatere stereotipe, ki so tako značilni za Dolenjsko.

Zavedamo se, da je zgodnje vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo nujen pogoj za uspešno integracijo učencev v osnovno šolo. Trenutno prevladuje tendenca organiziranja predšolske vzgoje in izobraževanja v romskih skupnostih, kar povzroča segregacijo in nenapredovanje v znanju slovenskega jezika, hkrati pa ne rešuje velikega problema poznejšega vključevanja romskih otrok in staršev v širšo družbeno skupnost in sobivanje.

Tudi občasno sodelovanje pri skupnih proslavah in prireditvah teh težav ne more rešiti. Primerna organizacija življenja v heterogenih oddelkih pa tudi ustrezno usposobljeni vzgojitelji sami po sebi poskrbijo, da se otroci spontano učijo drug od drugega, da se v resnici začnejo spoštovati, kar potrebujejo tako slovenski kot romski otroci.

Zavedati se moramo, da bo treba romske otroke čim prej vključiti v vrte skupaj z drugimi otroki zaradi socializacije in predvsem zaradi hitrejšega učenja slovenskega jezika, saj je materni jezik romskih otrok romščina.

Ob tem se postavlja vprašanje o koristnosti integracije, če beremo citat Kovač, Krek:

»Nemogoče je torej integrirati in pri tem ohranjati nedotaknjeno kulturo romske skupnosti. Velja pa tudi nasprotno: ni mogoče integrirati po principih logike multikulturalnosti in ohranjati nedotaknjeno večinsko kulturo.« (Kovač, Krek 1/2003, str. 36)

Zato smo prav v tem času prijavi tudi inovacijski projekt Vpliv integracije romskih otrok na njihovo hitrejše osvajanje slovenskega jezika, s katerim bomo izpeljali naslednje aktivnosti, ki nam bodo osvetlili problem z več vidikov:

1. seznanitev in motivacija romskih staršev za integracijo;
2. evidentiranje interesentov za integracijo pri vpisu otrok in obisku v naselju;
3. priprava instrumenta za spremljanje in integriranje romskih otrok ter priprava načrta dela oddelkov z integriranimi otroki;
4. izobraževanje strokovnih delavk;
5. predavanje za starše in strokovne delavke: Spoznajmo romsko kulturo!.

Za konec: kako je vstop Slovenije v Evropsko unijo vplival na položaj Romov?

Slovenija je izpolnjevala politična merila za vstop in imela na splošno pozitiven odnos do manjšin, vendar pa je Evropska komisija vseeno ugotovila, da položaj Romov v Sloveniji ni zadovoljivo urejen ter da obstaja potreba po politi-

ki, ki bo pospeševala socialno-ekonomsko integracijo Romov, posebno na področju zaposlovanja, zdravja in izobraževanja.

Na Uradu za narodnosti menijo, da je bila naša država doslej najmanj uspešna pri urejanju bivalnih razmer in zaposlovanju Romov, precejšen premik pa je bil dosežen na področju vzgoje in izobraževanja ter pri ohranjanju romske kulturne dediščine.

Vse očitneje je, da je za izboljšanje položaja Romov potrebna skupna aktivnost državnih organov, občin in Romov samih, saj se bo le tako romska skupnost otresla tradicionalne zaostalosti in odmaknjenosti na rob družbe. Veliko bo treba še storiti za ozaveščenost celotnega prebivalstva, da bi sprejemalo Rome z vsemi njihovimi posebnostmi in drugačnostjo, skratka, da bomo živeli tolerantneje in da bomo pripravljeni sprejemati drugačnost, še posebno v okoljih, kjer Romi živijo. Pri vseh teh naporih, dilemah, polemikah in težavah menimo, da bo nekje treba »orati ledino« in mogoče so prav predšolski otroci tisti, s katerimi bomo uspešno zakorakali v novo obdobje sobivanja dveh kultur na enem prostoru.

Literatura

Brizani Traja, I. (2000). *Le ostanite – Romi gredo!* Celovec – Ljubljana – Dunaj: Mohorjeva založba.

Članki v revijah, časopisu in različni prispevki na medmrežnih straneh:

Akcijska mreža za otrokove pravice v JV Evropi

Lumin founn: romi.

Delovna skupina (več avtorjev 2002). *Dodatek h kurikulumu za vrtca za delo z otroki Romov.* Ljubljana: strokovni sveti za izobraževanje.

Heine, H. in drugi. (1995). *Otrokom vsega sveta.* Ljubljana: EPTA.

Klopčič, V. (2003). *Evropa, Slovenija in Romi.* Ljubljana: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani;

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2003). *Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturizma in integracije.* *Sodobna pedagogika* 28, št. 1, str. 28–43.

Šatulj, A. (1995). *Konvencija o otrokovih pravicah.* Stari trg ob Kolpi: Koce.

Štrukelj, P. (2004). *Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji.* Ljubljana: Družina.

Tancer, M. (1994). *Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem.* Maribor: Založba Obzorja.

Štefan Ftičar

Načrtovanje dejavnosti v večkulturni vzgoji šole in vrtca

Pisati danes o večkulturnosti, večkulturni vzgoji ali večkulturni pedagogiki je odgovorno in zahtevno, a hkrati aktualno. Kljub dokaj mladi zvrsti pedagoške stroke, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem v večkulturni družbi, imamo pri nas kar nekaj teoretičnih prispevkov, pa tudi praktičnih izkušenj. O pozitivnih izkušnjah morda premalo pišemo in publiciramo. Vsekakor pa premalo naredimo za prenašanje pozitivne prakse iz uspešnih šol v druge. V preteklosti smo veliko govorili in pisali o dvojezičnem šolstvu. Ob intenzivnih migracijah iz vzhodnih dežel in delov razpadle Jugoslavije smo posvečali veliko pozornosti izobraževanju beguncev. V sedemdesetih letih smo se ukvarjali z dopolnilnim poukom naših zdomcev. Na temo večkulturnosti je bilo organiziranih nekaj posvetov, na katerih so avtorji spregovorili o omenjeni tematiki in podali svoje ugotovitve, praktiki pa predstavili svoje delo. Dosežke na področju večkulturne vzgoje (dvojezičnega pouka, pouka romskih učencev) radi postavljamo kot vzorec za organizacijo in izpeljavo dvojezičnega pouka in pouka romskih otrok. Toda ob dogodkih na Osnovni šoli Bršljin, izbruhu nezadovoljstva mladine priseljencev v Franciji in še kakem neizraženem nezadovoljstvu nad stanjem etničnih skupin in odnosom med večinskim in manjšinskim narodom nas zajame neke vrste zadrega in razmislek o trajnosti dosežkov večkulturne pedagogike. Zaradi omenjenih dogodkov je primeren čas za razmislek o večkulturni pedagogiki in njenih učinkih.

Globalizacija in širitev Evropske unije prinašata v tovrstno pedagogiko nove dimenzije in zahtevo po raziskovanju na tem področju.

»Strah pred tujci in agresivnost do 'vsiljivcev' sta predstavljena kot naravni obliki reakcije. Tujce zavračajoče teritorialno vedenje domačinov naj bi veljalo

Strokovni prispevek

Štefan Ftičar, ravnatelj, Osnovna šola Franceta Prešerna v Črešnevcih

kot normalno, biološko smiselno in zakonodajno skladna akcija. Migracija in mešanje morata, nasprotno, biti razumljena kot nenormalna, nenaravna in neupravičena oblika podružabljanja. Kolikor 'bolj tuje' je definirana neka kultura, ki se ji ne dopušča infiltriranje, toliko izraziteje sta politično legitimirani agresivnost in pripravljenost na obrambo. Zaradi tega ponuja etnopluralizem idealen referenčni okvir tujcem sovražni populistični politiki. V času stalnega primanjčovanja virov in zmeraj kompleksnejših družbenih problemov ponuja navidez enoznačen in preprost odgovor na vprašanje o 'krivcih' za družbene neenakosti in krize. Tuji vsiljivci so krivci za ekonomske, politične in kulturne spremembe. So uničevalci identitete, harmonije in blaginje. Če jih ne bi bilo, bi bilo vse v najlepšem redu.«

»Etnično mešane družbe so logična posledica migracijskih tokov in nedokončane asimilacije starih in novih manjšin. Večkulturna družba namreč še ne obstaja že s tem, da v večinski/manjšinski družbi skupaj živita dve ali več etničnih skupin, pri čemer večina določa, kdaj in v kolikšnem obsegu ima manjšina pravice, kako intenzivno sme gojiti svoj jezik in svojo kulturo itn. Resnični izzivi se pokažejo šele tedaj, ko večkulturna družba stori vse, da bi uresničila socialno, pravno in politično enakost v lastni deželi, in to podpira v drugi deželah. Večkulturna družba je izziv toliko, kolikor zbuja zahtevo po demokratični organizaciji skupnega življenja, predvsem po univerzalnih principih človekovih pravic, pravic, ki jih lahko zahteva vsak človek – neodvisno od svojega etničnega ali socialnega izvora, veroizpovedi ali barve kože. Etnične in kulturne razlike lahko ostanejo in morajo pri tem ostati ohranjene, občutljivost za to in razumevanje je treba dosledno poučevati in zavestno gojiti. Nespodbitno je, da je razvoj v multikulturno družbo v Evropi nepovraten, razen če bi v račun vzeli permanentne etnične vojne.« (Gestettner 2003) Ta citat nam je podlaga za analizo stanja v nekem okolju in izhodišče za načrtovanje dejavnosti.

Svet Evrope in Evropska unija sta s Konvencijo o varstvu nacionalnih manjšin pred države članice postavila zahtevo, da omogočijo manjšinam razvijati njihovo kulturo in identiteto, kar velja tudi za Rome. Ko govorimo v šoli o večkulturni pedagogiki, mislimo na pouk, v katerem so enakovredno obravnavane manjšine, etnične skupine, begunci, različno spolno in versko usmerjeni posamezniki, učenci s primanjkljaji na nekaterih področjih, nadarjeni učenci, učenci s posebnimi potrebami, z nizkimi izobrazbenimi zmožnostmi. Za vse te različne skupine imamo več ali manj opredeljene naloge na področju vzgoje in izobraževanja v različnih zakonih, pravilnikih in navodilih. O doseženih rezultatih pri nekaterih skupinah imamo na voljo podatke iz nekaterih raziskav in študij. Zaradi aktualnosti tematike je treba opraviti poglobljene raziskave, analizirati in evalvirati učinke interkulturne pedagogike. Nenehno bi morali preverjati trajnost doseženih ciljev, sprejemati dopolnitve in korekture.

O večkulturnosti družbe, večkulturni pedagogiki, intenzivneje razmišljamo, ko se družba in politika odzivata na nekatere dogodke, ki jih nismo pričakovali in se ne ujemajo z našo predstavo o večkulturni družbi. Največkrat razpravljamo na podlagi stališč aktualne politike. Direktive Evropske unije nam nalagajo na področju vzgoje narodnih manjšin in etničnih skupin dodatne naloge.

Pri uveljavljanju večkulturne pedagogike v šolah so nam v veliko pomoč prispevki avtorjev v strokovni literaturi. Hipotetično trdim, da je malo šol, ki bi večkulturno pedagogiko imele za svoje didaktično načelo, ki bi izvajale pouk po omenjenih načelih v najširšem smislu razumevanja večkulturne pedagogike danes. Izkušnje na področju dvojezičnega šolstva in pri delu z Romi nemalokrat ponujamo kot zgled dobre prakse. Kljub temu pa nas posamezni primeri opozarjajo, da morda to le niso prave rešitve. V praksi so se uveljavile različne oblike pouka s katerimi naj bi zagotavljali vsem otrokom enake možnosti za uspeh. Številne razlike zahtevajo, da razvijemo tako prakso, ki bo najustreznejša za posamezno skupino otrok v raznoliki paleti različnosti. Od prvih začetkov uveljavljanja večkulturne pedagogike pa do danes se kljub dejstvu o večetničnosti, večkulturnosti, uveljavljanju človekovih pravic, vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole znanje o interkulturni pedagogiki ni bistveno razširilo med pedagoškimi delavci. Marsikje se o tovrstni pedagogiki še niti ne govori, pa tudi zanimanje med učitelji za tovrstno znanje ni pretirano veliko.

Do prikazanih sklepov, ki jih navajam, sem prišla na podlagi ugotovitev na seminarju za multiplikatorje in izraženega zanimanja po tovrstnem znanju med učitelji.

Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo in svobodnim pretokom delovne sile se bo marsikateri naš državljani znašel v kateri od evropskih držav kot član etnične skupine. Večkulturno pedagogiko moramo jemati kot proces, v katerem bomo drugačnim otrokom omogočili enakovreden vstop v večinsko družbo ne glede na to, kje se bo posameznik znašel. Slehernemu otroku moramo privzgojiti pravi odnos do večkulturnosti in drugačnosti, tudi otrokom večinskega naroda. Pripraviti jih moramo na življenje v drugem okolju in razumevanje drugačnosti.

Začetki interkulture pedagogike v Združenih državah Amerike segajo v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja. Na svoji razvojni poti so bila pričakovanja in naloge večkulturne pedagogike podrejeni različnim ciljem. Pojav večkulturnosti v Evropi je podobno kot v Združenih državah Amerike vezan na pojav ekonomskih migracij. Z razširitvijo Evropske unije se začenjajo nove, intenzivnejše oblike ekonomske migracije

V resoluciji iz Dublina je interkulturalizem opredeljen kot politika medsebojnega razumevanja, spoznavanja, soodvisnosti, enakopravnosti jezikov, kultur in tradicij. Sočasno z Evropo postaja tudi Slovenija vse bolj večkulturna država. Obe priznavata, da prinaša večkulturnost novo kakovost v življenje. Do pričakovane kakovosti naj bi pomagala tudi večkulturna pedagogika. Nova kakovost, ki naj bi jo dosegli, je tudi v načinu, kako se upreti negativnim pojavom evropocentrizma in diskriminaciji. S pomočjo večkulturne pedagogike naj bi mlade naučili živeti in delovati v različnosti. Navkljub vsem tem spoznanjem in dejavnostim moramo priznati, da nismo pretirano zadovoljni z doseženim. To nam potrjujejo številni dogodki v zadnjem času doma in nekaterih državah Evrope. Največkrat so mladi tisti, ki izražajo nezadovoljstvo nad večinskim narodom, pa tudi nasprotno. Pri iskanju vzrokov za negativne pojave med mladimi se vse pogosteje kaže na šolo. To pa je tisto, kar nas pedagoške sili v ponovni

premislek naše dosedanje prakse na področju večkulturne pedagogike.

Da bi večkulturna pedagogika postala didaktično načelo, je pomembno sodelovanje politike in pedagogike na področju učenja maternega jezika, učenje slovenščine, spoznavanje manjšinskih kultur (Skubic Ermenc 2003).

Ovire pri izvajanju večkulturne pedagogike na šoli

V drugem delu svojega prispevka želim najprej opozoriti na stanje, na ovire, ki jih čutijo šole pri doseganju ciljev večkulturne družbe, in to pri učenju maternega jezika, slovenščine in poznavanja manjšinske kulture.

Glede uresničevanja temeljne človekove pravice do učenja maternega jezika pri romski etnični skupnosti je jasno, da nimajo Romi nobene možnosti uresničevati omenjene pravice, pravice do učenja svojega jezika. Šola še s tako dobro voljo učiteljev pri Romih ne more uresničevati pravice do maternega jezika, ker nima za to nobenih materialnih možnosti. Če izhajamo iz pomena maternega jezika za učni uspeh, kot je zapisano v učnem načrtu iz leta 2003, nam je jasno, da so možnosti romskih otrok za učni uspeh omejene, če že ne kar najmanjše. V anketi so zanimanje za romski jezik izrazili tudi drugi učenci. Politika in stroka morata zato čim prej ustvariti pogoje, da bi lahko šola uresničevala načela večkulturne pedagogike. Brez dobrega znanja maternega jezika ni mogoče ohranjati identitete pripadnikov etničnih skupin. »Učenje maternega jezika torej ni samo pravica manjšinskih etnij do ohranjanja lastne etnične oziroma kulturne identitete, temveč je tudi nujen pogoj za šolski uspeh. To je nesporna ugotovitev, ki jo je Evropa sprejela že vsaj pred dvema desetletjema, in tudi v naši državi so bomo morali soočiti s tem.« (Skubic Ermenc 2003)

Za romske učence ne velja samo, da se nimajo možnosti učiti svojega maternega jezika, ampak celo težko govorimo o romskem jeziku, za katerega bi lahko rekli, da je to jezik, za katerega ne moremo trditi, da nima splošnih pravil nekega jezika. Za napredovanje učencev etničnih skupin, med njim tudi romske, je znanje slovenskega jezika enako pomembno kot za pripadnike večinskega naroda. Standardi znanja so enaki za učence etničnih skupin in večinskega naroda, izhodišča za učenje slovenskega jezika pa so različna pri učencih etničnih skupin in pripadniki večinskega, slovenskega naroda. To izhodišče je še posebno neustrezno pri Romih. Takoj se postavi vprašanje o enakopravnosti in demokratičnosti našega šolskega sistema v odnosu do etničnih skupin.

Pogoji za spoznavanje romske etnične skupnosti o lastni kulturi so na šolah podobni kot za učenje maternega jezika. Romska kultura na šolah se je zreducirala na folkloro in glasbo. Za prenos znanja o kulturni preteklosti nam primanjkuje primerne gradiva in poznavalcev romske kulture, pa tudi primernih strokovnjakov za prenašanje omenjenega znanja. V drugačnem položaju so pripadniki etničnih skupin, ki imajo izoblikovan jezik in bogato ter raziskano svojo kulturno preteklost. Dosedanje učno gradivo za delo v šoli ne vsebuje niti malo snovi iz zgodovine romske etnične skupnosti. V interkulturni pedagogiki prevladuje prepričanje »da poznavanje zgodovine, navad, umetnosti, geografije itn. svoje izvirne domovine krepí kulturno oziroma etnično identiteto in s tem tudi samozavest in samopodobo«.

V strokovnih razpravah s področja večkulturne pedagogike avtorji razpravljajo o konceptih, pojmi, o modelih. Opozarjajo, kaj bi še bilo treba narediti za doseganje ciljev večkulturne družbe in večkulturne pedagogike.

Načrtovanje dejavnosti za uresničevanje večkulturne pedagogike

Praksa večkulturne pedagogike na šolah je različna. Odvisna je od tega, v čem se otroci med sabo razlikujejo. Glede na razlike otrok se mora šola načrtno in sistematično lotiti izvajanja učnega procesa, v katerem želi vsem učencem ustvariti enake možnosti za napredek in upoštevati načelo interkulturalizma.

V nadaljevanju želim na podlagi izkušenj in ugotovitev opisati, kako se mora šola lotiti načrtovanja programa dejavnosti za doseganje ciljev večkulturne družbe in večkulturne pedagogike.

Odgovorni za ustvarjanje enakih možnosti pri vseh učencih za vključevanje v družbo so predvsem učitelji. Oni so nosilci načrtovanja in izvajanja dejavnosti. Učiteljski zbor je tisti, ki sprejema celoten program dejavnosti za delo učiteljskega zbora, oddelčnih skupnosti in dela s starši. V program pa mora biti vključena tudi lokalna skupnost.

Da bi bil učiteljski zbor uspešen pri izvajanju in načrtovanju večkulturne pedagogike in doseganju ciljev večkulturne družbe, mora kot prioriteto analizirati stanje v svojih vrstah na področju razumevanja multikulturalizma in poznavanja večkulturne pedagogike. Še pomembnejše pa je, da sleherni član učiteljskega zbora analizira svoj osebni odnos do vprašanja različnosti in večkulturne družbe. Kateri predsodki se mu porajajo pri njegovem delu z različnimi učenci? Šele ko učiteljski zbor opravi s predsodki v svojih vrstah, se lahko uspešno loteva načrtovanja in drugih dejavnosti. Če vsak posameznik nima pozitivnega stališča do vprašanja različnosti in večkulturne družbe, je uspeh šole negotov. Na podlagi ugotovitev bomo najprej načrtovali izobraževanje. Učiteljski zbor mora imeti svoj izobraževalni program s področja večkulturnosti. Učitelji se morajo seznaniti s splošnim stanjem v šoli, okolju, družbi in v svetu. Vedeti morajo, kaj je večkulturnost, večkulturna družba, večkulturna pedagogika. Omenjeno splošno znanje bi morali pridobiti že med študijem. Poleg splošnega znanja morajo učitelji poznati jezik etnične skupine in kulturo. Dobro teoretično znanje bo omogočalo, da bodo pri svojem predmetu lažje, odgovorneje in bolj strokovno zmožni prepoznati učne vsebine, ki jim omogočajo ali ponujajo dovolj možnosti za razumevanje in izvajanje multikulturalizma in upoštevanje načel večkulturne pedagogike. Pouk mora potekati tako, da omogoča izvajanje čim več dejavnosti, s katerimi učenci oblikujejo svoja stališča in ravnanja v odnosu do drugačnosti. Pouk mora biti neposreden. Učenci morajo sami iskati rešitve in oblikovati svoje ravnanje. Dobiti morajo odgovore na vprašanja, predvsem pa praktične rešitve za delovanje v neposrednem okolju in globalnem svetu. Učitelji morajo biti na tekočem in dati učencem potrebno znanje ter jih naučiti vedenja za preživetje v večkulturni družbi. Morajo biti dovolj senzibilni za dogodke v najožjem okolju, oddelčni skupnosti, kraju in svetu. Učitelji ne morejo in ne smejo mimo vprašanj, ki zadevajo večkulturno družbo. Z učenci so dolžni govoriti o

vseh vprašanih, ki obremenjujejo odnose do drugačnih. Pri tem morajo biti dovolj previdni, da ne bi s svojim delovanjem povzročali negativnih učinkov in posledic. Sleherni član učiteljskega zbora nosi odgovornost za ustvarjanje ozračja, ki je naklonjeno drugačnosti. Pri ustvarjanju ozračja za vključevanje otrok s takimi ali drugačnimi razlikami v večkulturno družbo ima odločilno vlogo ravnatelj. Tako tudi ravnatelj mora imeti svoj program dejavnosti.

Izhajajoč iz preprostega dejstva, da so učenci subjekt učno-vzgojnega procesa, so potem naslednji pomembni člen v procesu večkulturne pedagogike. Učenci prihajajo v šolo iz različnih družin, z različnimi pogledi na različnosti v ožjem in širšem okolju. V večkulturni družbi se ob socialnih, ekonomskih in drugih splošnih razlikah pojavljajo še kulturne in etične. Pogledi pripadnikov večinskega in manjšinskega naroda na razlike vplivajo na občutke, ti pa na oblikovanje stališč do različnosti. Učenci pridejo v šolo z določenim znanjem, stereotipi, predsodki in stališči, ki so si jih oblikovali doma. Naloga šole je ugotoviti, kakšno je znanje učencev s področja večkulturnosti, kakšna so njihova stališča in ravnanja. Na temelju teh ugotovitev in oceni stanja oddelčna skupnost oblikuje svoj program dejavnosti. Učenci sami morajo iskati in predlagati rešitve. Učiteljski zbor oblikuje na podlagi tega svoj program dejavnosti, s katerimi se bo vključeval v delo oddelčnih skupnosti. S sposobnostjo senzibilnosti morajo vsi delavci šole spremljati stanje, evalvirati dosežke in skupaj z učenci znova načrtovati nove dejavnosti. V njih morajo sodelovati vsi učenci v oddelčnih skupnostih. Program, ki ga izvajamo v oddelčnih skupnosti, mora temeljiti na aktivnih metodah. Pripraviti moramo čim več dejavnosti z igranjem vlog, iskanjem rešitev v stvarnih položajih iz okolja in predlagati rešitve. Pri načrtovanju, izvajanju programa, spremljanju dejavnosti in evalvaciji morata sodelovati tudi šolska skupnost in otroški parlament. To je še posebno uspešno tam, kje sta se ti dve obliki uveljavili v svojem delovanju in ju učenci čutijo kot pomembni organizaciji pri zagotavljanju demokratične vloge učencev na šoli. Tako bomo usposobili učence, »da bodo znali sami prepoznati, kdaj so obravnavani diskriminacijsko, in se temu znali upreti, ter tudi prepoznati, kdaj se sami vedejo diskriminacijsko, in to spremeniti« (Skubic Ermenc 2003). Pri delu z učenci moramo biti zelo pazljivi in tenkočutni, da ne prizadenemo staršev in otrok. Ravnanje in poglede ter stališča so si učenci oblikovali v svoji družini, pri svojih starših. Z neprimernim pristopom lahko naredimo veliko škode in poslabšamo odnose med šolo in starši.

Za učinkovito izvajanje vzgoje za večkulturno družbo je pomembno, kako bodo pri tem sodelovali starši. Šola mora pridobiti starše za pomoč in podporo ter sodelovanje pri oblikovanju in izvajanju programa za vzgojo k večkulturni družbi. Sodelovati je treba s starši slehernega otroka. Stališča staršev bomo ugotavljali za posamezno oddelčno skupnost in z njimi seznanili svet staršev. Čeprav je svet staršev le posvetovalni organ, ima lahko pomembno vlogo pri ustvarjanju pravega ozračja in oblikovanju stališč pozitivnih stališč staršev do večkulturnosti. Nikakor ne smemo mimo diskriminacijskih stališč, ki se morda pojavljajo med starši, in šola si mora zastaviti program, kako vplivati na taka in podobna stališča staršev in kako jih spreminjati. To je najtežja in odgovorna naloga šole in tudi okolja.

Šola nikoli ni bila in ne more biti izolirana iz lokalne skupnosti. S širitvijo avtonomije bo šola še bolj vpeta v lokalne razmere. »Če je država na primer Romom priznala status socialne in kulturne manjšine in določila minimalno denarno in drugo pomoč, še ni opravila svojega intelektualnega poslanstva. Država je dolžna poskrbeti tudi za druge oblike in programe, prek katerih se bodo izključeni znova vključili v družbeno dogajanje.« (Resman 2003) Lokalna skupnost bo morala skupaj s šolo prevzeti večjo odgovornost za stanje v svojem okolju, s tem pa tudi za odnose med etničnimi skupinami in večinskim narodom in sploh med različnimi skupinami. Šola in lokalna skupnost morata v prizadevanjih za sožitje in integracijo postati večji zaveznici. Oblike pomoči, za katere ugotavljamo, da so preveč izolirane, mora lokalna skupnost povezati v funkcionalno celoto ter skrbeti za vzgojo slehernega otroka. Do sedaj smo se večinoma ukvarjali z vprašanji učnega procesa in premalo z vključevanjem v socialni prostor. Individualizirani programi morajo obravnavati različne skupine kot celoto. Lokalna skupnost mora postati v sodelovanju s šolo in drugimi subjekti nosilka neformalnih oblik dejavnosti za integracijo drugačnih v lokalno skupnost in jim tako omogočiti, da zapustijo družbeno obrobje. Sleherni otrok ima pravico, da se vključuje v socialno okolje. Enako pomembna je vloga lokalne skupnosti za zagotavljanje enakih pogojev za bivanje, kot jih imajo drugi občani. Pozitiven odnos lokalne skupnosti do drugačnih v svojem okolju je lahko v veliko podporo vzgojnemu programom šole. Brez podpore lokalne skupnosti šola ne more biti uspešna, kot tudi ne lokalna skupnost brez podpore šole.

Cilj vzgoje za večkulturno družbo mora biti oblikovati ljudi za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin. Oblikovanje pogojev za vključevanje pa je dolžnost vseh udeležencev vzgoje in izobraževanja.

Literatura

- Gestetner, P. (2003). Kulturne razlike in zahteve po enakosti v interkulturni pedagogiki. *Sodobna pedagogika* 54, št. 1.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 54, št. 1.
- Resman, M. (2003). Interkulturna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika* 54, št. 1.
- Kovač Šebart, M. Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika* 54, št. 1.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika* 54, št. 1.

Dr. Nada Turnšek

Zagotavljanje enakih možnosti in spoštovanje kulturnih pravic v vrtcih – raziskovanje stališč slovenskih in finskih vzgojiteljic¹

Povzetek: Prispevek predstavlja izsledke raziskovanja prepričanj/stališč 422 vzgojiteljic slovenskih vrtcev in 230 vzgojiteljic finskih vrtcev (Turnšek 2005). Respondenti so izpolnjevali vprašalnik z lestvicami stališč in vprašanji preferenc. Obdelava podatkov vključuje deskriptivne analize (prikaze frekvenc) in analize variance (test hi-kvadrat). Rezultati kažejo, da se največ – nekaj več kot polovica – slovenskih vzgojiteljic nagiba k egalitaristični interpretaciji načela zagotavljanja enakih možnosti. Enaka sta tudi deleža tistih, ki se zavzemajo za koncept medkulturnega vrta in spoštovanje pravice do uporabe maternega jezika. Druga stališča in koncepti so manj zastopani. Razlike med stališči finskih in slovenskih vzgojiteljic so pri vseh spremenljivkah statistično značilne. Pri slovenskih respondentih je s stopnjo izobrazbe značilno povezana interpretacija načela enakih možnosti, z delovno dobo pa spoštovanje pravice do maternega jezika.

Gljučne besede: vzgojiteljice/vzgojitelji predšolskih otrok, stališča, vrtec, zagotavljanje enakih možnosti, priseljenci, običaji, materni jezik.

UDK: 373.23

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Nada Turnšek, višja predavateljica, Pedagoška fakulteta v Ljubljani

Teoretični okvir raziskovanja

Demokratizacija institucionalne predšolske vzgoje

Razvoj institucionalnih sistemov predšolske vzgoje od devetdesetih let² v večini zahodnoevropskih dežel oznamujejo procesi, katerih skupni imenovalec je tendenca demokratizacije. Prepoznamo jo v ukrepih, s katerimi dežele urejajo nekatera strateška vprašanja razvoja mreže predšolskih ustanov, in pedagoških konceptih, ki vnašajo demokratične dimenzije v kakovost vsakdanjega življenja (učenja) v vrtcu ter v odnose med udeleženci. Kaže se v tudi v novih povezavah predšolskih ustanov s starši otrok, strokovnimi institucijami in lokalnim okoljem.

V mnogih zahodnoevropskih državah so še vedno prioritetenega pomena ukrepi na sistemski ravni za večjo dostopnost storitev, programov in institucij vsem otrokom oz. družinam (v Kamerman 2000). (Slovenski vrtci so v tem izjema, saj se je že v sredini osemdesetih let v javnih vrtcih izenačilo razmerje med ponudbo in povpraševanjem.) Dostopnost skušajo zagotavljati tudi z vidika raznolikosti ponudbe programov, institucij in izvajalcev, upoštevajoč raznovrstne potrebe družin, ter z vidika nediskriminatornosti.

Na ravni organiziranosti zasledimo tendence povezovanja vrtcev z lokalnim okoljem in strokovnimi službami, ki skrbijo za blaginjo družine; uveljavlja se celostnejši pristop k reševanju družinske problematike, ki skuša preseči zoževanje funkcij predšolskih ustanov na zgolj »ukvarjanje z otroki«. Vzporedna je težnja po širitvi strokovnih kompetenc vzgojiteljic in drugega strokovnega osebja z nalogami, ki ustrezajo tej – razširjeni – vlogi vrtca (Oberhuemer 2000). V skladu s tem se institucije nagibajo k bolj demokratičnim oblikam sode-

¹ Glede na to, da so v predšolskih ustanovah pri nas in v svetu ženske zaposlene v več kot 90 odstotkih, v besedilu povečini uporabljam ženski slovnčni spol.

² Vse podobne navedbe se nanašajo na prejšnje stoletje.

lovanja s starši otrok; več se povezujejo z (zunanji) strokovnjaki in »ključnimi osebami« v lokalnem okolju.

V zasnovah programov (kurikulumov) za predšolsko vzgojo se uveljavljajo teoretska in vrednotna izhodišča, ki urejajo zlasti kakovost učenja in poučevanja v vrtcu. Prisoten je trend prilagajanja učnih dejavnosti značilnostim predšolskega obdobja ter individualnim značilnostim, stilom učenja, željam in interesom otrok (npr. *razvojno ustrezna praksa* in *program Step by step* v ameriškem prostoru, razvojnoproceni kurikulum v slovenskem prostoru ...). Pomembna sestavina demokratičnih sprememb je kakovost medosebnih odnosov – interakcij med vrstniki, med odraslimi in otroki, omogočanje svobodne izbire in krepitev moči odločanja otrok (angl. *user empowerment*). Nediskriminatornost postaja tudi pomembna sestavina kakovosti medosebnih odnosov. Posebno mesto v sodobnih kurikulumih imata dve temi: večkulturnost in spolna enakopravnost. V vrtcih (kurikulumih) se uveljavljajo posebni pristopi, namenjeni prepoznavanju problemov, s katerimi se srečujejo pripadniki manjšinskih (ranljivih) družbenih skupin (etničnih, jezikovnih, kulturnih, verskih ...).

Če povzamem značilnosti omenjenih gibanj v evropskih deželah – s Slovenijo vred – ugotavljam, da se demokratizacija uveljavlja s tremi primarnimi načeli: *načelom pluralnosti, načelom participacije in načelom pravičnosti*. Kot smo že prikazali, se elementi pluralnosti, participacije in pravičnosti manifestirajo na ravni sistema predšolskih ustanov, njihove notranje organiziranosti, vse do mikroravni odnosov med ljudmi v ustanovi.

Demokratizacija v slovenskem nacionalnem kurikulumu

Prenovljeni slovenski nacionalni *Kurikulum za vrtce* (1999) je zasnovan na teoretskih izhodiščih in načelih, ki jim je prav tako skupna težnja k splošni demokratizaciji predšolske vzgoje (v Krek 1995; Batistič Zorec 2003, str. 234–248). Uveljavljata se predvsem načelo pluralnosti in načelo pravičnosti,³ in sicer na naslednjih ravneh:

- v urejanju mreže predšolskih institucij (pluralizem izvajalcev, programov in pedagoških modelov, pluralnost vrednostnih sistemov, kultur in vednosti; Krek 1995);
- v relacijah med podsistemi (avtonomnost in strokovna odgovornost vrtca, vertikalna povezanost in kontinuiteta med družino in vrtcem, med obema starostnima obdobjema ter med vrtcem in osnovno šolo; *Kurikulum za vrtce*, 1999, str. 19);
- na ravni načrtovanja in izvajanja neposrednega vzgojnega dela (odprtost kurikuluma, razvojnoproceno načrtovanje, pluralnost teoretskih pristopov in modelov, metod in načinov dela s predšolskimi otroki v vrtcu, raznolik izbor vsebin in dejavnosti, prožnost v prostorski in časovni organizaciji življenja in dela v vrtcih; prav tam, str. 11) ter

³ Manj pa načelo participacije.

- na ravni ciljev in načel, ki usmerjajo vsakdanje življenje in učenje otrok v vrtcu (odstranjevanje ovir, ki pogojujejo prikriti kurikulum (prav tam, str. 20), enake možnosti – zagotavljanje optimalnih pogojev za razvoj vsakega otroka, upoštevanje značilnosti starostnega obdobja in individualnih razlik v razvoju in učenju (prav tam, str. 12), izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik, nediskriminatornost glede na spol, socialno in kulturni izvor, svetovni nazor, narodnostno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo (prav tam, str. 10), spodbujanje pravice do izbire in drugačnosti (prav tam, str. 13).

Stališča vzgojiteljic kot del prodemokratske kulture

Raziskovanje kulturnih vzorcev prepričanj na svetovni ravni (Inglehart 1995, 1997; Basanez in sod. 1996) je pokazalo, da je odnos do otrok (vzgoje) povezan s kazalniki demokracije. Inglehart (1997, str. 102, 103) ugotavlja, da imajo demokratične države nekatere skupne značilnosti. Govori o »*sindromu prodemokratske kulture*«, ki ima tele attribute: zmerne ali nizke dohodkovne razlike med skupinami prebivalcev, visoko raven politične participacije, prebivalci izražajo visoko stopnjo zadovoljstva z življenjem, zaupanje v druge ljudi in nizko stopnjo etnocentrizma. V navedenih družba/kulturah prevladuje tako imenovani *postmoderni vzorec* vrednot in prepričanj; njegov konsistentni del pa je specifični vzorec zelenih lastnosti otrok (Turnšek 2000, 2001).

Postmoderni kulturni preobrat je nastal v zadnjih dveh desetletjih 20. stoletja v visoko razvitih zahodnoevropskih deželah blaginje. Prevladujoč vzorec prepričanj oznamuje značilen odmik od vseh virov oblasti, tako tradicionalnih (družina, Cerkev) kot tudi državne oblasti. V središču vrednotnega sistema je posameznik, njegova avtonomnost, svoboda in izražanje (angl. *self-expression*). Pomembna sta samoizpolnitev in smiselno delo, kakovost prostega časa in socialnih stikov. Druga določujoča dimenzija postmodernega vzorca je nizka stopnja ksenofobije oziroma značilno višja raven strpnosti do tujcev in skupin ljudi, ki se razlikujejo po načinu življenja (angl. *outgroups*), npr. homoseksualcev. Prebivalci so bolj ekološko ozaveščeni in se bolj zavzemajo za enakopravnost žensk. Vrednote in prepričanja po Inglehartovem mnenju izražajo »nov pogled na življenje in na to, kaj ljudje pričakujejo od njega« (Inglehart 1997, str. 326).⁴

Idealna podoba otroka⁵ je pomemben segment »novega pogleda na življen-

⁴ Zanesljiv napovedovalec postmodernega kulturnega vzorca je visok odstotek t. i. *postmaterialistov*, ki nakazuje odmik od »maksimiranja bogastva« k »maksimiranju kakovosti življenja« (prav tam). Postmaterialistično orientirani prebivalci pripisujejo visoko prioriteto ciljem, kot so *zaščita svobode govora, večje soodločanje ljudi pri vladnih odločitvah, bolj humana družba, večji poudarek na idejah kot na denarju* (Inglehart 1997, str. 242).

⁵ V raziskavi *World Values Survey* (Basanez, Inglehart in Moreno 1996) so naključne vzorce prebivalcev 42 dežel vprašali, *katere lastnosti bi morali otroci pridobiti v domačem okolju*. Respondenti so izbrali največ pet izmed enajstih navedenih lastnosti: *lepo vedenje, vernost, samostojnost, strpnost in spoštovanje do drugih, odločnost / vztrajnost, domišljija, nesebičnost, ubogljivost, varčnost, trdo delo in odgovornost*.

je«. Prepričanja o tem, *katere lastnosti naj bi otroci razvijali v domačem okolju*, so namreč sestavni del Inglehartovih *koherentnih kulturnih vzorcev* (Turnšek 2000, 2001).⁶ Progresivne lastnosti otrok, kot so *neodvisnost, domišljija, strpnost/spoštovanje do drugih ter odgovornost*, značilno bolj cenijo prebivalci dežel s postmodernimi vrednotnimi usmeritvami. To so predvsem evropske države blaginje, kot so Švedska, Finska, Nizozemska, Danska, Norveška, Nemčija, Švica in Islandija.⁷ Vzorci zelenih lastnosti so konsistentni z značilnostmi splošnih kulturnih vzorcev. Poudarjanje otrokove domišljije in neodvisnosti se »ujema« z odmikom od materialistične orientacije, obenem pa nakazuje premik k razvoju posameznika, njegovi samoizpolnitvi in ustvarjalnosti. Pomembna postmoderna značilnost je visoka stopnja strpnosti do manjšinskih in subkulturnih družbenih skupin ter ekološka ozaveščenost. Temu »ustrezata« dve lastnosti otrok – strpnost/spoštovanje do drugih ter odgovornost – ki sta v teh deželah nadpovprečno visoko vrednoteni (prav tam).

Za raziskovalce je zanimivo vprašanje, ali so tudi vrednote in stališča poklicnih vzgojiteljic (vzgojiteljev) zgolj odslkava prevladujočih kulturnih vzorcev. Potemtakem je pričakovati, da so stališča vzgojiteljic v postmoderno orientiranih deželah bistveno bolj demokratična kot stališča vzgojiteljic drugih dežel. Ali pa morda proces izobraževanja za pedagoški poklic povzroča odmik od prevladujočih kulturnih podob in oblikovanje nekakšnih univerzalnih subjektivnih teorij in preferenc vzgojiteljic različnih družb/kultur.

Študije, ki so ugotavljale, ali na stališča vzgojiteljic bolj vpliva pripadnost kulturi ali proces strokovnega izpopolnjevanja, ne dajejo enotnih sklepov. Nekatere ugotavljajo visoko stopnjo znotrajkulture konsistentnosti – ujemanja stališč staršev in vzgojiteljic istih dežel (npr. Weikart in Olmsted 1996; Hujala-Huttunen 1996). Raziskava C. P. Edwards, L. Gandini in D. Giovaninni (1996) pa dokazuje nasprotno: kulturno specifični » modeli« namreč manj določajo razvojna pričakovanja vzgojiteljic kot staršev. Na podlagi teh in drugih raziskav (npr. Harkness, Raeff in Super 2000) je očitno, da obstajajo izrazite kulturno posredovane teme v vzgoji otrok kot tudi tiste, ki se pomembno (pre)oblikujejo pod vplivom psihološko-pedagoških spoznanj in stroke.

Metoda

Opredelitev problema

Naše raziskovanje stališč vzgojiteljic se ujema s prenovo slovenskega nacionalnega kurikulumu. Slovenski *Kurikulum za vrtce* (1999) je prvi uradni

⁶ Analiza razvrščanja v skupine (angl. *cluster analiza*) je pokazala, kakšne skupine dežel se oblikujejo glede na vzorce podobnih zelenih lastnosti otrok (lastnosti otrok so bile neodvisna spremljivka, dežele pa odvisna).

⁷ Pojavlja pa se tudi v nekaterih špansko govorečih, manj razvitih deželah; značilno se povezuje z vernostjo (otrok), zaradi česar je navedeni vzorec unikaten.

dokument, ki uvede idejo *multikulturalizma*; načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti poveže z načelom multikulturalizma (prav tam, str. 8–12).⁸ S tem naredi pomemben korak v priznavanju jezikovne, verske oziroma kulturne pluralnosti vrtcev⁹ in posredno spodbudi uveljavljanje ustreznih pedagoških praks v vrtcih. Dotedanji *Vzgojni program* (1985) namreč ne omenja multikulturalizma ali medkulturne vzgoje (*angl. inter-cultural education*).¹⁰ Do sredine devetdesetih let vrtci delujejo kot nekakšne monokulturne enote; prakse priznavanja/prepoznavanja raznolikosti, običajev, jezikov, navad ... otrok/družin, ki pripadajo različnim narodnim ali etničnim manjšinam so prej izjema kot pravilo.

Glede na to, da je ideja medkulturnosti za slovenski predšolski prostor razmeroma nova, smo želeli ugotoviti, ali se (koliko se) elementi demokratizacije predšolske vzgoje (opredeljeni v *Kurikulumu za vrtce*) kažejo v prepričanjih vzgojiteljic. Oceniti nameravamo stopnjo ujemanja oziroma razhajanja med nacionalno – uradno – koncepcijo kurikuluma za vrtce in individualnimi – subjektivnimi – koncepcijami vzgojiteljic.

Odnos prebivalcev do manjšinskih skupin, tujcev in/ali spoštovanja kulturnih pravic manjših je ključni mnenjski kazalnik *prodemokratske kulture* (Inglehart 1995, 1997). V raziskavo smo zato vključili sklop vprašanj, na podlagi katerih ugotavljamo, kakšen je odnos vzgojiteljic do zagotavljanja enakih (optimalnih) možnosti za razvoj vseh otrok in do spoštovanja kulturnih pravic otrok pripadnikov manjšin.¹¹ Prepričanja/preference slovenskih vzgojiteljic primerjamo s prepričanja finskih vzgojiteljic, zaposlenih v (kulturnem) okolju, ki ga oznamujejo številni demokratični kazalniki in dolgoletna demokratična tradicija (glej npr. *World Human Development Report, 2003, Poročilo o človekovem razvo-*

⁸ Kurikulum pravi, naj vrtec »/.../ na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov omogoča otrokom izkušnje in spoznanja o različnosti sveta (stvari, ljudi, kultur)« (prav tam., str. 12). V interpretaciji načela enakih možnosti pojasnjuje, da je »vloga vrtcev na jezikovno in narodnostno mešanih območjih, da ustvarjajo primerno podlago za razvoj dvojezičnosti pri pripadnikih obeh narodnostnih skupnosti in večinskega naroda«, pri Romih pa je »pomembno načelo sobivanja dveh kultur, ki mora biti interakcijsko, ne samo enosmerno« (prav tam, str. 8–9).

⁹ Posebej pa velja opozoriti na nedoslednost *Kurikula za vrtce*, ki se kaže v omejevanju multikulturalizma na tako imenovane *avtohtone manjšine*. V kontekstu interpretacije načela enakih možnosti je namreč eksplicitna zahteva po spoštovanju pravic otrok, ki živijo na narodnostno mešanih območjih Slovenije, ter pravic romskih otrok. Vse druge manjšine (novodobne manjšine, nemška narodna skupnost) so iz te interpretacije izvzete. V ciljnih kurikularnega področja *Družba* pa zasledimo navedbe, ki jih je mogoče razlagati širše in neizključujoče.

¹⁰ Uporaba pojmov *medkulturnost* (*angl. intercultural*) in *medkulturna vzgoja* je primernejša, saj ne zajema le ideje pluralne skupnosti, pač pa tudi na odnose interakcije in sodelovanja med večinsko skupnostjo in manjšinami. Koncept medkulturne vzgoje je utemeljen na načelu *aktivne strpnosti*.

¹¹ Tako v slovenskih kot v finskih vrtcih so otroci pripadniki manjšinskih družbenih skupin, ki so bodisi potomci prvotnih prebivalcev (na Finskem otroci Samijev, v Sloveniji pripadniki t. i. avtohtonih narodnih skupnosti) ter otroci (povečini delovnih) imigrantov. Vprašanje v naši študiji se namenoma nanaša na »priseljence«; menili smo, da s tem pridobimo realnejše stanje o spoštovanju pravic narodnih in etničnih manjših. To velja zlasti za Slovenijo, kjer Ustava zagotavlja različne ravni (modele) zagotavljanja pravic. Avtohtonim manjšinam zagotavlja celostno varstvo kulturnih pravic, Romom je zagotovljeno selektivno varstvo kulturnih pravic, t. i. novodobnim narodnim manjšinam in nemški narodni skupnosti pa rudimentarni model ohranjanja kulturne identitete (Komac 2002).

ju, Slovenija, 2000/01).¹²

Odgovoriti nameravamo na naslednja *raziskovalna vprašanja*:

- Kako si respondenti razlagajo načelo zagotavljanja enakih možnosti, kakšna stališča imajo v zvezi ohranjanjem običajev in navad otrok priseljencev ter uporabo njihovega maternega jezika?
- Ali se prepričanja slovenskih in finskih respondentov značilno razlikujejo; kakšna je narava razlik?
- Kakšne so razlike v stališčih slovenskih respondentov glede na stopnjo njihove izobrazbe in delovne dobe v vrtcu?
- Kakšne so razlike v stališčih respondentov posameznih vrtcev?

Odvisne *spremenljivke* so naslednje:

- načelo zagotavljanja enakih možnosti,
- ohranjanje običajev in navad otrok priseljencev v vrtcu ter
- uporaba maternega jezika otrok priseljencev.

Neodvisne spremenljivke pa so: država (Slovenija, Finska), vrtec (16), stopnja izobrazbe (srednja šola, dveletni višješolski program na pedagoški fakulteti, triletni visoki strokovni program na pedagoški fakulteti) in leta delovne dobe v vrtcu.

Celoten vzorec študije šteje 652 respondentov. Od tega je 230 vzgojiteljic in vzgojiteljev zaposlenih v vrtcih na Finskem in 422 vzgojiteljic in vzgojiteljev zaposlenih v 16 vrtcih Slovenije.¹³ Respondenti so izpolnjevali vprašalnik z lestvicami stališč in vprašanji preferenc. Statistične analize je opravila avtorica. Izvedene so bile deskriptivne statistike (prikazi frekvenc) in analize variance (hikvadrat).

¹² Primerjava je relevantna, ker imata slovenski in finski institucionalni sistem predšolske vzgoje podobno strukturo; največji delež so vrtci javnega oz. državnega sektorja, v katerih je bila v obeh deželah opravljena raziskava. Poleg tega se je prenova slovenskega kurikulumuma zgledovala po kurikulumih zahodnoevropskih demokratičnih dežel, npr. švedskem in finskem.

¹³ V vzorec smo v prvi fazi zajeli vse vrtece s seznama Zavoda za šolstvo, ki so bili leta 1999 vključeni v poskusno uvajanje novega uradnega predšolskega kurikulumuma. V tej fazi so bili zajeti vrtci iz vseh večjih slovenskih regij ter iz urbanega in polurbanega okolja. Nadalje smo s seznama vseh slovenskih vrtcev naključno izbrali še vrtece istih regij, ki v omenjeni izobraževalni program niso bili vključeni. Anketiranje smo izvedli z vsemi delavkami in delavci vrtcev, ki so bili v času raziskave zaposleni na delovnem mestu »vzgojitelj predšolskih otrok«. Vrtci (respondenti), vključeni v program poskusnega uvajanja novega kurikulumuma za vrtece, so iz naslednjih krajev: Ljubljana, Koper, Šempeter v Savinjski dolini, Tržič, Novo mesto, Maribor, Ravne na Koroškem. Vrtci brez omenjenega programa pa so iz naslednjih krajev: Ljubljana, Koper, Maribor, Ajdovščina, Laško, Slovenska Bistrica, Mirna na Dolenjskem in Trebnje. Med vrtci, vključenimi v vzorec, jih je 9 iz urbanega okolja in 6 iz polurbanega okolja. Najmanjši vrtec ima 6 respondentov, zaposlenih na delovnem mestu »vzgojitelj predšolskih otrok«, največji vrtec pa 55. V prikazih podatkov so vrtci oštevilčeni z zaporednimi številkami od 1 do 16.

Rezultati raziskovanja z interpretacijami

Razumevanje načela enakih možnosti

V zgodovini institucionalizacije predšolske vzgoje v Sloveniji se je geslo »zagotavljanje enakih možnosti za razvoj vseh otrok« povezovalo z različnimi razlagami. V obdobju povojnega »podružbljanja predšolske vzgoje« se je enačilo predvsem s socialno pravičnostjo. Intenzivna širitev mreže vrtcev (v sedemdesetih letih) naj bi omogočila vključitev vseh predšolskih otrok v vrtce, s tem pa zmanjševala neenake možnosti, ki izvirajo iz socialnega položaja družin, značilnosti okolja in/ali drugih oblik deprivacije. Socialna in regionalna dostopnosti vrtcev je zagotavljala enake izhodiščne možnosti za šolanje.

V skladu z izhodišči novega *Kurikuluma za vrtce* (1999, str. 8–9, 12) pa se načelo enakih možnosti interpretira kot zagotavljanje optimalnih pogojev za razvoj vseh otrok, ob upoštevanju individualnih razlik v razvoju in učenju ter skupinskih razlik – glede na spol, socialni in kulturni izvor, svetovni nazor ipd. Prav upoštevanje razlik med otroki je torej temelj zagotavljanja enakih možnosti vseh otrok za razvoj njihovih potencialov. Na ravni praks to pomeni individualizacijo vzgojnega dela, uvajanje diferenciranih pristopov za otroke s posebnimi potrebami in otroke, ki prihajajo iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. V zdravorazumski razlagi enakost možnosti pomeni, da vzgojiteljica skuša z vsemi »ravnati enako«, to pomeni čim enakovrednejše razporejanje vzgojnih spodbud.

Respondenti v naši študiji so med tremi navedenimi razlagami izbrali tisto, ki je najbližja njihovemu razumevanju uresničevanja načela enakih možnosti.

		Finska	Slovenija	Skupaj
Družba mora zagotoviti vsem otrokom, da se vključijo v vrtec, ne glede na gmotni položaj in druge značilnosti družine, kraja ali druge razlike, in tako vsem zagotoviti enak začetek šolanja.	N	49	91	140
	%	21,30	21,56	21,71
Vrtec mora upoštevati skupinske in individualne razlike, to pomeni, da se program individualizira in prilagaja otrokom s posebnimi potrebami ter otrokom različnih kultur.	N	112	111	223
	%	48,70	26,30	34,57
Vzgojiteljica si mora prizadevati, da ne dela razlik med otroki in da skuša vsem zagotovi čim enakovrednejše vzgojne spodbude.	N	67	215	282
	%	29,13	50,95	43,72
B. o.	N	2	5	7
	%	,87	1,18	100,00
Skupaj	N	230	422	652

Preglednica 1: Razlage načela enakih možnosti pri slovenskih in finskih respondentih

Podatki v preglednici 1 kažejo, da večina – polovica – slovenskih vzgojiteljic enake možnosti razlaga z osebno odgovornostjo vzgojiteljice, ki naj ne bi »delala razlik« med otroki. Za petino vzgojiteljic zagotavljanje enakih možnosti pomeni posebno skrb za otroke revnejših družin in njihovo uspešno nadaljevanje šolanja; za četrtno pa prilagajanje razmer vsakodnevnega življenja in učenju v vrtcu specifičnim potrebam otrok in posebnostim, ki izhajajo iz pripadnosti manjšinski jezikovni oziroma kulturni skupini.

Razlike v razlagah respondentov obeh dežel so značilne (hi-kvadrat = 38,175, st. svobode = 2, $p = 0,00000$). Druga razlaga – po kateri načelo enakih možnosti pomeni zagotoviti enake pogoje za razvoj otrok ob hkratnem upoštevanju razlik in/ali specifičnih potreb nekaterih skupin otrok – je v bistveno večjem deležu prisotna med finskimi respondenti. K tej razlagi se nagiba skoraj polovica finskih respondentov in četrtna slovenskih. Tretja razlaga, ki je pravzaprav nasprotna prejšnji, pa je v največjem deležu prisotna med slovenskimi respondenti. Kar za polovico slovenskih respondentov in le petino finskih pravičnost pomeni zagotoviti »vsem enako«.

Ohranjanje običajev in navad otrok priseljencev

V raziskavi smo ugotavljali, kakšen je odnos slovenskih vzgojiteljic do ohranjanja kulture priseljencev v kontekstu večinske kulture. V strokovni literaturi in raziskavah javnega mnenja (Toš 2004) prepoznamo tri ključne koncepte, ki izražajo odnos do kulturnih pravic: koncept asimilacije (težnja, da priseljenci, tujci, manjšine ... opustijo svoje kulturne vrednote, simbole, običaje in čim prej prevzamejo večinske), koncept ohranjanja običajev ... »za domačimi zidovi« (integracija, utemeljena na delnem priznavanju kulturnih pravic, zato naj ostanejo običaji manjšin čim bolj neopazni, omejeni le na družinski krog) ter koncept medkulturnosti (podlaga integracije priseljencev je aktivno prizadevanje pripadnikov večinskega naroda/kulture za priznavanje kulturnih pravic vseh živečih v družbi).

Zanimalo nas je, kateri od navedenih konceptov se zdi respondentom najsprejemljivejši; označili so eno od treh trditev, ki najboljše označuje njihovo stališče do priseljenih družin.

Glede na to, da avtohtonim narodnih manjšam Ustava zagotavlja celosten model zagotavljanja pravic (Komac 2002) in da se pojem *medkulturnost* nanaša na širšo – sociološko – opredelitev manjšine,¹⁴ smo se v študiji namenoma osredotočili le na priseljence. Menim, da je prav odnos do priseljencev – povečini ekonomskih imigrantov iz nekdanjih jugoslovanskih republik – zanesljiv kazalnik resnične ravni strpnosti v trenutnih družbenih okoliščinah.

¹⁴ Glej definicijo Louisa Wirtha, v *Sociologija – teme in pogledi* (1999).

		Finska	Slovenija	Skupaj
Družine priseljencev bi se morale postopoma prilagoditi in tudi doma prevzeti jezik, običaje in kulturo dežele, v katero so se preselile.	n	4	37	41
	%	1,74	8,77	6,39
Družine priseljencev naj doma ohranjajo svoj jezik, običaje in kulturo, v vrtcu pa se morajo otroci prilagoditi večinskemu jeziku in kulturi.	n	51	139	190
	%	22,17	32,94	29,60
Otroci družin priseljencev morajo imeti v vrtcu priložnost, da vzgojiteljico in druge otroke seznanijo s svojo kulturo.	n	175	236	411
	%	76,09	55,92	64,02
B. o.	n	0	10	10
	%	0,00	2,37	100,00
Skupaj	n	230	422	652

Preglednica 2: Odnos slovenskih in finskih respondentov do ohranjanja običajev in navad otrok priseljencev

Kot kažejo podatki v preglednici 2, se največ – nekaj več kot polovica – vzgojiteljic slovenskih vrtcev zavzema za koncept medkulturnega vrtca, ki aktivno prepoznava pluralnost. Tretjina se nagiba k modelu ohranjanja običajev priseljencev »za domačimi zidovi« in 8 odstotkov k asimilaciji. Primerjava s preferencami finskih vzgojiteljic razkriva značilne razlike (hi-kvadrat = 26,943, st. svobode = 2, $p = 0,00000$). Preference finskih vzgojiteljic so bistveno bolj naklonjene priznavanju kulturne pluralnosti in kulturnih pravic manjšin.

Ohranjanje maternega jezika otrok priseljencev

Pomembno vprašanje demokratizacije vrtcev (družb/kultur) je tudi odnos do jezika oziroma uresničevanje pravice do maternega jezika. Stališče do uporabe (ohranjanja) maternega jezika pripadnikov manjših zadeva dva problemska sklopa: vprašanje uresničevanja ustavno zagotovljenih pravic pripadnikov jezikovnih manjšin v zvezi z uporabo maternega jezika¹⁵ in vprašanje uspešnosti/učinkovitosti učenja drugega jezika. Neredko se navedenemu pridruži še dilema, kateri jezik naj otrok govori, izpopolnjuje ..., da bo imel zagotovljene najboljše možnosti na izobraževalni poti.

Po teorijah bilingvizma je učenje drugega (tujega) jezika pri otroku naj-uspešnejše, kadar se uporaba jezika konsistentno povezuje z določenim okoljem in/ali osebo, zato je bolje, da starši priseljencev z otroki govorijo v svojem jeziku. Navedeno se ujema tudi z ustavno pravico manjšinskih skupin do uporabe

¹⁵ Rudimentarni model ohranjanja narodne identitete zagotavlja pripadnikom novodobnih manjšin pravice iz 61. člena slovenske ustave (izražanje narodne pripadnosti) in 62. člena ustave (pravica do uporabe svojega jezika in pisave) (v Komac 2002).

maternega jezika. Splošno razširjeno zdravorazumsko stališče pa je, da morajo tudi starši prevzeti jezik večine in se v tem jeziku sporazumevati s svojimi otroki. Navedeno ima predvsem simbolni pomen; sprejemanje jezika večine je za mnoge znamenje pripravljenosti priseljencev na integracijo. Nekateri menijo, da je opuščanje izvirne kulture in sprejemanje novega jezika pogoj za otrokovo uspešnost v šoli.

Respondenti so izbrali trditev, ki je najbližja njihovem *stališču do učenja jezika v primerih, ko materni jezik staršev ni slovenski (oziroma finski)*.

		Finska	Slovenija	Skupaj
Starši (priseljenci) bi se morali potruditi in tudi doma z otrokom čim več govoriti slovensko/finsko.	N	15	195	210
	%	6,52	46,21	32,81
Starši (priseljenci) naj govorijo z otrokom v svojem jeziku, otrok pa se bo slovenščine/finščine naučil v okolju in vrtcu.	N	213	217	430
	%	92,61	51,42	67,19
B. o.	N	2	10	12
	%	,87	2,37	100,00
Skupaj	N	230	422	652

Preglednica 3: Odnos slovenskih in finskih respondentov do materega jezika otrok priseljencev

Nasprotujoči si trditvi sta pri vzgojiteljicah slovenskih vrtcev dokaj uravnoteženo zastopani: polovica zagovarja stališče v prid pravici do uporabe materega jezika, druga (slaba) polovica pa je nasprotnega mnenja (preglednica 3). Razlike med finskimi in slovenskimi respondenti so izrazite in statistično značilne (hi-kvadrat = 110,562, st. svobode = 1, p = 0,00000). Pravico staršev, da z otroki govorijo v svojem jeziku, zagovarjajo domala vsi finski respondenti.

Variacije med slovenskimi vrtci

V nadaljevanju študije smo se usmerili v prepoznavanje variacij v slovenskem vzorcu. Preverjali smo tudi, ali so preference vzgojiteljic povezane s strokovnimi karakteristikami – s stopnja izobrazbe in obsegom delovne dobe (pedagoških izkušenj) v vrtcu. Analiziranje podatkov pa je opozorilo na pomembno dejstvo – da namreč preference najpogosteje variirajo prav v povezavi z delovnim mestom oziroma spremenljivko VRTEC. Rezultati raziskovanja nakazujejo, da so strokovni kolektivi vrtcev specifične »enote« kar zadeva preference zaposlenih. V nadaljevanju prikazujemo naravo in pomembnost razlik v preferencah kolektivov vzgojiteljic 16 vrtcev, zajetih v raziskovanje.

	VRTEC zap. št.																Sk.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Social-nost	20,8	25,8	5,0	26,1	25,5	13,8	27,8	15,4	22,7	55,6	5,6	28,6	13,3	29,4	0,0	0	21,8
Upoš. različ.	29,2	29,0	30,0	17,4	29,1	44,8	27,8	53,8	18,2	0,0	33,3	5,7	13,3	29,4	33,3	0	26,6
Egalitar.	50,0	45,2	65,0	56,5	45,5	41,4	44,4	30,8	59,1	44,4	61,1	65,7	73,3	41,2	66,7	100	51,6

Preglednica 4: Razumevanje načela enakih možnosti – razlike med slovenskimi vrtci

Iz preglednice 4 so razvidne razlike med kolektivi vzgojiteljic posameznih vrtcev v odnosu do načela zagotavljanja enakih možnosti (hi-kvadrat = 63,299, st. svobode = 30, $p = 0,00036$). Razlaga v smeri egalitarističnega gesla »ravnati z vsemi enako« prevladuje povsod, v vrtcu 16 pa se pojavlja kot edina. Izjemi sta vrtec 8, kjer se več kot polovica nagiba k razlagi v prid upoštevanju raznolikosti, ter vrtec 10, v katerem se več kot polovica vzgojiteljic nagiba k pojasnjevanju enakih možnosti s socialno dostopnostjo. Če vzamemo razlago v prid spoštovanja raznolikosti kot kriterij, je med najprogressivnejšimi vrtec 8 in deloma vrtec 6, med najmanj pa vrtci 16, 10 in deloma 12.

	VRTEC zap. št.																Sk.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Asimil.	4,2	0,0	12,8	13,6	9,3	20,7	5,6	0,0	8,7	23,5	5,6	11,4	6,7	5,9	16,7	0,0	8,9
Kult. doma	45,8	41,9	25,6	31,8	37,0	13,8	27,8	29,2	43,5	29,4	55,6	54,3	40,0	21,6	16,7	0,0	33,7
Kult. pluraliz.	50,0	58,1	61,5	54,5	53,7	65,5	66,7	70,8	47,8	47,1	38,9	34,3	53,3	72,5	66,7	100	57,2

Preglednica 5: Odnos do ohranjanja običajev in navad otrok priseljencev – razlike med slovenskimi vrtci

Razlike v ravni spoštovanja kulturnih pravic otrok priseljencev so med kolektivi vzgojiteljic posameznih vrtcev izrazite in statistično značilne (hi-kvadrat = 47,402, st. svobode = 30, $p = 0,02275$). Razmerje je sicer v večini vrtcev v prid ideji medkulturnega vrtca, vendar najizraziteje v vrtcu 16; sledita vrtca 8 in 2 (v katerih je asimilacijsko stališče povsem odsotno) ter vrtec 14. Izjemi sta vrtca 11 in 12, v katerih se večina vzgojiteljic (več kot polovica) zavzema za koncept spoštovanja pravic manjšin v okviru družine/doma. Zagovarjanje asimilacije je visoko zastopano zlasti v vrtcih 10 in 6.

	Vrtec zap. št.																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Sk.
Sloven- ski jezik	25, 0	25, 8	48, 7	30, 4	58, 2	62, 1	72, 2	30, 8	40, 9	56, 3	35, 3	60, 0	60, 0	50, 0	33, 3	50, 0	47, 3
Materni jezik	75, 0	74, 2	51, 3	69, 6	41, 8	37, 9	27, 8	69, 2	59, 1	43, 8	64, 7	40, 0	40, 0	50, 0	66, 7	50, 0	52, 7

Preglednica 6: Odnos do maternega jezika otrok priseljencev – razlike med slovenskimi vrtci

Razmerje v prid spoštovanja maternega jezika otrok priseljencev je prisotno pri polovici vrtcev; posebno izrazito je v vrtcih 1, 2, 4, 8 in 15, kjer pravico staršev, da govorijo z otroki v svojem jeziku, podpira kar dve tretjini do tri četrtine vzgojiteljic. V drugi polovici vrtcev je razmerje obrnjeno. Stališče, da morajo starši govoriti z otroki v jeziku večine, je najbolj zastopano v vrtcih 7, 6, 5 ter 12 in 13. Razlike so statistično značilne (hi-kvadrat = 31,399, st. svobode = 15, $p = 0,00777$).

Na podlagi navedenih podatkov je mogoče prepoznati vrtce, pri katerih smo zasledili sovpadanje odklonov oziroma ekstremnost stališč. Pozitivna ekstremnost – v smeri spoštovanja raznolikosti in kulturnih pravic priseljencev je prisotna v vrtcu 8. Vzgojiteljice (respondenti) tega vrtca v Kopru so bistveno bolj kot vzgojiteljice drugih vrtcev naklonjene spoštovanju raznolikosti in kulturnih pravic. Deloma to velja tudi za drugi koprski vrtec (z zaporedno številko 2). Negativna ekstremnost v smeri nedemokratičnosti stališč pa se koncentrira v vrtcih 6 in 10, obeh iz Maribora. Pri vzgojiteljicah teh vrtcev je protidemokratična orientacija najizrazitejša; izraža se pri vseh treh odvisnih spremenljivkah.¹⁶

Stopnja pedagoške izobrazbe kot determinanta stališč

Ker so med vrtci značilne razlike v strukturi zaposlenih – glede na stopnjo njihove izobrazbe, starost in leta delovne dobe v vrtcu¹⁷ – smo preverjali, ali je razlike pripisati navedenim spremenljivkam.

		Srednja šola	Pef, dveletni program	Pef, triletni program	Skupaj
Socialna dostopnost	%	23,55	17,39	20,51	21,56
Upoštevanje skupinskih in individualnih razlik	%	22,39	27,83	46,15	26,30
Enakovredne vzgojne spodbude	%	52,90	53,91	33,33	50,95
B. o.	%	1,16	,87	0,00	1,18

Preglednica 7: Razumevanje načela enakih možnosti – razlike med slovenskimi respondenti glede na stopnjo izobrazbe

¹⁶ Podatki se nanašajo na čas anketiranja in tedanje respondente.

¹⁷ Vse navedene razlike so statistično značilne.

Kot kaže preglednica 7, je razlaga v prid upoštevanja skupinskih in individualnih razlik značilno bolj prisotna med vzgojiteljicami, ki so končale triletni visoki strokovni program oddelkov za predšolsko vzgojo (pedagoške fakultete v Ljubljani ali Mariboru). Z upadanjem stopnje izobrazbe se razmerje spreminja v prid razlagi, utemeljeni na egalitarnosti. Razlike so značilne (hi-kvadrat = 20,40, st. svobode = 9, $p = 0,01559$).

		Srednja šola	Pef, dveletni program	Pef, triletni program	Skupaj
Asimilacija	%	10,04	5,22	7,69	8,77
Kultura »za domačimi zidovi«	%	30,50	37,39	38,46	32,94
Kulturni pluralizem v vrtcu	%	56,76	55,65	53,85	55,92
B. o.	%	2,70	1,74	0,00	2,37

Preglednica 8: Odnos do ohranjanja običajev in navad otrok priseljencev – razlike med slovenskimi respondenti glede na stopnjo izobrazbe

V odnosu do običajev otrok priseljencev so razlike vidne le pri asimilacijskem stališču, pri drugih dveh stališčih pa ne (hi-kvadrat = 10,290, st. svobode = 9, $p = 0,32751$). Stališče, da se morajo otroci priseljencev docela prilagoditi večinski kulturi, je najpogostejše med vzgojiteljicami, ki imajo končano srednjo (vzgojiteljsko) šolo, manj pa pri drugih dveh skupinah.

		Srednja šola	Pef, dveletni program	Pef, triletni program	Skupaj
Starši naj govorijo slovensko	%	45,56	43,48	53,85	46,21
Starši naj govorijo v svojem jeziku	%	51,74	54,78	46,15	51,42
B. o.	%	2,70	1,74	0,00	2,37

Preglednica 9: Odnos do maternega jezika otrok priseljencev – razlike med slovenskimi respondenti glede na stopnjo izobrazbe

Podatki so nekoliko presenetljivi: med najvišje izobraženimi vzgojiteljicami je namreč nekoliko več tistih, ki menijo, da naj bi starši priseljenci z otroki govorili v jeziku večine. Vendar pa razlike niso značilne (hi-kvadrat = 7,617, st. svobode = 6, $p = 0,26750$).

Na podlagi vseh treh spremenljiv ugotavljamo, da je demokratična naravnost stališč zmerno povezana s stopnjo izobrazbe. Povezave niso velike, niti konsistentne. Višja izobrazba ni zanesljiv napovedovalec demokratičnosti stališč; vendar pa je srednja izobrazba dokaj dober napovedovalec nedemokratičnosti. Kot kaže, je prav odnos jezika do uporabe maternega jezika »najobčutljivejša« spremenljivka, ki opozarja na notranje nekonsistentnosti stališč. Zato smo se v nadaljevanju usmerili v prepoznavanje notranje konsistentnosti dveh spremenljivk.

		Asimilacija	Kultura »za domačimi židovi«	Kulturni pluralizem v vrtcu	Skupaj
Starši (priseljenci) naj govorijo slovensko	%	78,38	51,80	38,14	46,21
Starši (priseljenci) naj govorijo v svojem jeziku	%	21,62	46,76	60,17	51,42
B. o.	%	0,00	1,44	1,69	2,37

Preglednica 10: Ohranjanje maternega jezika otrok priseljencev v vrtcu glede na odnos do ohranjanja običajev in navad

Rezultati v preglednici 10 kažejo, da se pri večini vzgojiteljic odnos do uveljavljanja (kulturnih) pravic priseljencev povezuje v notranje konsistenten vzorec. Omejevanje pravice do uporabe maternega jezika manjšinskih skupin je povezano s splošno težnjo k asimilaciji; in obrnjeno (hi-kvadrat = 22, 592, st. svobode = 2, $p = 0,00001$). Hkrati pa je prepoznavna tudi relativno velika skupina vzgojiteljic (skoraj dve petini oz. 38, 14 %), ki so pripravljene otrokom priseljencev zagotoviti pogoje za izražanje običajev, ne pa tudi pravice do uporabe maternega jezika. Pa tudi petina vzgojiteljic, ki menijo, da izražanje običajev ni dopustno, hkrati pa zagovarjajo pravico do lastnega jezika.

Delovna doba kot determinanta stališč

		Do 5 let	6–15 let	16–25 let	26 let in več	Skupaj
Socialna dostopnost	%	5,88	13,79	23,37	27,94	22,03
Upoštevanje skupinskih in individualnih razlik	%	35,29	27,59	26,44	22,06	26,24
Enakovredne vzgojne spodbude	%	58,82	58,62	50,19	50,00	51,73
B. o.	%	0,00	0,00	1,51	0,00	1,18

Preglednica 11: Razumevanje načela enakih možnosti – razlike med slovenskimi respondenti glede na delovno dobo

Z naraščanjem delovne dobe (in starosti) je bolj zastopana interpretacija, utemeljena na socialni dostopnosti predšolske vzgoje. Upoštevanje raznolikosti pa bolj sprejemljiva za skupine manj izkušenih (mlajših) vzgojiteljic. Interpretacija, utemeljena na egalitarnosti med skupinami, ne variira bistveno. Izstopa torej skupina (najmlajših) vzgojiteljic z najmanj delovne dobe, ki se je bolj nagiba k spoštovanju raznolikosti, manj pa k interpretaciji k socialni dostopnosti. V celoti gledano razlike niso značilne (hi-kvadrat = 14,265, st. svobode = 12, $p = 0,28413$). Spremenljivka starost kaže enaka – značilna – razmerja.

		Do 5 let	6–15 let	16–25 let	26 let in več	Skupaj
Asimilacija	%	5,88	8,62	8,68	10,29	8,77
Kultura »za domačimi zidovi«	%	47,06	32,76	35,09	22,06	32,94
Kulturni pluralizem v vrtcu	%	47,06	58,62	53,58	66,18	55,92
B. o.	%	0,00	0,00	2,64	1,47	2,37

Preglednica 12: Odnos do ohranjanja običajev in navad otrok priseljencev – razlike med slovenskimi respondenti glede na delovno dobo

Razlike v spoštovanju običajev priseljencev se najočitneje kažejo pri najbolj skrajnem – asimilacijskem – stališču. Najmanj ga izražajo vzgojiteljice z najmanj delovne dobe (v skupini vzgojiteljic, starih do 30 let, pa se sploh ne pojavlja). Najbolj prisotno pa je v skupini vzgojiteljic z največ delovne dobe (in skupini starih 51 let in več). Vendar pa razlike niso značilne (hi-kvadrat 16,737, st. svobode = 12, $p = 0,15980$). Prav navedeni dve skupini se namreč pogosteje kot »srednji« dve zavzemata tudi za koncept medkulturnega vrtca.

Razlike so torej očitnejše le med »skrajnima« skupinama ter bolj pri odnosu do asimilacije kot pri drugih stališčih.

		Do 5 let	6–15 let	16–25 let	26 let in več	Skupaj
Starši (priseljenci) naj govorijo slovensko	%	88,24	48,28	45,70	41,18	47,12
Starši (priseljenci) naj govorijo v svojem jeziku	%	11,76	51,72	54,30	58,82	52,88
B. o.		0,00	0,00	3,40	0,00	2,37

Preglednica 13: Odnos do maternega jezika otrok priseljencev – razlike med slovenskimi respondenti glede na delovno dobo

Spoštovanje pravice do uporabe maternega jezika je najmanjše v skupini vzgojiteljic z najmanj delovne dobe in značilno večje v vseh drugih skupinah; razlike so značilne (hi-kvadrat = 12,735, st. svobode = 3, $p = 0,00525$). Skupina vzgojiteljic s 5 leti delovne dobe ponovno izstopa. Enak trend statistično značilnih razlik zasledimo tudi pri starostnih skupinah; vzgojiteljice v starostni skupini do 30 let so manj naklonjene spoštovanju navedenih pravic (hi-kvadrat = 7,168, st. svobode = 3, $p = 0,06673$).

Tako kot izobrazba, tudi starost (mladost) ni zanesljiv kazalnik demokratičnosti stališč.

Na podlagi rezultatov raziskovanja je sklepati, da stališča, ki so kazalnik etnocentričnosti oziroma nedemokratičnosti, niso neposredno povezana z delovno dobo. Pedagoške izkušnje – pri delu z otroki (in njihovimi starši) ne vplivajo pomembno na korigiranje temeljnih prepričanj. Med vzgojiteljicami začetnicami in tistimi, ki delajo v vrtcu več kot 25 let, namreč ni pomembnih razlik. Razlike, ki se pojavljajo, pa so »rezultat« ujemanja starosti in delovne dobe. Ne

zasledimo pojava, ko bi se stališča značilno spreminjala v odvisnosti od delovne dobe, in ne od starosti. V tem primeru bi namreč lahko govorili o neposrednih zvezah med stališči in delovnimi izkušnjami.

Razprava

Razprave okrog vzpostavljanja globalne skupnosti evropskih držav in iskanja »evropske identitete« razkrivajo, da so prav vprašanja (skupne) migracijske politike bistvenega pomena za kakovostno delovanje skupnosti držav in kultur. V ospredju je spoznanje, da je uspešnost nacionalnih razvojnih politik v veliki meri odvisna od migracijskih politik oziroma reguliranja odnosov med domačim prebivalstvom in manjšinami, (legalnimi in ilegalnimi) priseljenci.

Tudi na ravni posameznih nacionalnih politik zasledimo raznolikost konceptov, ki smo jih preverjali v naši študiji. Obstajajo modeli aktivnega zavzemanja za enakost možnosti na temelju »pozitivne diskriminacije« (npr. Nizozemska, Irska) in modeli, v katerih enakost pomeni odsotnost priznavanja različnih izhodiščnih položajev skupin prebivalstva (npr. Francija). Uspešnost skupne evropske migracijske politike, ki naj bi zagotovila globalne strategije razreševanja navedenih dilem, je v veliki meri odvisna tudi od izobraževalnih politik. Menim, da postajajo kompetence vzgojiteljev za vzgojo/izobraževanje generacij, ki odraščajo v večnacionalno (večkulturno) skupnost, v prihodnosti nepogrešljiv del profila strokovnjaka za področje (predšolske) vzgoje.

Izsledki naše študije nakazujejo, da se v stališčih vzgojiteljic zrcalijo prevladujoči kulturni vzorci vrednot in prepričanj. Finske vzgojiteljice in vzgojitelji namreč na vseh merjenih dimenzijah izražajo manj etnocentrična stališča kot slovenski. Rezultat je deloma predvidljiv, saj finske vzgojiteljice živijo in se izobražujejo v državi z dolgoletno demokratično tradicijo. Njihova stališča reflektirajo v družbi prevladujoče postmoderne vrednote in norme, katerih sidrišče je prav visoka stopnja strpnosti do manjših, tujcev in odklonskosti.

Formalna pedagoška izobrazba ne učinkuje kot dejavnik »izenačevanja« kulturnih razlik med stališči vzgojiteljic obeh dežel. Stališča so le delno in nekonistentno povezana s stopnjo izobrazbe; prav tako s pedagoškimi izkušnjami. Menim, da bi spreminjanje teh orientacij (in praks v vrtcih) zahtevalo dodatna – intenzivna in fokusirana – izobraževalna vlaganja.

Stališča, ki se pojavljajo na dimenzijah *nacionalizem – internacionalizem, konservativizem – liberalizem*, se namreč uvrščajo med tako imenovana »centralna stališča« (v Ule 2004), zaradi česar so izjemno »odporna« na spremembe. Kljub temu menim, da so takšna vlaganja potrebna in mogoča; učinkoviti bi bili razvojni projekti, ki ponujajo različne ravni učenja ob hkratnem preizkušanju in evalviranju praks. V takšnih projektih se stališča spreminjajo vzporedno s praksami, ali celo nasprotno: spreminjanje praks v vrtcu spodbudi k spremembam kognicij.

Pomenljiva ugotovitev naše raziskave je, da se stališča vzgojiteljic ne razlikujejo bistveno od prevladujočega javnega mnenja državljanov Slovenije (v Toš

1999, 2004). Rezultati namreč kažejo (prav tam), da jih je prav tako približno polovica naravnana k spoštovanju kulturnih pravic priseljencev, druga polovica pa ne. Naša študija sicer ni utemeljena na predpostavki, da so vzgojne prakse vzgojiteljic neposreden odsev njihovih stališč. Vendar pa stališča obstajajo kot nekakšna »ozadna vednost« (angl. *tacit knowledge*), ki usmerja delovanje/vedenje – zlasti v nereflimiranih in stresnih situacijah. Etnocentrična stališča tako usmerjajo zlasti vsakdanje življenje v vrtcu, ki ni načrtovano, in vedenje odraslega, ki ni reflektirano; pomembno določajo torej naravo prikritega kurikula v vrtcu.

Na temelju dosedanjih izkušenj iz študijskega procesa povzemam dve – zame ključni – spoznanji, ki imata pomembne implikacije. Opažam, da nedemokratično orientacijo »obvladuje« dilema *ali – ali*. Zasledimo jo v izključujočih predpostavkah, npr. v prepričanju, da se s priznavanjem/prepoznavanjem navad, običajev, simbolov ... ene kulturne skupine (manjšine) izgublja, ogrožajo in omejujejo značilnosti druge kulturne skupine (večinske skupnosti). Nadalje v razširjenem mnenju, da se otrok, ki v družini govori jezik manjšine, ne more dobro naučiti drugega jezika. Drug pojav pa je »zamenjava« prodemokratične stališčne orientacije s humanistično in/ali altruistično orientacijo. V tem primeru gre za posebno obliko strpnosti, ki je utemeljena na (neredko paternalistični drži) dobrohotnosti večinske skupnosti do manjšin, ne pa na človekovih pravicah, ki so tem skupnostim dodeljene z mednarodnimi dokumenti.

Literatura

- Basanez, M., Inglehart, R., Moreno, A. (1996). *Human Values and Beliefs: A Cross-Cultural Sourcebook*.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Edwards, C. P., Gandini, L., Giovaninni, D. (1996). *The Contrasting Developmental Timetables of Parents and Preschool Teachers in Two Cultural Communities*. V: Harkness, S., Super, C. M. (ur.), *Parents' Cultural Belief Systems: the Origins, Expressions, and Consequences*. New York: Guilford Press.
- Harkness, S. in Super, C. M. (1996). *Parents' Cultural Belief Systems: the Origins, Expressions, and Consequences*. New York: Guilford Press.
- Harkness, S., Raeff, C., Super, C. M. (2000). *Variability in the Social Construction of the child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hujala-Huttunen, E. (1996). *Day care in the USA, Russia and Finland: views from parents, teachers and directors*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 33–47.
- Inglehart, R. (1995). *Changing Values, Economic Development and Political Change*. V: *Fundamental Values Across Nations*, *International Social Science Journal*, 145, str. 379–403.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.

- Kamerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33, str. 7–29.
- Komac, M. (2002). Varstvo narodnih skupnosti v Sloveniji. V: Slovenija in evropski standardi varstva narodnih manjšin. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK, Inštitut za narodnostna vprašanja, Avstrijski inštitut za vzhodno in jugovzhodno Evropo.
- Krek, J. (ur.) (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, B., Batistič Zorec, M., Cemič, A., Plestenjak, M., Turnšek, N. in Vilič, I. (2002). Stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok do kurikuluma za vrtce ter njihova usposobljenost za uvajanje sprememb. Raziskovalno poročilo – rezultati evalvacijske študije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- Oberhuemer, P. (2000). Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries. *Early Childhood Research and Practice*, 2, 2, str. 1–7. Internetni vir: <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/oberhuemer.html>
- Toš, N. (ur.) (1999). Vrednote v prehodu II. Slovensko javno mnenje 1990–1998. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Center za raziskovanje javnega mnenja.
- Toš, N. (ur.) (2004). Vrednote v prehodu III. Slovensko javno mnenje 1999–2004. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Inštitut za družbene vede, Center za raziskovanje javnega mnenja.
- Turnšek, N. (2000). Odnos do otrokovih lastnosti: kulturno pogojeni vzgojni modeli? *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 200–212.
- Turnšek, N. (2001). Predstava o idealnem otroku: kulturno pogojeni vzgojni modeli?
- Turnšek, N. (2005). Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev do institucionalne vzgoje predšolskih otrok. Fakulteta za družbene vede v Ljubljani, neobjavljena doktorska disertacija.
- M. Hanžek (ur.), Gregorčič, M. (ur.). Poročilo o človekovem razvoju: Slovenija 2000–2001.
- Ule, M. (2004). Socialna psihologija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

TURNŠEK Nada, Ph.D.

PROVISION OF EQUAL OPPORTUNITIES AND RESPECT OF CULTURAL RIGHTS AT KINDERGARTEN – INVESTIGATION INTO THE VIEWPOINTS OF SLOVENIAN AND FINNISH KINDERGARTEN TEACHERS

Abstract: The article discusses the results of researching the beliefs/viewpoints of 422 teachers in Slovenian kindergartens and 230 teachers in Finnish kindergartens (Turnšek, 2005). The respondents filled in a questionnaire with viewpoint scales and preference questions. The processing of the data included descriptive analyses (representations of frequencies) and variance analyses (chi-square test). The results show that most – somewhat more than a half of – Slovenian kindergarten teachers lean towards an egalitarian interpretation of the principle of providing equal opportunities. There are also the same shares of those in favour of the concept of an intercultural kindergarten and respect of the right to use one's mother tongue. Other viewpoints and concepts are represented to a smaller extent. The differences between the viewpoints of the Finnish and Slovenian kindergarten teachers are statistically significant for all variables. For the Slovenian respondents, the education level is characteristically connected with how the principle of equal opportunities is interpreted, and the period of service is characteristically connected with respect of the right to use one's mother tongue.

Keywords: teachers of pre-school children, viewpoints, kindergarten, provision of equal opportunities, immigrants, customs, mother tongue.

Ksenija Popošek

Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime

Uvod

Svet, v katerem živimo, se vse bolj razlikuje od prejšnjega. Odgovornost odraslih je prihajajočemu posamezniku omogočiti njegovo drugačnost, da ta posameznik ne glede na spol, svojo veroizpoved, kulturni ali socialni izvor, narodno pripadnost ipd. lahko pridobljene spretnosti uresniči v skladu s svojimi željami in hotenji. Takšne cilje si lahko zastavi le odprto družbeno okolje, vzgojno-izobraževalni sistem, ki temelji na uveljavljanju enakih možnosti za izobraževanje in uspešnost vseh učencev ob upoštevanju drugačnosti posameznikov. Pomemben člen te verige so zagnani in ustvarjalni učitelji, ki upoštevajo ter razvijajo svoje znanje in izkušnje ob upoštevanju načela večkulturnosti in spoštovanja pravic pripadnikov drugih nacionalnih skupin, v nenehnem prizadevanju za oblikovanje pozitivne večkulturne šolske klime. Osnovni načrt dela temelji na vzpostavljanju zaupanja v šolo in odpravljanju stereotipov in predsodkov.

Kot primer dobre prakse bi izpostavila uspešno socialno integracijo učencev Romov na naši šoli. Romski učenci so enakovredno vključeni v različne oblike dejavnosti, pridobivajo pozitivno samopodobo in posledično postajajo učno uspešnejši.

Obogateno razmišljanje in življenje romskih družin na Studencih

Na Osnovni šoli Janka Padežnika sem zaposlena od leta 1989 kot profesorica pedagogike in sociologije kulture. Šola je v letošnjem šolskem letu praznovala častitljivo starost sto trideset let. Naš šolski okoliš je na Studencih, osnov-

Iz prakse

Ksenija Popošek, pedagoginja, Osnovna šola, Osnovna šola Janka Padežnika v Mariboru

na šola pa stoji blizu Jožefove cerkve in novega koroškega mostu v Mariboru.

Zaradi graditve železnice in tovarn se je na ozemlju okoli le-teh naselilo veliko družin nekdanje Jugoslavije, Studenci pa so bili tudi dom številnim romskim družinam. Učenci naše šole so bili različnih narodnostnih skupin, veroizpovedi, načina razmišljanja, vzgoje in življenja.

Romski otroci in njihovi starši so tega leta predstavljali skupino ljudi s pomanjkanjem socialnih spretnosti in nezadostnim znanjem slovenskega jezika. Pri drugih narodnostnih skupinah to ni bilo tako očitno. Starši in otroci niso bili zainteresirani za šolsko delo in sodelovanje z učitelji, otroci so hodili v šolo, ker je bilo tako zakonsko določeno. Romski učenci so bili izpostavljeni diskriminaciji, nestrpnosti, okolje je kazalo do njih stereotipen in odklonilen odnos. Učenci so se družili le med seboj, se sporazumevali v romskem jeziku, njihov učni napredek je bil kar najmanjši, večkrat so ponavljali posamezne razrede zaradi utrjevanja in boljšega razumevanja slovenskega jezika, obisk pouka je bil pomanjkljiv.

Leta 1993 je Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje sprejel Navodila za prilagajanje programa za romske učence od prvega do četrtega razreda, decembra 1997 pa še predlog etapnih ciljev učencev od 4. do 8. razreda z namenom spremljanja uspešnosti vzgojno-izobraževalnega dela z romskimi učenci.

Njihova posebnost izhaja tudi iz drugačnih materialnih, socialnih in kulturnih pogojev, v katerih živijo. Upoštevati je treba njihovo kratkotrajnejšo sposobnost pozornosti in vztrajnosti ter posebnosti, ki izhajajo iz njihove pripadnosti romski skupnosti, predvsem njihovo večjo potrebo po gibanju in bivanju na prostem. Za romske učence je značilen tudi praviloma nižji šolski obisk in prezgodnje izstopanje iz osnovne šole. Ker so med romskimi učenci razlike v obvladanju slovenskega jezika, v sposobnostih prilagajanja šolskemu delu, predvsem v socialnem in kulturnem razvoju, je treba pri operativizaciji navodil predvideti najustreznejše vsebinske in organizacijske rešitve ter jih opredeliti v individualnih programih za tiste romske učence, ki to potrebujejo.

Navodila za prilagajanje so bila zelo uporabna, saj so učiteljem dajala večji spekter in avtonomijo pri posredovanju in preverjanju znanja pri romskih učencih.

Po vpeljavi devetletne osnovne šole leta 1996 veljajo za vse učence, tudi za učence s posebnimi potrebami, tujce, Rome idr. minimalni standardi znanja. Usvajanje novega znanja je sedaj voden in merljiv proces, minimalni standardi znanja so jasno določeni pri vseh predmetih, od prvega do devetega razreda.

Še vedno pa se pojmovni svet učencev Romov zaradi drugačnega načina življenja pogosto ne ujema z našim, minimalne so sposobnosti koncentracije in vztrajnosti. Učenci so pogosto nemirni in nezbrani, izražajo veliko potrebo po gibanju, in to v oblikah agresivnosti. Šolskega reda ne razumejo, ne sprejemajo in ne uresničujejo ter so brez čuta odgovornosti do dela, učiteljev, sošolcev in lastnine.

Zavedali smo se, da moramo nekaj bistvenega spremeniti v procesu uspešnejše integracije Romov, ustvariti predvsem občutek varnosti, upoštevati

ja drugačnosti, poenotene možnosti za uspešnost ob upoštevanju drugačnosti, pripadnost posameznika razredni skupnosti, oblikovati pozitivno medkulturno klimo med vsemi udeleženci v šolskem prostoru.

V šolskem letu 2002/03 smo pripravili operativni načrt za projekt Romi z nami in med nami.

Izhodišče projekta je bil sorazmerno velik odstotek učencev Romov (takrat 11,3 odstotka, danes 13,92 odstotka) z namenom usklajevati sobivanje različnih kultur v razredu, razvijati in krepiti pravico do drugačnosti, spoznavati različne pomembne elemente romske kulture in ozavestiti strokovne delavce o nujnosti sprejemanja romskih otrok in širjenja večkulturne razredne klime.

Zajeli smo vse tri udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa: starše, učitelje, učence.

Starši

Ob vstopu v šolo je sodelovanje s starši učencev Romov posebnega pomena, saj je treba družinam zbuditi zaupanje v vzgojno-izobraževalni proces. Predstaviti jim je treba pomembnost vzgoje in izobraževanja v nadaljnjem šolanju, prednosti dvojezičnosti ter pomembnost ohranjanja lastne kulturne identitete ob hkratnem vključevanju v večinsko kulturo.

Za romsko družino je značilno, da je velika, otroci se rojevajo izredno mladim staršem, sorodniki so med seboj trdno povezani, *Romi ne poznajo »računice«, ki je značilna za načrtovanje družine v sodobni družbi (Mikuš Kos 1999)*. Med otrokom in materjo je pristna vez, tako da živijo otroci v čustveno toplem in ljubečem okolju.

Njihovo odraščanje je spontano, kot nasploh njihovo življenje. Nimajo prevelikih pričakovanj in obveznosti do otrok in jim zato ne vzbujajo občutkov krivde, ki privedejo do generacijskih konfliktov. Za svoje otroke se zelo bojijo, kar je povezano s pogosto umrljivostjo v preteklosti. Pretepajo jih le redko. Pri romskih otrocih tako ni zaslediti samomorov. Starše spoštujejo in jih ne zapuščajo, tudi ko odrastejo. (Mikuš Kos 1999)

Ko smo se obogatili s kulturnimi značilnostmi romskih družin, smo se projektno in sistematično lotili integracije.

Starše Rome smo začeli načrtno vključevati v proces s ciljem in namenom ustvarjanja *varnega okolja* za učence Rome. Po skupnem roditeljskem sestanku smo jih vsak mesec ali, če je bilo treba, še pogosteje vabili v šolo k sodelovanju k vsaki obliki, ki je bila na voljo. Povezali smo se z vodjem romske skupnosti v kraju ter si zagotovili udeležbo in sodelovanje na kulturni prireditvi ob dnevu Romov v Mariboru.

Pripravili smo delavnice strpnosti in preprečevanja nasilja za razvijanje pozitivne samopodobe otrok in mladostnikov v okviru Društva za nenasilno komunikacijo in Društva za boljši svet v sklopu preventivnega programa za preprečevanje nasilja (po Reasonerju), ob prehodu v devetletno osnovno šolo smo izpeljali delavnice za starše in otroke, ki se bodo vpisali v devetletko.

Starši so lahko opazovali svoje otroke pri delu v razredu v okviru dni odprtih vrat, prihajali na dopoldanske in popoldanske govorilne ure in se individualno pogovarjali z učiteljico o napredku njihovega otroka.

Projekt integracije je že pokazal prve pozitivne rezultate. Če se v tej točki omejimo na delo s starši, je ob tem treba povedati, da je to sedaj že drugačna generacija staršev kot pred petnajstimi leti. Večina teh staršev je hodila v slovensko, marsikdo med njimi tudi na našo šolo. Bistvena prelomnica v razmišljanju staršev romskih otrok je ta, da so začutili veliko potrebo po izobrazbi za svoje otroke, saj le takšni lahko opravljajo njihove posle. Težnja po izobraževanju otrok je tako velika, da so sprejeli vse oblike sodelovanja s šolo, kar pomeni, da redno prihajajo v šolo in so sproti seznanjeni z uspehi in neuspehi svojih otrok, enakovredno z drugimi starši obiskujejo prireditve, predavanja, delavnice in druge oblike druženja staršev v šoli, kar krepi večkulturno šolsko klimo in omogoča enake možnosti za vse učence.

Da bi to sodelovanje še izboljšali in vezi še bolj utrdili, upoštevajoč načelo enakih možnosti za vse učence, smo stopili v korak s še dvema novima projekta, ki jih ponuja Andragoški zavod. Gre za projekta BIPS in INTI.

BIPS – program družinske pismenosti za odrasle – beremo in pišemo skupaj, je javnoveljavni program neformalnega izobraževanja, program, ki je namenjen usposabljanju staršev učencev Romov za pomoč otrokom pri šolskem delu. Staršem, ki bi radi pomagali otroku, pa ne vedo kako. V programu, ki se bo začel izvajati na naši šoli že čez dva meseca, bodo sodelovali starši in otroci prve triade devetletke.

INTI – je program integracije otrok brez državljanstva, otrok tujcev. Gre za ciljno populacijo staršev s predšolskimi otroki. Njegov namen je spodbujanje lastne identitete v drugi kulturi. Pomoč se izvaja na domu, v projektu pomoči na domu bosta sodelovala tudi dva naša učitelja.

Učitelji

Romski otrok je med učitelji veljal za problematičnega, agresivnega, nasilnega, nedelavnega, neprilagodljivega, vzgojno zanemarjenega, z negativnim vplivom in teroriziranjem do ostalih neromskih otrok. (Mikuš Kos 1999)

Postavili smo si nalogo pogledati v svet romskega otroka. Seveda je bilo potrebno izobraževanje, tematske delavnice, konference, pripravili smo gradivo za razredne ure, vse pod skupnim sklopom integracije različnih otrok v posameznem oddelku, kjer so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje za vse učence.

Moto tematskih konferenc je bil Različnost otrok – bogastvo šole. V procesu integracije je bila vizija učiteljev in strokovnih delavcev šole ozaveščanje potrebe negovanja romske kulture, zato je treba prvine romske kulture raziskovati v vsakem okolju posebej in v skladu s tem izbirati ustrezne oblike, metode, sredstva in vsebine dela na ravni posameznega oddelka. Strokovni delavci naj sami odkrijejo skupne prvine slovenske in romske kulture na podlagi sodelovanja s starši in opazovanja otrok.

Gre za razvijanje medkulturne vzgoje, ki nimata veliko skupnega, vendar že kar nekaj časa sobivata, zato je bilo treba poiskati in graditi na tistih prvinah, ki so skupne obema kulturama, ob tem pa upoštevati načelo pravice do drugačnosti, do sporazumevanja v njihovem jeziku, do ohranjanja romske identitete. Učiteljeva naloga je bila, da ustvarja varno okolje, v katerem so enake možnosti za vključevanje v dejavnosti in vsakdanje življenje ne glede na spol, telesno in duševno konstitucijo, nacionalno pripadnost, kulturno izvor, veroizpoved itn.

Naloga učiteljev je navajanje skupine otrok na razmišljanje, zakaj je dobro, da nismo vsi ljudje enaki, in da smo lahko zadovoljni, da se družimo z ljudmi različnih ras, religij in kultur, saj nas to bogati.

Večkulturna razredna klima

Na naši šoli pravzaprav ni »čistega oddelka«. Vsak dan se srečujemo z različnimi kulturami. S poznavanjem tega dejstva in z upoštevanjem načela enakih možnosti za vse učence in priznavanjem različnosti med otroki so si učitelji v svojih oddelkih vsak dan prizadevali krepiti pozitivno medkulturno razredno klimo, ki temelji na naslednjih vrednotah: pomembnosti razlik med ljudmi, da smo lahko zadovoljni, da se lahko družimo in spoznavamo otroke različnih ras, religij in kultur v eni kulturi. Pomembno pri tem je učenje ohranjanja svoje identitete, kulture in šeg.

Razred je relativno stalna delovna skupnost učencev približno enake starosti in predznanja, ki pod vodstvom učitelja sistematično pridobiva vzgojo in izobraževanje po istem učnem načrtu in učnem programu. (Malić 1988).

Razpoloženje v razredu je zelo odvisno od spodbudnih medosebnih odnosov med učenci samimi in odnosov med učiteljem in učenci. Sodobno pojmovanje skupinske dinamike je sinergijsko. (Kušče Zupan 1994) Pomeni, če člani neke skupine dosegajo s skupnimi močmi velike učinke, se večajo tudi posameznikovi potenciali.

Na konferencah, timskih sestankih, sestankih razrednih učiteljskih zborov sproti rešujemo nastale položaje, dileme, odprta vprašanja. Pomembno je pri tem upoštevati načela sprotnosti, aktualnosti, sistematičnosti in doslednosti.

Učenci Romi

Kaj pomaga romskemu otroku vzgoja in izobraževanje, ko sedi zapostavljen in odrinjen v samotno klop velike učilnice 'belih' otrok? Takšna vzgoja dobiva pomen diskriminacije. (Mikuš Kos 1999)

Na naši šoli je 13,92 odstotka učencev Romov. Vključeni so skoraj v vse oddelke, klima v razredih je ugodna, učenci imajo enake možnosti vključevanja v vse dejavnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, zunajšolske dejavnosti, interesne dejavnosti, ustvarjalne delavnice. Slednje učenci Romi še z veseljem obiskujejo. Na številnih področjih dosegajo vidne rezultate.

Projekti

Med prepoznavne cilje naše šole sodi naučiti učence uporabe jezika kot komunikacijskega sredstva v vsakdanjem življenju. Otroci živijo in mislijo v tujem jeziku, intuitivno dojemajo pomen celote. Omenjeno spodbujajo prav projekti jezikovnih kopeli.

V prvi triadi imamo kot edina šola v Sloveniji projekt Jezikovne kopeli, v katerem si lahko učenci izbirajo svoj prvi tuji jezik (nemščina ali angleščina). Znanje jezikov utrjujemo in širimo z različnimi projekti. Svojim učencem nudimo nadstandardno učenje tujih jezikov že v prvi triadi. Pomembno je učenje tujih jezikov v prvi triadi. To velja prav za učence Rome, ki kažejo še poseben napredek v učenju tujega jezika. V šolskem letu 2004/05 smo začeli interni projekt Jezikovne kopeli v nemškem jeziku v prvem razredu devetletke. Za projekt smo namenili eno šolsko uro za oba oddelka prvega razreda. Gre za pristop *one person – one language*. Učiteljica nenehno uporablja nemščino kot socialni vezni člen ter kot komunikacijsko sredstvo. Jezikovno osvajanje poteka implicitno pri izdelovanju, glasbi, risanju, športu. Ure Jezikovne kopeli potekajo s pomočjo iger, pesmi, kreativnih uric, tako se učenci sploh ne zavedajo, da je t. i. »delovni« jeziki pri omenjenih aktivnostih tuj jezik. Romi so pri teh urah še posebno uspešni, saj so jim te oblike dela bliže.

Z željo in usmeritvijo šole v večkulturnost usmerjamo otroke, da postanejo člani velike evropske družine; pridružili smo se še dvema mednarodnima projektoma:

– UNESCO ASP-net, katerega rdeča nit je uveljaviti kulturo miru in nenasilja ter se naučiti skrbeti za planet Zemljo. Člani UNESCO širijo strpnost do vseh vrst drugačnosti in različnosti, sodelovanje in spoštovanje med ljudmi in narodi. Znotraj projekta se učenci ukvarjajo s svetovnimi problemi, človekovimi in otrokovimi pravicami, demokracijo, okoljskimi problemi in medkulturnim učenjem;

– COMENIUS – partnerstva s šolami je eden izmed osmih delov projekta Sokrates. Gre za program izobraževanja evropske skupnosti, katere cilj je spodbujati sodelovanje in mobilnost ter krepiti evropsko razsežnost v izobraževanju. Izmenjava učencev z vrstniki v petih evropskih prijateljskih državah veliko prispeva na področju večjezičnosti in jezikovne drugačnosti.

Preventivni program zmanjševanja nasilja – učenci vseh razredov skupaj z razredniki v projektu razvijajo učinkovite načine nenasilne komunikacije z vrstniki in odraslimi.

V okviru mednarodne organizacije dela mladih pod okriljem Lions kluba smo že štiri leta člani mednarodne družine dobro mislečih ljudi in z izpolnjevanjem lionističnega kodeksa naši učenci skupaj z mentorji izvajajo humanitarna dela.

Pri vseh projektih so vključeni učenci, ki želijo širiti misel širine, poznavanja ljudi in običajev sveta.



Jezikovna kopel v prvi triadi



Nagrajenec likovnega natečaja ob 130-letnici Osnovne šole Janka Padežnika (Baki Dibrani, 5.a/8)

Učna pomoč

Za učence, ki potrebujejo učno pomoč, organiziramo najrazličnejše oblike pomoči v okviru šole ali ob pomoči zunanjih institucij.

Za učence Rome država namenja:

- sredstva za izvajanje učnih ur individualne ali skupinske učne pomoči. Ta oblika je zlasti izrazita v prvi triadi devetletne osnovne šole, ko romskim učencem pomagamo zapolniti vrzeli na področju znanja slovenskega jezika;
- učno pomoč (0,5 odstotka na oddelek) v skladu z urami na podlagi odločb o usmeritvi in učna pomoč prek javnih del;

- na podlagi Pravidnika o normativih in standardih ugodnejše normative za oddelke, v katere so vključeni učenci Romi.

Dodatno še omogočamo:

- individualno učno pomoč ob kratkotrajnih učnih težavah,
- reševanje vzgojnih težav,
- svetovanje otrokom in staršem.

Na podlagi vsega tega so rezultati dela z učenci Romi dobri, učenci dokončajo osnovno šolo brez večjih težav (v letošnjem šolskem letu dva učenca) in povečini nadaljujejo izobraževanje.

Uspeh, ki smo ga dosegli v teh letih, je zasluga vseh udeleženi, v upoštevanju načela enakih možnosti za vse otroke, v misijonarskem širjenju ideje večkulturnosti, ohranjanju lastne vrednosti, tradicije in v nenehnem iskanju ustreznih poti za doseg le-teh.

Literatura

- Bahovec, E. D., Bregar, K. G., Čas, M. idr. (1999). Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Carlgren, F. (1993). Vzgoja za svobodo: pedagogika Rudolfa Stainerja. Ljubljana: EPTA.
- Divjak, M. (1998). Šola in človekove pravice. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK.
- Kubale, V. (2001). Skupinska učna oblika. Ljubljana, Celje.
- Mikuš Kos, A. (1999). Različnim otrokom enake možnosti. Ljubljana: ADOZ tisk.
- Palmer, Parker J. (2001). Poučevati s srcem. Ljubljana: EDUCY.
- Pšunder, M. (1998). Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. (1994). Knjižnica za učitelje in starše. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Strojin, M., Mikuš Kos, A. (1991). Vsak otrok hodi v šolo. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Zupančič, M., Justin, J. (1991). Otrok, pravila, vrednote. Ljubljana: Didakta
- Žagar, D., Brajša, P., Žemva, B., Kunstelj, A., Grgurevič, J., Guzelj, E. (2001). Razrednik. Vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Založništvo Jutro.

Telesni siločut in njegova higijena.

Piše *Auguštín Požegar.*

(Dalje.)



Samodelavnost je bistvo otroškega „jaz“, je podlaga, obenem pa tudi pojav njegove osebnosti. Kar zavira otroku samodelavnost, mu provzroči nevoljo in čut neprijetnosti. Kar otroku samodelavnost pripušča in razširja, zbuja mu zadovoljnost in čut prijetnosti. To resnico in dejstvo spozna naobraženec znanstveno, a šolski otrok jo kaže ob vsaki priliki. Samodelavnost človeka sploh je pogoj njegove samostalnosti, ki bi brez nje bil človek le navezan na vedno vodstvo od strani drugih. Res je sicer, da vodimo otroke potom odgojevanja do veljavnih smotrov človeštva. Res je tedaj, da morajo biti odgojenci v obvladi gojiteljev, a res je tudi, da je najveljavnejši smoter odgoje usposobljenost otroka do samostalnega spoznavanja, mišljenja in dejanja.

Kaj lepšega imajo dorasli, kakor potom zakona zajamčeno dobroto, da smejo prosto misliti in iskati resnico. Odkod bi zajemali učenjaki svojo razmišljevalno in preiskovalno podjetnost, ako bi jih ne ščitil zakon, ki pravi: „Znanstvo in njega učenje je prosto“.

O samodelavnosti šolskih otrok je pisalo in govorilo že mnogo duhovitih pedagogov in drugih dušeslovcev. Njeno veljavo poznamo danes menda vsi ljudski učitelji, a vendar nimamo istih in enakih nazorov o potih in sredstvih, ki po njih otroke vadimo in dovedemo do samostalnosti. Smelo trdimo, da menda čestokrat prostost otroškega mišljenja zatremo, ko bi bilo boljše kazalo ga razviti.

Toda pri tej stvari mislimo le na duševno samodelavnost, na samostalnost duha, na delo v glavi, na delo možganskih sil, ki imajo po čutilih sprejete vtiske vdušiti. Kdor sliši ali čita o samodelavnosti šolskih otrok, misli pri tem vedno le na duševni napredek otrok, na duševni uspeh šolskega dela, nikdo pa ne pomisli, da ne živi otrok le duševno in spoznavalno, ampak da živi tudi materialno.

**DRUGAČNOST V ŠOLI: KROG POSEBNOSTI
(KROG ZMANJŠANE SPOSOBNOSTI)**

Dr. Majda Schmidt

Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli

Povzetek: V kvalitativni raziskavi smo proučevali zaznavanje procesa integracije/inkluzije treh otrok z motnjo sluha v osnovni šoli. K sodelovanju smo povabili učitelje razredne in predmetne stopnje, specialni pedagoginji in ravnatelja redne šole ter specialne institucije, ki so izrazili mnenja o uresničevanju integracijskega modela.

Rezultati raziskave kažejo, da so med mnenji sodelujočih mnoge podobnosti pa tudi razlike. Skupine enotno izpostavljajo učni, šolski napredek otrok z motnjo sluha in razvoj jezikovnih ter komunikacijskih spretnosti. Prav tako potrjujejo tudi pozitivne učinke modela na socialnem in emocionalno-motivacijskem področju z različnimi poudarki pri motivaciji, samokontroli in samopodobi treh otrok. Podobno učitelji in specialni pedagoginji tudi pri vrstnikih ocenjujejo šolsko storilnost in socialno integriranost kot uspešno.

Ob pozitivnih učinkih integracijskega modela so sodelujoči opozorili tudi na nekatere negativne učinke, probleme in težave, ki so jih zaznali pri otrocih z motnjo sluha, vrstnikih, starših in sodelavcih. Med dilemami, vezanimi na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela, zlasti učitelji izpostavljajo nezadovoljstvo z usposabljanjem in povečane psihofizične obremenitve pri delu z integriranimi učenci.

Ključne besede: integracija/inkluzija, otroci z motnjo sluha, učitelji, specialni pedagoginji, ravnatelj.

UDK: 376.3

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Majda Schmidt, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta v Mariboru

1 Uvod

V mednarodnem prostoru potekajo številne razprave, v katerih učitelji, specialni pedagogi in starši poudarjajo ustreznost in učinkovitost inkluzivnega izobraževanja. Argumenti izhajajo iz različnih predpostavk, osebnih izkušenj in strokovnih priporočil. Bistvo inkluzivne vzgoje in izobraževanja izhaja iz pomembnih tem, ki zadevajo »človekove pravice, »enake možnosti«, »socialno pravičnost« (Armstrong, Armstrong in Barton 2000, str. 1). Popolnoma jasno je, da je inkluzija danes poglavitno vodilo vladne šolske politike večine evropskih držav s posebnim poudarkom na izobraževalnih, socialnih in moralnih temeljih za otroke s posebnimi potrebami, ki se šolajo na rednih šolah. Vendar pa navzočnost otrok s posebnimi potrebami v razredu (fizična integracija) še ne pomeni otrokovega napredka in razvoja, če ni poskrbljeno za funkcionalno in socialno integracijo. Implementacija integracije/inkluzije v prakso je izjemno zahtevna in kompleksna. Od učiteljev zahteva, da znajo delati z različnimi učenci, tudi s tistimi, ki imajo posebne potrebe. Veliko pomislekov in dvomov, ki jih učitelji in specialni pedagogi izražajo ob integraciji/inkluziji, je povezanih z negativnimi socialnimi in/ali učnimi učinki na otroke s posebnimi potrebami, pa tudi na vrstnike brez motenj. Podobno tudi nekatere študije na področju izobraževanja gluhih in naglušnih otrok v integriranih in inkluzivnih okoljih (Stinson in Lang 1994; Capelli in sod. 1995) izražajo dvom glede ustreznega poučevanja ter socialnih prednosti za otroke z motnjo sluha v rednih razredih. Nasprotno, druge študije, npr. Kluwina (1999) in Lucknerja (1999), poročajo o zadovoljivih rezultatih v rednih razredih, kjer poučujeta oba, razredni učitelj in surdopedagog. Avtorja poročata o prednostih takega modela poučevanja, ki se kažejo na akademskem in socialnem področju, predvsem pa v govoru in jeziku.

Giangreco s sod. (1993), Thousand in Villa (1999) ter Idolova (1997) so raziskovali pogoje, ki spodbujajo integracijsko/inkluzivno prakso na številnih šolah, in našli nekatere skupne značilnosti: timsko delo in sodelovanje, vključenost staršev, jasna delitev vlog med strokovnjaki, spremenjen način ocen-

jevanja posebnih potreb, strokovna podpora učencem in učiteljem, zagotavljanje finančnih sredstev in drugo. Identificirane značilnosti, ugotovljajo, morajo delovati medsebojno povezano, soodvisno, sicer ni mogoče graditi uspešne integracije/inkluzije. Največje koristi imajo v integraciji tisti vzgojno-izobraževalni sistemi, ki resnično upoštevajo posebne potrebe otrok in vključujejo v sodelovanje vse osebe (učitelje, podporno osebe, starše, svetovalce, ravnatelja). Pri zagotavljanju pogojev imajo specialni pedagogi glede na strokovno znanje in izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami ob učiteljih ključno vlogo pri uresničevanju smiselne in strokovno utemeljene integracije/inkluzije. V neposredni praksi pomagajo učencem s posebnimi potrebami in učiteljem. Slednjim pomagajo pri načrtovanju, pripravi in spremljanju programov za učence, izdelavi pripomočkov in materialov za delo v razredu (Giangreco 1997). V spremenjenih razmerah, na poti k vedno večji integraciji/inkluziji, se vloge teh strokovnjakov korenito spreminjajo, kar potrjujejo tudi številne mednarodne razprave o posebni vzgoji in izobraževanju. Kadar na šolah še niso ustvarjeni vsi pogoji za vključitev otrok s posebnimi potrebami in vloge specialnih pedagogov niso natančno določene, se pogosto dogaja, da je odgovornost za integracijo/inkluzijo v celoti na ramenih specialnega pedagoga (Rose 2001; Friend, McNutt 1987; Giangreco 1997), to pa lahko zmanjšuje odgovornost in skrb učiteljev za drugačno poučevanje in obravnavanje otrok s posebnimi potrebami, prav tako pa se lahko kaže v neustrezni socialni integraciji v razredu.

In končno med pogoji pri vzpostavljanju uspešne integracijske/inkluzivne prakse ne moremo mimo stališč učiteljev neposrednih udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Učiteljeva stališča lahko spodbujajo ali ovirajo implementacijo integracije/inkluzije.

Raziskave o stališčih učiteljev do integracije v osemdesetih letih poročajo, da so učitelji bolj kot inkluziji naklonjeni integraciji otrok s posebnimi potrebami, kadar so ti vključeni v poseben program zunaj razreda (Coates 1989; Semmel Albernathy, Butera in Lesar 1991). Druge, pozneje opravljene raziskave, npr. Vaughn, Schumm, Jallaf, Slusher in Saumell (1996), v katerih so avtorji s pomočjo intervjujev analizirali zaznave učiteljev in specialnih pedagogov do inkluzije, so pokazale, da je večina sodelujočih razvila negativne občutke do inkluzije. Sodelujoči so izpostavili nekaj zaviralnih dejavnikov: velikost razreda, neustrezne prilagoditve, nezadostno pripravljenost učiteljev na inkluzijo; izrazili pa so tudi dvom o koristnosti, ugodnosti inkluzije za vse druge učence. Nasprotno pa Villa, Thousand, Meyers in Nevin (1996) poročajo o rezultatih, ki podpirajo inkluzijo. Raziskovalci so opazili, da se pri učiteljih pogosto pojavi sprejemanje obveznosti in zaupanje v inkluzijo otrok s posebnimi potrebami ob koncu inkluzije, ko si pridobijo spretnosti in strokovno znanje. O podobnih rezultatih poročata tudi LeRoy in Simpson (1996) med triletnim spremljanjem inkluzije. Njuna študija kaže, da številne izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami povečujejo zaupanje v poučevanje teh otrok. Tudi analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok z motnjo sluha v redne šole, ki sta jo opravila Keith in Ross (1998), je pokazala na relativno pozitivna stališča. Le-ta so povezana z učiteljevo večjo kompetenco poučevanja otrok z motnjo sluha. Vsi učitelji, ki so sodelo-

vali v študiji, so menili, da je vključitev surdopedagoga in avdiologa nujna pri uresničevanju inkluzije. Nekaj učiteljev je izrazilo zaskrbljenost glede slabše usposobljenosti, znanja in spretnosti pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Zakonski temelji za izvajanje integracije /inkluzije v Sloveniji

V Sloveniji smo se s podporo Salamanški deklaraciji, zavzemanjem za pravice otrok v dokumentih Unicefa, Unesca, OZN-a in z vključenostjo v razne evropske projekte, ki spodbujajo spremembe v vzgoji in izobraževanju, opredelili podobno kot druge evropske države, za večjo integracijo oz. inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Tako je tudi sprejetje nove zakonodaje (1996, 2000), ki temelji na človekoljubnih in demokratičnih načelih, dodatno pospešilo integracijske procese v redna vzgojno-izobraževalna okolja. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) sledi razvojnoprocesnemu modelu obravnave otrok in ukinja sistem razvrščanja s t. i. »statično diagnozo«. Gre za nov pristop k celotnemu konceptu vzgoje in izobraževanja od vrtca do srednje šole, ki sedaj otroka s posebnimi potrebami vključuje v redni proces izobraževanja čim bližje kraju bivanja. Ob prilagojenem izvajanju programa, v katerem je zagotovljena dodatna strokovna pomoč, je kategorijam otrok ponujena še možnost usmeritve v prilagojeni program, posebni program vzgoje in izobraževanja ter vzgojni program. Predvidena je tudi prehodnost med programi, ki pa se v praksi s težavo uresničuje. Pomembna novost je priprava, izvajanje in evalviranje individualiziranih programov, ki jih opredeljuje že Zakon o osnovni šoli (1996). Kljub realizaciji nekaterih normativnih vidikov integracije pa ugotovitve kažejo, da je implementacija integracije v prakso pri nas premalo dodelana, pripravljena. Manjkajo številne konkretne izpeljave in strokovno utemeljene rešitve za otroke s posebnimi potrebami. Možnosti za izvajanje integracijske prakse so po regijah zelo različne (strokovni, materialni, kadrovske pogoji, opremljenost šol), so pa tudi razlike med ruralnimi in urbanimi področji. Integracija/inkluzija je novost, ki bo v prihodnje zahtevala še veliko dodatnih naporov, potrpežljivosti, razumevanja ter veliko vložene časa učiteljev in drugih strokovnjakov, staršev, učencev ter celotne družbe (Ferguson, Kozleski in Smith 2003).

V prispevku prikazujemo primer zaznavanja integracije/inkluzije treh otrok z motnjo sluha, ki je potekala v okviru projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok med sliščece vrstnike v šolskem letu 1997/98. Projekt je nastal ob sodelovanju redne osnovne šole in Centra za sluh in govor ter ga je podprlo Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Osnovna šola, ki je sodelovala pri projektu, pred tem še ni imela izkušenj pri delu z otroki z motnjo sluha, čeprav se je srečevala z učenci, ki imajo lažje izražene težave (specifične učne težave, lažje čustvene in vedenjske težave, gibalne motnje). Center za sluh in govor, ki je dal pobudo za projekt, se že več let dejavno vključuje v integracijo/inkluzijo.

2 Metodologija

Raziskovalni kontekst

Sedanjo raziskavo kvalitativnega tipa smo začeli aprila 2004, po sedmih letih od vključitve v integracijski projekt.

K sodelovanju v raziskavi smo povabili učitelje razredne in predmetne stopnje, ki so poučevali v integriranem razredu in so bili vključeni v projekt. Prav tako sta bili povabljeni obe specialni pedagoginji in oba ravnatelja, šole in Centra. Pričujoča raziskava ima obliko študije primera v okviru evalvacije projekta.

Cilj raziskave

Poglavitni cilj raziskave je bil spoznati v skupini sodelujočih učiteljev, specialnih pedagoginj in ravnateljev zaznavanje procesa integracije/inkluzije na osnovni šoli, njihova mnenja in poglede na integracijski model. Uresničevanje glavnega cilja temelji na naslednjih temah:

- pozitivni in negativni učinki integracijskega modela pri otrocih z motnjo sluha, vrstnikih, starših otrok z motnjo in sodelavcih;
- dileme in skrbi, vezane na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela;
- pogoji, vzpostavljeni pri izvajanju modela integracije;
- splošni pogled na integracijski model.

Specifični cilji, ki smo si jih zastavili v okviru prve teme, so usmerjeni na proučevanje pozitivnih in negativnih učinkov modela pri otrocih z motnjo sluha in vrstnikih na področju storilnosti, socialnega vključevanja ter na čustveno-motivacijskem področju. Pri proučevanju učinkov pri starših otrok s posebnimi potrebami nas je zanimalo področje sodelovanja s šolo in področje osebnostnih značilnosti; pri analizi učinkov integracijskega modela pri sodelavcih pa smo ugotavljali stališča do integracije in sodelovanja. V okviru druge teme smo ugotavljali skrbi in dileme, povezane z izobraževanjem in usposabljanjem sodelujočih, skrbi, povezane s psihofizičnimi obremenitvami, s timskim poučevanjem (učitelj specialni pedagog), z izdelavo individualiziranih programov in uresničevanjem učnih ciljev ter z organizacijo pouka. V okviru tretje teme smo ugotavljali, kateri pogoji so bili vzpostavljeni pri izvajanju integracijskega modela. Pri zadnji temi pa nas je zanimal splošni pogled vseh sodelujočih na izbrani integracijski model.

Zbiranje podatkov

Ob prvem srečanju smo sodelujočim učiteljem ponudili možnost skupinskega pogovora o integraciji/inkluziji na njihovi osnovni šoli, vendar so tako obliko sodelovanja zavrnil in izrazili pripravljenost le za sodelovanje v pisni obliki. Na dogovorjenem srečanju, ki je sledilo, smo vse udeležence seznanili

z razlogi raziskave in navodili anketiranja. Ponudili smo jim možnost postavljanja dodatnih vprašanj in pojasnil. Od posameznikov nismo zahtevali, da odgovorijo na vsako vprašanje. Predvidevali smo, da bodo odgovori tako bolj spontani in realni. Z anketiranjem smo želeli pri sodelujočih zagotoviti anonimnost in atmosfero, ki bi spodbudila različna mnenja, zaznave in refleksije o integraciji/inkluziji na osnovni šoli. Anketni vprašalnik, ki smo ga uporabili, smo oblikovali s pomočjo tuje literature (Frederickson in sod. 2004; Freire in Cesar 2003). Večina vprašanj je odprtega tipa. Pri tretji temi je bila ponujena možnost rangiranja podanih odgovorov iz seznama, pri zadnji, tj. četrti temi pa so sodelujoči izbirali med dvema ponujenima odgovora. Po tednu dni so vsi udeleženci, razen ene učiteljice, ki je bila odsotna, oddali anketne vprašalnike v zaprti ovojnici izvajalki raziskave. Vprašalnike smo pozneje dali tudi v ponovni pregled sodelujočim, da bi preverili veljavnost njihovih odgovorov ter opravili še individualne intervjuje s posamezniki.

V študiji smo uporabili tudi poročila oz. zapise s timskih sestankov, ki so se jih udeležili šole in Centra, zato da bi pridobili več vsebinskih informacij.

Vzorec raziskave

V raziskavi je sodelovalo 11 učiteljev, od tega 2 učiteljici, ki sta poučevali vse učne predmete, ena v prvem in drugem razredu ter druga v tretjem in četrtem razredu na razredni stopnji, ter 9 učiteljev, ki so poučevali v petem, šestem in sedmem razredu pri predmetih: slovenski jezik, matematika, fizika, biologija-kemija, geografija, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja ter gospodinjstvo na predmetni stopnji osnovne šole. V vzorec sta bili vključeni tudi 2 specialni pedagoginji, surdopedagoginja iz Centra, ki je delala v razredu, in specialna pedagoginja šole, ki je bila vključena v razred občasno glede na potrebe otrok, ter 2 ravnatelja, ravnatelj šole in ravnateljica Centra. Skupno število sodelujočih, vključenih v vzorec, je 15. Natančnejši prikaz osnovnih značilnosti vzorca učiteljev, specialnih pedagoginj in ravnateljev, ki so bili vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, sledi v preglednici 1.

<i>Značilnosti</i>	<i>Učitelji na razredni stopnji</i>	<i>Učitelji na predmetni stopnji</i>	<i>Specialni pedagoginji</i>	<i>Ravnatelji</i>
Število sodelujočih	2	9	2	2
Leta poučevanja/obravnave otrok motnjo sluha (povprečno)	2 leti	3,1 leta	7	–
Izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami pred projektom	1 učiteljica	1 učiteljica	obe	–
Delovna doba sodelujočih na področju vzgoje in izobraževanja (povprečno)	14 let	22 let	16 let	27

Preglednica 1: Prikaz osnovnih značilnosti vzorca učiteljev in specialnih pedagoginj

Učiteljici na razredni stopnji sta povprečno poučevali v integriranem razredu 2 leti, pred vključitvijo v projekt je imela ena učiteljica izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Povprečna delovna doba obeh učiteljic na razredni stopnji na področju vzgoje in izobraževanja je 14 let.

Učitelji na predmetni stopnji so povprečno poučevali v integriranem razredu 3,1 leta, pred vključitvijo v projekt je imela le ena učiteljica izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Povprečna delovna doba vseh učiteljev na predmetni stopnji na področju vzgoje in izobraževanja je 22 let.

Specialni pedagoginji sta otroke z motnjo sluha strokovno obravnavali 7 let, obe sta imeli številne izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Povprečna delovna doba obeh specialnih pedagoginj je 16 let.

Oba ravnatelja (ravnatelj šole, ravnateljica Centra) sta imela povprečno 27 let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju.

Analiza podatkov

Analiza odgovorov na odprta vprašanja temelji na tehle kvalitativnih postopkih (Martens in McLaughlin 2004):

- identifikacija ključnih tem z branjem in s ponovnim branjem vsakega individualnega zapisa;
- identifikacija najbolj izstopajočih, poudarjenih izjav, mnenj, relevantnih za raziskavo;
- kategorizacija in razvrščanje informacij glede na temo;
- ponovni pregled, dopolnjevanje in ponovno preverjanje podatkov ter
- finalno povzemanje informacij po vsaki temi.

Rezultati analize zaprtih vprašanj so predstavljeni tabelarično, in sicer navajamo ranžirane vrste odgovorov ter frekvenčne distribucije (f).

3 Rezultati

Rezultate predstavljamo za vsako temo posebej, pri čemer navajamo tudi najbolj reprezentativne odgovore in izjave udeležencev raziskave.

1. tema: Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela

Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri učencih z motnjo sluha

Učitelji razredne in predmetne stopnje, specialni pedagoginji ter ravnatelja izpostavljajo *akademski napredek* pri vseh treh otrocih z motnjo sluha. Na nižji stopnji so dosegli izjemni učni uspeh pri matematiki, športni in likovni vzgoji. Ena učiteljica pravi: »Učenci z motnjo sluha so enako uspešni kot drugi učenci. Pri teh učencih opažam izjemno ustvarjalnost, razumevanje razlage in vizualnih sporočil.«

Ocena večletnega spremljanja surdopedagoginje pokaže, da je napredek pri integriranih otrocih največji pri materinščini. Izboljšali so sposobnost razumevanja jezika in zaupanje v komunikaciji z drugimi; izboljšala se je njihova verbalna ekspresija in spontana uporaba jezika.

Podobno so tudi vse skupine udeležencev opazile *socialni napredek* otrok. Učiteljici v nižjih razredih zaznavata razlike med tremi učenci, in sicer diferencirata med dobro socialno vključenostjo obeh dečkov ter slabšo dekllice. Večina učiteljev predmetne stopnje in ravnatelj šole zaznavajo druženje in sodelovanje treh otrok tudi širše, na ravni šole, z drugimi učenci, med odmori in pri raznih dejavnostih.

Model je po mnenju učiteljev, specialnih pedagoginj in ravnateljev tudi pozitivno učinkoval na *čustveno-motivacijskem področju*. Na splošno gledano opazajo rast motivacije, samonadzora, samopodobe in prizadevnosti pri učencih, v posameznih mnenjih učiteljev se kažejo razlike pri opisovanju značilnosti integriranih učencev.

Na *storilnostnem področju* učitelji razredne in predmetne stopnje, oba ravnatelja in specialni pedagoginji med negativnimi učinki modela največkrat omenjajo obremenjenost učencev z motnjo sluha z učenjem, omenjajo tudi težave, povezane z razumevanjem učne snovi, ter hiter tempo dela. Zgovorne so izjave učiteljic: »*Ti otroci so veliko bolj obremenjeni s šolskim delom kot slišéči vrstniki.*«; »*Včasih se pojavi 'izgubljenost zaradi težke snovi'.*«; »*Težave nastajajo pri sledenju in razumevanju učnih vsebin, kjer je veliko abstraktnih pojmov, ki jih je težko nazorno predstaviti.*«.

Med težavami na *socialnem področju*, ki se pojavljajo občasno ali pa so prisotne samo v nekem časovnem obdobju, pa skupine omenjajo neustrezno vedenje, izoliranost, osamljenost otrok, pa tudi željo po menjavi redne osnovne šole. Trajanje socialnih težav je bilo najopaznejše pri dekllici, kar so izpostavile učiteljice razredne stopnje in specialni pedagoginji. Dokaj enotno so tudi učitelji, s specialnimi pedagoginjami vred, opozorili še na občasne *čustvene težave*: utrujenost, psihosomatične težave, pasivnost in strah pri teh otrocih.

Učitelji so v svojih mnenjih poudarili: »*Zaradi prevelikih pričakovanj glede sodelovanja in koncentracije so bili pogosto utrujeni, pa tudi bolni.*«; »*Dekllica se je počutila večkrat ogroženo, imela je pogoste slabosti, glavobole in bruhanje.*«; »*Deček je zaradi prevelike učne obremenitve in nižjih ocen v primerjavi z bratom, ki se je šolal v Centru, želel na šolo s prilagojenim programom.*«.

Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri *vrstnikih*

Obe skupini učiteljev ter specialni pedagoginji ugotavljajo pozitivne učinke na področju šolske storilnosti in socialnega vključevanja vrstnikov. K *šolski uspešnosti vrstnikov* so po mnenju učiteljic razredne stopnje in specialnih pedagoginj pripomogli: timsko poučevanje, strokovna pomoč ter dobra organizacija dela v razredu; učitelji predmetne stopnje pa postavljajo v ospredje trud in delavnost gluhih učencev, kar je spodbudno delovalo na učno delo vrstnikov.

Specialna pedagoginja iz razreda pravi: »*Slišéči učenci so imeli na račun integracije večplastno obogaten pouk in privilegije dualnega poučevanja. Zaradi gluhih so bili učenci deležni različnih metod in oblik dela, kar je dobro vplivalo na njihovo učno uspešnost.*«

Učiteljica predmetne stopnje dodaja: »*Včasih sem imela občutek, da so se slišači učenci za kakšen cilj bolj potrudili, ko so videli, da zmorejo tudi njihovi gluhi vrstniki.*«

Specialni pedagoginji in učiteljici na razredni stopnji menita, da je stalna skrb za razvoj komunikacije med učenci, spodbujanje medsebojne pomoči ter sistematično izvajanje programa socialnih interaktivnih iger v nižjih razredih pripomoglo k uspešni *socialni integraciji pri vrstnikih*. Učitelji predmetne stopnje zaznavajo, da so vrstniki v razredu tolerantni, pozitivno naravnani in imajo razumevanje za posebne potrebe gluhih učencev.

Med negativnimi učinki integracije so predvsem učitelji ob prehodu z nižje stopnje na predmetno opazili pri vrstnikih slabšo samostojnost, težave z zbranoostjo, naveličanost, prehodno pa so opazili tudi nižja pričakovanja glede zahtevnosti in tempa dela v razredu. Predvsem so zgovorna mnenja učiteljic predmetne stopnje: »*Učencem manjka samostojnosti, visijo na učitelju.*«; »*Želijo, da jim vse serviraš, čakajo, da bo učitelj snov večkrat razložil.*«; »*V petem razredu so učenci pričakovali nižjo stopnjo zahtevnosti in počasnejše delo, sedaj ne več.*«.

V nižjih razredih se je na začetku integracije dogajalo, da so gluhe otroke vrstniki zbadali in zavračali, na kar sta opozorili učiteljici, pozneje, na predmetni stopnji, pa so učitelji opazili kritičnost pri ustnem ocenjevanju gluhih otrok ter zavidanje ob pohvalah in dosežkih.

Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri *starših*

Vsi udeleženci v raziskavi so opazili, da so *starši otrok s posebnimi potrebami pripravljeni sodelovati* s šolo. V začetku šolanja je bilo sodelovanje staršev oz. rejnikov bolj omejeno na stike s strokovnjaki Centra, kjer so starše pripravljali na integracijo, jim svetovali in jih vključevali v skupine za starše, postopoma pa so se stiki razširili na šolo. Intenzivnost sodelovanja je bila, po mnenju surdopedagoginje, največja na razredni stopnji. Skupine sodelujočih so dokaj enotno zaznale *pri starših osebnostne lastnosti*, kot sta odgovornost in zaupanje v delo šole in Centra, na kar kaže tudi ravnateljeva izjava: »*Starši so otroke vključili v šolo sicer z veliko strahu, vendar so strokovnjakom zaupali, da jim bodo ponudili dovolj opore in pomoči.*«

Na razredni stopnji so učitelji ter specialni pedagoginji zaznali zaskrbljenost, pretirano obremenjevanje s šolskim delom doma ter visoka in nerealna pričakovanja pri starših deklice. Pozneje, na predmetni stopnji, pa so učitelji opazili tudi pri starših obremenjenost s šolo. Učiteljica in surdopedagoginja sta opozorili na popuščanje in premajhno vztrajnost staršev pri postavljanju zahtev do obeh dečkov. V zadnjem šolskem letu se pojavila zaskrbljenost staršev, povezana z nadaljevanjem šolske in poklicne usmeritve otrok.

Pozitivni in negativni učinki integracije pri *sodelavcih* na šoli

Razlike v odgovorih učiteljev, ki poučujejo na predmetni in razredni stopnji, so se pokazale v *stališčih do integracije* in v *sodelovanju*. Ob uvajanju inte-

gracije v prvih letih so se pojavili strah, odpori, pomisleki in odklonilna stališča do dela v integriranem razredu; nanje so opozorili učitelji na razredni stopnji, specialni pedagoginji in ravnatelj šole. Mnenja učiteljic razredne stopnje: »V začetku se je pojavil strah pred neznanim. Ni bilo naklonjenosti in nobene pomoči.«; »Podpora oz. pripravljenost je bila prisotna le pri tistih članih kolektiva, ki so morali sodelovati.«.

Na drugi strani pa je večina učiteljev predmetne stopnje pri sodelavcih zaznala pozitivna stališča do integracije. Poudarili so dobro sodelovanje, medsebojno pomoč in zavzetost za delo v integriranem razredu. Učiteljice predmetne stopnje so povedale: »S sodelavci smo zelo dobro sodelovali, izmenjevali izkušnje, v največjo pomoč mi je bila strokovna sodelavka (surdopedagoginja).«; »Učitelji se pogosto pogovarjamo o problemih integracije in si dajemo podporo.«; »Sodelovanje med učitelji, svetovalnimi delavci in vodstvom šole je zelo dobro.«.

Tudi pri učiteljih predmetne stopnje so se pojavili pomisleki o integraciji. Le-te povezujejo z napori, s katerimi se soočajo učenci z motnjo sluha na področju storilnosti. Nekateri učitelji izražajo tudi občutke nemoči in negotovosti glede ustreznega prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam gluhih in naglušnih otrok. Skrbi jih za integrirane učence, ko dodatna pomoč ne bo več tako organizirana. Ena od učiteljic predmetne stopnje navaja: »Pomisleki o integraciji se pojavijo, ko vidimo, kako se morajo gluhi učenci truditi, da dosega cilje, pri tem se pa učitelji včasih počutimo nemočne ali pa imamo slabo vest, da premalo naredimo zanje.«

2. tema: Dileme in skrbi, vezane na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela

Razredni učiteljici in nekaj učiteljev na predmetni stopnji izražajo nezadovoljstvo z *usposabljanjem in izobraževanjem* za delo z otroki s posebnimi potrebami, predvsem z vidika intenzivnosti, sistematičnosti in praktičnosti usposabljanja. Predvsem so pogrേശali pomoč Centra, njegovo strokovno podporo in usmerjanje, ko so se znašli v začetnih, novih pogojih poučevanja. Izjave učiteljic predmetne stopnje zvenijo očitajoče: »V teh letih smo se veliko naučili, v projekt smo bili tako rekoč vrženi. Na mnoga vprašanja nismo dobili odgovorov in smo se morali znajti sami.«; »Večne dileme: Ali delaš prav, ker nimaš izkušenj? Kdaj vztrajati? Kdaj zmanjšati zahtevnost?«.

Nasprotno pa oba ravnatelja menita, da je bilo izobraževanje in usposabljanje učiteljev uspešno.

Vse skupine sodelujočih navajajo povečane *psihofizične obremenitve* pri delu z integriranimi učenci, zlasti poročajo o visoki obremenjenosti nekateri učitelji na predmetni stopnji in učiteljici na razredni stopnji. Močno izstopa delovna obremenjenost z novimi nalogami, na primer stalno sodelovanje s surdopedagoginjo, priprave na učno delo v integriranem razredu, načrtovanje in prilagajanje učne snovi za integrirane in druge učence, oblikovanje ustrezne razredne klime, načrtovanje in usklajevanje časa za delovne sestanke na šoli, za timska srečanja v Centru. Ravnatelj ugotavljata: »Učitelji in vsi učenci so bolj obremenjeni, učitelji še dodatno z načrtovanjem dela.«; »Model zagotovo zahteva več psihofizičnih obremenitev.«.

Strah pred *timskim delom* (učitelj *surdopedagog*) kot novostjo v integracijskem modelu je bil najprej prisoten pri večini učiteljev, vendar so ga postopno z uveljavljanjem in izvajanjem v praksi sprejeli kot potrebno in uspešno obliko dela. Podpora surdopedagoginje kot strokovnjakinje iz Centra, ki je delala neposredno z učenci z motnjo sluha, so zaznali tudi kot podporo drugim učencem v razredu in njim samim. Mnenja učiteljic: »Žal mi je, da je sodelovanja s surdopedagoginjo manj kot prejšnji dve leti zaradi količine snovi.«; »Takšno delo se mi zdi zelo primerno, zelo uspešno in kreativno, saj so deležni pomoči tudi drugi učenci.« »Sodelovanje je bilo odlično.«

Večina učiteljev razredne in predmetne stopnje ni izpostavila skrbi oz. težave z izdelavo *individualiziranih programov in uresničevanjem učnih ciljev*, saj so bili učenci deležni kontinuirane, vsakodnevne strokovne pomoči na šoli, pa tudi zunaj šole, v Centru. Z načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem individualiziranih programov so se srečevali tako učitelji šole kot strokovni delavci Centra. Zaradi obsežne učne snovi in omejitev gluhih in naglušnih učencev na govorno-jezikovnem področju pa je bilo težko oblikovati in realizirati individualizirani program pri slovenskem jeziku in s tem ustrezno zadostiti potrebam otrok.

Največ *organizacijskih težav* pri pouku sta izpostavili učiteljici na razredni stopnji, in sicer sta opozorili na preveč učencev v razredu, neustrezno načrtovanje urnika in premalo pomoči pri športni vzgoji.

3. tema: Pogoji, ki so bili vzpostavljeni pri izvajanju modela

V okviru tretje teme so vsi sodelujoči vnaprej pripravljenega seznama razvrščali pogoje, ki so bili vzpostavljeni pri izvajanju integracijskega modela, od tistega z najvišjim učinkom do tistega z najnižjim mogočim učinkom.

<i>Pogoji</i>	<i>Učiteljici RP</i>	<i>Učitelji PP</i>	<i>Specialni pedagoginji</i>	<i>Ravnatelj</i>
Načrtovanje in priprava	3,5	2	4	1
Komunikacija in sodelovanje	1	1	1	2
Podpora strokovnjakov	3,5	3	5,5	3
Kvalitetna individualna učna pomoč, individualizirani pristop	2	6	2	4
Individualna pozornost in čustvena podpora	5	4, 5	5, 5	5
Integracijska filozofija	6	4, 5	3	6
Finančni, materialni pogoji	7	7	7	7

Preglednica 2: Rangiranje pogojev, vzpostavljenih pri izvajanju integracijskega modela po učinkovitosti, kot so jih opredelili učitelji razredne in predmetne stopnje, specialni pedagoginji in ravnatelj

Najbolj homogeno so se skupine opredelile pri komunikaciji in sodelovanju (rang 1, 2) ter pri finančnih oz. materialnih pogojih (rang 7), torej pri pogoju z najvišjim oz. najnižjim možnim učinkom.

Prav tako lahko opazimo skladnost odgovorov učiteljev razredne in predmetne stopnje ter ravnateljev do podpore strokovnjakov (rang 3). Največja razpršenost odgovorov se je pokazala na primer pri načrtovanju in pripravi (rang od 1 do 4) ter integracijski filozofiji (rangi od 3 do 6), torej na eni strani z različnimi višjimi in na drugi nižjimi učinki.

4. tema: Splošni pogled na integracijski model

Zadnje vprašanje je bilo namenjeno razjasnitvi splošnega mnenja vseh udeležencev o izboru integracijskega modela. V naslednji preglednici predstavljamo odgovore.

Odgovori	Učiteljici razredne stopnje <i>f</i>	Učiteljice predmetne stopnje <i>f</i>	Specialni pedagoginji <i>f</i>	Ravnateljja <i>f</i>	Skupaj <i>f</i>
Izbora modela					
Enak model	1	6	0	2	9
Spremembe	1	3	2	0	6
Skupaj	2	9	2	2	15

Preglednica 3: Število (*f*) odgovorov zajetih skupin na vprašanje:

Ali bi izbrali enak model, če bi se znova vključili v integracijo, ali pa bi se odločili za spremembe?

Devet od petnajstih sodelujočih v raziskavi bi izbralo enak model, med temi večina učiteljev predmetne stopnje (6), učiteljica razredne stopnje in oba ravnateljja. Med šestimi, ki so se odločili za spremembe, pa sta zanimivo kar obe specialni pedagoginji, učiteljica razrednega pouka ter tretjina (3) učiteljev predmetne stopnje.

Najpogostejše spremembe, ki jih navajajo sodelujoči, so vezane na zmanjšanje števila otrok v integriranem razredu, na uporabnejše izobraževanje učiteljev, na organizacijo pogostejših hospitacij za učitelje v integriranih razredih, na vključitev učencev z motnjo sluha v individualni pouk pri slovenskem jeziku. Le ena učiteljica meni, da integrirana oblika izobraževanja za otroke z motnjo sluha ni primerna. Specialne pedagoginje povezujejo dodatne spremembe z boljšo poprejšnjo pripravo učiteljev na integracijo in z organizacijo supervizorskih srečanj.

4 Razprava

V raziskavi lahko ugotovimo, da so med mnenji sodelujočih mnoge podobnosti pa tudi razlike. Skupine enotno izpostavljajo učni, šolski napredek otrok z motnjo sluha ter razvoj jezikovnih in komunikacijskih spretnosti. Prav tako

pa potrjujejo tudi pozitivne učinke modela na socialnem in emocionalno-motivacijskem področju z različnimi poudarki pri motivaciji, samonadzoru in samopodobi treh otrok.

Podobno vsi učitelji in specialni pedagoginji tudi pri vrstnikih ocenjujejo šolsko storilnost in socialno integriranost kot uspešno.

Vse skupine so tudi potrdile pripravljenost staršev otrok s posebnimi potrebami na sodelovanje v integraciji/inkluziji. V nižjih razredih osnovne šole je bilo več sodelovanja staršev z osebjem Centra za sluh in govor, predvsem z individualnimi terapevti, ki so izvajali slušno-govorno terapijo, ter z drugimi strokovnjaki, ki so pomagali staršem in rejnikom v individualnih in skupinskih oblikah dela. (Majer, Papež 2002)

Analiza pozitivnih učinkov integracijskega modela je pokazala razlike pri skupinah učiteljev razredne in predmetne stopnje, in sicer so predmetni učitelji bolj kot razredni učiteljici zaznali pozitivni odnos do integracije pri kolegih, pa tudi podporo sodelavcev, izmenjavo izkušenj, medsebojno pomoč, medtem ko sta učiteljici na razredni stopnji opazili podporo le pri najožjih sodelavcih. Razlike v odgovorih učiteljev so najverjetneje odsev tega, da je bila v začetku vsa pozornost usmerjena v pripravo in izvajanje integracije le na nižji stopnji, ki pa ni vključevala drugih učiteljev na šoli, prav tako pa so razlike tudi odsev značilnosti tradicionalnega vzgojno-izobraževalnega sistema, v katerem so učitelji razredne in predmetne stopnje pri svojem pedagoškem delu slabo povezani ter obremenjeni s prenatrpanostjo učnih vsebin. Omeniti velja tudi to, da sta bila negotovost in bojazen ob uvajanju novosti pri učiteljicah razredne stopnje neprimerno večji kot pozneje na predmetni stopnji, ko so pridobljene izkušnje, medsebojno sodelovanje, timsko delo ter surdopedagoška podpora vnesli večjo zanesljivost in gotovost v vsakodnevno pedagoško prakso. Vsekakor pa so se vsi učitelji prvič soočili z učnimi, socialnimi in komunikacijskimi potrebami otrok z motnjo sluha in zahtevami drugačnega poučevanja v rednem razredu, kar je bilo zanje gotovo obremenjujoče.

Ob pozitivnih učinkih integracijskega modela so sodelujoči izpostavili tudi nekatere negativne učinke in probleme, ki so jih zaznali pri otrocih z motnjo sluha, vrstnikih, starših in sodelavcih.

Med negativnimi učinki integracijskega modela močno izstopa obremenjenost vseh treh integriranih otrok s šolskim delom, sodelujoči pa so zaznali tudi občasne težave na socialnem področju in nekatere čustvene probleme otrok. Obremenjenost otrok s šolskim delom nakazuje, da je učni program tradicionalne osemletne osnovne šole prezahteven in preobsežen ter premalo prilagojen specifičnim potrebam otrok z motnjo sluha, kar potrjuje obsežna analiza vzgojno-izobraževalnih pristopov pri delu z otroki s posebnimi potrebami v državah srednje in vzhodne Evrope, ki sta jo opravila Ainscow in Haile-Giorgis (1999). Otroci s posebnimi potrebami, integrirani v redne osnovne šole v Sloveniji, napredujejo iz razreda v razred, kadar dosegajo minimalne standarde znanja. Za otroke, ki imajo težje ali težko izražene posebne potrebe ali večplastne motnje, je vključevanje v redne razrede izjemno težavno in zahtevno. Seveda se nam postavlja tudi vprašanje, kako bo z integracijo/inkluzijo otrok z motnjo sluha v srednji šoli, kjer se bo storilnost učnega programa le še stopnjevala.

Prehodno je integracija/inkluzija tudi pri vrstnikih povzročila nekaj težav na učnem in socialnem področju (slabša samostojnost, nižja pričakovanja glede zahtevnosti in tempa dela, zbadanje, nesprejemanje, kritičnost, zavidanje). Mednarodne študije jasno dokazujejo, da vrstniki otroke s posebnimi potrebami pogosto manj sprejemajo in bolj zavračajo (Roberts in Zubrick 1992; Nubozoka in Smith 1993) ter so lahko izpostavljeni zbadanju in nasilju v rednih razredih (Thompson in sod. 1994), zato priporočajo kontrolo vrstniških odnosov v integriranih razredih. V tem integracijskem modelu je bilo za spodbujanje socialne integracije dobro poskrbljeno, saj je šola ob podpori specialnih pedagoginj in s sodelovanjem Centra pripravila intervencijski program za celoten razred na razredni stopnji in spremljala njegovo izvajanje.

Med dilemami, vezanimi na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela, omenjajo učitelji predvsem pomanjkljivo usposabljanje in izobraževanje glede uporabnosti znanja ter odsotnost podpore pri delu. V prihodnje je treba zagotoviti prihodnjim učiteljem in tistim, ki delajo v integriranih razredih, kakovostno in bolj sistematično izobraževanje in pripravo na poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Ob strokovnoteoretičnih temah o integraciji/inkluziji in značilnostih posameznih kategorij otrok je treba pozornost nameniti še praktičnim pristopom in učnim strategijam. Nujnost in dostopnost izobraževanja učiteljev sta poudarjeni v vseh študijah, ki se ukvarjajo z uspešnostjo inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Bunch in Finnegan 1996; Thousand in Villa 1999; Avramidis in sod. 2000).

Psihofizične obremenitve v modelu so zaznale vse skupine sodelujočih. Vsi učitelji so jih zaznali pri načrtovanju in pripravi na delo v integriranem razredu, da bi lahko zadostili kognitivnim, čustvenim in socialnim potrebam vseh učencev. Aktualna implementacija integracije/inkluzije v šolo je izjemno zahteven proces, kar se kaže v visoki stopnji frustracije in zaskrbljenosti pri šolskem osebjem, ugotavljata McLeskey in Waldron (1996), saj zahteva od ključnih izvajalcev dodaten trud, nove vloge in odgovornosti. Zahteva pa tudi čas, določen za skupno načrtovanje in prilagajanje dela, na kar opozarjajo tudi sodelujoči v naši študiji.

Obe skupini učiteljev sta podpirali timsko delo (učitelj specialni pedagog) v razredu, in sicer so videli prednosti in koristi take oblike dela za otroke z motnjo sluha, druge otroke in zanje same.

Učitelji in specialni pedagoginji ne navajajo težav pri izdelavi individualiziranega programa, saj je medsebojno sodelovanje steklo v vseh fazah izdelave programa: načrtovanju, izvajanju in evalvaciji. Realizacija in vrednotenje individualiziranih programov je bila tudi tema rednih timskih sestankov, ki so potekali vsake tri mesece in jih je organiziral Center za sluh v sodelovanju s šolo. O tem pričajo tudi zapisi v dokumentaciji šole in Centra. Izdelava takega programa pa se je pokazala zahtevna za področje slovenskega jezika na predmetni stopnji, kar najverjetneje opozarja na nujnost znižanja standarda znanja za gluhe in naglušne učence.

Ob ovirah in težavah, ki so jih zaznali učitelji, specialni pedagoginji in ravnatelj v tej študiji, lahko izpostavimo nekatere dejavnike, ki kažejo na pomemb-

ne premike k večji integraciji/inkluziji. In sicer:

- Ob strokovni podpori surdopedagoginje si je šolsko osebje pridobilo številne izkušnje pa tudi nove spretnosti pri poučevanju otrok z motnjo sluha. Novi delovni odnosi, ki so se vzpostavili, so spodbudili kulturo sodelovanja in komunikacije med učitelji in specialnimi pedagoginjami. Odgovori učiteljic razredne in predmetne stopnje ter specialnih pedagoginj uvrščajo komunikacijo in sodelovanje med pogoje z največjim učinkom v integracijskem modelu.
- Vsi učitelji, ki so poučevali v integriranem razredu, so pokazali veliko odgovornost in skrb za otroke s posebnimi potrebami.
- Učenci z motnjo sluha so ob stalni strokovni podpori v razredu in individualni slušno-govorni terapiji na Centru za sluh in govor razvili boljše sodelovanje in razumevanje pri pouku ter dosegli učni uspeh, ki je primerljiv z njihovimi vrstniki. V vseh letih šolanja so opazno napredovali v socialni integraciji, na čustveno-motivacijskem in govorno-jezikovnem področju.
- Vključenost otrok z motnjo sluha je pozitivno vplivala na šolsko storilnost in prizadevnost vrstnikov, povečevala je tudi sprejemanje različnosti.
- Pripravljenost staršev otrok s posebnimi potrebami na sodelovanje s šolo, njihova odgovornost in zaupanje v osebje šole in Centra za sluh in govor so pomembno prispevali k napredku njihovih otrok.
- Oba ravnatelja šole in Centra sta moralno in strokovno podpirala učitelje in specialni pedagoginji pri njihovem delu.
- Seznanjenost ravnatelja s posebnimi potrebami učencev z motnjo sluha in njegovo dejavno sodelovanje na timskih sestankih sta omogočila večji razvoj integracije/inkluzije na šoli.
- Osnovna šola in specializirana institucija sta ob stalnem strokovnem sodelovanju in povezovanju razvili medsebojno partnerstvo in kolegialne delovne odnose, kar bo prav gotovo pozitivno vplivalo na prihodnji razvoj integracije/inkluzije na šoli.
- In nazadnje, splošno mnenje udeležencev o izboru integracijskega modela je pokazalo, da bi večina sodelujočih učiteljev in oba ravnatelja po sedmih letih vključevanja izbrali enak integracijski model.

Literatura

- Ainscow, M. in Haile-Georgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14, str. 103–121.
- Armstrong, F., Armstrong, D. in Barton, L. (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, str. 191–211.

- Bunch, B. in Finnegan, K. (1996). Values Teachers find in Inclusive Education. Faculty of Education, York University, Toronto, Canada, str. 1–36.
- Capelli, M., Daniels, D., Durieux-Smith, A., McGrath, P. in Neuss, D. (1995). Social development of children with hearing impairments. *Volta Review*, 97, str. 197–208.
- Coates, R. D. (1989). The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers'. *Journal of Learning Disabilities*, 22, str. 532–536.
- Idol, L. (1997). Questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 24, str. 384–394.
- Ferguson, D., Kozleski, E. in Smith, A. (2003). Transforming General and Special Education in Urban Schools. V: Obiakor, F., Utley, C. in Rotatori, A. F. (ur.), *Effective Education for Learners with Exceptionalities*. JAI, Elsevier Science, str. 43–74.
- Frederickson, N., Dunsmuir, J., Lang, J. in Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8, št. 1, str. 37–57.
- Freire, S. in Cesar, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, št. 3, str. 341–354.
- Friend, M. in McNutt, G. (1987). A comparative Study of Resource Teacher Job Descriptions. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (4), str. 224–228.
- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell memorial lecture. *International Journal of Disability*, 44 (3), str. 193–206.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. in Schattman, R. (1993). »I've counted on Jon: transformational experiences of teachers educating students with disabilities«. *Exceptional Children*, 59, str. 359–372.
- Keith, K. in Ross, E. (1998). Attitudes of a group of primary school teachers towards the educational inclusion of hearing-impaired learners in regular classrooms. *The South African Journal of communication disorders*, 45, str. 39–50.
- Kluwin, T. (1999). Co-teaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf*, 144, str. 339–344.
- LeRoy, B. in Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for learning*, 11, str. 32–36.
- Luckner, J. (1999). An examination of two co-teaching class-rooms. *American Annals of the Deaf*, 144, str. 24–34.
- Majer, T. in Papež, J. (2002). Načrtovana oblika dela – pot do uspeha. V: Zbornik referatov simpozija naših 40 let. Maribor, Rektorat Univerze v Mariboru, str. 126–131.
- Martens, D. M. in McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, California.
- McLeskey, J. in Waldron, N. L. (1996). Responses to Questions Teachers and Administrators Frequently Ask About Inclusive School Programs. *Phi Delta Kappan International, The Professional Journal for Education*, 78, št. 2, str. 150–167.
- Nabuzoka, D. in Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, str. 1435–1448.
- Roberts, C. in Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with

- mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59, str. 192–202.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher perceptions of the Conditions required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, št. 2, str. 147–156.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55 (121), št. 4, str. 88–101.
- Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M. in Dorney, J. A. (1997). Cooperative teaching: the voices of two teachers'. *Remedial and Special Education*, 18., št. 1, str. 3–11.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. in Lesar, S. (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative, *Exceptional Children*, 58, št. 1, str. 9–24.
- Stinson, M. S. in Lang, H. L. (1994). Full inclusion: A Path for integration or isolation? *American Annals of the Deaf*, 139, str. 156–159.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. in Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, št. 1, str. 29–45.
- Thompson, D., Whitney, I. in Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, str. 103–106.
- Thousand, J. in Villa, R. (1999). Welcoming, Valuing, and Supporting the Diverse Learning Needs of All Students in Shared General Education Environments. V: Pfeiffer, S. I. in Reddy, L. A. (ur.), *Inclusion Practices with Special needs Students: Theory, Research and Application*. Inc. New York, London, Oxford: The Haworth Press, str. 73–108.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. in Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, št. 2, str. 96–106.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list republike Slovenije, št. 12–29, str. 879–889.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54, str. 7105–7110.

SCHMIDT Majda, Ph.D.

DETECTION OF INTEGRATION/INCLUSION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract: A qualitative study investigated the detection of the process of integrating/including three children with impaired hearing in primary school. We co-operated with teachers of lower and upper primary school grades, two remedial instructors and a headmaster of a regular school and one of a specialised institution, who expressed their opinions on implementation of the integration model.

The results of the research show there are both similarities and differences in the participants' opinions. The groups uniformly stress the learning, school progress of children with impaired hearing and the development of linguistic and communication skills. They also emphasise the positive effects of the model in the social and emotional-motivational areas, with different stresses on the motivation, self-control and self-image of the children. Similarly, the teachers and remedial instructors also assess that the school efficiency and social integration has been successful with their classmates. In addition to the positive effects of the integration model, the participants also pointed to certain negative effects, problems and difficulties detected with children with impaired hearing, their classmates, parents and colleagues. Among the dilemmas concerning the organisational aspects of realising the integration model, teachers in particular highlight dissatisfaction with the training and the increased psychophysical burden due to working with integrated pupils.

Keywords: integration/inclusion, children with impaired hearing, teachers, remedial instructors, headmasters.

dr. Tina Vršnik Perše

Aktualna zakonodaja za otroke s posebnimi potrebami z zornega kota osnovnih šol in predlogi za spremembe

Povzetek: Prispevek temelji na raziskavi o učinkih, ki jih je imelo uvajanje aktualne zakonodaje za področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na izvedbeno prakso v osnovnih šolah. Osredotočili smo se predvsem na predstavitev mnenja osnovnih šol o odločbah o usmeritvi, ki so jih šole v naši raziskavi izpostavile kot posebej občutljivo področje, saj menijo, da so odločbe o usmeritvi pomanjkljiva informacija za oblikovanje individualiziranega programa.

Poleg mnenja šol v prispevku predstavljamo tudi razloge, ki jih šole navajajo za svoje mnenje o vsebini odločb o usmeritvi, kjer se je izkazalo, da želijo šole v odločbah o usmeritvi dobiti podrobnejše informacije o otrokovih posebnih potrebah in njihovem zadovoljevanju. Hkrati so v prispevku predstavljeni tudi drugi predlogi za spremembe v postopku usmerjanja.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, odločbe o usmeritvi, individualizirani program, postopek usmerjanja, predlogi za spremembe postopka usmerjanja.

UDK: 376

Pregledni znanstveni prispevek

dr. Tina Vršnik Perše, diplomirana pedagoginja, Pedagoški inštitut v Ljubljani

Uvod

Pri razvijanju mehanizmov za zagotavljanje enakih možnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na ravni sistemskozakonodajnih rešitev ne zadostuje analiza in aplikacija teoretskih pristopov. Za uvajanje sprememb, ki bodo prinesle pozitivne učinke vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa, je nujno prisluhniti udeležencem samim, njihovim izkušnjam in predlogom.

V okviru priprave doktorske disertacije smo zato v osnovnih šolah izpeljali raziskavo o učinkih dosedanjih sprememb zakonodaje na izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Za izvedbo raziskave o uveljavljanju nove zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je bil oblikovan nestandardizirani anketni vprašalnik. Ta vprašalnik je bil po pošti poslan osnovnim šolam. Prejeli smo odgovore 286 osnovnih šol, kar predstavlja vzorec približno 57,5 % slovenskih osnovnih šol. Pomemben je tudi podatek, da je na naš vprašalnik med vsemi prejetimi izpolnjenimi vprašalniki odgovarjalo 84,0 % svetovalnih delavcev, 13,2 % ravnateljev in le 2,8 % učiteljev. Zato smo rezultate interpretirali predvsem kot mnenje šol, saj smo prepričani, da bi bili nekoliko drugačni, če bi na vprašanja odgovarjali predvsem učitelji, ki se z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami vsak dan srečujejo v razredu.

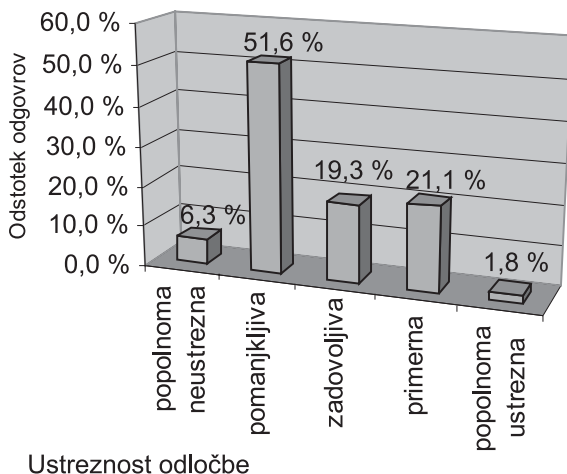
Analiza ugotovitev

V uvodu naj poudarimo, da imajo šole večinoma pozitivno mnenje ali – povedano drugače – nimajo negativnega mnenja o novi zakonodaji s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami kot celoti. Pokazalo se je, da so občutljivejše predvsem nekatere točke, ki jih določa zakonodaja, še posebej pa je treba izpostaviti odločbe o usmeritvi, o katerih so mnenja precej deljena.

Šola, kamor je otrok vključen, namreč dobi v zvezi z vsakim otrokom s posebnimi potrebami, ki je bil vanjo vključen, odločbo o usmeritvi, ki vsebuje določbe o: programu vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja; vrsti in stopnji primanjkljaja, ovire oziroma motnje; vrtcu ali šoli, v katero se otrok usmeri; datumu vključitve v vrtec ali šolo; roku za preverjanje ustreznosti usmeritve; obsegu in vrsti izvajanja dodatne strokovne pomoči; pripomočkah, ki so potrebni za vključitev otroka v program; občasnem ali stalnem spremljevalcu za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku; morebitnem zmanjšanju števila otrok v oddelku; morebitni vključitvi v podaljšano bivanje od 7. do 9. razreda; morebitnem povračilu prevoznih stroškov; morebitnih pravicah v zvezi z vključitvijo v zavod ali oddajo v rejništvo (povzeto po: 8. člen, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, 2003). Strokovno mnenje komisije za usmerjanje prejme zakoniti zastopnik in njegovi odločitvi je prepuščeno, ali bo strokovno mnenje delil tudi z ustanovo (vrtcem ali šolo), kamor je otrok vključen.

Mnenje osnovnih šol o odločbah o usmeritvi

Šole so odgovarjale na vprašanje, ali so po njihovem mnenju sestavine strokovnih mnenj in odločb o usmeritvi ustrezna in zadostna podlaga za oblikovanje in izvajanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja. Prosili smo jih, naj obkrožijo oceno na petstopenjski lestvici, ali so po njihovem mnenju odločbe: popolnoma neustrezna – pomanjkljiva – zadovoljliva – primerna – popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja.



Slika 1: Mnenje šol o ustreznosti odločb o usmeritvi

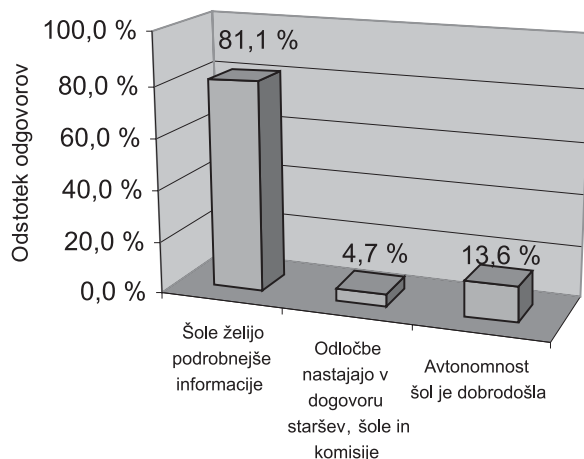
Več kot polovica šol je izrazila mnenje, da so sestavine odločb o usmeritvi pomanjkljiva informacija in da na podlagi te informacije le stežka oblikujejo individualizirane programe vzgoje in izobraževanja. Približno petina šol je menila, da so sestavine zadovoljiva podlaga za oblikovanje individualiziranih programov, in enak odstotek jih je navedlo, da so sestavine primerna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja. Le 6,3 % šol je menilo, da so sestavine odločbe popolnoma neustrezna podlaga za individualizirani program vzgoje in izobraževanja, in še manjši delež (1,8 %) šol je navedel, da je po njihovem mnenju vsebina odločbe popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja ter uspešno delo z otrokom.

Razlogi, ki jih šole navajajo za svoje mnenje o vsebini odločbe o usmeritvi

Utemeljitev mnenja šol o ustreznosti sestavin odločb o usmeritvi je bilo vprašanje odprtega tipa. Seveda se med seboj utemeljitve razlikujejo že glede na to, ali je bilo njihovo mnenje o sestavinah odločb o usmeritvi pretežno negativno (sestavine so popolnoma neustrezna oziroma pomanjkljiva podlaga za oblikovanje individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja) ali pa je bilo njihovo mnenje pretežno pozitivno (sestavine so primerna oziroma popolnoma ustrezna podlaga).

Utemeljitve za pretežno negativne odgovore lahko razdelimo predvsem na tiste, ki menijo, da bi del odločbe o usmeritvi otroka moralo biti tudi strokovno mnenje (oz. vsaj tisti del strokovnega mnenja, ki govori o delu v šoli), in na tiste, ki menijo, da bi odločbe morale vsebovati smernice in navodila za oblikovanje ter izvajanje individualnega programa vzgoje in izobraževanja. Oba odgovora smo združili v eno kategorijo, ki smo jo poimenovali »Šole želijo podrobnejše informacije«.

Utemeljitve za pretežno pozitivne odgovore pa lahko razdelimo predvsem na tiste šole, ki pravijo, da so odločbe o usmeritvi in strokovna mnenja izdelani na podlagi dogovarjanja med šolo, starši ter komisijo za usmerjanje in so zato ustrezna podlaga za oblikovanje individualnega programa, ter na tiste šole, ki menijo, da je prav, da sta avtonomnost in strokovna presoja glede oblikovanja individualnih programov prepuščeni šoli in da lahko strokovnjaki le na podlagi lastnega poznavanja otroka oblikujejo ustrezen individualizirani program. Prvo kategorijo odgovorov smo poimenovali »Odločbe nastanejo v dogovoru staršev, šole in komisije«, drugo kategorijo pa »Avtonomnost šol pri delu z otroki s posebnimi potrebami je dobrodošla«.



Slika 2: Razlogi za mnenje o vsebini odločbe o usmeritvi

Kar 81,8 % šol, ki so na vprašanje odgovorile, je podalo utemeljitve za svojo ocenitev sestavin odločbe o usmeritvi v smislu, da bi želele imeti v odločbah o usmeritvi navedene podrobnejše informacije. Med odgovori te kategorije v anketnih vprašalnikih lahko najdemo utemeljitve, kot so: šola bi morala imeti vpogled v strokovno mnenje, da bi lahko oblikovala ustrezen individualizirani program vzgoje in izobraževanja, vpogled v odločbo pa šola dobi le, če v to privolijo starši; odločba o usmeritvi je le upravni akt, ki zgolj citira zakone ter ne podaja navodil za prilagoditve in smernic za delo; učitelji večinoma nimajo izkušenj s poučevanjem otrok s posebnimi potrebami, zato bi potrebovali konkretnije napotke; iz odločbe niso dovolj razvidne otrokove značilnosti, da bi lahko oblikovali prvi individualizirani program, še posebej če otroka na šoli ne poznajo.

Drugo kategorijo odgovorov, da odločbe nastanejo v dogovoru staršev, šole in komisije za usmerjanje, je podalo 4,7 % šol. Te šole so menile, da je zaradi poznavanja in dogovarjanja med vsemi sodelujočimi mogoče oblikovati ustrezen individualizirani program vzgoje in izobraževanja ne glede na vsebino odločbe o usmeritvi.

Med šolami, od katerih smo prejeli izpolnjene anketne vprašalnike, pa smo odgovore 13,6 % šol uvrstili v kategorijo odgovorov, ki pravijo, da je avtonomnost šol pri delu z otroki s posebnimi potrebami dobrodošla. V to kategorijo smo združili odgovore, kot so: kljub strokovnemu mnenju in odločbi o usmeritvi morajo strokovni delavci sami spoznati otroka in na podlagi tega oblikovati individualizirani program; prav je, da je avtonomnost in strokovna presoja prepuščena šoli; v odločbah so podane osnovne informacije, na podlagi katerih lahko šola izvede diagnostiko, na podlagi te pa se pripravi in izvaja individualizirani program ...

Zanimalo nas je tudi, kako se utemeljitve razlikujejo glede na to, kakšno je bilo mnenje šol o ustreznosti sestavin odločb o usmeritvi.

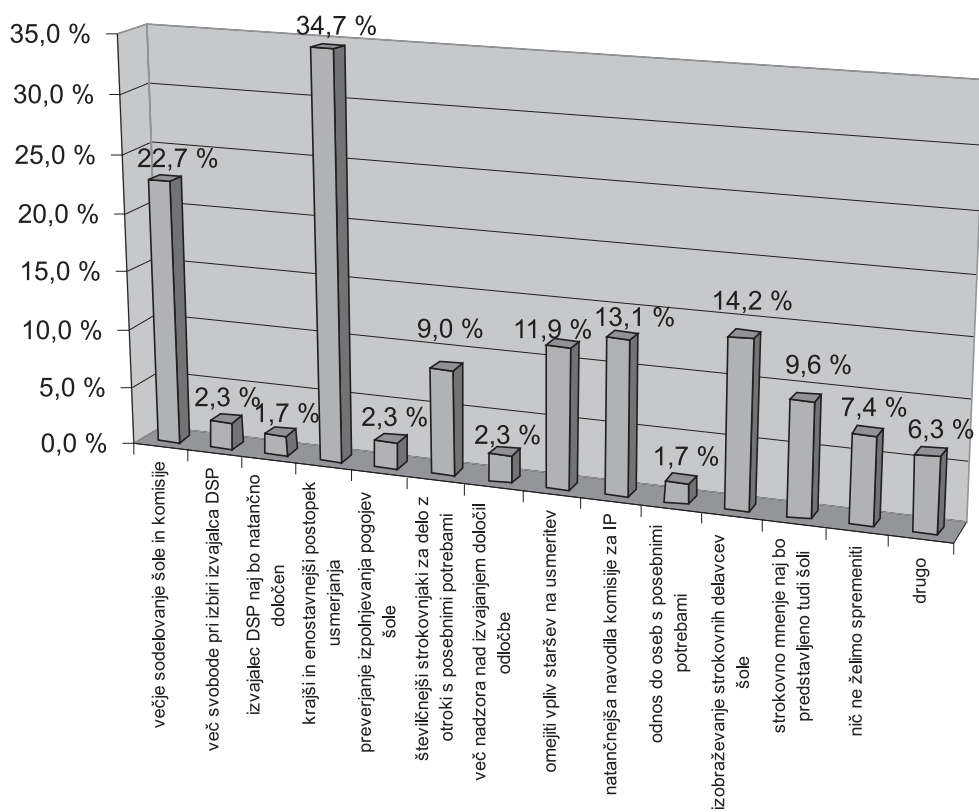
Šole, ki so odgovarjale, da so sestavine odločbe o usmeritvi popolnoma neustrezne ali pomanjkljive, so kot utemeljitev za svojo odločitev v 98,6 % navajale odgovore, ki smo jih združili v kategorijo »Šole želijo podrobnejše informacije«. Le 1,4 % teh šol pa je odgovorilo z odgovori, ki smo jih opredelili kot »Avtonomnost šol je dobrodošla«.

Med šolami, ki so odgovorile, da so sestavine odločbe o usmeritvi primerne ali popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa, so utemeljitve za svojo odločitev podajale bolj raznoliko. Z odgovori, ki smo jih združili v kategorijo »Šole želijo podrobnejše informacije«, je kljub svoji pozitivni ocenitvi odločbe odgovorilo 25,7 % šol, vendar ob podrobnejši analizi vidimo, da med njimi ni nobene šole, ki je odgovorila, da so sestavine odločbe popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa, ampak le tiste šole, ki so navedle, da so sestavine odločbe primerna podlaga. Z odgovori, ki smo jih poenotili kot »Odločbe nastanejo v dogovoru med starši, šolo in komisijo«, je odgovorilo 14,3 % šol, ki so izrazile pretežno pozitivno mnenje o sestavinah odločb o usmeritvi. Večina šol, ki so izrazile pretežno pozitivno mnenje o sestavinah odločb o usmeritvi, pa je odgovorila z odgovori, ki smo jih združili v kategorijo »Avtonomnost šol je dobrodošla«. Ob podrobnejši analizi celo vidimo, da med šolami, ki so odgovorile, da so sestavine odločbe o usmeritvi popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualnega programa, razen utemeljitev »Avtonomnost šol je dobrodošla« ne najdemo drugih kategorij odgovorov.

Kakor koli, veljalo bi razmisliti o dejstvu, da kar 81,8 % šol meni, da bi bilo dobrodošlo, če bi odločbe o usmeritvi vsebovale natančnejše smernice za delo z vsakim posameznim otrokom. Vsekakor menimo, da bi bilo smiselno z otrokovimi posebnimi potrebami oz. z zadovoljevanjem otrokovih posebnih potreb seznaniti poleg staršev tudi šolo oz. učitelja, ki bo z otrokom delal pri pouku. Navsezadnje je učitelj strokovni delavec, ki bo otroku skušal zagotoviti optimalno zadovoljevanje njegove posebne potrebe, to pa je gotovo oteženo, čež njo ni natančno seznanjen. Prav tako je učitelj namreč kot strokovni delavec dolžan varovati osebne podatke otroka ter s tega vidika posredovanje smiselnih in potrebnih podatkov o otrokovih posebnih potrebah učiteljem oz. drugim strokovnim delavcem šole ne more ogroziti otrokove osebne integritete oz. varovanja njegovih osebnih podatkov. Prepričani smo, da bi se posredovanje podatkov o otrokovih posebnih potrebah, povezanih z vzgojno-izobraževalnim delom, kot izjemno koristno izkazalo predvsem v primerih, ko se neka šola ali učitelj še ni imel priložnosti natančneje seznaniti s posameznim otrokom s posebnimi potrebami pred njegovo vključitvijo v to šolo.

Predlogi šol za spremembe v postopku usmerjanja

Kakor pri drugih vprašanjih odprtega tipa smo tudi pri vprašanju o spremembah, ki jih predlagajo šole, odgovore združili v več skupin, glede na njihovo smiselno povezovanje. Na vsakem izpolnjenem anketnem vprašalniku smo upoštevali vse odgovore, ki jih je šola navedla.



Slika 3: Delež šol, ki so predlagale posamezno spremembo

Med vsemi šolami, ki so odgovorile na vprašanje o predlogih za spremembe, je bilo 7,4 % takih, ki so navedle, da v postopku usmerjanja ne želijo nobenih sprememb. Zanimalo nas je, ali so to iste šole, ki so na vprašanje o ustreznosti sestavin odločbe o usmeritvi odgovarjale, da so sestavine primerne oz. popolnoma ustrezne. Ugotovili smo, da je med šolami, ki so odgovorile, da v postopku usmerjanja ne želijo nobenih sprememb, 53,8 % šol odgovorilo, da so po njihovem mnenju sestavine odločbe o usmeritvi primerna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa, 30,8 % jih je odgovorilo, da so sestavine zadovoljiva podlaga za oblikovanje individualiziranega programa, 15,4 % pa jih je navedlo, da so sestavine odločbe pomanjkljiva podlaga za oblikovanje individualiziranega programa. Nobena od šol, ki so odgovorile, da v postopku usmerjanja ne želijo nobenih sprememb, ni navedla, da so sestavine odločbe o usmeritvi primerna ali popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa. Lahko se torej vprašamo, zakaj nekatere šole ne predlagajo nobenih sprememb, ko pa vendarle z odločbami o usmeritvi niso zadovoljne. Ali je torej strah pred spremembami in novostmi večji kot želja po izboljšanju?

Med šolami, ki so na vprašanje o ustreznosti sestavin strokovnega mnenja in odločbe o usmeritvi za oblikovanje individualiziranih programov odgovorile, da so sestavine primerna ali popolnoma ustrezna podlaga, je 17,9 % šol navedlo tudi, da v postopku usmerjanja ne želijo ničesar spreminjati. Še večji delež teh šol, ki so menile, da so sestavine primerna ali popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa, je kot predlog sprememb za postopek usmerjanja navedlo skrajšanje postopka usmerjanja in poenostavitev s postopkom povezane birokracije. Takšnih šol je bilo 33,3 %. Druge izmed šol, ki so odgovorile, da so sestavine odločbe primerna ali popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa, so navedle posamezne različne in razpršene predloge za spremembe. Vidimo torej, da večina šol, ki so navedle, da so sestavine strokovnega mnenja in odločbe o usmeritvi primerna ali popolnoma ustrezna podlaga za oblikovanje individualiziranega programa, tudi ni imela zelo številnih predlogov za spremembe v povezavi z vsebino ali potekom postopka usmerjanja. Pravzaprav je bil njihov najpogostejši odgovor, da bi želeli odločbe o usmeritvi pridobiti hitreje po vložitvi predloga za usmeritev, naslednji najpogostejši odgovor pa je bil, da ne predlagajo nobenih sprememb, kar oboje potrjuje, da so s sestavinami odločb o usmeritvi na splošno zadovoljne.

Največ šol je med svojimi predlogi za spremembe postopka usmeritve navedlo željo po hitrejšem in preprostejšem reševanju predlogov za usmeritev (34,7 % šol, ki so odgovorile na to vprašanje). Zaradi novosti pri postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, ki so jih prinesle zadnje spremembe zakonodaje, ni presenetljivo, da postajajo komisije za usmerjanje in drugih sodelujočih v postopku usmerjanja preobremenjene, kar je najbrž tudi poglobitni razlog za nekoliko daljše čakanje na odločbe o usmeritvi. Prav tako lahko predpostavimo, da bodo šole sčasoma bolje spoznale celoten postopek usmerjanja in bodo zato v zvezi z njim čutile manj obremenitev.

Naslednji najpogostejši predlog za spremembe je bilo intenzivnejše sodelovanje med šolo in komisijo za usmerjanje, kakor tudi s starši; to je predlagalo 22,7 % šol, ki so odgovorile na vprašanje. V to skupino odgovorov smo vključili tudi odgovore, ki so navajali, da predlagajo, da bi bil en član komisije za usmerjanje predstavnik šole, kamor je otrok vključen, ali ustanove, kamor je bil otrok vključen pred postopkom za usmerjanje, in druge podobne odgovore. Sodelovanje in izmenjava informacij bi bila gotovo pozitivna za vse vključene in bi olajšala in pospešila delo vseh. Hitrejša izdajanje odločb, bolj poglobljena obravnava vsakega posameznega otroka in boljše sodelovanje s šolo bi bili omogočeni predvsem s profesionalizacijo dela komisij za usmerjanje. Na tem mestu pa moramo poudariti tudi, da smo med komentarji na anketnih vprašalnikih našli tudi na šole, ki so imele izrazito pozitivno mnenje o sodelovanju med šolo in komisijo za usmerjanje.

Sorazmerno pogost in po našem mnenju pomemben je predlog za aktivnejše izobraževanje vseh strokovnih delavcev o vseh vidikih vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki ga je kot predlog sprememb navedlo 14,2 % šol. Menimo, da bi bilo to potrebno ne le v strokovnem izpopolnjevanju in nadaljnjem izobraževanju ter usposabljanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev,

temveč nujno tudi v sklopu dodiplomskega izobraževanja vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Prav tako pomembna in po našem mnenju povezana sta sklopa predlogov, ki govorita o želji po natančnejših navodilih za oblikovanje in izvajanje individualiziranega programa ter o želji po predstavitvi strokovnega mnenja tudi ustanovi, kamor je otrok z odločbo usmerjen. Med šolami, ki so na vprašanje o predlogih za spremembo postopka usmerjanja odgovorile, je 13,1 % šol navedlo željo po natančnejših navodilih za oblikovanje in izvajanje individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja, 9,6 % šol pa je navedlo željo po tem, da bi bilo strokovno mnenje predstavljeno tudi šolam. Večinoma smo lahko videli, da šole menijo, da bi obe spremembi olajšali njihovo delo in zmanjšali preobremenitve (tudi otrok), ki nastajajo zaradi podvajanja izvajanja posameznih postopkov prepoznavanja otrokovih specifičnih posebnih potreb. Hkrati pa so šole izrazile mnenje, da s predstavitvijo strokovnega mnenja tudi šolam (pri čemer so predlagale različne rešitve: od vključevanja celotnega strokovnega mnenja v odločbo do ustne predstavitve posameznih delov strokovnega mnenja komisije za usmerjanje) varovanje osebnih podatkov ne bi bilo ogroženo, saj so to podatki, ki bi omogočili le bolj kakovostno in hitrejše zagotavljanje pomoči. Prav tako menijo, da so kot strokovna in profesionalna ustanova dolžni zagotavljati varovanje osebnih podatkov tudi sami, zato menijo (v komentarjih posameznih anketnih vprašalnikov), da je popolna neseznanitev s strokovnim mnenjem (tudi s tistim delom o otrokovih vzgojno-izobraževalnih posebnih potrebah in zadovoljevanju le-teh) nesmiselno. Pridružujemo se mnenju, da bi bilo smiselno, če bi bila šola tudi po uradni dolžnosti sodelovana pri ugotavljanju otrokovih posebnih potreb ter pri določanju načinov izpolnjevanja teh posebnih potreb in z otrokovimi posebnimi potrebami, ki jih je dolžna izpolnjevati, tudi podrobno seznanjena.

Kljub številnim argumentacijam, predstavljenim širši javnosti, in vse večjem zavedanju pomena otrokovih in človekovih pravic je 11,9 % šol navedlo, da predlagajo omejitev vpliva staršev na usmeritev otroka. Kot utemeljitve tega predloga so šole navajale pritiske, ki jih starši izvajajo na komisije za usmerjanje pa tudi na šole same, ter na drugi strani tudi, da starši ovirajo postopek, kadar predloge za uvedbo postopka o usmeritvi podajo šole. Šole namreč menijo, da bi bilo smiselno hkrati z možnostjo, ki so jo šole dobile za podajanje predloga za uvedbo postopka usmerjanja, za starše obvezujoče določiti tudi njihovo sodelovanje v primeru, ko uradni organi odločijo, da je predlog upravičen, in začnejo postopek usmerjanja. Menimo, da bi se ob profesionalizaciji komisij ter uzakonjenem sodelovanju šol in komisij za usmerjanje pri oblikovanju strokovnih mnenj in odločb o usmeritvi tem težavam lahko povečini izognili.

Problem kratkotrajnosti izkušenj in zakonskih možnosti izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v rednih programih vzgoje in izobraževanja se kaže tudi v odgovorih šol, ki navajajo pomanjkanje ustreznega strokovnega osebja. Med šolami, ki so na vprašanje odgovorile, jih namreč 9,0 % šol navaja, da imajo težave pri izpolnjevanju v odločbah o usmeritvi podanih kadrovskih zahtev za izvajanje dodatne strokovne pomoči, kakor tudi na splošno težave pri iskan-

ju strokovnega osebja za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Drugi predlogi za spremembe so bili podani redkeje, v manj kot 5,0 % primerov šol, ki so odgovorile na vprašanje. Med temi šolami jih je npr. 2,3 % navedlo, da bi bilo po njihovem mnenju nujno, da bi komisije pred usmeritvijo posameznega otroka preverile, ali šola lahko izpolni pogoje za vključitev posameznega otroka s posebnimi potrebami, prav tako 2,3 % šol pa je navedlo, da bi bilo pozitivno, če bi se izvajala tudi supervizija ali nadzor izvajanja določil odločbe o usmeritvi in individualiziranega programa. Zelo zanimiv je bil predlog 2,3 % šol o tem, da želijo več svobode pri izbiri izvajalca dodatne strokovne pomoči, na drugi strani pa je 1,7 % šol menilo, da bi moral biti izvajalec dodatne strokovne pomoči v odločbi natančno naveden, kar so utemeljevale predvsem s tem, da se ne bi tako z dodatno strokovno pomočjo krpalo ur tistih strokovnih delavcev, ki drugače nimajo izpolnjene polne delovne obveznosti. Sprašujemo se, ali gre pri obeh skupinah šol za odločbe, ki so bile izdane v različnih obdobjih (npr. pred sprejetjem obeh pravilnikov (2003) oz. po sprejetju), ali pa se odločbe razlikujejo tudi od komisije do komisije.

Prav tako redko pa med predlogi šol za spremembe najdemo zanimiv, vendar zakonsko neizvedljiv predlog, da bi bilo zelo pomembno, da bi predvsem spremenili odnos do oseb s posebnimi potrebami in do vzgoje in izobraževanja teh otrok.

Med »druge« smo uvrstili odgovore, kot so predlogi za manjše vsebinske spremembe določb, kakor npr. povečanje števila ur dodatne strokovne pomoči ... Zanimiv pa je po našem mnenju predlog, ki smo ga zasledili le dvakrat, in sicer predlog o možnosti izvajanja prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v rednih oddelkih v osnovni šoli oz. za možnost zniževanja izobraževalnih standardov vsaj na posameznih področjih, ki bi jih bilo še vedno mogoče izvajati v rednih oddelkih vzgoje in izobraževanja, saj bi tako otroku omogočili socialno integracijo in hkrati uspešno napredovanje. In to bi vsekakor bila usmeritev k možnostim prožnejšega izvajanja in prehajanja v kontinuumu programov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Sklep

Že v uvodu smo poudarili, da smo na podlagi analize izpolnjenih vprašalnikov iz naše raziskave ugotovili, da šole ne izražajo zelo očitnega neodobranja določil zakonodaje za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Največ komentarjev in predlogov za spremembe so bile deležne odločbe o usmeritvi. Predvsem se je izkazalo, da želijo šole hitrejše obdelovanje predlogov za usmerjanje, vključenih več informacij v podporo izvajanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter tesnejše in učinkovitejše sodelovanje s komisijami za usmerjanje. Rešitev za omenjene težave vidimo predvsem v profesionalizaciji delovanja komisij za usmerjanje, kar bi komisijam omogočilo učinkovito in poglobljeno delo, hkrati pa tudi dejavnejše sodelovanje s šolami. Nadaljnje spremembe bi bilo tako treba usmeriti v prilagoditve zakonskih do-

ločb, kakor so seznanjanje šole z vsebino strokovnega mnenja in možnost prožnejšega izvajanja programov in prehajanja med programi vzgoje in izobraževanja, ter tako zagotoviti zagotoviti bolj enake možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Literatura

- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2003). Ur. l. RS, št. 54/2003.
- Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2003). Ur. l. RS, št. 54/2003.
- Vršnik Perše, T. (2005). Integracija otrok s posebnimi potrebami – analiza sprememb zakonodaje vzgoje in izobraževanja ter njeni učinki. Delovno gradivo za doktorsko disertacijo.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list Republike Slovenije, 54, str. 7105–7110.

VRŠNIK PERŠE Tina, Ph.D.

CURRENT LEGISLATION CONCERNING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS FROM THE PRIMARY SCHOOL ASPECT AND PROPOSALS FOR CHANGE

Abstract: The article is based on research into the effects of introducing the current legislation concerning educating children with special needs on the actual practice in primary schools. We focused on presenting opinions of primary schools about the decision on placement which the schools in our research exposed as an especially sensitive area since they believe that decisions on placement do not provide enough information for the formation of an individualised programme.

In addition to the opinion of the school, the article also presents the reasons schools give for their opinions about the contents of decisions on a placement where it shows that in decisions on placement the school would like to obtain more specific information about the child's special needs and their satisfaction. Simultaneously, the article presents some other proposals for changes in the placement procedure.

Keywords: children with special needs, decisions on placement, individualised programme, procedure of placement, proposals for changes in the placement procedure.

Suzana Težak

Timski pristop in aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranih programov

Povzetek: Individualizirani program (IP) je načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in svetovalnega dela, je edinstven načrt pomoči otroku in sodi v vrh sodobnih konceptov didaktike in metodike. Načrtovanje tega programa poteka v interdisciplinarnem timskem sodelovanju in delovnem odnosu med učitelji, učencem, starši ter svetovalno službo. Načrtovanje vodi razrednik, ključnega pomena pa je učenčeva aktivna vloga, ki sem jo ugotavljala s preliminarno analizo. Ugotavljam visoko stopnjo vključenosti učencev v načrtovanje individualiziranega programa, ustrezno prožnost tega programa glede na spreminjajoče se potrebe otrok, kar posredno pomembno vpliva na njihovo večinsko zadovoljstvo z individualiziranim programom. Proces načrtovanja tega programa vključuje longitudinalno zbiranje informacij o učenčevem celotnem funkcioniranju in razvojnih dejavnikih v njegovem ožjem in širšem okolju. Učinkovitost individualiziranega programa povečuje celostni pristop k obravnavi otroka s pomembnim poudarkom na čustvenodoživljskem in moralno-etičnem razvoju. V individualiziranem programu še vedno prevladuje učnocijna naravnost, zaradi česar se večja potreba učencev po svetovalnem programu za osebni in socialni razvoj in uspešnejše učenje. Tako se svetovalno delo sistematično vključuje v načrtovanje individualiziranega programa.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, timski pristop, individualizirani programi, načrtovanje, učenčeva aktivna vloga, svetovalni programi.

UDK: 376:371.21

Strokovni prispevek

Suzana Težak, profesorica pedagogike in sociologije kulture, Osnovna šola Borisa Kidriča, Kidričevo

1 Timski pristop k načrtovanju učinkovitih individualiziranih programov

Zakon o osnovni šoli in Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določata, da imajo otroci s posebnimi potrebami pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja.

V praksi se strokovni delavci soočamo z izzivom, kako oblikovati individualizirani program, da bo učencu dovolj razumljiv, funkcionalen, s specifično definiranimi cilji, ki niso vezani le na akademsko področje, ter uporaben z us-treznimi prilagoditvami za otrokov optimalni razvoj in učenje.

Načrtovanje individualiziranega programa (ciljev, oblik, metod dela, didaktičnih pripomočkov ter prilagoditev) vodi razrednik, sodelujejo pa vsi strokovni delavci šole. Pri načrtovanju programa dejavno sodeluje tudi učenec in starši ter zunanji sodelavci.

Elementi individualiziranega programa:

- dokumentacija o vzgojno-izobraževalnem stanju učenca (odločba o usmeritvi ter strokovno mnenje komisije za usmerjanje, poročilo šole, druga mnenja in poročila);
- identifikacija letnih vzgojno-izobraževalnih ciljev (operativni cilji po posameznih šolskih predmetih in razvojnih področjih);
- identifikacija kratkoročnih vzgojno-izobraževalnih ciljev za vsako ocenjevalno obdobje;
- organizacija, oblike, trajanje vseh oblik in načinov programa:
 - oblike in metode dela pri posameznih predmetih, področjih, dejavnostih,
 - prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju,
 - prilagoditve pri časovni razporeditvi pouka,
 - način izvajanja dodatne strokovne pomoči,
 - prilagoditve pri napredovanju,
 - določitev drugih prilagoditev in ciljev;
- identifikacija procedur in lestvic za evalvacijo otrokovega napredka v smeri doseganja ciljev in smotrov;

- preverjanje ustreznosti individualiziranega programa in izdelava tega programa za naslednje šolsko leto (Opara 2005).

V prispevku bom poleg že omenjenih elementov poudarila še nekaj ključnih elementov, ki prispevajo k učinkovitemu individualiziranemu programu.

1.1 Timsko načrtovanje, izvajanje in vrednotenje individualiziranih programov

Individualizirani program je načrt individualiziranega vzgojno-izobraževalnega dela, ki ga sooblikujejo razrednik, učenec, njegovi starši, učitelji, šolskih svetovalni delavci ter zunanji strokovni delavci. To je strokovna skupina, ki tvori podporno mrežo učencevemu celostnemu in optimalnemu razvoju.

Razrednik je nosilec tega programa in navadno vodja strokovne skupine, ki skrbi za načrtovanje ciljev, oblik in metod dela. Skupaj z drugimi strokovnjaki lahko sodeluje v izvajanju individualnih ali skupinskih oblik dodatne strokovne pomoči učencu pri usvajanju minimalnih, temeljnih in višjih standardov znanja, predpisanih z učnim načrtom za tekoče šolsko leto. Pri svojem delu upošteva ustrezne prilagoditve, ki učencu omogočajo uspešno delo (podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja, uporaba ustreznih didaktičnih pripomočkov).

Izjemno dragoceno je sodelovanje staršev in njihov prispevek k programu, saj imajo pomembne informacije o videnju otrokovih težav, potreb, želja in interesov, hkrati pa se zavežejo k dejavnejšemu sodelovanju pri uresničevanju skupno načrtovanih ciljev.

Učenec je enakovreden član skupine; z njim vzpostavimo ugodno čustveno in spoznavno ozračje, demokratične odnose, kulturo medsebojnega komuniciranja ter varne okoliščine, da lahko sproščeno spregovori o lastnem funkcioniranju, o svoji vlogi in deležu pri uresničevanju zastavljenih ciljev, pričakovanj in viziji lastnega razvoja. Pomembno je, da učenca aktivno vključimo v načrtovanje, izvajanje in vrednotenje individualiziranega programa.

Šolska svetovalna služba sooblikuje individualizirani program, s posebnimi programi svetovanja za uspešnejše učenje, celosten osebni in socialni razvoj ter poklicno svetovanje na podlagi longitudinalnega študija otroka in podatkov obstoječe evidence. S kakovostnim svetovalnim odnosom, ki vsebuje brezpogojno pozitivno sprejemanje in empatično razumevanje vseh članov tima, svetovalni delavec skrbi za oblikovanje intenzivnega, dolgoročnega odnosa med učencem in drugimi člani strokovne skupine.

Timsko načrtovanje obvezuje vse člane skupine, da samostojno opravijo svoj del nalog, prevzamejo odgovornost za uresničevanje zastavljenih ciljev ter podajo evalvacijo o učinkovitosti programa.

1.2 Upoštevanje učenčevih potreb, želja in interesov s perspektive moči

Individualizirani program se oblikuje s skrbnim odkrivanjem in oceno trenutnih učenčevih potreb, želja in interesov s perspektive moči in virov, tako »da mu pomagamo odkriti in izkoristiti vse moči in vire, da doseže svoje cilje,

uresniči svoje sanje in razbije okove oviranosti in nesreč« (Čačinovič Vogrinčič 2005, str. 13).

Skrbno presodimo vse otrokove značilnosti, njegova močna in šibka področja, pri čemer upoštevamo otrokovo ožje in širše okolje, ki lahko pomembno spodbuja ali ovira otrokovo napredovanje.

Individualizirani program načrtujemo strokovno premišljeno z upoštevanjem natančnih podatkov o otrokovem trenutnem stanju v vseh razsežnosti razvoja:

- spoznavni razvoj (učni uspeh, močna in šibka učna področja, spomin, učni stil),
- učna aktivnost (čustvenodoživljajska, umska, gibalna),
- motivacijsko-interesna področja (učne navade, trajnejši interesi, poklicne želje, notranja in zunanja motivacija za učenje, storilnostna motivacija),
- socialno-čustveni razvoj (socialni odnosi v oddelčni skupnosti, osebnostna prilagojenost, samopodoba in samospoštovanje),
- moralno-etično področje (stališča, stopnja moralnega presojanja, občutek za pravičnost),
- razvojna področja, na katerih ima težave.

Pri vzgojno-izobraževanih vplivih sledimo razvojni in procesni naravnosti, ki dopuščata spodrsaljaje, napake pa tudi izvirnost, kritičnost, prožnost, samostojnost in soustvarjanje vedno novih rešitev in sprememb, ki zahtevajo dopolnitev individualiziranega programa.

1.3 Delovni odnos

Je odnos med sodelujočimi člani tima z nalogo, da oblikujejo svoj delež v skupnem načrtovanju, izvajanju in vrednotenju individualiziranega programa, za katerega se strokovno obvezujejo na podlagi sodelovanja, dialoga, sporazumevanja in dogovarjanja o načinu dela, konkretnih korakih, nalogah in nosilcih za uresničitev posameznih nalog.

Svetovalni delavci sodelujemo kot koordinatorji ali izvajalci v skladu s strokovno usposobljenostjo, zato je zelo pomembno, da smo odlično opremljeni za vzpostavljanje dialoga in sodelovanja, tako da »povežemo vse strokovne moči za pripravo, izvedbo in spremljanje individualiziranega programa« (Programske smernice 1999, str. 14).

Koordinator skrbi za nenehno ustvarjanje odprtega in varnega prostora za pogovor, v katerega vstopajo vsi sodelujoči. K sodelovanju najprej povabimo učenca, ki prvi potrebuje nove dobre izkušnje, da lahko v svojem jeziku definira potrebe, želje, interese in svoj delež v načrtovanju individualiziranega programa, za katerega je enako odgovoren kot drugi člani skupine.

V dialogu skupaj s starši raziščemo, kaj pomeni individualizirani program za njihovega otroka, za nas, in šele nato začnemo raziskovati skupno soustvarjalno pot in dobre rešitve.

1.4 Celostni razvoj otrokove osebnosti

Učinkovit individualizirani program mora temeljiti na celostnem razvoju otrokove osebnosti, antropološkem pristopu, ki razume pomoč otroku kot proces trajnega, progresivnega spreminjanja na podlagi otrokovega novega znanja, spoznanj, izkušenj, vrednot, stališč, spretnosti, interesov, pričakovanj, motivacije, socialnih odnosov in čustev.

Menim, da je individualizirani program učinkovit, če uravnoteženo zajema vse potrebe in razsežnosti otrokove celostne osebnosti:

- *kognitivno* – pomeni način umskega funkcioniranja, sprejemanja in predelovanja informacij, količino in urejenost znanja, s katerim razpolaga učenec (Požarnik 2003);
- *emocionalno* – temelji na učenčevem čustvenem doživljanju učnih okoliščin in izkušenj (ugodne ali neugodne izkušnje, reakcije na uspehe in neuspehe, učenčevi cilji in vrednote v povezavi z učenjem, občutki varnosti in spretetja, prepoznavanje lastnih interesov, potreb, čustev in spoštovanje drugih) (prav tam);
- *motivacijsko* – izhaja iz otrokove notranje ali zunanje motivacije, koliko si je učenec pripravljen zares prizadevati za učenje, kakšni so njegovi cilji po širjenju interesov, znanja in usmerjenosti k ciljem (prav tam);
- *konativno* – kaže se v učenčevi akciji, delovanju, uresničevanju, v težnji, da bi naredil nekaj glede na svoj odnos do učenja, vedenja, pohvale, neuspeha (prav tam);
- *moralno* – temelji na učenčevem vrednostnem sistemu, na razmišljanju o sebi in spoznavanju samega sebe (cilji in vrednote v povezavi z učenjem, moralnim vedenjem in napredovanjem, samostojnost, odkritost, kritičnost in iznajdljivost). Vrednostni sistem učencu omogoča moralno-etično razsojanje dejanj in dogodkov (Pšunder 2004);
- *socialno* – kaže se v učenčevi vpetosti v širše in ožje socialno okolje: vpliv staršev, soseske in še posebej vrstnikov ter celotnega družbenega dogajanja, ki učencu omogočajo izkušnjo sodelovanja, medosebnih odnosov in interakcij z drugimi, kulture komuniciranja, vključevanja, distance, osamosvajanja, ločitve in neodvisnosti (Čačinovič Vogrinčič 1995).

V praksi so individualizirani programi še vedno preveč usmerjeni na učne dosežke, pri tem pa zanemarjajo pomembne vidike socialnega, čustvenodoživljajskega in moralnoetičnega razvoja otrok.

1.5 Sprotno in končno vrednotenje individualiziranih programov

Posebno pozornost je treba posvečati vrednotenju ustreznosti individualiziranih programov.

Vprašanja, ki nam pomagajo pri odkrivanju neučinkovitih individualiziranih programov, so:

1. Ali so globalni cilji realni in v skladu z učenčevim potencialom?
2. Ali načrtovani cilji vodijo k doseganju globalnih ciljev?

3. Ali so cilji jasno definirani in zapisani v relevantnem jeziku?
4. Ali je pomoč ustrezno izvedena, kakšni so še vedno primanjkljaji, motnje, ovire?
5. Ali je odgovornost enakomerno porazdeljena med člani tima?
6. Ali je šola kompetentna za to nalogo (Galeša 1995, str. 111)?

Vrednotenje ustreznosti individualiziranih programov je lahko kvalitativno in kvantitativno: ocene, poročila postopkov, metod, oblik, odnosov, vprašalniki za učence, starše, učitelje, intervjuji, prikazi aktivnosti za starše ...

Sprotno evalvacijo izvedemo enkrat v ocenjevalnem obdobju. Uresničevanje ciljev programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo oceni-jo člani strokovnega tima metodološko primerno.

Končno oceno realizacije in uspešnosti programa oblikujemo na koncu šolskega leta. Preverimo, koliko nam je uspelo uresničiti načrtovana pričakovanja in potrebe vseh sodelujočih.

Izpostavimo uspehe in neuspehe, interpretiramo rezultate programa in zapišemo morebitne predloge in spremembe individualiziranih programov za naslednje šolsko leto.

V praksi ugotavljamo, da so cilji individualiziranih programov navadno oblikovani preveč splošno, preveč vezani le na učni načrt in ne vključujejo kriterijev za evalvacijo.

2 Aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranega programa

S pomočjo vprašalnika za učence sem želela ugotoviti, kako aktivna je vloga učencev naše šole pri načrtovanju individualiziranega programa. V preliminarno analizo sem vključila mnenja osmih učencev 5., 7., 8. in 9. razreda, ki so bili na temelju Odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami razvrščeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenci izkazujejo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, zato delajo z njimi večinoma učitelji predmetnega pouka ali specialna pedagoginja, psiholog zaradi osebnostnih čustvenih težav ter pedagoginja, ki izvaja program svetovanja za uspešnejše učenje. Učenka 5. razreda je gluha, s polžkovim vsadkom in je vključena v surdopedagoško obravnavo že od 1. razreda.

Analiza anketnega vprašalnika

Iz analize vprašalnikov razberemo naslednjo frekvenco odgovorov učencev o njihovi aktivni vlogi pri načrtovanju individualiziranega programa:

- učenca so seznanili z individualiziranim programom razrednik, šolska svetovalna služba in staršev ter je podpisnik individualiziranega programa (8);
- učenec je aktivno sodeloval: pri izbiri predmetov, pri katerih ima največ težav (4), pri načrtovanju urnika dodatne strokovne pomoči (8), pri dogovarjanju o organizaciji dodatne strokovne pomoči v oddelku ali zunaj nje-

- ga (6), pri posredovanju informacij o lastnem funkcioniranju glede na močna in šibka učna področja, učne navade, stil učenja, prejšnje znanje, interese, osebnostne lastnosti in socialne odnose (8);
- učitelji posameznih predmetov so učenca seznanili s cilji za posamezni trimeser in šolsko leto (8);
 - učenec sam izbira način spraševanja, ki mu najbolj ustreza (6);
 - s pomočjo individualnih ur dodatne strokovne pomoči si lažje zapomni in razume učno snov (7);
 - na ocenjevanje se pripravlja z naprej določenimi vprašanji (7);
 - učenec je pri posameznem predmetu vključen na nižjo raven zahtevnosti z minimalnimi standardi znanja (3);
 - srednjo raven zahtevnosti (3);
 - in višjo raven zahtevnosti (2);
 - učenec je seznanjen s prilagoditvami ocenjevanja pri posameznem predmetu (7);
 - za učenca je pomembno, da se upošteva njegovo mnenje pri načrtovanju individualiziranega programa (7);
 - vseeno mu je glede upoštevanja njegovega mnenja (1);
 - učenec je z individualiziranim programom zadovoljen (7);
 - lahko vpliva na spremembo individualiziranega programa (8).

Z analizo anketnih vprašalnikov učencev sem ugotovila visoko stopnjo aktivnosti učencev pri načrtovanju individualiziranega programa, ustrezno prožnost teh programov glede na spreminjajoče se potrebe učencev in posledično njihovo večinsko zadovoljstvo s programom.

Učenci so redno prihajali k uram dodatne strokovne pomoči in dejavneje posegali v obseg in načrtovanje pomoči. Tako sta se učenca višjih razredov v soglasju s starši odločila za strokovno pomoč zunaj oddelka in zmanjšanje obsega s petih na tri ure pomoči.

Učitelji ugotavljajo, da se je pri učencih izboljšala pripravljenost za skupno sodelovanje s sošolci pri skupinskem delu. Učenci, učitelji in starši so poglobili medosebne odnose, ti so postali pristnejši, izboljšala se je dvosmerna komunikacija, učenci bolj spoštujejo sprejete dogovore in naloge. Učenci so izboljšali ocene pri posameznih predmetih in se posledično odločali za prehajanje med ravnmi zahtevnosti s temeljnimi in višjimi standardi znanja. Pri vseh učencih se je povečala notranja motivacija za šolsko delo, pri dveh izrazito storilnostna motivacija. Dva učenca sta uspeh izboljšala celo za dve stopnji, kar je izrazito vplivalo na izboljšanje njune samopodobe in asertivnejše vedenje.

Dobre izkušnje učencev zaradi pristnejših odnosov z učitelji in vrstniki so vplivale tudi na njihov moralno-etični razvoj. Postali so strpnejši do različnih mnenj, pripravljeni razumeti, ne pa obsojati različnih mnenj, stališč in moralnih dilem.

Iz izkušenj pri svetovalnem delu ugotavljam, da so učenci postopoma razvili širši spekter interesov in poklicnih aspiracij. Vsi so se vključili vsaj v eno interesno dejavnost. Nekateri so se udeležili tekmovanj iz znanja in uživali v dosežkih.

Povečala se je tudi odgovornost njihovih staršev pri uresničevanju individualiziranega programa, saj so pogosteje in bolj zavzeto spremljali napredek svojega otroka in pogosteje sodelovali s posameznimi člani tima.

Iz odgovorov učencev in izkušenj, ki jih imamo pri spremljanju njihovega razvoja, se znova potrjuje nujnost timskega sodelovanja in aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranega programa, kar posledično ugodno vpliva na vsa področja njihovega celostnega osebnostnega razvoja.

3 Svetovalni programi za uspešno učenje ter osebni in socialni razvoj

Med otroki s posebnimi potrebami so v šoli najbolj množična skupina učenci z učnimi težavami in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki potrebujejo pri vzgoji in izobraževanju dodatno strokovno pomoč.

Ugotavljam, da so bili vsi učenci z učnimi težavami s pomočjo evalvacije individualiziranega programa in učenčeve osebne mape redno ali občasno vključeni v program šolske svetovalne službe – najpogosteje zaradi:

- slabe organizacije učenja in slabih učnih navad,
- nepoznavanja uspešnih metod in tehnik učenja,
- stisk in strahu pred šolskim neuspehom,
- odklanjanja dodatne strokovne pomoči in šolskega dela,
- depresivnosti, slabe samopodobe in samospoštovanja ter naraščajoče disciplinske problematike pri pouku.

Okolje, iz katerega izhajajo učenci, največkrat ne zmore zadovoljiti njihovih razvojnih, psiholoških, učnih in vedenjskih potreb.

Učenci se pri iskanju lastnega mesta pri zadovoljevanju potrebe po identiteti in pripadnosti znajdejo v začaranem krogu, ko so učne težave posledica in vzrok novim težavam doma in v šoli, ki vplivajo na poslabšanje odnosov s starši, učitelji in vrstniki in se skušajo uveljaviti s socialno nezaželenimi oblikami vedenja. Kazni zaradi disciplinskih problemov znova poslabšajo njihov položaj v šoli in samospoštovanje. Dve tretjini učencev se počutita manjvredni, nezaželeni, nesposobni (Težak 1991, str. 433–435).

Na podlagi dosedanjih izkušenj pri delu z učno manj uspešnimi učenci sem načrtovala svetovalni program za uspešno učenje, osebni in socialni razvoj ter definirala naslednje cilje, vsebine, metode in oblike dela.

Cilji:

- upoštevanje individualnih razlik s poudarkom na notranji motivaciji ter razvojnoprocesni naravnosti;
- globalni pristop, ki poudarja učenčovo celostno osebnost; poleg umskih upoštevamo še čustvenodoživljajske, moralno-etične in duhovne dimenzije;
- nov pristop k učenju, ki temelji na medsebojnem sprejemanju, dobrem počutju, sodelovanju in pomoči;
- upoštevanje učnih stilov in strategij učenja, da bi učence usposobili za aktivnejšo vlogo pri doživljanju učenja kot prijetne, zabavne dejavnosti (Požarnik 2003);

- s primerno pedagoško, psihološko in defektološko pomočjo odpraviti ali omiliti motnje v razvoju, da bi se učenci osvobodili notranjih psihičnih in zunanjih socialnih pritiskov;
- doživljanje uspeha in napredovanje z izvajanjem takšnih procesov učenja (naravno, asociativno, izkustveno), s pomočjo katerih učenci lahko dosega-jo optimalno usposobljenost za nadaljnje šolanje in življenje.

Vsebina dela:

- spoznavanje učencev in njihovega socialnega okolja s pomočjo samoocenjevalne lestvice,
- prepoznavanje čustev, interesov, pričakovanj, potreb, vrednot pri sebi in drugih,
- potreba po moči, svobodi, varnosti in zabavi,
- načrtovanje učenja in realizacija po trimestrih,
- učinkovite učne navade in metode učenja,
- učni stili, analiza VAKOG,
- učenje s pomočjo miselnih vzorcev in mnemotehnik,
- krog vrednot in prepoznavanje le-teh pri sebi,
- razvijanje pozitivne samopodobe in samospoštovanja,
- razvijanje samostojnosti, odgovornosti in spoštovanje dogovorov,
- učinkovito premagovanje stresa,
- kultura medsebojnega komuniciranja,
- vrstniško nasilje,
- asertivno vedenje,
- reševanje moralnih in etičnih problemov in dilem.

Metode in oblike dela:

- izdelava miselnih vzorcev,
- načrt učenja po trimestrih,
- analiza samozavesti,
- kolaž,
- možganska nevihta,
- portfelj,
- igre vlog,
- sodelovalno učenje,
- diskusija,
- metoda PRPOP,
- metoda ZA in PROTI,
- delavnice.

Vloga svetovalne službe

S programi za uspešno učenje, osebni in socialni razvoj se svetovalna služba celostno loteva problematike učencev z učnimi težavami in s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Z njimi lahko bistveno prispevamo k dojemljivosti

učenca za samostojnejšo in aktivnejšo vlogo v procesu učenja, s tem pa vpliva mo na ugodnejše učne izkušnje, ustreznjejšo socializacijo in osebnostno rast.

Učinkovitost programov pokaže analiza raziskave, v kateri je tretjina vključenih učencev z učnimi težavami izboljšala učni uspeh pri posameznem ali več predmetih, pri šolskem delu so postali prizadevnejši. Ti učenci sedaj več komunicirajo z vrstniki, le-ti jih tudi bolj spoštujejo, kar je velika spodbuda za splošni in duševni osebnostni razvoj. Nekateri dosledno načrtujejo učenje, čeprav jih pri tem nihče več ne kontrolira (Težak 1991, str. 439).

Upoštevanje individualnih potreb učencev z učnimi težavami in primanjkljaji na posameznih področjih učenja zahteva od šole prijazen in sodelovalen pristop k učnemu, vzgojnemu in svetovalnemu delu, povezanem z življenjem, v katerem bo upoštevana osebnostna rast, učinkovito vedenje, dobro počutje in prijetno ozračje med učenci.

4 Sklep

Individualizirani program je edinstven načrt vzgojnega, izobraževalnega in svetovalnega dela, s katerim želimo doseči otrokov optimalni razvoj. Načrtujemo ga vsakokrat na novo in posebej za vsakega posameznega učenca s posebnimi potrebami, skupaj z njim in zanj.

Kakovosten in učinkovit individualizirani program je vedno rezultat interdisciplinarnega timskega sodelovanja, v katerem je ključnega pomena aktivna učenceva vloga, ki sem jo ugotavljala s pomočjo vprašalnika za učence s posebnimi potrebami.

Ugotovila sem visoko stopnjo vključenosti učencev v načrtovanje individualiziranih programov, ustrezno izvirnost in prožnost individualiziranih programov (glede na to, da se potrebe otrok hitro spreminjajo) in posledično večinsko zadovoljstvo učencev programi.

Aktivna vloga učencev pri načrtovanju individualiziranega programa je sprožila oblikovanje ugodnejšega socialnega, čustvenega in spoznavnega ozračja, ki v edukaciji sodobne šole pomeni temeljno strokovno smernico za uspešno delo.

Pri učencih smo opazili večjo pripravljenost za skupinske oblike dela in sodelovanje s sošolci, boljši učni uspeh in prehajanje med ravnmi zahtevnosti s temeljnimi in višjimi standardi znanja. Povečali sta se notranja učna in storilnostna motivacija ter vztrajnost pri šolskem delu. Učenci so izboljšali samoopodobo, razvili asertivno vedenje ter učinkovite metode in tehnike učenja.

Povečalo se je njihovo zanimanje za udeležbo v šolskih dejavnostih, razširil spekter interesov in poklicnih aspiracij.

V načrtovanje individualiziranih programov se sistematično vključuje tudi šolska svetovalna služba s programi za celosten osebni in socialni razvoj in uspešno učenje.

Timski pristop je med starši, učitelji, učencem in svetovalno službo spodbudil boljšo komunikacijo, pristnejše odnose, ustreznjejšo vzgojo in izobraževan-

je učencev, povečal njihovo odgovornost in ustvarjalnost ter kompetentnost pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju individualiziranih programov.

Literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). Didaktika. Visokošolsko središče Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Galeša, M. (1995). Specialna metodika individualizacije. Radovljica: Didakta.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Pšunder, M. (2004). Disciplina v sodobni šoli. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Opara B. (2004). Kako šola pripravi in izvaja program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. Ljubljana: Center Kontura.
- Programske smernice, Svetovalna služba v osnovni šoli. (1999-09-07) http://www.mss.edus.si/svetovanje/program_OS.htm
- Težak, S. (1991). Učni trening za manj uspešne učence. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 430–439.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list Republike Slovenije, št. 54–2000.
- Zakon o osnovni šoli. Uradni list republike Slovenije, št. 12–1996.

TEŽAK Suzana

TEAMWORK AND PUPIL'S ACTIVE ROLE IN THE INDIVIDUALIZED PROGRAMME PLANNING

Abstract: An Individualized programme (IP) is a project, designed to individualize educational work as well as a student counselling service. Such programme is a unique way of assisting the school children and is classified in the top of contemporary concepts of didactics and methodology. The IP planning is carried out through team collaboration between teachers, pupils, parents and a student counselling service. It is led by a form tutor although the pupils' active role, which I researched through preliminary analysis, is of vital importance. The results of my research reveal a large number of pupils being involved in the IP planning, as well as the adequate flexibility of IP regarding the pupils' changing needs, which have a direct effect on their general satisfaction with IP. The process of IP planning involves a careful and accurate longitudinal collecting of the information on the pupils' general functioning and developmental factors in their narrow and broader environment. The IP efficiency encourages a more holistic approach towards each child, with a special emphasis on his emotionally experiential and morally ethical development. A goal-centred learning still prevails in IP which results in an increasing need for a counselling programme to ensure personal and social development as well as a more successful learning. In this way the student counselling service becomes part of IP.

Keywords: children with special needs, teamwork, individualized programmes, planning, the pupil's active role, counselling programmes.

Nataša Privošnik

Osebnostni razvoj prihodnjega strokovnega delavca za delo z osebami s posebnimi potrebami

Povzetek: V prispevku je predstavljeno razmišljanje šolske svetovalne delavke in hkrati mame otroka s posebnimi potrebami. Izkušnje, občutki, dotik sistema in vizija poteka dela z otroki s posebnimi potrebami v šoli kot primer dobre prakse. Predstavljen je tudi avtorski model svetovanja svetovalnih delavcev in učitelja staršem otrok s posebnimi potrebami, ki jih zaznajo v razredu, šoli od začetka do konca samega postopka.

Ključne besede: svetovalna delavka, otrok s posebnimi potrebami, šolski sistem, postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, primer dobre prakse, model svetovanja.

UDK: 371.13:376

Strokovni prispevek

Nataša Privošnik, profesorica defektologije za motnje vedenja in osebnosti ter domske pedagogike, svetnica, svetovalna delavka

Uvod

Cilj izobraževanja učiteljev nikoli ni bil zgolj poklicna vednost, temveč predusem oblikovanje njihove osebnosti.
(E. Protner, *Pedagogika in izobraževanje učiteljev 1919–1941*)

Rojstvo drugačnega otroka postavlja pred starše izjemen izziv. S stališča sprejemanja drugačnosti, vzgoje in vpetosti v socialno okolje. V primeru, ki ga navajam, je bilo izhodišče materinega razmišljanja zelo odvisno od preteklosti. Materina mama je strokovni delavki s svojo dejavnostjo v vzgoji in izobraževanju z otroki s posebnimi potrebami vcepljala pozitiven odnos do drugačnosti. In ravno ta preteklost matere, v tem primeru pa tudi strokovne delavke, je bila izhodišče njenega razmišljanja, ko je tudi sama rodila drugačnega otroka.

Na poti njegovega odraščanja je morala strokovna delavka sama predelati veliko stvari. Sprejeti drugačnost v nenehnem stiku z drugačnimi otroki. Sprejeti njihovo celoto. Sprejeti njihovo specifičnost. In kot posledico tega sprejeti tudi sebe kot drugačno. Vprašanje je bilo samo, kako bo to drugačnost vpela v okolje. Drugačnost v mišljenju, vedenju in videzu. »Otrok je že od vsega začetka bitje s čisto svojimi lastnostmi. Pripravljen je zaupati tistim, ki ga imajo radi in skrbijo zanj. Od drugih, ne od njega, je odvisno, ali bo to zaupanje lahko razvijal tako, da mu bo iz njega vzknila tudi dovolj močna vera vase.« (Žmuc Tomori 1983) Zato se je morda tudi odločila za pedagoški študij. Zaradi zaupanja, svojih izkušenj in odnosa do življenja. Pri vsem tem je imela izjemno vlogo družina kot socialni sistem. Ne glede na dober odnos z mamo, ki ga je strokovna delavka imela, so se na poti oblikovanja lastne identitete mnogokrat porajali konflikti, notranji in zunanji. Iz vsakega konflikta je znala očitno iztržiti pozitivno potrditev. Spotoma se je naučila, da rešuje faze sproti. Nerazrešene stvari so jo obremenjevale, zato je hotela vedno razčistiti zadeve po načelu »tukaj in zdaj«. Ljudje, ki se obremenjujejo z drugimi in imajo nerazčiščene odnose sami s seboj, posledično pa seveda tudi z drugimi, otežujejo svoj razvoj. Pravzaprav ga

sploh ne vidijo, uvidijo. Na razvojni poti – med adolescenco, študijem in na začetku svoje poklicne kariere – je morala še velikokrat razčiščevati notranje konflikte.

Rojstvo in zgodnji razvoj otroka s posebnimi potrebami

»Bojazen, da se otrok ne bo rodil zdrav in da se tako ali drugače ne bo 'normalno' razvijal, dobro poznajo vsi starši. Često si vprašanje o normalnem razvoju svojega otroka postavljajo že pred njegovim rojstvom.« (Žmuc Tomori 1983) K temu pripomore še takšna in drugačna literatura s področja razvoja ploda, dojenčka in otroka. Znano je, da so nosečnice še toliko dovzetnejše za tovrstne teme, ki jih na knjižnih policah in v medijih kar ne zmanjka. Močno vplivajo tudi mediji, kot je televizija, z raznimi resničnimi zgodbami. Strokovna delavka je zaradi lastnih prirojenih anomalij in zakona o dednosti upravičeno skrbela glede razvoja svojega še nerojenega otroka. V dvajsetem tednu nosečnosti so mami/strokovni delavki povedali, da se bo otrok rodil z enako anomalijo, kot jo ima sama. Šok, ki ga je težko prenesla. Misli skozi možgane, potlačena skrb, materina bojazen se bo morda uresničila.

In se je. Njena zgodba se ponovi. Mislila je samo na pot, ki jo je morala sama prehoditi in pot, ki jo bo morala še enkrat prehoditi s svojim otrokom. Dejstvo, ki ga je treba sprejeti. Deklica se je rodila nedonošena, s hudim razcepom mehkega in trdega neba, čeljustjo in ustnico. Pred strokovno delavko in hkrati mamo so bili novi izzivi. Morala je poskrbeti za otroka. In razčistiti s sabo.

»Vzemite si trenutek časa in se spomnite imen najboljših učiteljev, ki ste jih kdaj imeli v razredu ali zunaj njega. Kaj so imeli ti učitelji, da se jih po vseh letih še vedno spominjate? Kako so vplivali na vas?« (Woolfolk 2002) Vprašanja, ki nas popeljejo v preteklo izkušnje z lastnim izobraževanjem. Strokovna delavka je imela v preteklosti redko dobre izkušnje zaradi odkritosti in neposrednosti. Tudi zaradi preveč lastne senzibilnosti. Na prste ene roke bi lahko naštel učitelje iz svojega izobraževanja. Ti so zgled za njen osebni in profesionalni razvoj. Zgled, ki mu sledi na svojo poklicni poti. Po situaciji je strokovna delavka vedno premišljevala o njej in razčlenjevala, kaj so naredili in zakaj in kako bi pri učencih lahko izboljšali odnos. Volja – »ta staromodna (Woolfolk 2002) beseda za moč hotenja, samodisciplino«. To je mati imela. Odločitev za študij iz ene od disciplin, ki ponuja delo v svetovalni službi, je vsekakor povezana s svojimi izkušnjami iz preteklosti. Poskrbeti za lastnega otroka tako, da ne bo doživljal travm materinega otroštva, je bila odločitev matere in hkrati strokovne delavke okoli hčerinega drugega leta starosti. Do tega leta je hči preživela že tri operacije in veliko zdravstvenih zapletov. Morala je biti trdno na tleh in zelo zatirati čustva v vseh položajih, pred katere je bila postavljena tako doma kot v službi v vlogi svetovalne delavke. »Za osebe (Musek 2000), ki uspešno premagujejo stres, je značilno predvsem to, da se čutijo v stresni situaciji izzvane (izzvanost), da doživljajo same sebe kot osebo, ki nadzira, kontrolira svoj položaj (nadzor) in da jih stresna situacija aktivno angažira (angažiranost)«. Stalna izzvanost

strokovne delavke na zasebnem področju je pripomogla k temu, da je začela razmišljati o profesionalni vlogi učitelja in svetovalnega delavca v samem bistvu, predvsem pa na osebnostnem področju in razvoju, torej o odnosu do sebe in drugih.

Razvoj osebnosti učitelja in strokovnega delavca – njegova osebna naravnost do otrok in drugih

Fullan in Hargreaves (2000) omenjata, da so pri učiteljevemu oblikovanju pomembni mnogi dejavniki. Med njimi tudi čas, ko je odraščal in začeli opravljati poklic, vrednostni sistemi, prevladujoča prepričanja o izobraževanju, pomembna sta tudi življenjsko obdobje in stopnja kariere ter njun vpliv na zapanje v lastno delo, občutek za realno in odnos do spremembe. Z odločitvijo, da mora pomagati hčeri pri osebnostnem razvoju, je mati/strokovna delavka stopila tudi na pot svojega osebnostnega razvoja. Uvideti, da moramo imeti najprej razčiščene pojme s sabo, je vrlina, ki jo zmore malo ljudi. In je vrlina, ki je v šolskem sistemu še kako pomembna. Poglejmo učitelja, ki je zaradi lastne slabe samopodobe v odnosu do drugega nerazpoložen. To pomeni, da je lahko nemalokrat nekritičen, nepošten ali celo verbalno agresiven. Učitelju, ki ima potlačene lastne negativne občutke, bo redko uspelo imeti topel, dober in pošten odnos.

»Otrok mora imeti na voljo dovolj zgledov pri sprejemanju vrednot in standardov odraslih, dovolj priložnosti za identifikacijo z odraslimi, dovolj situacij in priložnosti, v katerih se lahko potrjuje, kar prispeva k razvoju pozitivne samopodobe.« (Redl, Wineman 1980) Dovoliti si biti to, kar smo, kot človek, ki opravlja določeno službo tako, da otroci vedo, da smo predvsem samo ljudje, in ne nadljudje. Da ima tudi učitelj in strokovni delavec čustva ... Starši, učitelji in strokovni delavci smo edini pomemben dejavnik v razvoju otrokove dobre podobe o sebi in pri otroku s posebnimi potrebami je to še kako pomembno. »Učitelji imajo navadno premalo teoretičnega znanja za delo z otroki z motnjami vedenja in osebnosti (Horvat 1997), zato se mnogokrat odzivajo na otrokova dejanja stereotipno, šablonsko, pri čemer ne upoštevajo otrokovih posebnosti. Otroka v celoti, ne le njegovo nesprejemljivo vedenje, označujejo povečini z negativnimi izrazi, ki jih včasih celo pretirano izpostavljajo. Tako so le-ti največkrat neubogljivi, nedelavni, leni, razburljivi, neodgovorni, lažnivi, nestrpnji. Zanje je mnogo lažje in hitreje najti negativne izraze kot tiste, ki označujejo dobro, pozitivno. Tako seveda ne krepimo otrokove samopodobe, temveč ga s takim odnosom ponižujemo in pehamo v konfliktno situacijo.«

Realnost – primer dobre prakse na OŠ Šempeter v Savinjski dolini

Vključenost otroka matere strokovne delavke v izobraževalni proces je primer dobre prakse, predvsem zaradi naravnosti šole, vodstva in vseh

vpletenih v proces. V trenutku, ko se je mati odločila, da bo podala zahtevek za uvedbo postopka za usmerjanje otroka s posebnimi potrebami, je bila postavljena pred dilemo tudi sama. Pred dilemo, ki je morda mnogokrat svetovalci, učitelji, ko predlagajo uvedbo postopka za kakšnega otroka, ne začutijo, se je ne zavedo, saj nimajo tovrstnih izkušenj. Dilemo, kaj bo naredila iz otroka ali zanj. Ali bo ta postopek dobro vplival na otrokov nadaljnji razvoj ali ne? Zelo veliko ali vse je odvisno od naravnosti ustanove, v katero otrok hodi. Izkušnja je lahko negativna (iz praktičnih službenih primerov) ali pozitivna. Ko je šolski svetovalni delavki prvič izrazila željo po postopku, je naletela na presenetljivo pozitiven odziv. Odziv, ki je bil normalen, kot nekaj povsem vsakdanjega. Odziv, ki ji je dal moč, da je šla samozavestno na to pot. Izjemen odnos razredničarke do samega postopka in svetovalcev v postopku je pripomogel k temu, da je hči dobila odločbo. Odločbo, ki ji pomaga, da se zaradi stalne odsotnosti od pouka nadomesti tisto, kar manjka. Naravnost vseh vpletenih na šoli, od vodstva, svetovalne službe, razredničarke in učiteljic v podaljšanem bivanju, je podrla tabuje o tej temi. Zato ker o tem spregovorijo odkrito, brez zadržkov. »Na šoli je otrok, ki potrebuje pomoč,« je nemalokrat nagovor ravnateljice na skupnih strokovnih srečanjih in razredničarke omenjenega otroka v odnosu do otrok in staršev. Nobenih zadržkov o drugačnosti, nobenih strahov. To so dejstva in tako deluje tudi sistem na Osnovni šoli Šempeter v Savinjski dolini. Tako se to dela.

Ne ustvarjamo problemov po nepotrebnem. To, da ima otrok odločbo, to, da nekdo ne dosega standardov v šoli, ne sme biti tabujaska tema. S tem učimo otroke, starše in svoje sodelavce, da je biti drugačen, pa naj bo to po videzu, sposobnostih ali drugačnih interesih, pravica vsakega posameznika. Učimo jih tudi to, da je drugačnost treba sprejeti. In da drugačnost je na vsakem koraku. In zato ker je, ni več posebna. Na to, da ima nekdo odločbo, je treba gledati pozitivno ne glede na to, da postavlja vodstvo šole vpletene v proces in seveda starše pred zahtevno delo. Odnos, ki ga ima Osnovna šola Šempeter v Savinjski dolini do otrok s posebnimi potrebami na šoli, je primer dobre prakse. Ravno zato, ker so znali zadevo vsem predstaviti tako, da ni »drugačna«.

Strokovna delavka se je hkrati znašla v dveh vlogah: kot mati in kot poklicna delavka. Zato je še kako pomembno, kako zadeve kot strokovni delavci predstavimo staršem, ko je to treba storiti. Ob tem seveda ne gre pozabiti, da je odločilnega pomena, v katero smer bo šel odnos, to, kako smo naravnani do drugačnosti mi sami. Koliko od vas učiteljev in svetovalcev bi danes z lahkoto reklo: »Če moj otrok ne bo dosegal standardov v osnovni šoli, bo šel pa v posebno šolo.«? In koliko od vas učiteljev, svetovalcev, bi sprejelo takšno odločitev? Kakšne občutke imamo? Imate morda predsodek?

Zaradi pozitivne izkušnje in zaradi želje vsem *svetovalnim delavcem in učiteljem* predstaviti model obravnave otroka s posebnimi potrebami od samega začetka odkritja otroka do izvajanja pomoči v praksi na šoli, v vrtcu ali v zavodu sem se odločila razviti model *svetovanja svetovalnih delavcev staršem otroka s posebnimi potrebami*, ki jim bo lahko v pomoč pri samem postopku usmerjanja.

Model svetovanja svetovalnih delavcev staršem otroka s posebnimi potrebami – predlogi za delo na podlagi lastnih izkušenj iz strokovnega dela in lastnega primera na OŠ Šempeter v Savinjski dolini

1. korak

Ugotovitev težav pri otroku

- Otrok v razredu ne dosega učnih standardov ali pričakovanega vedenja.
- Opazimo, predvidevamo, da potrebuje dodatno strokovno pomoč.
- V pogovorih s svetovalno službo opazimo nekatere težave v sporazumevanju ali tudi težave, ki izhajajo iz domačega okolja.

2. korak

Seznanitev z otrokovo težavo

Učitelj naveže stik s svetovalno službo,

- poda mnenje, opažanja, opis težav.

Svetovalni delavec naveže stik z učiteljem,

razišče otrokovo vedenje in znanje,

poda učitelju mnenje o svojem opažanju.

Učitelj in svetovalni delavec navežeta stik,

- sestaneta se na posvetu o poteku dejavnosti za otroka na šoli
- ter o nadaljnjih postopkih za seznanitev staršev in otroka.

3. korak

Stik s starši in učencem

— Svetovalni delavec v učiteljevi vednosti najprej naveže telefonski stik s starši.

- V njem jim omeni, da bi radi za njimi govorili o otroku, pri katerem so opazili določene težave,
- in da bi se skupaj dogovorili, kaj narediti, da bo otrok lažje dosegal standarde, ali osvojil znanje, ali si izboljšal vedenje.
- Omeni, da država za pomoč namenja določena sredstva,
- da jih imajo starši pravico zahtevati za svojega otroka.
- Pove jim tudi, da bodo prejeli uradno vabilo na pogovor,
- dogovori se za sprejemljiv datum in uro pogovora.
- S seboj naj pripeljejo tudi otroka.
 - *Uradno vabilo na pogovor s svetovalno službo in učiteljem ter starši in otrokom.*
- Kraj srečanja naj bo čim prijetnejši, znan staršem in otroku, torej okolje, v katerem se otrok počuti varno, bodisi da je to razred ali pa prostor za pogovore, če ga šola ima.
 - *Seznanitev učenca z njegovimi težavami.*
- Učencu zanj sprejemljivo, a jasno in konkretno razložimo, kakšno znanje ali vedenje pričakujemo od otroka, in povemo, na kakšni stopnji je.
- Seznanimo ga s koraki za doseg cilja in kakšno pomoč lahko pričakuje.

- S tem mu damo vedeti, da pričakujemo tudi njegovo sodelovanje, in ustvarimo sodelovalni odnos.
- Učenec ima tako možnost manevrskega prostora, da se čustveno in razumsko privadi misli o pomoči.
 - *Seznanitev razreda z učenčevo težavo*
- Razred seznanimo z učenčevo težavo ob učenčevi navzočnosti in izpeljemo uro/ure na temo medsebojne učne pomoči (delavnice).
- Kadar gre predvsem za izrazite vedenjske odklone, vpeljemo v razred interakcijske ali socialne igre, lahko pa tudi vsebine iz krepitve samopodobe, ki jih v knjižnicah ne manjka (Reasoner, Bettie B. Youngs, Kobolt).
- »Težava« učenca ali več učencev ne sme postati pojem za nekaj neobvladljivega. Navsezadnje se vsak dan srečujemo s težavami. Pomembni so koraki za rešitev le-teh.
- Učitelj se pripravi na uro/ure s konkretnimi primeri iz lastne prakse (recimo – imela sem težave pri matematiki, imela sem popravni izpit, sošolci so mi pomagali z učno pomočjo, razredničarka mi je po pouku svetovala kako in kaj, med samim poukom mi je večkrat priskočila na pomoč ...).
- Učenci s takim pristopom učitelja ozavestijo, da so težave sestavni del vsakdanjega življenja, da se jim ne moremo popolnoma ogniti, da pa se lahko naučimo korakov, kako jih laže in sproti rešujemo.
- Izmenično lahko simuliramo pomoč vsakič drugemu učencu v razredu in se posredno izognemo stigmatizaciji tistih, ki bodo potrebovali pomoč šole.

4. korak

Srečanje s starši in učencem ter učiteljem in svetovalnim delavcem

— *Srečanje in seznanitev staršev z otrokovimi težavami pri učnem delu ali vedenju.*

- Staršem odkrito in jasno povemo, kakšne težave smo opazili, kako dolgo jih spremljamo.
- Postrežemo jim s čim več jasnimi informacijami in jasno usmeritvijo za rešitev težav oziroma pomoč na poti k zastavljenim ciljem za otroka.
- Pri pripravi na pogovor se poskušamo vživeti v vlogo staršev in ugotoviti najprimernejši način podajanja informacij, ki bi nas kot starše najmanj čustveno zbolel ter nam ohranjal razumsko raven.
- Pozorni smo na malenkosti, uporabiti moramo svoje komunikacijske spretnosti, retoriko. Pogovor mora izzveneti in ostati na ravni dejstev in razuma, torej, kako pomagati otroku.
- Ne izpostavljam težavnosti kot nekaj posebnega,
- lahko izhajamo iz lastnih primerov svojega otroštva ali svojih otrok ali sorodnikov,
- lahko navedemo primer klasičnih inštrukcij (ki jih starši množično uporabljajo in zanje plačujejo)
- in poudarimo prednost strokovne pomoči na kraju samem, torej v sami ustanovi.
- Staršem predstavimo, kako pomoč poteka in kdo vse v njej sodeluje, seve-

- da odvisno od ur pomoči in predmeta.
- Staršem ponudimo pomoč pri pisanju zahtevka za začetek postopka usmerjanja.
- Obrazce DZS 8,185 imamo vedno na zalogi. S tem se izognemo, da starši naredijo korak dlje od začetka zastavljene poti.
- Obrazec pokažemo staršem in jih poprosimo, naj nekoliko premislijo tudi o morebitnih opažanjih doma.
- Dogovorimo se za naslednje srečanje in ne pozabimo, da bomo verjetno mi morali najprej narediti prvi korak za ponovni stik.
- Čez tri dni jih pokličemo po telefonu. Toliko časa naj imajo za premislek.

5. korak

Izpolnjevanje zahtevka za začetek postopka usmerjanja, obr. DZS 8,185

— *Svetovalni delavec izpolnjuje zahtevek skupaj s starši.*

- Starši imajo pogosto težave pri 3. točki zahtevka, ker ne vedo, za kakšno težavo bodo otroka usmerjali. Kadar je jasno, da gre morda za učne težave, potem nedvomno obkrožimo razdelek g. In tako naprej. A pogosto se zgodi, da starši ne vedo, kaj naj napišejo (primer anoreksičnega otroka, primer otroka z več motnjami). Starši potrebujejo pomoč tudi pri 4. in 5. točki, zato je pomoč svetovalne delavke zelo primerna. Starši tudi ne vedo, kaj so oblike pomoči, zato jih na tem mestu pri točki 6. spodbudimo k razmišljanju o preteklosti, enako pa storimo pri točki 7.
- Pregledamo zahtevek, preletimo vprašanja.
- Izpišemo osnovne podatke.
- Obkrožimo ustrezno črko pod točko 3.
- Lahko obkrožimo tudi več črk, če nismo prepričani o eni trditvi (Lizin primer, obkroženi sta bili dve črki, in sicer c – gluhi, naglušni, in f – dolgotrajno bolan).
- Če gre za več motenj, jih skušamo čim natančneje opisati.
- Navedemo razloge za uvedbo postopka skupaj s starši.
- Opišemo otrokove težave, opišemo najrazvidnejše, starši postrežejo s še več informacijami, ki pa jih moramo mnogokrat iz njih izvabiti z ustreznimi vprašanji.
- Starše spodbudimo, da že prej doma pregledajo otrokovo zdravstveno dokumentacijo, če jo ima doma, ali pa ga z vprašanji spodbudimo k pregledu opravljene poti z otrokom v različne ustanove.
- V točki 7 iz dnevnika ali zapisov svetovalnega delavca in razredničarke izpišemo datume sodelovanja. Ne pozabite na telefonske pogovore, zapisane v dnevniku ali zapiskih.
- Obrazec DZS 8, 191 – POROČILO O OTROKU – predstavimo staršem, preletimo vprašanja in jim povemo, da jih bomo z odgovori seznanili, ko bodo mnenja podali tudi učitelj, razrednik, svetovalna služba, zunanji sodelavci in bo narejena sklepna ugotovitev vrtca/šole/zavoda.

*6. korak**Seznanitev staršev s poročilom o otroku, obrazec DZS 8,191*

Nedopustno je, da se še vedno dogaja, da pridejo starši na območno enoto Zavoda RS za šolstvo ter tam prvič slišijo ugotovitve in mnenja šole ali vrtca ali zavoda o lastnem otroku. Tako se je že zgodilo, da je svetovalka na Zavodu materi prebrala mnenje šole, v katerem je bilo med drugim zapisano, da je mati neuravnotežena in ne sodeluje s šolo. Zato je staršem nujno treba povedati,

- da jih bomo, takoj ko bo šola sestavila poročilo, poklicali, da ga bodo lahko prebrali tam.
- Poročilo lahko tudi fotokopirate in pošljete staršem.
- Če se s čim ne strinjajo in je mogoče, pripombe skupaj z njimi upoštevate.
- Poveste jim, kdaj boste vlogo poslali na OE Zavoda RS za šolstvo.
- Seznanite jih s tem, da bodo na Zavod RS za šolstvo vabljeni na pogovor in da jih bodo tam seznanili s postopkom usmerjanja otroka.
- Seznanite jih, da je na tem delovnem mestu na Zavodu RS zaposlena oseba, ki vodi te postopke in jih bo vprašala splošne stvari o otroku pa tudi o tem, kakšne težave ima.
- Zato staršem povejte, naj prinesejo s seboj tudi čim več uporabnih zdravstvenih izvidov ali psiholoških testiranj itn.
- Tam se bodo skupaj s svetovalko odločili – če bo zadeva dvoumna – katero črko pri kategoriji bodo obkrožili.
- Staršem povemo, da bo svetovalka Zavoda vso dokumentacijo poslala na ustanovo, ki bo najprimernejša za obravnavo otrokovih težav/pregled otroka (v Lizinem primeru Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana).
- Če starši pri svetovalki Zavoda ne bodo seznanjeni s tem, kam bo dokumentacija poslana, jih spodbudimo, naj to vprašajo sami (veliko staršev ali večina sploh ne ve, kaj vprašati).
- Če ne bodo vprašali sami in nam to povedo, bomo mi kot svetovalni delavci pridobili to informacijo na OE Zavoda RS za šolstvo.
- Staršem povemo, da jih bomo s kakršno koli novostjo v zvezi s postopkom seznanjali sproti.

*7. korak**Seznanitev staršev s pregledi v ustanovah, kamor je bila poslana dokumentacija (Lizin primer)*

Ko smo pridobili informacijo o ustanovi, kamor je bila poslana dokumentacija otroka, ki je v postopku, staršem predstavimo, kakšno pot bodo še morali prehoditi. O tem, kam bo otrok še moral na pregled, odloča ustanova, ki prejme dokumentacijo. Iz te ustanove torej starši prejmejo nadaljnje informacije. V kolikšnem času, ni mogoče reči, saj delujejo različno. V našem primeru je bila podana vloga dne 9. 2. 2005, vabilo iz Zavoda za gluhe in naglušne (ZGN v nadaljevanju) smo prejeli 1. 4. 2005.

— V Lizinem primeru je bilo treba opraviti:

- pregled v avdiološki ambulanti ORL Klinike v Ljubljani, merjenje sluha z ADG, pregled – to so nam sporočili v lepem dopisu omenjenega Zavoda,

- pregled pri nevrologu na Pediatrični kliniki KO za otroško, mladostniško in razvojno nevrologijo KC Ljubljana,
- pregled pri defektologu na ZGN,
- pregled pri socialni delavki na ZGN,
- pregled pri psihologu na ZGN,
- pregled pri učiteljici RP na ZGN.
 - *Staršem povemo, kakšna vprašanja lahko pričakujejo od omenjeni strokovnih profilov.*
- Če s tem nimamo izkušenj, se pri ustreznih ustanovah seznanimo s tem.

8. korak

Spremljanje staršev in otroka v postopku

— *Telefonski pogovor z otrokovimi starši.*

- S tem damo staršem občutek varnosti, občutek, da jim stojimo ob strani.
- Otroka na šoli tu in tam mimogrede neformalno vprašamo, kako se počuti in ali želi spregovoriti o dogajanju v ustanovah.

Mnogo otrok na tovrstnih odisejadah doživlja travme. Neprimeren odnos strokovnjakov v različnih ustanovah in tudi nepoučenost, neozaveščenost staršev vodi v resnično kaotične razmere. Poznam primer mame, ki je jasno povedala in še leto po končanem postopku tarna, kako ji je žal, da je s tem sploh začela, ker otroci v razredu njenega otroka po postopku drugače vidijo, drugače ga vidijo tudi učiteljice, mama pa je bila okregana na šoli zaradi nastalega dela, ki jim ga je povzročila z vpeljavo postopka.

9. korak

Obvestilo o strokovnem mnenju

— *Iz OE Zavoda RS za šolstvo prejmejo starši obvestilo o prejemu strokovnega mnenja za otroka.*

- Staršem povemo, kaj je to in da temu strokovnemu mnenju, ki ga šola ne bo prejela, sledi odločba.
- Strokovno mnenje naj preberejo, lahko pa (in priporočljivo je, imajo pa seveda pravico, da ga ne) fotokopijo izročijo tudi šoli (fotokopiramo na šoli, da ne povzročamo staršem dodatne skrbi).
- Starše seznanimo s tem, da je vpogled v strokovno mnenje podlaga individualiziranemu načrtu za otroka in v njegovo dobro.
- Če in ko starši predajo fotokopijo strokovnega mnenja, skupaj z njimi predelamo vse točke natančno in jim razjasnimo vse nejasne stvari.
- Če sami česa ne vemo, pokličemo tistega, ki je mnenje podal, seveda s privoljenjem staršev.

Lizino strokovno mnenje je prispelo na OE Zavoda RS za šolstvo 16. 5. 2005.

10. korak

Obvestilo o odločbi

— *Starši in šola prejmejo odločbo*

- Po prejemu le-te je smiselno takoj poklicati starše in jim povedati, da je odločba prispela tudi na šolo.
- Seznanimo jih, da bomo na podlagi odločbe v skladu z navodili v njej sestavili individualizirani program za otroka.
- Odločbo lahko skupaj s starši tudi preberemo.
- Seznanimo jih s tem, da imajo morda (če tako v odločbi piše) pravico do več dni dopusta po zakonu in pravico do uveljavljanja dodatka za nego otroka s posebnimi potrebami (Navadno jih s tem seznanijo v ustanovi, kjer potopek poteka, pa vendar ni odveč ponoviti.).
- Liza je dobila odločbo kot dolgotrajno bolan otrok, ker je bila ugotovljena srednja stopnja naglušnosti le na eno uho. Odločba je začela veljati s 1. 9. 2005.

11. korak

Izdelava individualiziranega programa (IP v nadaljevanju)

- *Svetovalni delavec obvesti starše, da bo šola začela sestavljati individualizirani program za otroka.*
- *Šola izdelava IP za otroka s PP.*
- Starše povabimo na pogovor.
- Razložimo jim, kaj je individualizirani program.
- Jasno jih seznanimo s tem, kako bo delo z otrokom potekalo v razredu ali zunaj njega.
- Predstavimo jim cilje dela.
- Predstavimo jim oblike dela.
- Predstavimo osebe, ki bodo delale z njihovim otrokom.
- Povprašamo starše, ali jim je vse znano in ali imajo kakšna vprašanja
- Starše prosimo, da podpišejo IP za otroka.

12. korak

Seznanjanje staršev z otrokovim delom

Starše seznanimo s tem, da smo jim na voljo, kadar koli želijo.

- V ta namen jim ponudimo tudi osebne vizitke s telefonskimi številkami ali naslov elektronske pošte.
- S tem jim damo podporo na njihovi poti in tudi občutek, da njihov otrok ni samo naša odgovornost, ampak so zanj odgovorni predvsem sami.

Sklep

Znanje o sebi (Kristančič 1995) je zelo pomembno. Poznavanje osebnih težav ne pripomore le k učinkovitemu življenju, ampak je zelo pomembno tudi pri tehniki svetovanja in interakciji z drugimi. Osebni dejavniki slehernega svetovalca so sestavina svetovalnega dela, prakse in svetovalnega procesa. Svetovalci, ki je dosegel ubranost teorije s samim seboj, je našel v svojem poklicnem

delu bistvo osebnostne rasti: zato lahko pomaga drugim pri podobnem iskanju.

V bistvu je »človek to, kar iz sebe naredi« (Jean-Paul Sartre v Fuerst 1991). Ne glede na to, kako se rodimo, kakšni smo, kakšno okolje imamo, *smo* učitelji in strokovni delavci, ki smo se zavestno odločili za opravljanje prosvetarskega poklica. Zato smo odgovorni za vzgojo naših potomcev in v nas samih je edina moč in hotenje, da izvajamo poslanstvo korektno, profesionalno. Zato »ker je človek tak, kot se zasnuje – in ne samo tak, temveč tudi tak, kot hoče, da je« (Jean-Paul Sartre v Fuerst 1991), ni nihče drug odgovoren za nas in naše vedenje.

Pot, ki sem jo morala prehoditi sama, pot, ki sem jo začela s postopkom usmerjanja lastnega otroka, je bila vse prej kot lahka pot tudi zame kot strokovno delavko z večletnimi izkušnjami doma in v tujini s svetovanjem drugim.

Sebi svetovati je najtežje. Zato pa, kadar koli boste mislili ali pa boste v dvomih, da je postopek usmerjanja otroka zgolj birokratska zadeva (kar načeloma tudi večinoma je in mora biti) in da je boljše, da tega ne počnete, čeravno država za to namenja določena sredstva, pa vendar (tako učitelji in nekateri na šolah) to pomeni obilo dela za pičel izkupiček v najslabšem primeru ene ure (Lizin primer), pomislite na mojo prehojeno pot in se z vsem svojim telesom, mislimi, občutki skušajte vživeti vanjo. Poskušajte razbrati, kako bi **vi** svetovali staršem otroka, ki potrebuje pomoč, kako bi to predstavili razredu, kako bi se navsezadnje odzvali vi, če bi vaš otrok potreboval usmeritev.

Takrat, ko boste »padli notri« z vsem svojim bistvom, boste uspešno in brez škode svetovali tako staršem, otrokom in vsem, ki od vas to tudi pričakujejo.

Še to:

Liza ima v osmih letih svojega življenja za seboj deset operacij in štirinajst bolnišničnih zdravljenj. Zaradi tega, ker za nas in mojo družino drugačnost ni drugačna, je Liza popolnoma normalen otrok, ki zaradi pogostega manjkanja v šoli pač nadomesti manjkajočo snov v prijetnih jutranjih urah s svojo razredničarko. Ur se neizmerno veseli in popolnoma samoumevno je, da jih ima. Tako kot imajo drugi otroci interesne dejavnosti v jutranjih urah. Samo od nas je odvisno, kako vidno drugačnost prevajamo in interpretiramo. In kako zmoremo in znamo z njo živeti in delati normalno.

*Življenjske bitke ne pripadajo tistemu, ki je močnejši in hitrejši.
Prej ali slej zmagata tisti, ki misli, da zmore.
(Walter D. Wintel)*

Literatura

- Horvat, M. (1997). Socialna pedagogika, št. 4, str. 27.
- Kristančič, A. (1995). Svetovanje in komunikacija. Združenje svetovalnih delavcev Slovenije. Ljubljana: AA Inserco, str. 12–13.
- Musek, J. (2000). Nova psihološka teorija vrednot. Ljubljana: Inštitut za psihologijo oseb-

nosti: Educy, str. 253.

Redl, F., Wineman, D. (1980). Agresivni otrok. (Interno gradivo.) Ljubljana: Svetovalni center.

Sartre, J., P. (1991). V: Fuerst, M. Filozofija. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 126.

Woolfof, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy, str. 3.

Žmuc Tomori, M. (1983). Pot k odraslosti. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 11.

Žmuc Tomori, M. (1983). Pot k odraslosti. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 5.

PRIVOŠNIK Nataša

CHARACTER DEVELOPMENT OF A FUTURE EXPERT WHEN WORKING WITH PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Abstract: The article presents the considerations of a school counsellor and simultaneously a mother of a child with special needs. Experience, feelings, touch of the system and the vision of the course of work with children with special needs in the school serve as an example of good practice. It also presents the author's self-invented model of counselling by counsellors and teachers to the parents of children with special needs detected in the class, and the whole procedure from the beginning to the end.

Keywords: counsellor, child with special needs, school system, procedure of placing children with special needs, example of good practice, model of counselling.

Dr. Ingrid Žolgar Jerković, Aksinja Kermauner

Poznavanje slepih in slabovidnih učencev – pot do ustrezne obravnave

Povzetek: V prispevku avtorici predstavljata ugotovitve raziskave, opravljene na vzorcu 365 učiteljev osnovnih šol. Z raziskavo ugotavljata, kakšna prepričanja imajo učitelji, koliko so prisotna napačna pojmovanja o slepoti in slabovidnosti, o slepih in slabovidnih ljudeh ter njihovo povezanost z nekaterimi dejavniki.

Izsledki analize kažejo splošne napačne predstave, preveliko poenostavljanje in posploševanje ter usmerjenost na motnjo. Prepričanja učiteljev se pomembno razlikujejo v pridobljenem znanju. Skupina učiteljev brez pridobljenega znanja ima povprečno več napačnih predstav in negotovih stališč kot skupina učiteljev, ki so si znanje pridobili v različnih oblikah izobraževanja. Učitelji z neposrednimi izkušnjami imajo povprečno manj napačnih predstav o spretnostih, sposobnostih in poučevanju učencev s slepoto in slabovidnostjo kot njihovi kolegi s posrednimi izkušnjami ali brez, razlika ni statistično pomembna. Razlika se kaže tudi med razrednimi in predmetnimi učitelji, slednji jih imajo več, vendar razlika ni statistično pomembna.

Gljučne besede: integracija/inkluzija, slepi in slabovidni učenci, iracionalna prepričanja, učitelj in poučevanje slepih in slabovidnih učencev.

UDK: 376.3

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Ingrid Žolgar Jerković, asistentka, Pedagoška fakulteta v Ljubljani
Aksinja Kermauner, Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani*

Uvod

Pavel je simpatičen, svetlolas fantič. Hodi v šesti razred devetletke. Zelo rad igra nogomet, vendar med športno vzgojo večkrat sedi na klopi, medtem ko drugi igrajo. Tudi pri tehnični vzgoji bi si rad naredil svoj izdelek iz lesa kakor drugi sošolci, pa mu učitelj odsvetuje. Boji se za njegove prste. Pri slovenščini mu učiteljica vse kontrolne naloge povečuje na format A3. Pavel se v njih izgubi, vendar si ne upa nič reči. Učiteljica za matematiko ga je posadila v prvo vrsto, čeprav ne vidi na tablo. Kar naprej omenja, da je slaboviden, kar gre Pavlu zelo na živce, ker noče biti drugačen. Včasih se mu zaradi tega učenci posmehujejo, še posebno pa so jezni nanj, ko mu učitelj pri geografiji spregleda napake in mu prisodi oceno, ki si je ni zaslužil. Pri likovnem pouku gleda zelo od blizu, vendar ustvarja izjemne izdelke. Učiteljica ga večkrat upraša, zakaj nima očal, če ne vidi dobro. Pavel ji razlaga, da mu očala prav nič ne pomagajo, učiteljica pa le odmahne z roko in posebej zanj prižge luč. To pa Pavla zelo moti, ker se mu v premočni svetlobi blešči. Glasbe ne mara preveč, učitelj pa pričakuje od njega, da se bo učil kakšen instrument, saj naj bi slepi in slabovidni imeli poseben smisel za glasbo.

Včeraj so bili na šoli pleskarji. Na hodniku so pustili lestev. Pavel se je z vso silo zaletel vanjo, saj jo je prepozno zagledal. »Je nisi zaznal?« ga je začudeno spraševala knjižničarka, ki je ravno takrat stopila iz svojih prostorov. Saj nisem netopir, si je zlovoljno mislil Pavel in se drgnil po bolečem čelu.

Pavlova zgodba ni resnična, vendar je na šolah po Sloveniji vse polno Mojc, Petrov, Klemnov in Sanj, ki imajo take in podobne težave. Učitelji se za integrirane slepe oziroma slabovidne učence navadno zelo potrudijo, vendar večkrat nimajo prepotrebne znanja za poučevanje. Med njimi so žal tudi dostikrat prisotna iracionalna prepričanja – napačna pojmovanja – o slepoti in slabovidnosti in o slepih in slabovidnih osebah ter interakcijah z njimi.

1 Teoretična izhodišča

Naša storilnostno usmerjena družba narekuje zdrave, uspešne ljudi, ki kar najbolje služijo proizvodnemu procesu. Slepí in slabovidni ljudje so v tem boju za preživetje pogosto v slabšem položaju. Vendar so lahko konkurenčni, če so dobro opremljeni. Ta oprema pa so znanje, posebne spretnosti, posebni pripomočki, učila itn., in pa seveda družba, ki je dobro pripravljena na inkluzijo ljudi s posebnimi potrebami. Koliko je ta družba ozaveščena? Prav gotovo še vladajo stereotipi, tabuji in predsodki. Koliiko? Z raziskavo smo proučevali stopnjo iracionalnih prepričanj in ali se stopnja prisotnosti teh prepričanj razlikuje glede na različne dejavnike (izkušnje, pridobljeno znanje, izobrazbo, stopnjo poučevanja).

Helen Keller, slepa in gluha Američanka, ki je presešla svoj hendikep, je nekoč zapisala: »Drama slepote ni v njej sami, pač pa v odnosu družbe do nje.«

1.1 Integracija – inkluzija

J. Corbett (1999) slikovito definira razliko med integracijo in inkluzijo z dvema povedma. Integracija: Vstopi, če si se pripravljen spremeniti! Inkluzija: Vstopi, ker si tak, kot si, in te spoštujemo takega, kot si!

Integracija v grobem pomeni vključevanje osebe s posebnimi potrebami v običajno okolje, medtem ko koncept inkluzije predpostavlja, da se bo tudi okolje prilagodilo osebi s posebnimi potrebami. Če naj bi se okolje spremenilo, potem je treba razmišljati o prilagoditvi različnih dejavnikov in vprašanje je, ali je dovolj le sprememba zakonodajnih, tehničnih in metodoloških dejavnikov.

Korenito spremembo v evropskem šolstvu je leta 1994 pomenila deklaracija iz Salamanke, ki je osebam s posebnimi potrebami zagotovila vključevanje v redne šole. Nova zakonodaja ne ukinja specializiranih šol in zavodov, ampak omogoča staršem več sodelovanja in vplivanja na šolanje in izobraževanje njihovih otrok s posebnimi potrebami. Velikokrat se porodi dilema: Specializirani zavod ali šola v domačem kraju? V zadnjih letih se starši slepih in slabovidnih otrok vse več odločajo za kombinacijo obeh skrajnih modelov: njihov otrok obiskuje šolo v domačem kraju, za kakšen mesec ali dva letno pa se vključi v Zavod za slepo in slabovidno mladino, kjer ob pouku usvoji še vse specialno znanje, ki ga potrebuje za nemoten razvoj (komunikacijsko znanje, tečajji računalništva za slepe in slabovidne, vaje drugih čutil, socializacija, samourejanje, orientacija ..., angl. »daily living skills«).

Integracija/inkluzija ima v primerjavi s specializirano ustanovo/zavodom vsekakor prednost, toda le, če je slepi oz. slabovidni učenec enakovreden osebek v razredu in v okolju, kjer živi, če ima možnost uresničevati svoje specifične potrebe.

Učiteljev strah pred neznanimi zahtevami inkluzije je v marsičem upravičen. Zato je prav, da se z izzivi inkluzije tudi dobro seznaní. Inkluzija je celoten projekt, ki ne sme biti samo na ramenih učitelja, ki slepega ali slabovidnega učenca poučuje, ampak vse šole. Zato je prav, da se celoten kolektiv seznaní s tem, kakšni so funkcioniranje in potrebe vključenega učenca. Vodstvo šole

omogoči usposabljanje učiteljev že pred sprejemom slepega ali slabovidnega učenca. Učitelj bo nujno potreboval nasvete mobilnega tiflopedagoga oz. se bo občasno udeleževal delavnic in konkretnega usposabljanja na osrednji ustanovi za slepe in slabovidne.

1.2 Iracionalna prepričanja

Psihologi opredeljujejo stališča kot relativno trajna miselna, čustvena, vrednostna in akcijska naravnanja v odnosu do različnih predmetov, oseb, dogodkov in pojavov ter sodijo med najpomembnejše in nepogrešljive konstrukte socialne psihologije. Imajo osrednjo vlogo v socialni konstrukciji sveta. Stabilnost stališč pomembno vpliva na stabilnost vedenja, sprememba stališč pa nujno vodi do modifikacije vedenja (Nastran Ule 1997). S tega vidika je sprememba stališč do slepih in slabovidnih izredno pomembna, kajti vodi tudi do spremenjenega vedenja do njih.

Prepričanja in stališča širšega okolja do slepih in slabovidnih oseb lahko pomembno vplivajo na posameznikovo edukacijo, socializacijo, zaposlovanje in življenje nasploh. Neustrezne stereotipe in stigmo ovekovečijo še napačne predstave. Še danes so prisotne številne napačne predstave o slepoti in slabovidnosti in njenem vplivu na učenje, socializacijo, emocije, gibanje, skrb za samega sebe, na praktične vsakodnevne dejavnosti, na zaposlovalne možnosti. Slepe in slabovidne osebe uporabljajo številne učne strategije, spretnosti in tehnike za varno, samostojno in samozavestno doseganje ciljev.

Slabovidni se šolajo v rednih šolah že vrsto let, zanje pa skrbi strokovna mobilna služba Zavoda za slepo in slabovidno mladino iz Ljubljane. Od leta 2000 skrbi tudi za slepe učence v integriranih oblikah šolanja. Uspeh v integraciji ni odvisen samo od stopnje in učinkovitosti podpore strokovne službe, ampak tudi od osebnosti in aspiracij posameznika in njegove družine ter od stališč učiteljev in drugih strokovnjakov na šoli (Kirkwood, McCall 1999; Holbrook, Koenig 2003; Bishop 2004). Stališča do slepote in slabovidnosti in do slepih in slabovidnih lahko spreminjamo, vendar glede na globoko zakoreninjenost stereotipnih prepričanj v naši kulturi lahko ugotovimo, da samo znanje ni dovolj za njihovo spreminjanje. Pomembno prispevajo tudi izkušnje, kar so pokazale številne raziskave.

V naši informacijski družbi so mediji tisti, ki ustvarjajo ali utrjujejo stereotipe. Film, televizija, literatura, včasih tudi časniki prikazujejo slepe in slabovidne kot pomilovanja vredne, pomoči potrebne, slabe, zlobne, neuporabne, kaznovane zaradi preteklih grehov, izjemno bistre, svete, obdarjene z nadčloveškimi zmožnostmi in posebnimi čutnimi sposobnostmi. Ne glede na to, ali so oznake pozitivne ali negativne, vedno so nekaj posebnega, »outsiderji«.

Zbrali sva najpogostejša iracionalna prepričanja, ki so razširjena pri nas in v svetu.

2 Problem in cilj raziskovanja

Za uspešnost vzgojno-izobraževalne integracije slepih in slabovidnih učencev ni dovolj, da posameznika usmerimo v razred, ampak je treba zadostiti kriterijem inkluzije. Eden izmed njih so tudi stališča učiteljev. Struktura stališč je zapletena in sestoji iz kognitivne, emocionalne in motivacijske komponente.

Usmeritev slepega oziroma slabovidnega učenca v redni razred pomeni številne probleme za učenca, razrednega učitelja in njegove videče vrstnike. Mnogim od teh problemov bi se lahko izognili, če bi pred vključitvijo slepega ali slabovidnega učenca v razred učiteljem in učencem omogočili ustrezno izobraževanje o slepoti in slabovidnosti ter značilnostih slepih in slabovidnih učencev ter interakcijah z njimi.

Katere vsebine uvrstiti v program izobraževanja učiteljev v inkluziji? Če želimo uresničiti zastavljeni cilj – torej spreminjati iracionalna prepričanja, je treba najprej sploh ugotoviti, kakšna prepričanja imajo učitelji in koliko so prisotna napačna pojmovanja o slepoti in slabovidnosti, o slepih in slabovidnih učencih.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšna prepričanja imajo učitelji in koliko so prisotna napačna pojmovanja ter kakšna je njihova povezanost z nekaterimi dejavniki.

3 Metodologija

Celotna raziskava je potekala na vzorcu 22 osnovnih šol. Štirinajst šol ima vključene učence s slepoto in slabovidnostjo, 8 šol pa slepega ali slabovidnega učenca še niso imele vključenega. V raziskavo je bilo zajetih 365 učiteljev.

Struktura vzorca zajema 47,7 % razrednih in 52,3 % predmetnih učiteljev. Po izobrazbi ima 4,4 % srednjo, 44,1 % višjo, 50,7 % visoko in 0,8 % podiplomsko izobrazbo ter v povprečju 16,06 let (SD = 9,987) delovne dobe v vzgoji in izobraževanju. Iz odgovorov učiteljev razberemo, da 38,3 % učiteljev nima nobenih izkušenj s slepimi in slabovidnimi, 25,3 % učiteljev ima posredne izkušnje (učenec je na šoli) in 36,4 % učiteljev ima neposredne izkušnje s poučevanjem slepega ali slabovidnega učenca. Učitelji poročajo, da v 55,2 % nimajo nobene znanja o slepih in slabovidnih učencih, 44,8 % učiteljev pa ima znanje, ki so si ga pridobili v formalnih oblikah izobraževanja (med študijem ali v okviru izobraževanj, ki jih ponuja Zavod) ali neformalnih oblikah (samoizobraževanje – študij literature).

Za analizo smo uporabili vprašalnik, ki smo ga sestavili na podlagi teoretičnih izhodišč, lastnih izkušenj in izsledkov raziskav. Instrument je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu so učitelji navedli leta delovne dobe, izobrazbo, izkušnje in pridobljeno znanje. Drugi del vprašalnika pa zajema 55 trditev, ki se nanašajo na prepričanja o slepoti in slabovidnosti, o slepih in slabovidnih ter ravnanju s slepimi in slabovidnimi. Na podlagi statistične analize smo v končni obliki obdržali 43 trditev. Učitelji so se pri posamezni trditvi opredelili glede

stopnje strinjanja z določeno trditvijo – uporabili smo 7 stopenj, ki so razporejene na kontinuumu od skrajnega strinjanja do skrajnega nestrinjanja, ter tako pridobili lestvico približno enakih intervalov (Likert). Zanesljivost instrumenta smo izračunali po metodi notranje konsistentnosti. Cronbachov koeficient alfa znaša 0,7736 (43 trditev, $N = 360$).

Podatki, zbrani z raziskavo, so obdelani s kvantitativnimi in kvalitativnimi statističnimi metodami. Za opisovanje smo uporabili deskriptivno statistiko. Razlike med skupinami smo preverjali s t-testom in Kruskal-Wallisovim testom in pri sprejemanju hipotez upoštevali 5-odstotno stopnjo tveganja.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Vrsta in stopnja iracionalnih prepričanj

Trditve, ki se nanašajo na značilnosti slepih in slabovidnih učencev, na slepoto in slabovidnost ter ravnanje, smo razdelili v tri vsebinske sklope: značilnosti, sposobnosti in šolsko delo. V nadaljevanju so posamezni sklopi podrobneje predstavljene.

Značilnosti

V preglednici 1 so prikazani deleži odgovorov učiteljev pri posamezni trditvi in ocene parametrov opisne statistike.

Učitelji izražajo napačne predstave in nezanesljiva stališča o značilnostih slepote in slabovidnosti ter o slepih in slabovidnih osebah. Distribucije njihovih odgovorov se pri večini trditev, ki so zajete v tem vsebinskem sklopu, gostijo okoli nižjih in srednjih vrednosti lestvice. To nakazuje, da učitelji pri teh spremenljivkah izražajo dominantno negotova in nevtralna stališča glede značilnosti slepote in slabovidnosti ter slepih in slabovidnih oseb. Dobro poznavanje značilnosti populacije so učitelji izkazali le pri dveh trditvah, pri samostojnosti slepega in pri uporabi običajnega besednjaka.

Iracionalna prepričanja, ki so zastopana v največjem deležu:

- branje pri slabši svetlobi poškoduje oči (57,5 %),
- tipni zemljevidi in prikazi naj bodo čim večji (40,3 %),
- slabovidni potrebujejo močnejšo osvetlitev (31,8 %),
- slepi z lahkoto prepoznajo osebo samo po govoru (31,0 %).

Velik je delež nevtrálnih trditev, celo do tretjine vseh respondentov, kar kaže na veliko negotovost učiteljev. Različno stopnjo strinjanja znotraj posamezne trditve zasledimo pri sami definiciji slepote in slabovidnosti, kar kaže na napačno prepričanje, da je nošenje očal znak slabovidnosti in da vsi slepi ničesar ne vidijo ter uporabljajo samo Bráillovo pisavo. Respondenti so pokazali racionalna prepričanja pri samostojnosti slepega in uporabljanju običajnega besednjaka pri pogovoru.

	Stopnja strinjanja							Ocene parametrov opisne statistike						
	1 – se popolnoma strinjam							7 – se sploh ne strinjam						
	1	2	3	4	5	6	7	N	M	Me	Mo	SD	KA	KS
<i>Trditve – značilnosti</i>														
2	23,6	7,4	6,3	24,9	8,2	9,3	20,3	365	3,96	4,00	4	2,184	-,012	-1,311
5	21,2	14,3	12,1	18,1	9,1	10,2	15,1	364	3,71	4,00	1	2,093	,207	-1,247
9	14,5	17,0	17,5	24,4	10,4	8,2	7,9	365	3,56	4,00	4	1,767	,308	-,746
13	33,2	19,7	16,4	12,9	5,2	6,3	6,3	365	5,19	6,00	7	1,847	-,855	-,310
16	31,8	15,9	11,2	17,3	6,3	8,5	9,0	365	3,12	3,00	1	2,016	,565	-,932
17	40,3	18,6	12,6	16,2	3,6	3,3	5,5	365	2,56	2,00	1	1,757	1,039	,213
19	21,1	9,0	9,6	13,2	7,4	12,3	27,4	365	4,23	4,00	7	2,313	-,146	-1,500
20	31,0	26,3	14,5	14,8	5,5	4,1	3,8	365	2,65	2,00	1	1,655	,958	,153
24	6,6	3,8	6,9	14,6	7,1	11,8	49,2	364	5,44	6,00	7	1,930	-,966	-,306
30	11,0	6,3	6,9	26,1	11,0	14,3	24,5	364	4,60	4,00	4	1,959	-,382	-,911
32	57,5	18,9	9,3	6,8	0,8	2,5	4,1	365	1,98	1,00	1	1,564	1,879	2,926
35	14,3	7,1	8,0	33,2	9,1	11,5	16,8	364	4,17	4,00	4	1,921	-,126	-,911
49	10,1	4,9	5,5	22,5	7,7	15,9	33,4	364	4,94	5,00	7	2,003	-,618	-,792
54	14,0	8,8	7,4	33,7	8,5	7,1	20,5	365	4,18	4,00	4	1,970	-,051	-,980

Preglednica 1: Stopnje strinjanja in ocene parametrov opisne statistike za sklop trditev o značilnostih

Sposobnosti

V preglednici 2 so prikazani deleži odgovorov respondentov pri posamezni trditvi in ocene parametrov opisne statistike.

Učitelji izražajo napačne predstave in prepričanja o sposobnostih slepih in slabovidnih oseb (trditve 6, 8, 10, 40). Distribucije teh trditev se gostijo v smeri nižjih vrednosti lestvice. To nakazuje, da učitelji pri teh variablah izražajo napačne predstave in prepričanja o sposobnostih slepih in slabovidnih oseb. Ustrezna pričakovanja imajo učitelji pri trditvah 14 in 23, to je razvidno tudi iz distribucij, ki so nagnjene v smeri višjih vrednosti. Nezanosljivo oziroma nevtralnno stališče se še posebno izraža pri trditvi o nadarjenosti za glasbo in ukvarjanju s športom.

Iracionalna prepričanja, ki so zastopana v največjem deležu:

- slepi precej bolje slišijo (37,8 %),
- slepe osebe imajo poseben čut za zaznavanje ovir (27,7 %),
- slepi ali slabovidni imajo od rojstva bolj razvita druga čutila (27,4 %),
- slepi otroci samodejno razvijejo višjo stopnjo koncentracije in so zato boljši poslušalci (25,5 %).

Učitelji kažejo visoko stopnjo realnih prepričanj glede možnosti nadaljevanja šolanja po srednji šoli (84,9 %) in splošnih kognitivnih sposobnosti slepih (74,2 %). Zelo visok delež neopredeljenih (44,4 %) pa se izkaže pri ocenjevanju glasbene nadarjenosti, ki je verjetno posledica medijske pozornosti izjemnim slepim posameznikom, kar je morda učitelje zmedlo.

Napačne predstave in negotova stališča kažejo, da učitelji iz našega vzorca še vedno ne poznajo dovolj dobro učencev s slepoto in slabovidnostjo. Učiteljem manjka informacij o resničnih sposobnostih slepega ali slabovidnega učenca, ker le-ti za pridobivanje informacij uporabljajo druga čutila in jih to dejstvo zavaja.

	Stopnja strinjanja							Ocene parametrov opisne statistike							
	1 – se popolnoma strinjam							N	M	Me	Mo	SD	KA	KS	
	1	2	3	4	5	6	7								
	Trditve – sposobnosti														
4	Slepi so zelo nadarjeni za glasbo.							365	3,53	4,00	4	1,364	-0,089	,101	
6	Slepi precej bolje slišijo.							365	2,39	2,00	1	1,535	1,152	,822	
8	Slepe osebe imajo poseben čut za zaznavanje fizičnih ovir.							365	2,92	2,00	1	1,847	,859	-0,269	
10	Slepi otroci samodejno razvijejo višjo stopnjo koncentracije in so zato boljše poslušalci.							365	2,82	3,00	1	1,579	,725	-0,089	
14	Slepi imajo v povprečju nižjo stopnjo inteligentnosti.							365	6,13	7,00	7	1,838	-2,057	2,734	
23	Slepa oseba ne more študirati na fakulteti.							365	6,50	7,00	7	1,419	-2,968	7,665	
40	Slepi ali slabovidni imajo od rojstva bolj razvita druga čutila.							365	3,54	3,00	1	2,222	,347	-1,318	
44	Slepi se ne morejo ukvarjati s kolesarstvom in smučanjem.							365	4,38	4,00	7	2,209	-0,209	-1,341	

Preglednica 2: Stopnje strinjanja in ocene parametrov opisne statistike za sklop trditvev o sposobnostih

Šolsko delo

V preglednici 3 so prikazani deleži odgovorov respondentov pri posamezni trditvi in ocene parametrov opisne statistike.

Večina rezultatov se koncentrira v področju srednjih vrednosti, kar kaže na dominantno negotova in nevtralna stališča do poučevanja slepih in slabovidnih učencev.

Pri tem sklopu trditev je prisotnih tudi več racionalnih prepričanj, ki so v veliki meri povezana s konkretnimi izkušnjami pri delu s slepimi in slabovidnimi ter pridobljenim znanjem. Med najbolj izstopajočimi sta trditvi, s katerima se strinja tri četrtine učiteljev: da se ne izogibamo pogovoru o slepoti in da slepi in slabovidni učenci potrebujejo dodaten čas za pisne izdelke.

Kot zelo stereotipno prepričanje se izpostavi trditev, da slepi in slabovidni teže navežejo stik z videčimi sošolci, kot tudi trditev, da je za slabovidnega učenca treba gradivo povečati na format A3. Neodločnost učiteljev se še posebej izpostavi pri trajanju opismenjevanja (46,6 %).

Da bi lahko pomagali učencu uspeti v integriranem izobraževanju, morajo učitelji imeti tako ustrezno izobrazbo pa tudi podporo strokovnjakov in vire. Poleg tega morajo učitelji poznati nekatere preproste, osnovne strategije za delo s to populacijo učencev. Te strategije morajo, da bi bile uspešne, naslavljati tako akademske kot neakademske spretnosti. Tiflopedagog pomaga in izvaja program dodatnega kurikuluma za slepe in slabovidne učence. Ker se slepi in slabovidni učenec šola skupaj z videčimi vrstniki, je za akademsko izobraževanje odgovoren redni učitelj. Tiflopedagog ni instruktor, ampak svetuje, kako je poučevanje lahko učinkovitejše, učiteljem pojasni, kako motnja vida vpliva na proces učenja in katere modifikacije so potrebne ter kdaj in čemu. Na drugi strani pa pomaga tako učencu kakor njegovim staršem.

	Stopnje strinjania										Ocene parametrov opisne statistike						
	1 - se popolnoma strinjam							7 – se sploh ne strinjam			N	M	Me	Mo	SD	KA	KS
	1	2	3	4	5	6	7										
	Trditve – šolsko delo																
12	Slabovidni učenci pri pouku potrebujejo več časa za pisne izdelke.																
15	Otroci z motnjami vida v razredu težje navežejo stik z vidicnimi sošolci.																
22	Slabovidnemu učencu je treba učno gradivo povečati na format A3.																
25	Slepega učenca pri pouku preverjamo samo ustno.																
28	Slepi in slabovidni učenci ne dosežejo enakega standarda znanja kot vidici vrstniki.																
29	Prilagojeni učni načrt za slepe in slabovidne je enakovreden veljavnemu učnemu načrtu.																
31	Ob vključitvi slep. in slab. učenca v ROŠ potrebuje učitelj v začetku nekajurno pomoč in napolke strokovnjaka za slepe in slabovidne, pozneje pa ne več.																
33	Nujno je, da se učitelj, ki ima v razredu slepega učenca, nauči brati Braillovo pisavo (brajco) s prsti.																
34	Opisnjenjevanje pri vidicnih traja trajna eno šolsko leto, opisnjenjevanje slepih v brajci pa dve.																
36	Slabovidni učenci naj se šolajo v redni OŠ, slepi pa v Zavodu.																
37	Učenci, ki se šolajo v specialnih šolah, imajo v svojem kraju zelo malo prijateljev.																
38	Slepi so oprosčeni likovnega pouka in tehnične vzgoje.																
39	Specialna znanja (komunikacijske tehnike, orientacija, socialne spretnosti) so potrebna le za učence v zavodu za slepe in slabovidno mladino.																

41	Vsak slep ali slaboviden učenec potrebuje v redni OŠ spremljevalca.	24,2	11,5	11,3	20,3	10,7	11,8	10,2	364	3,58	4,00	1	2,020	,176	-1,196
42	V bralci opisanimjeni slepi učenci imajo več težav pri branju kot slabovidni učenci.	3,0	3,0	5,5	30,1	11,5	16,7	30,1	365	5,15	5,00	4	1,622	-489	-493
43	V razredu se o sošolčevi slepoti ali slabovidnosti ne govori.	3,8	1,9	2,5	10,1	7,1	14,2	60,3	365	5,99	7,00	7	1,604	-1,675	2,021
46	Za delo s slepim ali slabovidnim učencem učitelj potrebuje napotke od zdravnika.	18,1	12,9	11,8	24,7	9,3	10,4	12,9	365	3,77	4,00	4	1,971	,140	-1,084
50	Od slepih ali slabovidnih učencev ne smemo pričakovati enakih učnih dosežkov, ker morajo osvojiti še drugo specialno znanje.	4,7	7,4	10,7	16,4	10,1	21,6	29,0	365	5,01	6,00	7	1,841	-576	-824
51	Integrirani slepi učenec se ne more vključevati v interesne dejavnosti na šoli.	1,6	1,6	1,9	7,7	9,0	20,3	57,8	365	6,13	7,00	7	1,345	-1,842	3,210
52	Svojo humanost pokažemo s tem, da od slepih ali slabovidnih učencev zahtevamo manj.	1,9	2,5	3,8	7,1	12,1	22,5	50,1	365	5,93	7,00	7	1,458	-1,543	1,877
53	Slepi ali slabovidni zaradi možne poškodbe oči ne smejo telovaditi.	3,3	4,9	4,7	14,0	7,9	19,5	45,8	365	5,60	6,00	7	1,724	-1,105	,179

Preglednica 3: Stopnje strinjanja in ocene parametrov opisne statistike za sklop trditvev o šolskem delu

4.2 Razlike

Zanimalo nas je, ali na skupni rezultat prepričanj vplivajo izkušnje in znanje učiteljev in ali se rezultati razlikujejo med razrednimi in predmetnimi učitelji. Večina rezultatov se gosti okoli srednje vrednosti ($M = 193,09$; $SD = 24,956$); to nakazuje prisotnost negotovih in nevtralnih prepričanj, kar je razvidno že samih opisov zajetih trditev.

Prepričanja učiteljev se pomembno razlikujejo v pridobljenem znanju ($t = -3,195$; $p < ,002$). Skupina učiteljev brez pridobljenega znanja ima v povprečju več napačnih predstav in negotovih stališč kot skupina učiteljev, ki so si znanje pridobili v različnih oblikah izobraževanja. Prav tako imajo učitelji z neposrednimi izkušnjami v povprečju manj napačnih predstav o spretnostih, sposobnostih in poučevanju učencev s slepoto in slabovidnostjo kot njihovi kolegi s posrednimi izkušnjami ali brez njih ($c^2 = 5,134$; $p > ,077$). Razlika se kaže tudi med razrednimi in predmetnimi učitelji, slednji jih imajo več, vendar razlika ni statistično pomembna ($t = 1,382$; $p > ,185$).

		N	M	SD
IZKUŠNJE	brez	136	189,51	26,213
	na šoli	89	194,54	20,896
	učim	131	195,96	25,893
ZNANJE	brez	195	189,29	24,351
	pridobljeno	162	197,66	24,982
STOPNJA	razredni	167	194,96	26,367
	predmetni	190	191,45	23,594

Preglednica 4: Razlike med skupinami

Učitelji so pokazali več negotovosti in slabše poznavanje populacije, čeprav se slepi in slabovidni učenci šolajo v redni osnovni šoli že več let. Učitelj, ki ima v svojem razredu slepega in slabovidnega učenca, se lahko tako neposredno prepriča o njegovih sposobnostih, vendar se zdi, da prav o sposobnostih nimajo zadostnih informacij. Na drugi strani pa to tudi ne presenča, če pogledamo zastopanost teh vsebin v okviru dodiplomskega izobraževanja učiteljev, kar nakazuje na pomembnost in potrebnost pridobivanja tega znanja.

Znotraj posameznih sklopov smo želeli ugotoviti, katera so tista prepričanja, po katerih se skupine med seboj pomembno razlikujejo.

Izkušnje

Iz ocen aritmetičnih sredin posameznih trditev je v večini opaziti trend naraščanja od najnižje vrednosti pri skupini brez izkušenj pa vse do najvišjih vrednosti v skupini učiteljev, ki imajo tudi neposredne izkušnje s poučevanjem slepega ali slabovidnega učenca. V nekaterih primerih je položaj obrnjen ali pa imajo vse tri skupine zelo podobne vrednosti.

Statistično pomembnost razlik med vsemi tremi skupinami smo zaradi narave podatkov (nenormalnost porazdelitve, nehomogenost varianc) preizkušali z neparametričnim Kruskal-Wallisovim testom. Skupine se pomembno razlikujejo pri naslednjih trditvah:

- glede močnejše osvetlitve ($c^2 = 9,006$; $p < ,011$),
- tipni zemljevidi in prikazi čim večji ($c^2 = 7,698$; $p < ,021$),
- branje Bráillove pisave s prsti ($c^2 = 18,323$; $p < ,000$),
- udeleževanje likovnega pouka in tehnične vzgoje ($c^2 = 7,564$; $p < ,023$),
- potreba po spremljevalcu ($c^2 = 12,2466$; $p < ,0002$),
- humanost – nižje zahteve ($c^2 = 13,322$; $p < ,001$).

Zaradi nizke pojavnosti slepote in slabovidnosti v populaciji večina ljudi nima možnosti spoznati slepih in slabovidnih oseb in razviti ustreznih strategij za interakcijo. Ponavadi ljudje ne vedo, kaj naj pričakujejo. Izsledki raziskav (Hegarty et al. 1981; Oberman Babić et al. 1996. Wall 2002; Novljan 2004) so pokazali, da na stališča o vključevanju slepih in slabovidnih učencev pomembno vplivajo izkušnje in da imajo učitelji z neposrednimi in posrednimi izkušnjami bolj pozitivna stališča do inkluzije kot skupina učiteljev brez izkušenj. Učitelji brez izkušenj se nagibajo k usmerjanju učencev v bolj segregirane oblike, imajo manj zaupanja v svoje sposobnosti in so na splošno manj naklonjeni inkluziji teh učencev.

Kontradiktorno ugotovitev pri nekaterih trditvah v analizi v primerjavi z izsledki v literaturi, da ima v povprečju skupina brez izkušenj nekaj manj iracionalnih prepričanj kot tista z izkušnjami, podpirajo ugotovitve raziskav, ki poudarjajo, da se pozitivne interakcije pojavijo pod določenimi pogoji: pogostost in kakovost interakcije med videčimi in slepimi ali slabovidnimi osebami. Na drugi strani pa podatki kažejo, da so nekateri učitelji zašli v stereotip in za slabovidne šteli tudi učence, ki nosijo očala.

Znanje

Po navedbah učiteljev jih 55 % nima nobene izobrazbe, 45 % pa je takih, ki so si znanje pridobili različno, bodisi v okviru formalnih oblik izobraževanja (med dodiplomskim študijem in/ali v okvirju seminarjev Zavoda za slepo in slabovidno mladino) oziroma s samoštudijem. Po podatkih raziskave, ki je bila izvedena pri nas (Novljan 2004), je potreba po dodatnem izobraževanju učiteljev, ki imajo v svojem razredu učenca s posebnimi potrebami, zelo izražena (90 %).

S t-preizkusom smo preverjali pomembnost razlik med obema skupinama. Statistično pomembne razlike so:

- uporaba Bráillove pisave ($t = -2,3211,382$; $p < ,021$),
- močnejša osvetlitev ($t = 2,256$; $p < ,011$),
- uporaba običajnega besednjaka ($t = -2,871$; $p < ,004$),
- vaje vida ($t = -2,584$; $p < ,010$),
- poseben čut za ovire ($t = -1,996$; $p = ,047$),
- višja stopnja koncentracije in boljše poslušanje ($t = -2,219$; $p < ,027$),
- samo ustno preverjanje ($t = -2,847$; $p < ,005$),

- specialno znanje ($t = -3,346$; $p < ,001$),
- pogovor o šošolčevi slepoti ($t = -2,223$; $p < ,023$),
- vključevanje v interesne dejavnosti ($t = -2,023$; $p < -044$),
- humanost nižje zahteve ($t = -3,256$; $p < ,001$).

Čeprav je iz podatkov razvidno, da si učitelji pridobivajo znanje o učencih s slepoto in slabovidnostjo v različnih oblikah izobraževanja (formalnih in neformalnih), je možnosti, ki bi jih dajalo dodiplomsko izobraževanje, razmeroma malo. Na to opozarjajo učitelji praktiki na različnih seminarjih in pri prenovi univerzitetnih programov. Zato je tudi logična ugotovitev, da se mora več učiteljev samih seznaniti z značilnostmi učencev s slepoto in slabovidnostjo, tako da išče in študira literaturo.

Zelo pomemben podatek je, da je v dodiplomskem študiju vsebina zastopana v zelo ozkem obsegu, pa še ta le na določenih smereh, ki izobražujejo učitelje. Na drugi strani pa so tudi ponujene vsebine v oblikah podiplomskega stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki pa so premalo obiskane.

Stopnja poučevanja

Razlika v stopnji iracionalnih prepričanj med razrednimi in predmetnimi učitelji, ki smo jo preverjali s t-preizkusom, se kaže v naslednjih trditvah:

- višja stopnja koncentracije in boljše poslušanje ($t = 2,368$; $p < ,018$),
- več časa za pisne izdelke ($t = -2,015$; $p < ,045$),
- slepa oseba lahko živi sama ($t = 2,086$; $p < ,038$),
- uporaba običajnega besednjaka ($t = 2,369$; $p < ,018$),
- branje Bráillove pisave s prsti ($t = -2,370$; $p < ,018$),
- pogovor o sošolčevi slepoti ($t = 3,659$; $p < ,000$).

Pri večini spremenljivk imajo v povprečju razredni učitelji v primerjavi s predmetnimi višje vrednosti, razen pri potrebnem času za pisane izdelke in branju Bráillove pisave s tipom, kjer imajo v povprečju višje rezultate predmetni učitelji. Razlog za te razlike je verjetno v tem, da preživijo več časa z učencem, se mu intenzivneje posvečajo in ga zato tudi bolje poznajo.

5 Sklep

Cilj te raziskave je bil proučiti vrsto in stopnjo prepričanj in napačnih predstav učiteljev redne osnovne šole do slepih in slabovidnih učencev. V procesu inkluzije nosijo učitelji rednih osnovnih šol zaradi neposrednega dela z učencem v razredu velik del odgovornosti in obveznosti. Dejstvo je, da se od rednih učiteljev v procesu inkluzije mnogo pričakuje, na voljo pa nimajo vseh ukrepov, ki bi jim pri tem pomagali. Zato iracionalna in nevtralna prepričanja tudi ne presenečajo. Poglavitni razlog visokega deleža iracionalnih in nevtralnih prepričanj pa je, da učitelji niso usposobljeni za poučevanje slepega ali slabovidnega učenca, v rednih šolah pogosto ni defektologa, kaj šele tiflopedagoga, ni ustreznih prilagoditev, pripomočkov itn.

Če želimo spremeniti to dejstvo, potem je za preseganje nastalega stanja nujno treba nekaj narediti. Iracionalna prepričanja so posledica nezadostne ali napačne informiranosti in premajhnega obsega spoznanj. Mnogi avtorji so mnenja, da je mogoča sprememba na bolje z večjo količino informacij in izkušenj pri delu s slepimi in slabovidnimi učenci. Kaže se potreba po dodatnih vsebinah v programih rednega dodiplomskega izobraževanja rednih učiteljev. Razvijati je treba tudi zavest o možnostih in upravičenostih usmerjanja slepega ali slabovidnega učenca v določen program. Stališča do slepote in slabovidnosti in do slepih in slabovidnih lahko spreminjamo, vendar glede na globoko zakoreninjenost stereotipnih prepričanj v naši kulturi lahko ugotovimo, da samo znanje ni dovolj za njihovo spreminjanje. Pomembno prispevajo tudi izkušnje, kar so pokazale številne raziskave.

Izsledki analize kažejo splošne napačne predstave, preveliko poenostavljanje in posploševanje ter usmerjenost na motnjo. Največ pozitivnih oz. racionalnih prepričanj se veže ravno na šolsko delo in dosežke učencev, iz česar lahko sklepamo, da so posledica znanja, ki si ga učitelji pridobijo v raznih oblikah izobraževanja. Več stereotipnih prepričanj pa se nanaša na splošno podobo slepe ali slabovidne osebe.

Naj za konec navedemo nekatere značilnosti slepih in slabovidnih, pri katerih so učitelji pokazali visoko stopnjo poznavanja problematike.

- Slepi nimajo nižje stopnje inteligentnosti.
- V razredu naj se o sošolčevi slepoti in slabovidnosti govori.
- Slepi in slabovidni potrebujejo dodaten čas.
- Slepi in slabovidni učenci naj sodelujejo v interesnih dejavnostih.
- Specialno znanje je del kurikuluma za slepe in slabovidne.
- Svoje humanosti ne pokažemo z nižjimi zahtevami.
- Slepa oseba lahko živi sama.
- V pogovoru s slepo ali slabovidno osebo uporabljamo običajen besednjak.
- Navajamo pa tudi najpogostejše zmete, poleg pa kratko razlago.

<i>Iracionalno prepričanje</i>	<i>Dejstvo</i>
Slepi in slabovidni ljudje slišijo bolje.	Raziskave ne potrjujejo, da bi ljudje slišali bolje zaradi tega, ker so slepi. S strukturiranimi vajami se naučijo uporabljati sluh, kakor tudi vsa druga čutila.
Branje pri slabši svetlobi poškoduje oči.	Branje pri slabši osvetljenosti utruja oči, vendar jih ne poškoduje.
Slepi otroci samodejno razvijejo višjo stopnjo koncentracije in so zato boljši poslušalci.	Dobro poslušanje je naučena spretnost. Mnogi slepi razvijejo dobro koncentracijo pri poslušanju, ki pa je izid njihovega sistematičnega dela in urjenja.
Tipni zemljevidi in prikazi naj bodo čim večji.	Pri tipnih zemljevidih in prikazih se držimo pravila, da naj ne bodo večji kot dve razprti dlani.
Povečanje gradiva na format A3.	Povečave gradiva so odvisne od posameznikove motnje, vendar povečanje na format A3 poveča tudi težave z orientacijo na listu. Bolje je povečati črke in izbrati primerno tipografijo, kar nam sodobna IKT omogoča.
Slabovidni potrebujejo močnejšo osvetlitev.	Vrsta osvetlitve je odvisna od posameznikove motnje. Pri nekaterih motnjah je potrebna močnejša osvetlitev, druge motnje pa zahtevajo za večje vizualno funkcioniranje zmanjšano količino svetlobe.
Slepi z lahkoto prepoznajo osebo samo po govoru.	Čeprav imajo nekateri slepi ljudje odličen slušni spomin, prepoznavanje osebe po glasu ni niti samodejno niti lahko.
Težje navezovanje stikov z videčimi sošolci.	Socialne spretnosti so zelo pogojene s pridobivanjem informacij po vidni poti, kar je za slepe in slabovidne učence zelo oteženo, če ne onemogočeno. Učenje socialnih spretnosti je del specialnega kurikuluma.

In kako je s Pavlom?

Čez leto dni ga srečamo, kako v napol zatemnjenem razredu z živimi barvami ustvarja izjemne izdelke. Morda bo kljub slabemu vidu postal slikar? Pri slovenščini uporablja učbenik običajne velikosti, le črke v njem so povečane, ilustracije pa prilagojene vidni zaznavi slabovidnih. Seveda, njegova učiteljica se je udeležila seminarja, kjer so ji odsvetovali povečevanje na format A3 in jo napotili na pravilno izbiro učbenika. Pavel z veseljem igra nogomet, pri tehničnem pouku pa je izdelal lično leseno stojalo za prenosni telefon. Vso šolo so prebarvali in razna območja označili z živimi barvami, kar je zelo všeč tudi Pavlovim sošolcem. Pavel se med njimi odlično počuti, saj so ga enakopravno sprejeli medse, odkar je pri geografiji dobil zaslužen enico. Zavedeli so se, da je Pavel deček kot oni, le da vidi svet malo bolj megleno in včasih potrebuje nekatere prilagoditve.

Literatura

- Bishop, V. (2004). Teaching visually impaired children. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Corbett, J. (1999). Inclusivity and school culture: the case of special education. V: Prosser, School Culture. London: Paul Chapman Publishing.
- Hegerty, S., Pockling, K., Lucas, D. (1981). Educating pupils with special needs in the or-

- dinary school. V: Dean, J., *Managing special needs in the primary school*. London: Routledge.
- Holbrook, M. C., Koenig, A. (2003). *Foundation of education. Volume I: History and theory of teaching children and youth with visual impairments*. New York: AFB Press.
- Keller, H. (1975). *Zgodba mojega življenja*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Kirkwood, R., McCall, S. (1999). *Educational provision. V: Mason, H., McCall, S. Visual impairment: access to education for children and young people*. London: David Fulton Publisher, str. 13–20.
- Novljan, E. (2004). *Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi*. Poročilo ciljnega raziskovalnega projekta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Oberman Babić, M., Joković Turalija, I. (1996). *Stavovi učenika redovne šole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida i uloga defektologa u procesu njihove transformacije*. *Defektologika slovenica*, 4, št. 1, str. 77–82.
- Ule Nastran, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Wall, R. (2002). *Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion*. *Review*, 34, št. 3, str. 111–119.

ŽOLGAR JERKOVIĆ Ingrid, Ph.D., KERMAUNER Aksinja

KNOWING BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PUPILS – THE PATH TO APPROPRIATE TREATMENT

Abstract: The authors present the findings of research undertaken on a sample of 365 primary school teachers. The research investigated the beliefs of teachers, the extent of mistaken beliefs about blindness and visual impairment, about the blind and visually impaired people and their connection with certain factors.

The results point out some generally mistaken beliefs, along with excessive simplification and generalisation, and impairment-orientation. The teachers' convictions significantly differ according to the knowledge they have gained. On average, the group of teachers without knowledge has more mistaken beliefs and uncertain viewpoints than the group of teachers who gained their knowledge through different forms of education. In general, teachers with direct experience have fewer mistaken beliefs about the skills, abilities and teaching of pupils who are blind or visually impaired than their colleagues with indirect experience or without any, while the difference is not statistically significant. There is also a difference between teachers of lower and upper grades, with the latter having more of it, but the difference is again not statistically significant.

Keywords: integration/inclusion, blind and visually impaired pupils, irrational convictions, teachers and teaching of blind and visually impaired pupils.

Milojka Utroša

Integracija otroka z Downovim sindromom v vrtec

Povzetek: Prispevek opisuje integracijo deklice z Downovim sindromom v redni oddelek vrtca. Pri pisanju prispevka sem izhajala predvsem iz svojih izkušenj in strokovne literature ter sodelovanja z zunanjimi institucijami. Pri delu se opiram na svoje znanje, nasvete logopedinje in upoštevam usmeritve programa Majhni koraki, ki so ga razvili strokovnjaki univerze Macquaire v Sidneyu za zgodnjo obravnavo otrok z motnjami v razvoju. Za uspešno delo in omogočanje optimalnega razvoja je nujno potrebno timsko delo vseh zaposlenih v enoti vrtca, strokovnih sodelavcev zunanjih institucij in sodelovanje s starši.

Gljučne besede: integracija, Downov sindrom, otroci s posebnimi potrebami.

UDK: 376.4

Strokovni prispevek

Milojka Utroša, vzgojiteljica, Vrtec Lendava

Uvod

Poklic vzgojiteljice opravljam že enaintrideseto leto. V svoji delovni dobi sem imela priložnost spoznati najrazličnejše otroke in njihove posebnosti. Vsak izmed njih je pustil pečat v bogatih izkušnjah, ki sem si jih pridobila z leti. V lanskem šolskem letu sem imela priložnost spoznati deklico, ki me spodbudila k pisanju tega prispevka. To je deklica z Downovim sindromom. V praksi vzgoje v vrtcu se že kar nekaj časa dodobra uveljavlja zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki nam omogoča, da tudi take otroke integriramo v redne oddelke vrtca in jim omogočamo optimalen razvoj. Ugotavljam, da integracija otrok s posebnimi potrebami veliko prispeva k njihovemu razvoju ter predvsem k sprejemanju in razumevanju takšnih otrok. Svoja razmišljanja in ugotovitve vpliva integracije sem strnila v naslednjih vrsticah.

Integracija otroka z Downovim sindromom v vrtec

O Downovem sindromu je bilo veliko napisanega. Prvi, ki se je z njim ukvarjal in po katerem je tudi dobil ime, je bil John Down (1828–1899). Vzrokov za nastanek je kar nekaj, v večini pa se taki otroci rodijo starejšim materam. Nema lokrat se rodijo s srčno napako in so zelo občutljivi za bolezni dihal. Tudi zunanost jih značilno zaznamuje. Temperament otrok z Downovim sindromom lahko opišemo z besedami, kot so nežnost, ljubeznivost, kljubovalnost.

V lanskem šolskem letu se je tudi v našo skupino vključila deklica z Downovim sindromom. Ob vključitvi je bila stara tri leta. Kljub dolgoletni praksi – v vrtcu imam kar trideset let delovne dobe – sem se prvič pri svojem delu srečala s takšnim otrokom. Novi položaj me je le še spodbudil, da sem začela prebirati literaturo o otrocih s posebnimi potrebami in pridobivati novo znanje za delo s takimi otroki. Prvi izidi našega dela pa so že vidni.

Opis trenutnega stanja

Deklica, poimenovala jo bom Tina, je sedaj stara štiri leta. Vrtec obiskuje polnih sedem mesecev. Izhaja iz madžarsko-slovenske družine. Mati je madžarske narodnosti, oče slovenske. Sporazumeva se v slovenskem jeziku, madžarskega razume. Do vstopa v vrtec ni preteklo veliko časa, kljub temu pa se je na čustvenem, socialnem in kognitivnem področju otrok in zaposlenih veliko spremenilo. Po treh mesecih obiskovanja vrtca so starši vložili zahtevo za začetek postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Postopek usmerjanja se je končal novembra 2005.

Tini je bila dodeljena dodatna strokovna pomoč logopeda v obsegu treh ur na teden. To je zanjo pomenilo, da bo v njen svet vstopila nova oseba, s katero bo morala navezati stike ter doseči občutek varnosti in sprejetosti, ki je pogoj za uspešno delo in napredovanje. Dodatna strokovna pomoč še ne traja dobra dva meseca, a dekllica je logopedinjo zelo lepo sprejela. Dodatna strokovna pomoč poteka tako v oddelku kot individualno, odvisno od vsebine, metode in načina dela. Tudi drugi otroci so novi način dela in vključevanje tretje osebe sprejeli kot del vsakdanjika. S sodelavko se vsak dan trudiva, da bi jim približali svet drugačnosti in jim pokazali, da je vsak otrok nekaj posebnega, neponovljivega in nezamenljivega.

Pri svojem delu si večkrat pomagava z literaturo, ki je pa ni prav veliko. Najbolj nama pomagajo knjižice iz zbirke Majhni koraki – program za zgodnje obravnavanje otrok z motnjami v razvoju (Pieterse, Treloar, Carins 2000). Sama knjiga ima naslov, ki je zelo blizu resnici, saj nam pri delu s takimi otroki vsak majhen korak pomeni zelo veliko.

Zakaj menimo, da je integracija pozitivna za deklčin razvoj?

O tem, da prispeva vrtec veliko pozitivnega k vzgoji in izobraževanju otrok, ne bi govorila. Otrokom s posebnimi potrebami pa prinaša še toliko več, saj deklici omogočamo: varno in spodbudno okolje za razvoj sposobnosti po njenih zmožnostih; okolje, ki ji omogoča uveljavljanje, čustveno sprejemanje ter pripadnost. Pri delu upoštevamo njene individualne značilnosti, pri tem pa zelo pazimo, da v skupni ni zaradi teh značilnosti stigmatizirana. Omogočamo ji enake možnosti kot vsem drugim otrokom.

Zelo pomembno je tudi načrtovanje dejavnosti in zastavljanje ciljev za otroka s posebnimi potrebami. Izkušnje so nam pokazale, da si zastavljamo deklici primerne cilje, ki jih s trudom dosega. Je zelo vztrajna, zato ji le redko katera dejavnost, ki se je loti in je zanjo motivirana, spodleti. Lep dokaz za to je bil tudi skok čez ovire. Na začetku ji je povzročal preglavice. Sama je poskušala in vadila ves teden, dokler ji ni uspelo skočiti čez oviro. Po tem dogodku je zelo vzljubila telovadbo in si sedaj, četudi nimamo načrtovanih skokov čez oviro, sama pripravi le-te in jih preskakuje.

Njeni zelo močni področji, na katerih dosega uspehe in jo zelo zanimata,

sta glasba in jezik. Zelo natančno si zapomni vsebino zgodb in jih tudi obnovi, celo v nekaterih primerih odigra. Zelo rada pleše in si ob tem tudi prepeva. Ima zelo razvit občutek za ritem. V skupinsko delo se vključuje, vendar njena pozornost v skupini ne traja dolgo. Kadar ji pozornost upade, se umakne v kotiček in tam začne svojo igro, s katero ne ovira drugih otrok. Tudi nje ne moti, da drugi počnejo nekaj drugega. Kadar si zaželi stika z drugimi, se nam znova pridruži pri naših dejavnostih. Vztrajnejša je, kadar poteka delo individualno.

Vsakdanje delo pa mora zanjo potekati po ustaljenem urniku. Ima svoje rituale, ki jih ne smemo zmotiti (npr. vzgojiteljice jo moramo pričakati v skupini, in ne v garderobi; obvezno umivanje zob po zajtrku; ob prihodu z dvorišča sede za mizo in čaka kosilo, čeprav se ne vrnemo z dvorišča vedno ob istem času). Njena značilna lastnost je tudi dobrosrčnost, saj rada posoja svoje stvari, kar pri otrocih njene starosti ni ravno pogosto. Ima širok krog prijateljev, nekatere pa sprejema bolj kot druge. Ti ji pomenijo ožji krog prijateljev in z njimi prijateljuje že od vsega začetka. Otroci v vrtcu jo imajo radi in ji to na različne načine tudi pokažejo.

Potek razvoja po področjih

Groba motorika:

- pri hoji po stopnicah se drži za ograjo;
- sonožno skače;
- stoji na eni nogi;
- na kolesu se odriava z nogami.

Fina motorika:

- riše glavonožce, obraz zaokroži s sklenjenim krogom in mu nariše vse dele;
- prereže ozek trak;
- postavi štiri kocke eno na drugo;
- izbere barvo po navodilu;
- prepozna in poimenuje dvojice.

Razumevanje in raba jezika:

- ravna se po krajših navodilih (npr. pojdi se umiti, obriši si nos);
- zapoje preprosto pesmico, obnovi zgodbo;
- ponovi krajši stavek;
- na zahtevo pove svoje ime in priimek, kraj bivanja in starost ter delo, ki ga opravljajo starši;
- uporablja dve- in tribesedne stavke.

Obvladanje matematičnih pojmov in zakonitosti:

- postavi predmet v določeno lego – po navodilu (pred, za, na, pod);
- razume pojma dolg, kratek;
- razlikuje predmete po obliki (okroglo, oglati).

Osebnost in družabnost:

- sodeluje z otroki;
- sodeluje z vzgojiteljicami;
- hitro naveže stik z otroki in odraslimi, ki so ji všeč, posebno z deklicami z dolgimi lasmi;
- nekaterih higienskih navad še ne opravlja samostojno.

Tudi dekličine prehranjevalne navade so se od prihoda v vrtec spremenile. Sprva je sprejemala le določeno hrano, zelo rada je posegala po testeninah, kruhu, sadju in juhi. Njen jedilnik se počasi širi, sprejemati je začela tudi drugo hrano. Poje vsako hrano posebej (npr. posebej kruh in posebej sir).

Veliko ji pomeni, če jo za doseženi uspeh pohvalimo. Ob tem, ko jo pohvalimo, ji moramo tudi zaploskati. Pohvalimo jo na različne načine in ji povemo, zakaj je pohvaljena. Pri tem uporabljamo besede/besedne zveze in stavke, kot so: »Zelo dobro«, »To si odlično opravila«, »To moramo povedati mamici«, »To si lepo naredila«.

V velik užitek ji je prebiranje knjig in spuščanje po toboganu. Zadovoljstvo rada deli z drugimi. Veliko ji pomeni telesni stik, rada objame in rada sprejme objem.

Spremljanje dekličinega napredka

Pri analiziranju in spremljanju napredka je zelo pomembno timsko delo. S sodelavko redno sodelujeva z logopedinjo in upošteva njene nasvete. Seznanila naju je z veliko novimi stvarmi, na katere morava biti pozorni: navezovanje očesnega stika pri vseh dejavnostih, spodbujanje zapornitve in obnavljanja novih spoznanj, ohranjanje in nadaljnji razvoj že usvojenih spretnosti. S sodelavko vodiva tudi portfelj deklice, v katerega vlagava vsa opažanja in izdelke. Seveda ne smemo pozabiti tudi na timske sestanke, ki nas obvezujejo pri izvajanju individualiziranega programa, katerega je deležen vsak otrok s posebnimi potrebami. V veliko pomoč so nam tudi informacije staršev, ki so že od vsega začetka pokazali veliko pripravljenost za sodelovanje z nami.

Sklep

Vsak otrok ima pravico do drugačnosti – to je stavek, ki nas v zadnjem času spremlja skorajda na vsakem koraku. Sodbo o upoštevanju te pravice pa lahko poda vsak posameznik sam, saj se nemalokrat zgodi, da omenjeno pravico v našem tempu življenja spregledamo ali ji posvetimo premalo pozornosti. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je prinesel v slovenski prostor novo razsežnost razumevanja in obravnavanja otrok s posebnimi potrebami. Čeprav bi lahko rekla, da se je zakon nekako utekel, ob njegovem izpolnjevanju vseeno nastajajo različni zapleti in dolgotrajne procedure. Vemo, da otroka pred izdajo odločbe pregleda kar lepo število strokovnjakov in pregledi pri vsakem izmed

teh so večinoma vse kaj drugega kot neobremenjujoči za otroka. Če gre za specifične motnje, pa je ta postopek še toliko bolj zapleten. Zgodi se tudi, da se mnenja različnih institucij ne ujemajo, a na žalost zaradi varstva osebnih podatkov le-ta ne morejo biti usklajena. Mogoče bi bilo dobro, da bi v prihodnosti nekoliko več pozornosti posvetili tudi tej stopnji v postopku usmerjanja.

Ugotavljam, da žal samo ljubezen za uspešno vzgojo in razvoj otrok s posebnimi potrebami ni dovolj. Je pa prvi pogoj za plodno in učinkovito delo. Delo z otrokom z Downovim sindromom je čudovita izkušnja, ki te iz dneva v dan bogati, prinaša toplino v naša srca in nam širi obzorja.

Literatura

Pieterse, M., Treloar, R. s Carins, S. (2000). *Majhni koraki*. Ljubljana: Sožitje.
Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP/(Ur. l. RS, št. 54/2000).

UTROŠA Milojka

INTEGRATION OF A CHILD WITH DOWN SYNDROME IN KINDERGARTEN

Abstract: The article describes the integration of a girl with Down syndrome in a regular kindergarten class. The article is primarily based on my own experience and the specialist literature, as well as co-operation with external institutions. In my work, I use my own knowledge and advice of a speech therapist, while I also take into account the orientations of the 'Small Steps' programme developed by experts from Macquarie University in Sydney concerning the early treatment of children with a developmental disorder. For successful work and to enable optimal development, it is indispensable to provide for the teamwork of all employees of the kindergarten concerned, expert associates from external institutions and co-operation with the parents.

Keywords: integration, Down syndrome, children with special needs.

Ksenija Fuma

Ne svet gluhih, en svet za vse

Povzetek: V prispevku avtorica primerja razvoj sliščega in gluhega otroka. Ugotavlja, da se njun razvoj razlikuje na več področjih. Pojasnjuje, zakaj se govor gluhega otroka razlikuje od govora sliščega. Navaja raziskave, ki potrjujejo, da dosegajo gluhi slabše učne dosežke kot slišči otroci, in kateri so tisti dejavniki, ki vplivajo na akademske dosežke gluhih. Razloži razliko med integracijo in inkluzijo ter opozori na težave, s katerimi se srečuje gluhi otrok v integraciji. Svetuje, katere prilagoditve potrebuje gluhi otrok, da je lahko uspešen.

Ključne besede: gluhi otrok, naglušni otrok, integracija, inkluzija, prilagoditve.

UDK: 376.3

Strokovni prispevek

Ksenija Fuma, profesorica defektologije, Center za korekcijo sluha in govora v Portorožu.

1 Uvod

Ali ste kdaj gledali televizijo brez zvoka? Ali ste kdaj zaplesali s svojim najdražjim/-jo brez glasbe? Ali ste kdaj opazovali ljudi, ki se pogovarjajo? Ali ste razumeli, kaj se pogovarjajo? Kako ste se počutili, ko ste v študijskih letih pri pisanju izpita napeto opazovali premikanje ustnic vašega kolega, ki vam je poskušal neslišno pomagati?

Slišечи ne bomo nikoli zares razumeli, kako je, če ne moreš slišati, če je vse zgoraj naštetu del tvojega vsakdanjika. Lagali bi, če bi rekli, da razumemo. Lahko pa vložimo ves svoj trud, da *poskušamo* gluhe osebe razumeti, da poskusimo »slišati« in videti skozi njihove oči in jim priskrbimo tisto, kar jim bo omogočilo *enake možnosti za uspeh*, kot jih imamo slišечи.

Takoj na začetku moram omeniti, da bom v prispevku za vse otroke z izgubo sluha (tako gluhe kot naglušne) uporabljala termin *gluh*. S tem bo besedilo preglednejše, razumljivejše, sama pa se bom izognila lomljenju jezika. Opazila sem, da ta termin uporabljajo različni avtorji, zato nimam nobene slabe vesti. Če bom menila, da je pomembno izpostaviti naglušne, bom to tudi storila. Torej, izraz *gluh* se v tem prispevku nanaša na *širok spekter izgub sluha*.

2 Razvoj sliščega in gluhega otroka

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) skupino otrok z izgubami sluha imenuje *gluhe* in *naglušne* otroke. Ti otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije, povezane z njim.

Naglušni otrok dovolj dobro sliši, da lahko komunicira in se izobražuje po glasovno-govorni poti. Njegovo glavno sredstvo sporazumevanja je *govor*. Pri sporazumevanju si pomaga s slušnim aparatom, z ogledovanjem z ust, z drugimi akustičnimi in psihosocialnimi prilagoditvami.

Gluhi otrok *ne sliši* zvokov in glasov iz svojega okolja, zato mu ojačanje zvo-

ka ne koristi. Gluhi otroci so si med seboj zelo različni: po *vrsti izgube* sluha, *stopnji*, času *nastanka* izgube in *kraju* okvare.

Razvoj sliščega in gluhega otroka poteka po enakih principih. Vendar pri-
nese izguba sluha s seboj posebnosti v razvoju gluhega otroka (Kesič 2002; Kuhar
1993). *Ključne razlike* so posledica izgube sluha. Verjetno ni prirojenih *razlik*,
temveč te nastanejo pozneje, kot *posledica psihosocialnega razvoja*. Razlike se
kažejo na:

- govornem,
- jezikovnem,
- miselnem,
- socialnem,
- čustvenem in
- gibalnem področju.

Poleg tega je *razvoj jezika in komunikacije* pri gluhem otroku pogosto slabši.
Potrebuje *čim zgodnejšo obravnavo* na jezikovnem, govornem in komunikacij-
skem področju.

Od področij, kjer nastajajo pri gluhem otroku in sliščem otroku razvojne
razlike, bom ob tej priložnosti primerjala njun govor in jezik ter njune intelek-
tualne sposobnosti.

2.1 Govor in jezik gluhega sta drugačna

Gluhi otrok *govora ne sliši*, zato ga *ne more posnemati*. Če želimo govorjeni
jezik naučiti nekoga, ki ne sliši, ga mora najprej razumeti. Otrok, ki se rodi gluha,
ali pa to postane zelo kmalu po rojstvu, se govorjenega jezika nauči drugače kot
njegov sliščči vrstnik. Slednji govor veliko prej razume, kot ga lahko uporablja,
zato moramo dati gluhemu otroku za to dovolj časa. Slikovito povedano, njegove
oči morajo prevzeti *nalogo oči in ušes* slišččega otroka. Prav zaradi tega potre-
buje tak otrok *več časa*; koliko časa, pa je odvisno od osebne strukture otroka,
podpore staršev in začetka rehabilitacije.

2.1.1 Rezultati raziskav

Ameriške raziskave so pokazale, da imajo gluhi otroci (oglušeli od rojstva),
ki se že od vsega začetka sporazumevajo z *znakovnim jezikom*, pozneje *večje*
težave pri učenju jezika slišččih (*angleščine*), ker ima znakovni jezik povsem dru-
gačna pravila oziroma zakonitosti. Zato se sedaj veliko gluhih otrok uči jezika
po *oralni metodi* (z govorom), ki temelji na angleščini (<http://www.pbs.org/wnet/soundandfury/>).

Dejstvo, da jezika ne slišijo, otežuje njihov jezikovni napredek. Prav zara-
di tega so gluhi in naglušni otroci pogosto slabše opismenjeni in imajo manj
znanja kot njihovi sliščči vrstniki.

Raziskave kažejo, da gluhi učenci *pri branju in bralnih dosežkih* za kar
nekaj let *zaostajajo* za slišččimi.

Na primer v veliki ameriški študiji, ki je zajela okoli 6500 gluhih dijakov,

ki so se šolali tako v redni šoli kot šoli za gluhe, je Holt (1993) ugotovil, da je *povprečna bralna starost sedemnajstletnega gluhega dijaka na ravni devet- in polletnega sliščega otroka*.

V Veliki Britaniji so podobno raziskavo naredili pred več kot dvajsetimi leti, ko je Conrad (1979) raziskal, da je povprečno bralno znanje vseh gluhih, ki so že *dokončali osnovno šolo*, na stopnji *devetletnega sliščega otroka* (<http://www.deafnessatbirth.org.uk/>).

Leta 1996 so opravili raziskavo, v kateri so primerjali pismenost gluhih in sliščih otrok. Pri raziskavi je sodelovalo 926 gluhih dijakov, starih med sedemnajst in osemnajst let, in enako število sliščih četrtošolcev. Rezultati skupin so bili približno enaki! To pomeni, da je *sedemnajst-* oziroma *osemnajstletni gluhi dijak opismenjen* na ravni *četrtega razreda*, ki jo obiskujejo slišči otroci. Ti rezultati izražajo le jezikovne sposobnosti in znanje, ne pa ravni inteligentnosti (<http://www.pbs.org/wnet/soundandfury/>).

Kljub tako obsežnim raziskavam, ki navajajo slabšo pismenost gluhih, obstajata dve različni študiji, narejeni na malem vzorcu, ki poročata o *podobnih bralnih dosežkih* gluhih in sliščih vrstnikov.

Raziskavo v Ameriki sta opravila Geers in Moog (1989), v Veliki Britaniji pa Lewis (1996). Zakaj sta se ti skupini gluhih odrezali bolje, ni povsem jasno. Obe raziskavi sta zajeli učence, ki so se šolali po *oralni metodi*. Statistično pomembna faktorja sta bila socioekonomski status in otrokova inteligentnost. Mogoče je, da so se ti gluhi učenci pri bralnih testih bolje odrezali zaradi višjih inteligentnih sposobnosti, pa tudi zato, ker so prihajali iz boljših socialno-ekonomskih okolij (<http://www.deafnessatbirth.org.uk/>).

Gluhi morajo razviti tekoče jezikovne zmožnosti na nivoju, ki ustrezajo njihovi starosti, le tako bodo lahko izkoristili svoje potenciale in razumeli svet okoli njih ter nanj vplivali.

Znano je, da so nekateri gluhi učenci dosegli visoke akademske dosežke na vseh stopnjah šolanja, tudi na univerzi.

2.2 Intelektualne sposobnosti gluhega

Gluhi se v kognitivnih in intelektualnih sposobnosti ne razlikujejo od sliščih vrstnikov. Njihovo mišljenje je podobno, le da se pri gluhih nekateri procesi pojavijo nekoliko pozneje (Kuhar 1993), tako se tudi jezik razvije počasneje. Mišljenje sliščih otrok se razvija pod vplivom celotne sensorike, pri gluhih pa povsem pod vplivom vida ali tipa.

S testi in normami, ki so prirejene za gluhe, so dokazali, da so gluhi v svojih intelektualnih sposobnostih zelo različni. Tako najdemo zelo inteligentne, pa tudi te z motnjo v duševnem razvoju. Ravno tako so potrdili, da ni neposredne povezave med gluhoto in inteligentnostjo, torej *gluhota ne vpliva na nižje intelektualno delovanje* ljudi.

Kaj pa abstraktno mišljenje gluhih? Kuhar (1993) trdi, da so sposobni *abstraktnega mišljenja*, saj so nekateri gluhi in naglušni učenci dobri ali celo vrhunski matematiki.

Raziskava, ki jo je Wood (Wood et al. 1986) opravil v Veliki Britaniji, ne podpira Kuharjeve trditve. Wood je ugotovil, da imajo gluhi podoben zaostanek kot pri branju tudi pri matematiki. Študija je zajela več kot 1000 učencev, ki so dokončali osnovno šolanje, med njimi 540 gluhih. Wood in njegovi sodelavci so ugotovili, da je bila povprečna matematična starost slišičih *15,5 leta* in *12,3 leta* za gluhe učence (<http://www.deafnessatbirth.org.uk>).

Ugotavljamo, da imajo slišiči in gluhi otroci *podobne* spominske sposobnosti, vendar si gluhi lažje zapomnijo *geometrijske oblike* kot števila. Pri besedah pa si lažje zapomnijo tiste, ki imajo *ekvivalente* v znakovnem jeziku. Težko si zapomnijo *težje besede* in *težje zaporedje* besed, slabše razumejo nadrejene, *abstraktne pojme*. Nekateri gluhi ostajajo na konkretnem nivoju (Filipčič 1994).

Dulčić (2002) navaja rezultate raziskav (Freeman, Malkin in Hastings 1975), ki so pokazale *razlike* v pozornosti, spominu in inteligentnosti gluhih in slišičih otrok.

Te razlike se manjšajo vzporedno s trajanjem rehabilitacije in glede na razvitost govora.

2.2.1 Učni in šolski dosežki gluhega

Žalostno dejstvo je, da kljub normalnim intelektualnim sposobnostim gluhi otroci ne dosegajo temu primernih učnih rezultatov. Njihovi učni in šolski *dosežki* so namreč bistveno *slabši od pričakovanih*. V povprečju so *manj izobraženi* kot slišiči in se tako zaposlujejo na *manj zahtevnih delovnih mestih*.

Svet, v katerem živimo, je narejen in oblikovan za tiste, ki se dobro govorno izražajo. Gluhi veliko takih zahtev ne zmorejo, saj to ne uspe niti tistim, ki se slabše govorno izražajo ali pa so iz tujega jezikovnega okolja.

2.2.2 Faktorji, ki vplivajo na akademske dosežke gluhih

Mnogi strokovnjaki raziskujejo, *zakaj so nekateri gluhi boljši od drugih*. Doslej je ameriškim strokovnjakom (<http://www.deafnessatbirth.org.uk>) uspelo pojasniti le 20 odstotkov variance, ki pojasnjuje statistično pomembne faktorje, ki vplivajo na akademske dosežke posameznega gluhega učenca.

Raziskava je pokazala, da so statistično pomembni faktorji:

- družinski socialno-ekonomski status;
- ali ima otrok še kakšno motnjo poleg gluhot;
- starost, ko se je gluhot pojavila;
- ali je angleščina tisti jezik, ki ga govorijo doma;
- slušni status staršev;
- narodnost (rasna pripadnost) družine: kjer so raziskovali ta faktor, se je vedno znova pokazalo, da gluhi otroci belih staršev dosegajo boljše akademske dosežke kot gluhi otroci iz družin drugih ras;
- pričakovanja staršev;
- kako starši sprejemajo gluhega otroka.

- Faktorja, ki nista statistično pomembna, sta:
- otrokov spol,
 - edukacijsko okolje.
- Faktorji, ki še niso raziskani, ali pa njihov vpliv še ni dokazan, so:
- stopnja izgube sluha: zdi se, da le-ta na akademske dosežke ne vpliva toliko, kot smo pričakovali, vsekakor pa močno vpliva na razvoj govora;
 - otrokova inteligentnost;
 - ali ima otrok kohlearni implant;
 - starost, ko je bila gluhota diagnosticirana;
 - količina in vrsta pomoči v predšolskem obdobju;
 - tip jezika in komunikacije.

3 Vključevanje gluhih otrok v redne oblike izobraževanja

Ko govorimo o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oblike izobraževanja, uporabljamo izraza integracija in inkluzija.

Integracija pomeni, da je otrok s posebnimi potrebami *vključen v redno šolo*. *Otroka se v ta namen posebej pripravi, da se lahko vključi*. Bistvo integracije zelo dobro označuje angleški izraz »*to fit in*«, ki pomeni, da se otrok vključi v novo okolje.

Gluhi otrok se mora v šoli za gluhe ali v predšoli posebej izkazati, izstopati v svojih učnih dosežkih ali socialnih spretnostih, da ga strokovni delavci predlagajo za šolanje v redni šoli med slišječimi vrstniki. Že pred odhodom v integracijo mora doseči socialno zrelost. Ves proces integracije je tesno povezan s šolo oziroma centrom za gluhe. Težava integracije je, da gre pri njej pravzaprav samo za *zamenjavo* okolja z velikim, še neprilagojenim socialnim okoljem.

Inkluzija je *prilagoditev šolskega okolja*, ki vsem učencem omogoča, da so uspešni. Maksimira rast posameznika, pri tem pa krepi pomen skupnosti.

Vsi učenci šole, ne glede na svoje šibkosti ali močne strani, na katerem koli področju, so člani šolske skupnosti. *Vključeni so v vse dejavnosti*, ki se dogajajo med poukom in med odmori. Gluhi otrok pripada skupnosti slišječih in sodeluje z njo. Ne prilagajamo ga večini v razredu, ampak dopuščamo, da *ostane tak kot je*, z vsemi svojimi posebnostmi – *prilagajamo mu načine dela*, da se lahko izkaže.

V inkluziji gluhih gluhemu otroku omogočimo, da se lahko *druži* tudi z *drugimi gluhihimi otroki*. S tem raste njegov pozitiven občutek lastne vrednosti, pa tudi samozavest (<http://vs.eun.org>).

Beseda integracija torej predpostavlja in poudarja priprave in prilagajanje (integriranje) otroka na (v) okolje, beseda inkluzija pa priprave in prilagajanje okolja na otroka.

Trdim, da pri nas o inkluziji gluhih še ne moremo govoriti. Na to nas opozarja več dejavnikov, ki jim doslej še nismo uspeli zadostiti. Zares pa si prizadevamo za to.

Z integracijo/inkluzijo želimo *čim bolj izenačiti razvoj* gluhih in slišječih otrok, saj izhajamo s predpostavke, da imajo gluhi enake razvojne potenciale in

potrebe kot slišечи. Tega ne moremo reči za področje verbalne komunikacije, ki je posledica slušne izgube.

Pr eden gluhega otroka vključimo, presodimo, kaj je zanj bolje: to, da ostane doma, v krogu družine in je izpostavljen raznim pritiskom, ki mu jemljejo samozavest, ali to, da je v okolju med sebi enakimi, s tem da je v krogu družine le ob koncu tedna. Če presodimo, da bo gluhemu otroku integracija res omogočila ustrezen intelektualni, socialni in emocionalni razvoj, se zanjo tudi odločimo.

Posebno pozornost namenimo otrokovim *močnim področjem*. Prepogosto se usmerimo na otrokove težave, na njegova močna področja pa pozabimo. Le-ta moramo spodbujati, saj bo z njimi poskušal kompenzirati svojo izgubo sluha. Naš cilj je, da otrok pri vključitvi *ohrani* svojo *identiteto* in se *nauči živeti z gluho-to*, zato ne smemo negirati njegove slušne izgube.

Integracija je proces, neprenehni razvoj in stalno spreminjanje. Ne bo potekala brez problemov. Toda poleg padcev bodo tudi vzponi, ki nas bodo opozarjali, da delamo dobro in smo na pravi poti. Večina otrok v času šolanja naleti na težave, gluhi otrok pri tem ni nobena izjema. S tem ko se sooči s težavo in jo reši, pridobi pomembno izkušnjo, iz katere se nekaj nauči. Integracija je pravzaprav *sredstvo za učenje* v zgodnjih letih življenja. Tako se gluhi otrok že zgodaj nauči, kako naj reši težave, s katerimi se bo srečeval vse življenje. Navsezadnje so gluhi del sliščevega sveta. To je pomembna prednost integracije.

Kako uspešna bo integracija gluhega otroka, je odvisno od tega:

- katero stopnjo in vrsto izgube sluha ima;
- kakšne so otrokove zmožnosti, da uporabi ostanke sluha;
- kateri je otrokov najljubši način komuniciranja in če se le-ta uporablja v integriranem okolju;
- kakšen je otrokov psihofizični status;
- kakšne so otrokove intelektualne in druge sposobnosti ter spretnosti;
- koliko podpore otroku dajejo starši;
- koliko gluhih otrok, podobno starih, kot je integrirani otrok, je še na šoli, in s katerimi se bo lahko družil;
- kako je organizirana strokovna pomoč; ali ima šola usposobljene strokovnjake za gluhe;
- ali je v integriranem okolju zaposlena vsaj ena oseba z izgubo sluha, ki bi bila lahko otroku za model (zgled);
- ali je redna šola pripravljena, da sprejme gluhega učenca in mu omogoča ustrezne pogoje dela in oblike pomoči; torej, ali bodo otroku omogočili, da mu kdo dela zapiske, da mu pomaga tolmač, da uporablja telekomunikacijske naprave za gluhe, slušni aparat ipd.;
- kako ustrezen je individualizirani program za gluhega otroka; ta mora poskrbeti za otrokove komunikacijske potrebe, za jezikovne, izobrazbene, socialne, emocionalne in druge potrebe, ki vključujejo možnosti za igro in komunikacijo z vrstniki.

Če se med gluhim otrokom, vrstniki, učitelji in drugimi delavci na šoli ne razvije *ustrezna komunikacija*, skupina *izloči* gluhega otroka ali pa se izloči sam. Tega ne smemo dopustiti.

Zavedati se moramo, da večina gluhih težko *odgleduje* oziroma bere z ustnic, čeprav se tega dolgo uči. Kako uspešen bo pri tem naš učenec, ni odvisno samo od njegovih intelektualnih sposobnosti, temveč tudi od svetlobe, očesnega stika, jasne izgovarjave in hitrosti našega govorjenja. Še tako dober odgledovalec lahko z ust prebere le od 65 do 75 odstotkov vsebine (Jevšnik 2004). Poleg tega da ima gluhi otrok težave z odgledovanjem, ima težave tudi z razumljivostjo svojega govora, ne glede na ves trud, ki ga pri tem vlaga s surdopedagogi in starši. Glasovni govor gluhega je po formalni strani največkrat slabo razumljiv, jezikovni pa reven, slovarsko in slovnično pomanjkljiv, skratka nizkokomunikativen (Podboršek 1990). Opomniti moram, da v večini integriramo naglušne učence, ki si lahko pri komunikaciji pomagajo z ostanki sluha, tako so lahko težave z odgledovanjem in nerazumljivim govorom manjše, kot sem jih poudarila.

Pozoren učitelj hitro začuti stisko, ko spozna, da je neuspešen pri navezovanju stika z gluhim učencem. Stisko na drugi strani doživlja tudi otrok. Če je otrok gluhi, in ne naglušen, se lahko nesporazumom izognemo, če mu priskrbimo *tolmača* za znakovni jezik (dober predlog, ki ga je pri nas težko uresničiti), vendar tako *komunikacija ni neposredna*. Zato je boljše, če se za to usposobi kar učitelj sam. Učenje znakovnega jezika zna biti povrh še zelo zabavno. Ne boste obžalovali!

Zelo koristno je, če zna na šoli vsaj nekdo z otrokom komunicirati v znakovnem jeziku. Ker nima stikov z gluхими vrstniki in gluhim okoljem, tako nima nikogar, ki bi ga zares razumel. Spet, poznavanje kretenj ni potrebno, kadar vključujemo naglušnega otroka, ki komunicira z govorom.

Menim, da pa bi vendar bilo treba učitelje in učence, ki bodo sprejeli ali gluhega ali naglušnega učenca medse, nanj dobro pripraviti. Opozoriti bi jih morali na vsakdanje stvari, ki bodo vsem skupaj omogočile lepše sobivanje, in jim razložiti gluhoto in njene posledice. Pri tem jim lahko bistveno pomagajo strokovni delavci iz šol oz. centrov, ki dajejo mobilno pomoč otroku.

4 Tudi gluhi učenec je lahko uspešen

Gluhi učenec mora najprej začutiti, da so učitelji, sošolci in starši sošolcev *sprejeli* njega in njegovo gluhoto. Povratno informacijo doživlja kot uspeh ali neuspeh pri navezovanju stikov s slišječimi ljudmi. Če ga okolje sprejema in ga spodbuja h komuniciranju, je motiviran za nadaljnje navezovanje stikov. In nasprotno, če te podpore nima, mu poguma za navezovanje stikov hitro zmanjka. Zato so odzivi okolja nanj tako zelo pomembni. Šele ko čuti sprejetost, mu poskušamo omogočiti še vse druge prilagoditve.

Če gluhega otroka samo posadimo v šolske klopi redne osnovne šole in ga tam pustimo brez kakršne koli pomoči, smo naredili veliko škode.

To me spominja na izkušnjo, ko so nas še majhne vrgli v bazen ali morje in nam poskušali dopovedati, da ne bomo potonili, če bomo takoj začeli divje kriliti z rokami. Čeprav smo pri tem nekajkrat potonili, se nam je na koncu le uspelo obdržati na površju. Vendar pa stresa, ki smo ga pri tem doživeli, nismo mogli kar takoj pozabiti.

Menim, da je ta pristop »splavaj ali potoni« v procesu vključevanja zelo napačen in graje vreden, ker imamo opravka z otrokom, ki ima čustva. Zasluži si pomoč in vso podporo, ki mu jo lahko ponudimo, ker se bo le tako obdržal na gladini.

Po zakonodaji mu pripada *individualizirani program*, ki mu, upoštevajoč njegovo stopnjo izgube sluha, omogoča različne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Zajemati mora tudi otrokove komunikacijske, lingvistične, socialne in čustvene potrebe. Otrok dobi tudi dodatno strokovno pomoč, če jo potrebuje. Naše redne šole žal na šoli nimajo strokovnjaka, ki zna komunicirati z gluhih na njemu najlažji in najljubši način – s kretanjem. Poudariti moram, da to velja le, kadar vključujemo otroka z najtežjo izgubo sluha.

Prilagoditve, ki gluhemu otroku omogočajo uspeh, sem povzela po Navodilih za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). Gluhi otrok potrebuje:

4.1 Prilagoditve prostora

Naglušni učenec posluša s pomočjo slušnega aparata. Z njim sliši drugače, kot slišimo mi. Dobro sliši, če koristen zvok presega hrup za 15 do 20 dB. Če ni frekvenčno optimalen, govor ne izstopi iz akustičnega ozadja. Zato moramo biti pozorni na izbiro akustično ustreznih učilnic, v katerih se bo otrok učil. Akustične razmere lahko izboljšajo tudi sodobne tehnične rešitve.

Učenca namestimo v prvo ali drugo klop srednje vrste ali v sredino polkroga. Tako ima z nami stalen in neposreden stik, ker nas mora večino časa videti v obraz. Zaželeno je tudi, da sedi skupaj z učno uspešnim učencem, ki mu je pripravljen priskočiti na pomoč, če je treba.

Nekajkrat na teden ga obiše surdopedagog ali logoped, zato potrebuje tudi ustrezen prostor za individualno strokovno obravnavo.

4.2 Raznovrstne didaktične pripomočke in opremo

Gluhi učenec si ne more sam (ali težko) zapisovati snovi, zato mu moramo pri tem pomagati mi. Priskrbimo mu čim več razumljivega pisnega gradiva. To so npr. miselni vzorci, ključne besede, kratki povzetki z znanimi besedami. Če je gradivo obsežnejše, ga razčlenimo na manjše vsebinsko smiselne enote.

Pouk naredimo nazornejši in razumljivejši, če uporabimo čim več didaktičnih pripomočkov in učil (grafoskop, video filmi, diaproyektor, računalnik). Skušajmo zaposliti čim več učenčevih čutov (multisenzorno učenje), da dobi jasno podobo o snovi. Zavedati se moramo, da mora gluhi učenec besedo »slišati« najmanj 10.000-krat, da jo lahko vsebinsko razume in korektno uporablja. Pri tem ne moremo računati na otrokove izkušnje iz okolja, ker so le-te skromne, ali jih sploh ni. Besedo bo reproduciral in razumel le, če jo bo pogosto srečeval v optimalni učni situaciji.

4.3 Dobre odnose in razumevanje s strokovni delavci

4.3.1 Z učiteljem

Učitelji pomembno vplivamo na otroka, tako kot tudi on pomembno vpliva na nas. Nismo samo mi tisti, ki vodimo in usmerjamo učenca, ampak tudi on vodi in usmerja nas.

Vzdrževanje našega dobrega in zaupnega odnosa z gluhim učencem je zelo pomembno, če želimo, da bo gluhi otrok enakopraven član razreda. To razmerje med učiteljem in učencem se včasih podcenjuje, vendar se ne bi smelo. Namreč, učitelji preživimo z otrokom v učnem procesu največ časa. Pomembno je, da spoštujemo identiteto gluhega, da mu priznamo gluhoto kot njegovo posebnost in s tem tudi njegov jezik. Gluhi ima pravico biti gluhi. Zato pri organizaciji in izvajanju pouka upoštevajmo prilagoditve, ki bodo učencu zagotavljale optimalne pogoje za učenje in napredovanje. Pozorno spremljajmo otrokovo delo, njegove potrebe in dosežke.

4.3.2 Z izvajalcem dodatne strokovne pomoči

To je strokovni delavec, ki je otroku določen z odločbo o usmeritvi. Praviloma je to defektolog smeri surdo – logo. Dolžnost oziroma odgovornost šole je, da gluhemu učencu to pomoč tudi zagotovi.

Surdopedagog omogoča pomoč in svetuje. Ni pa odgovoren za otrokov razvoj in vzgojo. Za to je odgovorna šola in otrokovi starši. Surdopedagog ali logoped mora otroku dajati podporo redno in res v obliki pomoči. Vse prepogosto se od njega pričakuje, da z njim dela učno snov, kar ne bi smela postati stalnica. Njegovo delo pa se ne vrtil le okoli učenca, temveč okoli vseh, ki imajo opravka z otrokom. Učiteljem predstavi otrokove težave, njegova močna in šibka področja, jim svetuje, kako naj delajo z njim in kako naj ga poučujejo, da bo tudi on uspešen. Ključ do uspešne integracije je v dobrem *timskem delu*, kjer smo vsi skupaj na istem bregu, ne pa na nasprotnih bregovih.

Menim, da imamo v segregiranih centrih zelo dobre pogoje, da se zares posvetimo posameznemu učencu in mu omogočimo čim več prilagoditev in čim večjo uspešnost. Vzpostavimo zaupen in prijateljski odnos. Otrok ve, da smo ves čas »tam«, njemu na voljo, in da mu bomo takoj, ko se pojavijo težave, pomagali.

V integraciji se gluhi otrok in mobilni surdopedagog žal vidita le nekajkrat na teden, zato ne moreta ustvariti tako pristnega odnosa. Pa tudi, če jima to uspe, mobilni delavec ne more bistveno vplivati na dogajanje in prilagajanje otroku v tisti šoli, saj je zunanji delavec.

4.3.3 S svetovalnim delavcem

Svetovalni delavec nudi gluhemu učencu konkretno strokovno pomoč v skladu z individualiziranim program, kot tudi svetovanje oz. posvetovanje v osebnih stiskah učenca. Usklajuje delo strokovnih sodelavcev in sodeluje s starši.

4.3.4 Z ravnateljem

Odnos, ki ga ravnatelj vzpostavi z vključenim gluhih otrokom, močno vpliva na klimo na šoli in na odnos, ki ga bo imelo strokovno in drugo osebje ter učenci do tega učenca. Njegova naloga je, da poskrbi za ustrezne materialne in kadrovske pogoje in da imenuje strokovno skupino za izdelavo in spremljanje individualiziranega programa za gluhega učenca.

4.4 Časovne prilagoditve

Glui učenci počasneje in teže sprejemajo in predvsem predelujejo dobljene informacije. Zato potrebujejo več časa pri sprejemanju nove učne snovi. Časovne prilagoditve potrebujejo tudi pri utrjevanju in preverjanju znanja. Razlago jim moramo ponoviti na različne načine in sproti preverjati, kako so jo razumeli. Dodatno in sprotno razlaganje in preverjanje pa koristi tudi drugimi otrokom.

4.5 Prilagoditve pri poučevanju in učenju

Glui učenec lahko »presliši« ali »spregleda« kakšen pomemben učiteljev komentar k snovi, ker ga je na primer učitelj izrekel, ko je bil obrnjen k tabli ali ko je hodil po razredu, s tem pa ni bil neposredno obrnjen k učencu, da bi mu le-ta lahko bral z ustnic. Zato bodimo ves čas obrnjeni proti njemu. Govorimo jasno in razločno, z normalnim ritmom, tempom in normalno glasnostjo. Med govorom se ne premikajmo po učilnici. Ne zakrivajmo si ust. Poskrbimo, da bo naš obraz primerno osvetljen, saj bo učenec le tako jasno videl, kaj govorimo. Podobno velja za ustno komunikacijo med učenci, ki je sestavni del pouka.

Snovi ne podajajmo samo frontalno, temveč jo dopolnimo z različnim didaktičnim materialom, miselnimi vzorci, zapisi ključnih besed, s kratkimi povzetki, demonstracijami, eksperimenti, ekskurzijami ipd. Informacije, ki jih dajemo, morajo biti jasne, kratke, enoznačne. Ne preskakujmo z ene teme na drugo, če pa to že storimo, na to opozorimo gluhega učenca.

Občasno se odločimo tudi za projektno delo in delo v manjših skupinah (dvojice, trojice) ter medpredmetne povezave.

Levec (1993) navaja, da starši gluhih otrok opažajo, da se učitelji na rednih šolah trudijo po svojih najboljših močeh in dodatno delajo z gluhihimi učenci. Kljub temu se porajajo manjši, vsakodnevni problemi, med katere spadajo slabi zapiski otrok v zvezkih, dejstvo, da se morajo zaradi pomanjkanja besednega zaklada marsikatero snov naučiti na pamet, da niso pozorni na navodila, kaj morajo naslednji dan prinesiti v šolo, kdaj imajo športni dan ipd.

Še nekaj priporočil učiteljem:

- Ko želimo, da nas učenec zanesljivo posluša, pritegnimo njegovo pozornost in se obrnimo k njemu.
- Kombinirajmo ustna in pisna navodila. Razumevanje preverjajmo sproti.
- Poslušanje s slušnim aparatom je utrudljivo, zato načrtujmo govorno zahtevne vsebine v prvih urah pouka.

- Pravočasno se seznanimo z osnovami delovanja otrokovega slušnega pomagala (individualni slušni aparat, polžev vsadek, vibrator ...), ki mora brezhibno delovati.
- Obravnavane teme povežimo z učenčevimi življenjskimi izkušnjami.
- Sprašujmo in spremljajmo neverbalne in manipulativne odzive učenca. Spodbujajmo njegovo dejavnost in sodelovanje pri pouku.
- Pri podajanju snovi uporabljajmo različne oblike in metode dela (individualno, v majhnih skupinah, v dvojicah, v trojicah, ekskurzije, demonstracije, eksperiment, projektno delo, integrirani pouk).
- Učencu pomagajmo pri organizaciji zapiskov, učnih pripomočkov in zapiskov za starše.
- Pouk glasbe mora upoštevati učenčeve slušne in govorne sposobnosti. Učne vsebine prilagajata mobilni pedagog in učitelj glasbe.
- Pri športni vzgoji morajo veljati posebni varnostni ukrepi, ki otroka in njegovo slušno pomagalo zaščitijo. Posebno pozornost posvetimo plavanju, smučanju in igram z žogo. Najboljše je, da slušna pomagala pri urah športne vzgoje shranimo in se tako izognemo poškodbam le-teh in poškodbam glave.

4.6 Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja

V procesu ocenjevanja znanja se moramo prepričati, da nas gluhi učenec razume in ve, kaj od njega pričakujemo. Prav je, da mu za preverjanje in ocenjevanje omogočimo daljši čas, če le moremo, do 50 odstotkov. Pri preverjanju in ocenjevanju učenčevega znanja bodimo pozorni na že vsa doslej omenjena priporočila oziroma nasvete.

- Govorimo mu na razdalji do enega metra, tako bo s slušnim aparatom dovolj dobro slišal. Čeprav nas otrok sliši tudi na večji razdalji, mu z bližino omogočimo boljše razumevanje. To je posebno pomembno v bolj hrupnem okolju.
- Ocenjujmo ga v čim mirnejšem okolju.
- Poslušanje s slušnim aparatom je utrudljivo, zato ga sprašujmo v prvih učnih urah.
- Če nas učenec ne razume, neznano besedo nadomestimo z lažjo besedo (sopomenko). Znova preverimo, ali nas je razumel.
- Za ocenjevanje gluhega učenca moramo predvideti dalj časa, kot ga namenimo slišočemu učencu. Izogibajmo se spraševanju, kadar smo v časovni stiski ali je v razredu slaba klima.
- Za ocenjevanje znanja uporabimo način, s katerim se učenec najlažje izraža.

5 Sklep

Gluhi učenci so lahko v integraciji ravno tako uspešni kot slišечи. Za uspeh potrebujejo našo pomoč in različne prilagoditve pri pouku in ocenjevanju.

Poznam nekaj primerov uspešne integracije sedaj že odraslih srednješolk,

ki v krogu slišočih odlično napredujejo in se tako tudi počutijo. Na drugi strani pa je nekaj takih, ki v integraciji niso uspešni. Želim si, da bi bilo drugače, kajti *svet je inkluzivna skupnost*. Za vse otroke je zelo pomembno, da imajo možnost, da se učijo in rastejo v skupnosti, ki predstavlja svet, v katerem bodo živeli, ko bodo končali srednjo šolo.

»Gluhi otroci imajo ravno takšne pravice, kot jih imajo slišoč otroci (<http://www.deafeducation.org.uk/>):

- pravico, da slišijo,
- pravico do govornega jezika,
- pravico, da se opismenijo,
- pravico do družinskega življenja,
- pravico, da se učijo in uspejo,
- pravico do samostojnosti,
- pravico do ustreznega vzgojno-izobraževalnega programa,
- pravico do ustrezno usposobljenih učiteljev.«

Dajmo jim to!

Literatura

- Černeka, T. (2003). Nebesedno sporazumevanje integriranih gluhih in naglušnih otrok v funkciji socializacije. Diplomsko delo. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Dulčić, A. in Kondić, L. (2002). Djeca oštećena sluha. Priručnik za roditelje i udomitelje. Zagreb: Alinea.
- Filipčič, T. (1994). Psihični razvoj govorno motenega otroka. V: Spoznajmo slušno motenega otroka. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 25–37.
- Jevšnik, B. (2004). Stališča učiteljev do integracije gluhih in naglušnih otrok v osnovno šolo. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kesič, K. (2002). Samopodoba otrok in mladostnikov z motnjo sluha. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Košir, S. (1993). Neverbalna komunikacija slušno motenih in njena pričakovanja. O položaju gluhih in naglušnih v Sloveniji. Ljubljana: PZI – DAN.
- Košir, S. et al. (1999). Sluh, naglušnost in gluhost. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih.
- Kuhar, D. (1993). Pogovori s starši gluhih in naglušnih otrok. Ljubljana: PZI – DAN.
- Levec, A. (1993). Svetle in temne strani integracije. O položaju gluhih in naglušnih v Sloveniji. Ljubljana: PZI – DAN.
- Levec, A. (2002). Če je v razredu gluhi ali naglušen učenec. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne.
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). Ljubljana. http://www.zrss.si/doc/PP_prilagojeno_izvajanje_programa_OS_maj.doc
- Podboršek, L. (1990). Uvajanje znakovnega jezika v vzgojo, izobraževanje in usposabljanje slušno prizadetih. Ljubljana: ZUSGP.

- Podboršek, L. (1993). Znakovni jezik v procesu usposabljanja. O položaju gluhih in naglušnih v Sloveniji. Ljubljana: PZI – DAN.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04).
- Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. (Ur. l. RS 18/77).
- Roblek, N. (2004). Integracija gluhih in naglušnih otrok v redno izobraževanje. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Tomc, P. (1992). Nekatere osebne značilnosti gluhih otrok. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (Ur. l. RS, št. 54/00).
- <http://www.deafeducation.org.uk/>
- <http://www.deafnessatbirth.org.uk/>
- <http://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/apdrj/z13jo0400/z13jo0409.html>
- <http://www.eenet.org.uk/deaf/>
- <http://www.eenet.org.uk/deaf/>
- <http://www.ericdigests.org/>

FUMA Ksenija

NOT A WORLD OF THE DEAF, ONE WORLD FOR ALL

Abstract: The author compares the development of a child who can hear and one who cannot. She finds that their development differs in several areas. She explains why the speech of a deaf child differs from the speech of a child who can hear. She mentions researches confirming that the deaf achieve poorer school results than those who can hear, and lists the main factors influencing the school achievements of the deaf. She explains the difference between integration and inclusion, and draws attention to the difficulties faced by a deaf child in integration. She advises the adjustments a deaf child needs in order to be successful.

Keywords: deaf child, child with impaired hearing, integration, inclusion, adjustments.

Drugače postane otroško življenje, kadar ga začne voditi in ravnati šola.

Rekli smo že, da šola meri na duh, a žal, da prinesejo otroci tudi telo, prepreženo z žilami, napolnjenimi z živlenskimi sokom. Pogrešno bi postopal učitelj, ki bi se ne oziral na prehod od domačega prostega življenja v šolsko življenje, ki nalaga otroku duševno možgansko delovanje, a telesnega gibanja mu več ali manj vzame. Ako bi napenjali in natezali otroške možganske sile, gibanje telesa pa z različnimi sredstvi prepovedovali, postali bi otroci boječi, v obrazu blede vsled krčenja srca in srčnih žil in neokretni v vedenju. To so znamenja zaostajanja v telesnem razvijanju.

Učitelji imamo predpise, ki se moramo po njih ravnati in ki nam ne dopuščajo postopanja po lastnem prepričanju. Šolski in učni red priporoča gojitev iger, a šolski redi za nekatere okraje zahtevajo disciplino, ki je podobna vojaški. Sestavljeni so kakor vežbni in službni pravilniki pri vojaki. Jaz mislim, da je velika razdalja med vojaškimi novinci in med šolskimi novinci, med starimi vojaki in med starimi učenci in da ne gre meriti vseh po istem koptu. Vrednost reda pa upoštevam in cenim vsekakor tudi jaz, ko poznam vojaštvo in otroštvo iz lastne izkušnje. Med redom pri vojaki in med redom pri šolskih otrokih je zopet velik razloček. Kdo bo primerjal doraslo telo vojaka z nedoraslim in slabim telesom šolskega otroka? Pomislimo nadalje, da so vojaške vaje in vežbe telesne vaje, ki se gode v prosti naravi in v zdravem zraku. Vojaki morajo sicer večkrat hoditi po več ur, toda to jih krepi tembolj; nikdar pa jim ni potrebno sedeti kje „Habt acht“ skozi 6 ur, kakor šolski otroki. Sicer dovolj na tem, ker vsakdo lahko stvar razmotriva in uvidi, da vojaška disciplina ne more biti nikdar šablona za ureditev šolske discipline, kakor to nekateri želijo. Pripomnimo še le toliko, da imajo vojaki pri zdravejših opravkih več prostega časa kakor šolski otroki višjih oddelkov, in da velja tamkaj tekanje, skakanje, rovanje i. dr. kot zdrava telesna vaja, pri otrokih pa kot nesposobna razposajenost.

**DRUGAČNOST V ŠOLI:
DEKLIŠKI IN DEŠKI KROG**

Bojan Jeraj

Vpliv feminizacije učiteljskega poklica na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami

Povzetek: Ta razprava ponuja pregled nekaterih raziskav vse od devetdesetih let, ko je bilo pisanje o slabem učnem uspehu in deprivilegiranosti dečkov v osnovni šoli vedno pogostejše v središču razprav o razlikah v učni uspešnosti med spoloma. Omenjene razlike so statistično pomembne tako v tujem kakor tudi v našem prostoru. Predstavljena sta pregleda razlik v učni uspešnosti in najpogostejših razlag za njihov nastanek.

Feminizacijo učiteljskega poklica predvsem na razredni stopnji avtor osvetli kot enega izmed možnih vzrokov za slabšo učno uspešnost dečkov. Razprave v Avstraliji, Angliji in ZDA odpirajo vprašanja o tem, ali vseprisotno feminizirano okolje deprivilegira dečke v šoli. Govori se o njihovi nizki motivaciji za šolsko delo, o vedenjski problematiki in upiranju avtoriteti. Izpostavljen je problem doživljanja moškosti, tako v šolskem prostoru kakor tudi v širšem družbenem. Kot ena izmed možnih rešitev je vključevanje večjega števila moških v učiteljski poklic z namenom, da bi predstavljali obema spoloma, predvsem pa dečkom, pozitiven moški zgled. Sklepamo lahko, da danes osnovna šola ponuja boljše možnosti za uspeh dekletom kot dečkom. V želji po enakopravnejšem izobraževanju obeh spolov so v tujini problem pomanjkanja moških v šoli označili za problem v šolstvu ter jih začeli v učiteljski poklic privabljeni z različnimi kampanjami.

Gljučne besede: razlike med spoloma, učna uspešnost, feminizacija, moškost, moški razredni učitelj.

UDK: 371.15

Pregledni znanstveni prispevek

Bojan Jeraj, profesor razrednega pouka, Osnovna šola Majde Vrhovnik v Ljubljani

Uvod

Teorije, ki poskušajo razložiti razlike med spoloma, lahko razvrstimo v različne kategorije, vsem pa je skupna trditev, da razlike med spoloma obstajajo. O tem, kje so vzroki za razlike med dečki in deklicami, je bilo napisanih že mnogo razprav, ki so večinoma zasnovane empirično. Večina teorij poskuša razložiti, kako se pojavi spolno tipizirano vedenje oziroma kako se ga naučimo. Čeprav se razlage perspektiv, kot so psihodinamična teorija, teorija socialnega učenja in kognitivna razvojna teorija, močno razlikujejo med seboj, pa vse predpostavljajo, da je zgodnje učenje spolno tipiziranega vedenja najpomembnejši vzrok razlik med spoloma na večini področij vedenja (Avsec 2000/01, str. 4). Tako se razlike med spoloma pojavljajo že v zgodnji otrokovi igri, v odnosu z vrstniki, odnosih v družini ... in tudi v šolski uspešnosti. Dejstvo je, da v osnovnih šolah dosegajo deklice boljše učne rezultate od dečkov. Poudarjam, da te razlike niso zelo velike, kljub temu pa so statistično pomembne. Ob branju tuje literature, ki je osredotočena na razlike med spoloma v učni uspešnosti in iskanje vzrokov zanje, se mi dozdeva, da je v našem prostoru temu področju namenjeno pre malo pozornosti. Zdi se, kot da je skrb za zagotavljanje nediskriminacijskega izobraževanja obeh spolov ter zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje nekoliko postavljena v ozadje. O tem aktualnem vprašanju trenutno obširno razpravljajo predvsem v Angliji, Avstraliji in ZDA, ki so tudi primeri držav z velikim številom raziskav na področju razlik med spoloma v učni uspešnosti. V razpravah je mogoče zaslediti tezo, ki je nekako rdeča nit večine razprav – feminizacija učiteljskega poklica (predvsem na razredni stopnji) oziroma majhno število moških učiteljev v tem sektorju pomembno vpliva na slabši učni uspeh dečkov. To tezo bom v prispevku poskušal razviti in jo argumentirati ter jo predstaviti kot le eno izmed možnih dejavnikov, ki vpliva na razlike v učni uspešnosti med spoloma.

Opredelitev nekaterih pojmov

V angleški literaturi moramo med seboj razlikovati dva izraza, ki se nanašata na spol: »sex« in »gender«. Bealova označuje izraz »sex« kot del vronjenih anatomskih in fizioloških karakteristik, izraz »gender« pa kot vse kompleksne attribute, ki jih neka kultura pripisuje moškim in ženskam (1994, str. 8). Poleg teh dveh izrazov pa L. Rogers uvede še tretjega: »sex differences« (prevedemo ga lahko s slovenskim izrazom »razlike med spoloma«), ko obravnava razlike med spoloma glede na medsebojno prepletanje obeh skupin dejavnikov, torej tistih, ki izhajajo iz bioloških vplivov, in tistih, ki izhajajo iz pogojev življenja (L. Rogers 1999, str. 5). Pogosto se srečamo tudi z naslednjimi izrazi: »gender role« (spolna vloga – gre za prevzemanje vrednot, pričakovanj in vedenja, ki se v posamezni družbi pričakuje ali predpisuje ženskam ali moškim glede na njihov biološki spol), »gender identity« (spolna identiteta – pomeni pojmovanje lastnega spola in uvrščanje samega sebe med ženske ali moške) (Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003, str. 42). V kontekstu problematike, ki jo osvetljuje, se velikokrat pojavi tudi izraz »masculinity« (kar lahko prevedemo kot »moškost« – gre za pojmovanje moške vloge, ko se moški konformira v vedenju in vrednotah s pričakovanji/stereotipi, ki v neki kulturi oziroma družbi veljajo za moški spol). Connel omenja »moškost, ki v neki družbi prevladuje« (»hegemonic« masculinity). Z njo se torej povezujejo tiste moške značilnosti in lastnosti, ki v neki družbi tisti čas prevladujejo (1996, str. 209). Zanimivo je tudi, da v slovenski literaturi skorajda nikoli uporabljen izraz »male role model« (lahko prevedemo kot »moški zgled« – največkrat uporabljen v kontekstu »pozitiven moški zgled«).

The »Boy Turn« ali »Na vrsti so dečki«

Marcus Weaver-Hightower je v svojem delu *The »Boy Turn« in Research on Gender and Education* (2003, str. 471–484) napravil krajši pregled svetovne strokovne literature vse od zgodnjih devetdesetih let, ko je prišlo do maksimiranja razlik med spoloma v izobraževanju. Sprva je bilo veliko razprav o tem, da je šolski kurikulum bolj naklonjen dečkom kot deklicam. Deklice naj bi dosegale slabše učne rezultate kot dečki predvsem pri znanstvenih predmetih (matematika in fizika). Feministke so zagovarjale, da imajo dekleta tudi slabšo samopodobo v primerjavi z dečki. Najvplivnejša dela v tej smeri so bila dela avtorice Carol Gilligan. AAUW¹ pa je predvsem z delom *Schools Shortchange Girls* (1992) v javnosti tedaj dvignila precej prahu. Nekako od sredine devetdesetih let se je v industrializiranih državah, predvsem v Angliji, Avstraliji in ZDA, velik del raziskav preusmeril na dečke; z ugotovitvami so kazale na to, da v primerjavi z deklicami dosegajo slabše učne rezultate. Zavedanje tega problema se je

¹ The American Association of University Women

nato razširilo tudi po širšem delu Evrope, saj so bile ugotovitve raziskav zelo podobne. Feministična gibanja in gibanja za moške pravice so začela iskati argumente za razlike v učni uspešnosti in ponujati različne interpretacije. Weaver-Hightower označuje to obdobje kot *The »Boy Turn«*. V razpravah je tako mogoče velikokrat zaslediti že prav klišejske naslove kot na primer *What about the boys?, Where did we go wrong?, The failing sex, Failing boys? ipd.* Kot najpogosteje izražena dilema v tem kontekstu je tudi vprašanje, za katere dečke pravzaprav gre oziroma *Which boys?*, ki ga lahko zasledimo v kritikah, saj se moramo zavedati, da ne dosegajo prav vsi dečki v šoli slabših rezultatov.

Razlike med spoloma v učni uspešnosti

Mnenja in ugotovitve raziskovalcev o razlikah med spoloma v učni uspešnosti so si tako v našem kakor tudi v tujem prostoru zelo podobna. Razdevšek Pučko, Peček in Čuk navajajo nekatere raziskave, v katerih avtorji podpirajo stereotipno pojmovanje razlik med spoloma. Dekleta naj bi bila boljša v verbalnih dejavnostih ter dečki v prostorskih in matematičnih. Opozarjajo, da vseh raziskav ne smemo sprejeti brez omejitev in enoznačno (Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003, str. 44). Že pred nekaj desetletji in v nekoliko drugačnem družbenem kontekstu sta Toličič in Zorman s svojo raziskavo prispevala k nekaterim ugotovitvam glede razlik med spoloma v učni uspešnosti. Ugotovila sta namreč, da deklice presega dečke po znanju iz jezikovnih predmetov, v povprečju imajo boljše ocene in tudi nekoliko boljše učne navade kot dečki (Toličič, Zorman 1977).

Razdevšek Pučko, Peček in Čuk so v svoji raziskavi prišli do nekaterih zelo pomembnih ugotovitev. V spremljanem obdobju se razlike med spoloma niso zmanjšale.² Dekleta imajo višje ocene kot dečki pri jeziku in matematiki, kar je nekoliko v nasprotju s »tradicionalnimi« ugotovitvami. Poleg omenjenega dosegajo dekleta tudi boljši skupni učni uspeh. Pri vpisu v srednjo šolo imajo boljše možnosti in tudi delež deklet, ki se vpiše v zahtevnejše programe, je večji od deleža fantov.³ Omeniti je treba tudi podatek, da je skupinsko preverjanje znanja za leto 2000 pokazalo nekoliko drugačne rezultate. Pri preverjanju znanja iz matematike so bili boljši dečki, ki pa so jih učitelji v osmem razredu pri matematiki ocenili slabše kot dekleta (Razdevšek Pučko idr. 2002).

Nekateri vzroki za razlike med spoloma v učni uspešnosti

Postavimo lahko tezo, da so razlike med spoloma (tudi razlike v učni uspešnosti) rezultat interakcije med biološkimi (genetičnimi) in družbenimi vplivi

² Gre za analizo uspešnosti učencev v osnovni šoli in vpisa na srednje šole glede na socialni položaj, spol in regijo (zajema obdobje od 1980 do 2000).

³ Več o raziskavi in o njenih ugotovitvah glej Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003.

(vplivi okolja). Današnja novejša tehnika na področju delovanja možganov (možganska tomografija in funkcionalna magnetna resonanca) nam omogoča razlago o drugačni rabi možganov pri obeh spolih. Ker je dokazano, da ženske pri besednem procesiranju uporabljajo obe možganski polovici, moški pa le ali pretežno levo, lahko rečemo, da je to pomemben biološki dejavnik, ki vpliva na to, da so deklice boljše pri slovenskem jeziku kakor tudi pri tistih predmetih, ki zahtevajo veliko besednega izražanja in pomnjenja. Zelo veliko raziskav je bilo narejenih na področju branja in večina jih je prišla do enake ugotovitve – dekleta se hitreje naučijo brati kakor fantje in tudi več ter bolje berejo (Cresswell, Rowe, Withers 2002, str. 7). V povezavi z vedenjem o delovanju možganov je mogoče zaslediti kritiko, da je za način ugotavljanja znanja pri učencih in učenkah pomembna tudi struktura testov, s katerimi znanje preverjamo. Tako npr. Chilisa (2000) meni, da naj bi bili dečki boljši pri reševanju nalog, ki vključujejo praktične dejavnosti in naloge v obliki diagramov, deklice pa pri nalogah, ki preverjajo poznavanje, priklic in asociativno povezovanje podatkov. Cresswell, Rowe in Withers povezujejo dobre verbalne sposobnosti deklic tudi z njihovim dobrim uspehom pri matematiki. Menijo namreč, da današnji učni načrt matematike zahteva od učenca oziroma učenke visoko raven verbalnega izražanja. Kot primer navajajo številne besedilne problemske naloge, ki jih je treba prebrati, jih razumeti, pretvoriti v račun, rešiti in nato še besedno izraziti oziroma razložiti rešitev – kar se izkaže kot bolj naklonjeno dekletom kakor fantom (2002, str. 9). Johnsova (1996) ugotavlja, da so dosežki med spoloma pri matematiki različni glede na to, za katero področje preverjanja gre – dekleta so boljša pri aritmetiki, dečki pa na področju geometrije. Skeltonova (2001) poudarja, da je tudi *motivacija* deklic in dečkov za določeno učno področje oziroma šolsko delo na splošno zelo pomembna. Dečki naj bi bili slabo motivirani za šolsko delo; pozitivno naravnani predvsem do tistih šolskih dejavnosti, ki vključujejo športne aktivnosti.

Rečemo lahko, da prevladuje splošno mnenje, da so dekleta bolj »pridna« v šoli kakor dečki, kar pomeni, da jih je družba socializirala v dekleta, ki so vljudna in ustrezljiva, sledijo učiteljevim navodilom in pravilom. Bealova omenja šolski »skriti kurikulum«, kjer se učenke in učenci učijo tudi spolno tipiziranega vedenja, ki naj bi bilo značilno za dečke in deklice. Vzorcev vedenja so se otroci naučili že v primarnem, družinskem okolju, v šolskem prostoru pa postanejo ti še izrazitejši. Če se dotaknemo vedenjskih problemov v razredu, se spola znajdeteta na nasprotujočih si koncih: otrok, ki ga je težko nadzirati, težko mirno sedi in sledi navodilom, moti svoje sošolce pri delu, je pogosteje deček kot deklica. In nasprotno: otrok, ki je med poukom tiho, si ne upa narediti nekaj, ne da bi mu bilo prej natančno pokazano ali povedano kako in kaj, je pogosteje deklica. Zdi se, da se podoba »pridnega« otroka ujema z vedenjskimi pričakovanji učiteljev in učiteljic (Beal 1994, str. 137). Pri tem ne smemo spregledati možnosti, da dečki s svojim pogostim motečim vedenjem⁴ vplivajo na ocenjevanje učiteljev in

⁴ Pri fantih moteče vedenje pogosto nastopi kot reakcija na šolski neuspeh, pri dekletih pa se pogosteje pojavijo depresija, motnje prehranjevanja ipd. (Galloway in Goodwin po C. Rogers 1993, str. 166).

učiteljic. Po raziskavi, ki sta jo opravila Toličič in Zorman, je mogoče najti povezovalno med socialnostjo in povprečno šolsko oceno, ki se razlikuje glede na spol. Sklepati je mogoče, da dekleta z boljšim socialnim vedenjem dobivajo na splošno višje ocene kot fantje (Toličič, Zorman 1977). Lahko bi celo rekli, da v nekaterih primerih dobivajo dekleta višje ocene zaradi njihove marljivosti, prizadevnosti, prijaznosti, ne pa tudi zaradi znanja (Beal 1994, str. 142). Domnevamo lahko, da je ocenjevanje znanja pri učiteljih in učiteljicah subjektivno in nanj vpliva tudi učenčevo vedenje.

Razdevšek Pučko, Peček in Čuk navajajo raziskavo Rimmov (1995), ki v zvezi z vlogo socializacije pri doseganju slabših učnih uspehov dečkov izpostavlja dominantno vlogo žensk pri vzgoji. Poudari predvsem identifikacijo dečka z materjo in pretirano odvisnost od nje. Problem nastane predvsem takrat, ko se nekoliko feminilnim dečkom ne uspe vključiti v deške skupine, ne ustrezajo jim »moški« športi⁵ in tudi deklice jih ne sprejmejo v svoje igre. V tem primeru je slab učni uspeh že lahko »klic na pomoč«. Dečki, ki odraščajo samo z materjo, iščejo identifikacijske modele in jih pogosto najdejo pri nekaterih drugih moških likih itn. Problem nastane takrat, če so ti »nadomestni« liki negativne osebe, kar lahko vodi v vključevanje v »slabo« družbo. To pa zopet vodi v slabo učno uspešnost (Rimm po Razdevšek Pučko, Peček, Čuk 2003, str. 48).

Feminizacija učiteljskega poklica

Danes vstopajo na pedagoško fakulteto predvsem dekleta in v zbornicah so moški bolj osamljene pojave (Vesel 1999, str. 38). Čim mlajši so otroci, bolj je poklic feminiziran. Za jasnejšo predstavbo naj navedem podatke, kakšna je pravzaprav spolna sestava študentov na smeri razredni pouk, ki so se med letom 1997 in 2003 vpisali na Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani v Kopru in Ljubljani. Podatki kažejo, da v prvem letniku študija predstavljajo moški v povprečju dva odstotka vseh študentov, pri tem pa je treba upoštevati še dejstvo, da je odstotek moških, ki končajo študij razrednega pouka, še nižji (vir: Referat ..., april 2003). Zanimiv je tudi podatek, da je v Republiki Sloveniji v javnih osnovnih šolah v marcu 2003 poučevalo 4744 učiteljev razrednega pouka; od tega je bilo 97 odstotkov žensk in trije odstotki moških (vir Schmuck, ... april 2003).

Spolna sestava učiteljev razrednega pouka je tudi drugod po svetu zelo podobna in v večini držav, predvsem v Angliji, Avstraliji in ZDA, med raziskovalci tudi zaskrbljujoča. Feminizacijo tega šolskega sektorja je po mnenju mnogih mogoče povezati z razlikami v učni uspešnosti med spoloma oziroma s slabšo učno uspešnostjo dečkov (Archer 2003; Australian Education Union 2004; Biddulph 1997; Connel 1996; Davis 2002; Drudy, Martin, Woods, O'Flynn 2005;

⁵ Dečki se socializirajo predvsem prek različnih iger (športnih, »istospolnih« – igra z avtomobili ipd.) (Zabukovec 1991, str. 12).

Eng 2004; Flood 2000; Foster, Kimmel, Skelton 2001; Francis, Skelton 2001; Gilbert, Gilbert 1998; Jackson 1998, Jeraj 2003; Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002; MacDonald 2003; Martino 1999; Martino, Meyenn 2001; Martino, Berrill 2003; Skelton 2001; Skelton 2002; Weaver-Hightower 2003). Skeltonova meni, da je »feminizirana« osnovna šola v zadnjem času zelo pritegnila pozornost medijev, v katerih se odpirajo različne razprave o tem, ali potrebujejo učenci, predvsem dečki, tudi v šolskem prostoru navzočnost moškega lika (2001, str. 32–36). Tako je zavzemanje šolskih ministrstev za vključevanje večjega števila moških v ta poklic doseglo vrhunec z različnimi načrtnimi kampanjami in projekti, kako privabiti moške.⁶ Seveda moramo biti pri tem kritični in si najprej ogledati ozadje tega koncepta oziroma razmišljanja, zakaj in če je potreba po moških učiteljih na razredni stopnji.

Ko razpravljamo o potrebi po več moških v tem poklicu, je treba razmišljati širše in postaviti to vprašanje v širši kontekst – v smislu socializacije in vzgoje otrok ... in kot del skritega šolskega kurikuluma. Če se že toliko govori o potrebi po moških učiteljih kot pozitivnih moških vzornikih, lahko trdimo, da je relativno malo sistematičnih raziskav, ki bi se osredotočile samo na to področje. Ena od zanimivejših je raziskava Mancusove (1992). Ugotovila je, da so učenci, tako dečki kot deklice, manj okorni oziroma otopeli pri dojemanju svoje spolne identitete, če imajo možnost, da jih poleg učiteljic poučujejo tudi učitelji. V primerjavi z dečki, ki niso nikoli imeli vzpostavljenega odnosa z moškimi učitelji na razredni stopnji, imajo dečki, ki jih poučujejo tudi moški, možnost videti moško osebo, ki je nežna, skrbna in ima tudi avtoriteto (Mancus po Drudy, Martin, Woods, O'Flynn 2005, str. 9).

Connel je zelo neposredno podal svoje mnenje o vedno večji feminizaciji učiteljskega poklica:

»Po zaslugi feminizacije tega poklica se z deklicami drugače ravna v šoli kot z dečki. In kako je z njimi? Oni so tisti, ki se teže učijo, so vedno počasnejši, ponavljajo razrede, treba jih je bolj disciplinirati, večkrat se jih tudi vključuje v programe otrok s posebnimi potrebami ipd. V šoli gre dekletom dobro, dečki pa so v vedno večjih težavah ... in potreben je drugačen pristop k dečkom.«

(Connel 1996, str. 207)

Vprašanje moškosti v šolskem okolju

Nekatere študije spolov oziroma študije moškosti (Archer 2003; Francis in Skelton 2001; Martino in Meyenn 2001; Skelton 2001) ugotavljajo, da se je v šolskem prostoru pod vplivom feminizacije pojavil »problem« doživljanja moškosti pri dečkih.

⁶ Največ tovrstnih projektov je mogoče zaslediti v Avstraliji; npr. MALE TEACHER'S STRATEGY – Strategic Plan for the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002–2005; več o tem projektu na <http://education.qld.gov.au/workforce/diversity/equity/pdfs/mt-strategy.pdf> (5. 1. 2006).

Vemo, da se otrok z opazovanjem nauči, katero vedenje je primerno in katero ni za posamezni spol, ter posnema in se identificira z »ustreznim«. Katere so te vrste vedenja ali značajnostne karakteristike za posamezni spol, je odvisno od stereotipov v neki kulturi. Analiza specifičnih prepričanj, ki sestavljajo dimenzijo moškosti, je pokazala, da se večina značilnosti nanaša na asertivnost (npr. agresivnost, ambicioznost, dominantnost, učinkovitost, voditeljsko vedenje) in neodvisnost od drugih ljudi. Dimenzija ženskosti se v jedru nanaša na skrb za dobro drugih. Prevladujejo lastnosti, kot so skrbnost in negovanje, vdanost, sposobnost popolne posvetitve drugim, želja po umirjanju napetosti in negativnih čustev, pripravljenost pomagati, prijaznost in sočutnost, ljubezen do otrok (Avsec 2000/01). Ker je mnogo žensk danes že prevzelo del tradicionalne moške vloge in ker je mnogo moških pripravljenih sprejeti del obveznosti žensk, se postavlja vprašanje ustreznosti in sprejemljivosti »tradicionalnih« spolnih vlog. Nekateri psihologi razlagajo, da je dvospolna vloga lahko nov ideal. To ne pomeni, da en spol prevzame nasprotno spolno vlogo, temveč da ima posameznik dobro razvite tako ženske kot moške poteze vedenja (Zabukovec 1991, str. 7). Če izhajamo iz tega, da je določena stopnja raznospolnosti celo zaželena, se mi zastavi vprašanje: »Kako naj potem vzgajamo otroke?«

V razpravah je mogoče zaslediti, da se današnja generacija dečkov vede zelo tradicionalno, v ospredju je »mačistična« kultura. Mogoče je tudi, da se dečki vedejo zelo »poženščeno«. Skeltonova izpostavi, da je pogled na »biti moški« v današnji družbi potreben nove konstrukcije. Večje število moških pri delu z majhnimi otroki bi lahko po njenem mnenju pripomoglo k razvoju neke alternativne in bistveno »sprejemljivejše« oblike moškosti (Skelton 2002, str. 78). Flood meni, da je definicija moškosti⁷ zelo ozka. Metaforično zapira dečke v »škatlo«, ki jih omejuje pri zdravem emocionalnem in socialnem razvoju. Tradicionalna vzgoja dečkov, ki naj bi spodbujala skrivanje čustev, hkrati pa poudarjala »moč« moškega spola, vpliva na vedenje dečkov v šoli in na njihove odnose z učitelji in vrstniki (Flood 2000, str. 4). Pritisk, ki ga občutijo dečki, da se morajo vesti kot »pravi fantje/možje«⁸, je lahko zanje zelo velik.

V tem kontekstu je zanimiva kvalitativna raziskava (Gilbert in Gilbert 1998), ki je pokazala, da obstaja močna fantovska »protišolska kultura«⁹, ki se izraža v njihovem uporniškem oziroma neprimernem vedênju in kjer se prizadevanje za šolsko delo vrednoti, da ni »cool« (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002, str. 74). Vrstniki zelo vplivajo na odnos dečkov do šole, šolskega dela in na njihovo vedênje (več o tem glej Martino 1999). Iz raziskave Gender Equity Taskforce (1997) je mogoče sklepati, da ravno zaradi prevzemanja tradicionalnega pojmovanja moškosti dečki izražajo svoj odklonilni odnos do šole in do lepega vedenja, ki naj bi veljalo za dekleta. Skelton in Francis menita, da pride

⁷ Kakšno vedenje je družbeno primerno oziroma sprejemljivo za moške, se med posameznimi evropskimi državami in tudi v primerjavi z bolj oddaljenimi, npr. ZDA in Avstralija, ne razlikuje »bistveno«, zato lahko ugotovitve prenašamo tudi v naš prostor.

⁸ Velikokrat je lahko deležen besed: »Ne jokaj, saj si fant!« ali pa »Fantje ne jočejo!«.

⁹ Osebni prevod (angl. »anti-schooling culture«)

»mačistična« kultura velikokrat v konflikt s šolsko kulturo¹⁰ in tako tudi v konflikt z učitelji ter njihovo avtoriteto (Francis in Skelton 2001, str. 4). Tudi Bealova opozarja, da »zahteva« pri dečkih moška vloga neko stopnjo nasprotovanja avtoritetam in razvrednotenju šolskega dela ter tudi določeno stopnjo šolske neuspešnosti. Medtem ko so lahko dekleta v šoli pridna in učno uspešna ter hkrati tudi priljubljena med vrstniki, začno dečki na višji stopnji osnovne šole za ceno svoje priljubljenosti in »cool« videza med vrstniki, predvsem istospolnimi, zapostavljati šolsko delo, ignorirati šolska navodila in pravila ter izzivati učitelje. Med dečki se namreč pojavi strah, da bi jih zaradi njihove prijaznosti, marljivosti in prizadevnosti za šolsko delo vrstniki zmerjali z izrazi, kot so npr. »piflar«, učiteljev »ljubljenček« ipd. (Beal 1994, str. 151). Omeniti je treba, da je tudi »problem« homofobije v šolskem prostoru zelo velik, čeprav se o njem ne govori veliko (Flood 2000, str. 4). Mnogokrat je homofobija »uporabljena« kot orožje¹¹ proti tistim fantom, ki ne sprejmejo prevladujočega pogleda na moškost, kar negativno vpliva na njihovo doživljanje šolskega okolja in posledično tudi na učne rezultate (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002, str. 85).

Izhajajoč iz vsega omenjenega naj bi bila vloga moškega učitelja kot pozitivnega moškega zgleda za dečke (in tudi za deklice) zelo pomembna (Biddulph 1997, Gilbert in Gilbert 1998). Skeltonova si pri tem kritično zastavlja vprašanje: »Kakšen moški zgled pravzaprav želimo ponuditi dečkom v šoli?« (2001, str. 117) Če izhajamo iz predpostavke, da tradicionalno poimenovanje moškosti bolj negativno vpliva na dečke in na doživljanje vsega, kar velja za »žensko« (tudi prizadevanje za šolsko delo), bi lahko sklepali, da lahko več moških v tem poklicu predstavlja otrokom neko »alternativno« moškost, ki jo zaznamuje delo z majhnimi otroki, izražanje čustev, nega, skrb ipd. Menim, da je treba to tezo kritično razlagati, saj ni nujno, da moški, ki delajo z otroki, tudi resnično predstavljajo alternativno moškost oziroma izražajo čustva, so skrbni ipd. Kot izpostavi npr. Penn, lahko prinesejo moški v učiteljski poklic svoj pogled na moškost, ki je tudi del njih samih (Penn po Foster, Kimmel, Skelton 2001, str. 6). Tudi Delany razmišlja, da lahko vključevanje moških predstavlja problem: če le-ti niso dovolj profesionalno usposobljeni in izkušeni za delo z dečki glede »reševanja« vprašanja moškosti, lahko celo spodbujajo nezaželene vzorce tradicionalne moškosti (Delany po Australian Education Union, 2004, str. 8). V tem kontekstu naj opozorimo še na neki problem, ki ga ne smemo spregledati. Četudi velja prepričanje, da je lahko dvospolna vloga pri odraslih današnji ideal, dvomim, da je za moške učitelje prevzemanje tega ideala tako preprosto. Raziskava, ki je zajela nekaj moških študentov pedagoškega študija v Kanadi in Avstraliji (Berril in Martino 2002), je pokazala, da se med njimi pojavlja zaskrbljenost, kako jih bo okolica sprejela, če se bodo vedli netradicionalno moško. To je bilo predvsem izrazito pri tistih moških, ki bodo poučevali na razredni stopnji. V družbi naj bi še vedno veljalo prepričanje, da je vzgoja majhnih otrok,

¹⁰ Jackson govori o »problemu« šolske kulture, ki temelji na feminiziranih vzorcih. Le-ti se kažejo že na primer v sami ureditvi ali opremi učilnic ipd. (Jackson 1998, str. 90).

¹¹ Vrstniki hitro stigmatizirajo nekoga za »pedra«, »buzija«, »geja« ipd.

ljubeznivost, objemanje z otroki ipd. primernejše in »naravnejše« za ženske. Javnost, ki je polna predsodkov, bi lastnosti takega moškega učitelja kaj hitro označila za homoseksualne in jih po možnosti povezala še s pedofilijo. Ker se moške učitelje v medijih izpostavlja največkrat le v primerih spolnih zlorab, ni čudno, da si nekateri moški v tem poklicu prizadevajo pred javnostjo (in tudi v šoli) izražati svojo moškost kot družbi sprejemljivo (Martino, Berrill 2003).

Ali lahko govorimo o različnem pristopu učiteljic in učiteljev?

Delamont (1999) nakaže, da se pristop učiteljic in učiteljev do učencev in šolskega dela v nekaterih segmentih razlikuje. Izpostavi predvsem tri teze, in sicer: učiteljice imajo nižja pričakovanja do sposobnosti dečkov kot do deklic; način učenja in poučevanja v šoli je bolj blizu deklicam (deklicam »prijazen«); odsotnost pozitivnega moškega lika/zgleda (moškega učitelja) vpliva na nemotiviranost dečkov za šolsko delo in upiranje ženski avtoriteti (Delamont po Skelton 2002, str. 86).

Omenili smo že tezo, da so dekleta socializirana v pridna in prizadevna dekleta, ki sledijo pravilom in učiteljevim navodilom, pri šolskem delu naj bi bila bolje organizirana in se tudi lepše vedla kot dečki. Menim, da po tem še ne moremo sklepati, da imajo učiteljice nižja pričakovanja do sposobnosti dečkov kot do deklic. Nobena raziskava namreč ni potrdila te teze. Tudi o različnem sprejemanju vedenja dečkov glede na spol učitelja ni bila narejena še nobena reprezentativna analiza. MacDonald na podlagi svoje kvalitativne raziskave sicer naveda ugotovitev, da učiteljice pogosteje zahtevajo, da otroci delajo v strogi tišini vsak na svojem mestu kot pa učitelji. Le-ti naj bi po njegovem mnenju imeli višji prag tolerance za »delovni nemir« v razredu (MacDonald 2003). Vendar bi bila potrebna širša raziskava, ki bi potrdila tezo, da moški učitelji res bolje sprejemajo fantovsko vedenje kot učiteljice. V tem primeru bi morda lahko iskali povezavo, da imajo tiste učiteljice, ki teže tolerirajo vedenjsko problematične dečke, tudi nižja pričakovanja do njihovih sposobnosti. Vendar je o tem zgolj teoretično nesmiselno govoriti, saj lahko to velja za oba spola učiteljev.

Nekoliko bolj smiselno je spregovoriti o tem, ali se način poučevanja med učitelji in učiteljicami razlikuje, in če se, v čem. Sam menim, da je tudi na tem področju treba narediti raziskavo, da je lahko ta teza postavljena na bolj empiričnih dokazih in niso v ozadju zgolj teoretične razlage. Veliko je namreč napisanega o tem, da prinaša moški »drugačno« perspektivo v razred; lahko bi govorili o drugačnem načinu poučevanja oziroma pristopu do šolskega dela z učenci, ki naj bi po mnenju nekaterih (Australian Education Union, 2004; Davis 2002; Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002) bil nekoliko bližje tudi dečkom in njihovi naravi. Kako lahko to misel interpretiramo? Raziskava o razlikah v učni uspešnosti med spoloma, ki je bila narejena v Avstraliji (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2001), posebej izpostavlja pomembni vprašanji: Je šolski kurikulum oziroma šolsko delo dekletom »prijaznejše«? Ali poskrbimo dovolj tudi za potrebe dečkov? Izrazito je poudarjena teza, da so med spoloma inherentne biološke raz-

like, ki jih je treba upoštevati pri šolskem delu. Govori se o tem, da se dečki učijo predvsem z »akcijo«, torej operirajo s konkretnim materialom, medtem ko dekleta bolj sprejemajo nove informacije tako, da sedijo in pasivno poslušajo ter pišejo (Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002). Vprašanje, ki se sedaj postavi, je, ali moški učitelji vključujejo v svoje šolsko delo več praktičnih dejavnosti; učno snov predstavijo z večjim številom demonstracij in operiranj s konkretnimi predmeti; skratka, ali je pri pouku več »akcije« kot pri učiteljicah? Zanimiva so nekatera mnenja moških razrednih učiteljev v manjši kvalitativni raziskavi, narejeni pri nas¹², ki so prav tako deljena. Eden od intervjuvanih učiteljev je pri vprašanju, ali se način dela med učiteljico in učiteljem v čem razlikuje, izpostavil:

»O tem je nesmiselno razglablјati, saj se delavci razlikujejo pri svojem delu. Vsak posameznik ima svoj naćin dela. Spol ućitelja tu sploh ni pomemben.« (Intervju št. 7, Jeraj 2003, str. 43)

»/.../ Vem, da nekateri pravijo, da imajo ućitelji već praktićnih dejavnosti kot ućiteljice. Ampak to je posploševanje, s katerim se sploh ne strinjam. Poznam veliko primerov, kjer je već praktićnih dejavnosti pri ućiteljicah kot ućiteljih.« (Intervju št. 8, prav tam)

Nasprotni sta mnenji dveh ućiteljev:

»Morda ima ućitelj već praktićnih dejavnosti, ki pa so gotovo boljše. Veliko mehanskega dela /.../.«

(Intervju št. 1, Jeraj 2003, str. 43)

»Osebnost zelo rad vkljućim v pouk ĉim već praktićnih stvari, ker vidim, da imajo to ućenci radi. Po mojem mnenju se ženske tem stvarjem nekoliko izogibajo. Mislim, da so razlike v naćinu dela le v tem pogledu.« (Intervju št. 3, prav tam)

Već kot polovica intervjuvanih ućiteljev v zajeti raziskavi (šest od desetih) je torej mnenja, da spol ućitelja ne vpliva na naćin dela v razredu (Jeraj 2003).

Kritika, ki se nanaša na feminizacijo ućiteljskega poklica in jo je mogoće zaslediti v tujih razpravah, je torej, da vseprisotno feminizirano okolje in pomanjkanje moških ućiteljev ne omogoća dećkom v primerjavi z deklicami enakih moţnosti za akademski in socialni razvoj. Većkrat se poudarja, da se je doţivljanje moškosti pri dećkih znašlo v krizi. Holland (1989) meni, da dećki označujejo većino šolskih dejavnosti za »ženske«, ki so s tem irelevantne z njihovim doţivljanjem moškosti (Holland po Davis 2002, str. 8). Zato lahko sklepamo, da je to eden izmed moţnih vzrokov, ki vpliva na fantovsko »protišolsko« kulturo, nemotiviranost za šolsko delo in s tem na zmanjšanje njihove šolske uspešnosti.

Problemu avtoritete v šoli, katerega se v svojem razmišljanju dotakne tudi Delamont (Delamont po Skelton 2002), bi lahko posvetili posebno poglavje in za

¹² V letu 2003 sem naredil kvalitativno raziskavo, v kateri sem intervjuval 10 moških razrednih ućiteljev, zajetih v ljubljanski regiji. Zanimali so me predvsem njihovi motivi za izbiro ućiteljskega poklica; njihovo mnenje o tem, zakaj se tako malo moških odloći za ta poklic; kako vidijo vlogo moškega v šolskem prostoru ter njihovo mnenje o tem, kaj je treba storiti, da bo poklic razrednega ućitelja postal za moške privlaĉnejša poklicna izbira.

upiranje dečkov ženski avtoriteti, kot ga izpostavlja, iskali argumente tudi v smeri vprašanja o prenosljivosti avtoritete na poklicnega vzgojitelja, vzgojiteljico, učitelja in učiteljico. Kdaj je mogoča in kdaj ne itn.¹³ Zelo neposredno je prepričanje Mckima, ki pravi, da bi več učiteljev na šoli prav gotovo prispevalo tudi k boljši disciplini učencev. Svojo tezo argumentira predvsem s tem, da so vedenjsko problematični predvsem dečki. Le-ti naj bi, kljub nekaterim izjemam, laže kot žensko sprejeli moško avtoriteto (McKim po MacDonald 2003). To je mogoče sklepati tudi na podlagi Engove kvalitativne raziskave (2004), kjer se s prejšnjo tezo strinja večina učiteljic in učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi. Menijo, da imajo moški na splošno večjo avtoriteto tudi pri dečkih, zato izpostavijo pomembno vlogo moških učiteljev v šoli – delo z vedenjsko problematičnimi fanti (Eng 2004). Tudi nekateri moški razredni učitelji pri nas menijo podobno:

»/.../ V družini ima večinoma dominantno vlogo pri vzgoji mati, v šoli največkrat učiteljice in tudi v vrtcih so večinoma vzgojiteljice. Da se pojavi učitelj na razredni stopnji, sproži pri učencih ponavadi pravo navdušenje, saj je taka sprememba za učence čisto nekaj novega. Zaradi tega lahko vzpostavi tudi večjo avtoriteto kot učiteljica, kar pa seveda ni pravilo.« (Intervju št. 3, Jeraj 2003, str. 42)

»Prepričan sem, da so učitelji večinoma strožji od učiteljic. Nekako lažje vzpostavijo avtoriteto pri učencih. Morda so problem družine, kjer ni očeta in nekateri učenci dobesedno potrebujejo odraslega moškega ob sebi, ki je malo strožji in dosleden. Lahko se zgodi, da otroci sploh nimajo možnosti srečati se z moškim modelom avtoritete. Zato mislim, da je s tega vidika učitelj v šoli pomemben.« (Intervju št. 4, prav tam)

Sklepno razmišljanje

Iskanju vzrokov za razlike med spoloma v učni uspešnosti so v tujini namenili bistveno več pozornosti kot v našem prostoru, čeprav so te razlike med dečki in deklicami tudi pri nas ugotovljene in statistično zelo pomembne. Menim, da bodo v naslednjem desetletju tudi pri nas potrebne dodatne raziskave na tem področju, saj se zaradi omenjenih razlik med dečki in deklicami postavlja pomembno vprašanje: »Koliko je naša osnovna šola pravzaprav pravična glede na spol?«

V razpravi sem nakazal, da šolska ocena oziroma splošni učni uspeh ni le rezultat učenčevega znanja, temveč kombinacija različnih vplivov – vplivajo tudi učenčevo vedénje pri pouku, odnos učenca do učitelja, stereotipna pričakovanja učiteljic in učiteljev ... in s tem povezana subjektivnost njihovega ocenjevanja. Ugotovitve raziskav, ki so nam na voljo, nam omogočajo vpogled v nekatere vzroke, čemu lahko pripisujemo večjo uspešnost deklet v primerjavi z dečki. Velika kritika, ki prihaja predvsem od novih gibanj za pravice moških, je, da so dečki tudi v šoli izpostavljeni feminiziranemu okolju, ki naj bi v različnih

¹³ Več o tem glej Jeraj 2003, str. 23–25.

pogledih privilegiralo dekleta oziroma bilo bolj naklonjeno njihovi naravi, potrebam in interesom. K temu med drugim prispeva tudi drugačen način poučevanja učiteljic, ki naj bi se razlikoval od učiteljev. Pri tem je treba še enkrat poudariti, da s tem ne mislimo, da so moški boljši pedagogi, temveč domnevamo, da je njihov način poučevanja bližje potrebam in interesom dečkov. Dodajam, da večina teh predpostavk o različnem načinu poučevanja temelji bolj na teoretičnih prepričanjih ali pa na manjših raziskavah. Potrebna bi bila večja raziskava na tem področju, da bi lažje argumentirali to tezo.

Je pa zato nekoliko lažje argumentirati tezo, ki se pojavlja predvsem v moških študijah, in sicer, da se je pojmovanje tradicionalne moškosti znašlo v krizi – tudi v šolskem polju. Zelo pogosta vprašanja, ki jih je mogoče zaslediti v najnovejših razpravah, so na primer: Je dečkom še primerno predstavljati tradicionalno moškost, če sumimo, da je le-ta povod za nasilje v šoli, ker ima pogosto vlogo samopotrjevanja? Ali vpliva na »protišolsko« kulturo, ki se pojavlja med dečki? Jim je treba »ponuditi« alternativno moškost, da bi drugače vrednotili šolsko delo in bili zanj bolje motivirani? Veliko raziskovalcev bi tem vprašanjem pritrdilo. Eno izmed trenutno najaktualnejših in v tem prispevku že nekajkrat omenjeno, je prepričanje, da je treba v šolsko okolje, predvsem na razredno stopnjo, vključiti več moških, ki bodo obema spoloma, predvsem pa dečkom, pozitiven zgled. Vprašanje, ki se pri tem pojavi, je, kakšen koncept moškosti bi ti v resnici otrokom tudi predstavljali. Zavedati se je treba, da je kljub želji po neki alternativni moškosti velika možnost, da jo učitelji predstavljajo značilno tradicionalno, predvsem zaradi pritiskov, stereotipov in predsodkov okolice.

Mills (2000) je prepričan, da je v šolskem prostoru, kakor tudi v širšem družbenem okolju nasilje področje, ki bi mu morali nameniti več pozornosti. Kot je že bilo omenjeno, so dečki največkrat tisti, ki so pri pouku moteči, vedenjsko problematični in pogosto tudi nasilni. Poudarja, da imajo lahko moški učitelji¹⁴ veliko odgovornost pri tem, kako bodo mlade generacije dečkov doživljale svoj spol v družbi. Bo to doživljanje stereotipno in v prepričanju, da je moški spol tisti, ki ima moč? Ali pa bodo imeli dečki za zgled moškost, ki kaže na enakopravnost med spoloma in harmonične odnose med njima (Mills po Skelton 2001, str. 176). Zanimivo je mnenje Jacksona, da bi z bolj preišljenim pristopom k delu z učenci, v katerem bi z deklicami in dečki delali tako učiteljice kot učitelji, ponudili vsem učencem enake možnosti za delo v šoli. S tem bi morda tudi lažje odpravili nekatere spolne stereotipe, če bi več žensk in moških delalo skupaj (Jackson 1998, str. 93). Izpostavljam predvsem stereotip, da je poučevanje majhnih otrok žensko delo. Prepričan sem, da je to eden izmed glavnih »anti-motivov«, da se tako malo moških odloči za učiteljski poklic (Jeraj 2003).

Povsem za konec naj še enkrat podam v razmislek razne projekte, kampanje in štipendije, predvsem v Avstraliji, Angliji in ZDA, s katerimi želijo šolska ministrstva privabiti moške v učiteljski poklic in se, dolgoročno gledano,

¹⁴ Seveda pa ne smemo pozabiti pomembne vloge očeta v družini, če je le-ta fizično in psihično navzoč pri otrokovi vzgoji.

nekoč morda vsaj približati spolno uravnovešeni strukturi učiteljev na razredni stopnji. Zanimanje za moške učitelje je namreč medijsko zelo odmevno; kar želim osvetliti, pa je filozofija teh konceptov. V različnih medijih, predvsem pa v feminističnih razpravah je velikokrat mogoče zaslediti klišejski naslov *Boys will be boys*¹⁵, ki nam ponuja več interpretacij. Ena bolj pesimističnih bi bila, da so dečki takšni, kot so, in se ne bodo nikoli spremenili (pomeni, da bodo vedno uporniški, nasilni, nemotivirani za šolsko delo ipd.). Bolj optimističen pogled ponuja interpretacija, ki je tudi v ozadju prej omenjenih konceptov. Če vanjo vključimo razlago bioloških teorij, lahko rečemo, da se narava dečkov razlikuje od narave deklic, kar moramo pri šolskem delu tudi zavestno upoštevati. Na drugi strani pa nam sociološke teorije ponujajo razlage o pomenu socializacije otrok in identifikacije tudi z istospolnimi liki, širjenja socialnih stikov z obema modeloma avtoritete (ženski in moški) itn. Vključevanje moških v učiteljski poklic¹⁶ na podlagi v razpravi že večkrat omenjenih argumentov naj bi pripomoglo k večji enakopravnosti v izobraževanju obeh spolov. Tedaj bo morda prišel tudi čas, ko bomo v isti literaturi oziroma razpravah lahko namenili pozornost obeh spoloma hkrati ter obravnavali problem moškosti in ženskosti kot del šolske kulture, ki pomembno vpliva na zdrav psihosocialni razvoj mladostnikov – obeh spolov!

Literatura

- Archer, L. (2003). *Race, masculinity and schooling: Muslim boys and education*. Glasgow: Open University Press.
- Australian Education Union (2004). *A Submission to the Senate Legal and Constitutional Legislation Committee Inquiry into the Provision of the Sex Discrimination Amendment (Teaching Profession)*.
- Avsec, A. (2000/01). Spol kot biološki, psihološki in družbeni pojav. *Panika*, 5, št. 2, str. 2–4.
- Beal, Carole R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. McGraw-Hill: University of Massachusetts at Amherst.
- Biddulph, S. (1997). *Raising boys*. London: Thorsons.
- Chilisa, B. (2000). Towards Equity in Assessment: crafting gender-fair assessment. *Assessment in Education*, 7, št. 1, str. 61–82.
- Connel, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, št. 2, str. 206–235.
- Cresswell, J., Rowe, K., Withers, G. (2002). *Boys in school and society*. Australian Council for Educational Research. <http://www.acer.edu.au/research/programs/documents/BoysInSchoolSoc.pdf> (5. 1. 2006)
- Davis, J. E. (2002). *Boys to Men: Masculine Diversity and Schooling*. http://atdp.berkeley.edu/davis_keynote_02.pdf (5. 1. 2006)
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M., O'Flynn, J. (2005). *Men in the Classroom: Gender imbalances in teaching*. London, New York: Routledge.
- Eng, J. (2004). *Male Elementary Teachers: Where are they?* *Educational Insights*, 8, št.

3. <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v08n03/articles/eng.html>
- Flood, C. P. (2000). *Safe Boys, Safe Schools*. V: Kimmel, M. S. *What about the boys?* WEEA Digest, 1–2, 7–8, str. 3–8.
- Foster, V., Kimmel, M., Skelton, C. (2001). »What about the boys?« An overview of the debates. V: Martino, W., Meyenn, B. *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335206239.pdf> (5. 1. 2006)
- Francis, B., Skelton, C. (2001). *Investigating gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gender Equity Taskforce (1997). *Gender Equity: A Framework for Australian Schools*. Canberra: Ministerial Council for Employment, Training and Youth Affairs.
- Gilbert, R., Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School*. Sidney: Allen and Unwin.
- Jackson, D. (1998). *Breaking out of the binary trap: boys underachievement, schooling and gender relations*. V: Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., Maw, J. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, str. 77–95.
- Jeraj, B. (2003). *Moški razredni učitelj*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Johnson, S. (1996). *The Contribution of Large-Scale Assessment programmes to Research on Gender Differences*, Educational research and Evaluation, 2, št. 1, str. 25–49.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M., Bahr, M. (2002). *Research Report. Addressing the Educational Needs of Boys*. Department of Education, Science and Training. http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2002/boyseducation/Boys_Report_Final1.pdf (5. 1. 2006)
- MacDonald, G. J. (2003). *Too few good men*. <http://www.csmonitor.com/2003/0715/p13s01-lecl.html> (5. 1. 2006)
- Male teacher's strategy – Strategic Plan For the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002–2005. Queensland Government Education. <http://education.qld.gov.au/workforce/diversity/equity/pdfs/mt-strategy.pdf> (5. 1. 2006)
- Martino, W. (1999). »Cool Boys«, »Squids« and »Poofers«: Interrogating the Dynamics and Politics of Adolescent Masculinities in School. *British Journal of the Sociology of Education*, 20, št. 2, str. 239–263.
- Martino, W., Meyenn, B. (2001). *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Martino, W., Berrill, D. (2003). *Boys, Schooling and masculinities: interrogating the »Right« way to educate boys*. *Educational Review*, 55, št. 2, str. 99–117.
- Razdevšek Pučko, C. idr. (2002). *Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C., Peček, M., Čuk, I. (2003). *Primerjava učnega uspeha učenk in učencev v osnovni šoli*. *Sodobna pedagogika*, 3/2003, str. 40–65.
- Rogers, C. (1993). *Gender and Failure: A Motivational Perspective*. V: Ved, V. (ur.), *How and Why Children Fail*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher, str. 154–170.
- Rogers, L. (1999). *Sexing the Brain*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Skelton, C. (2002). The »Feminisation of Schooling« or »Re-masculinising« Primary Education? *International Studies in Sociology of Education*, 12, št. 1, str. 77–96.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vesel, D. (1999). Feminizacija šole in učiteljice feministke. *Didakta*, 8, št. 44/45, str. 38–41.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The »Boy Turn« in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73, št. 4, str. 471–498. http://www.uiowa.edu/~c07b150/weaver_hightower_article.pdf (5. 1. 2006)
- Zabukovec, V. (1991). Proces otrokovega sprejemanja spolne vloge. *Otrok in družina*, 40, št. 3, str. 12–13.

Viri

- Referat za študijske zadeve na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (april 2003).
- Andreja Schmuck, svetovalka ministra za šolstvo in šport (april 2003).

JERAJ Bojan

INFLUENCE OF THE TEACHING PROFESSION'S FEMINISATION ON DIFFERENCES IN SCHOOL RESULTS BETWEEN BOYS AND GIRLS

Abstract: The text offers an overview of certain researches from the 1990s when writing about poor school results and the underprivileged position of boys at primary school came increasingly into the focus of discussions about differences in school success between the two sexes. These differences are statistically significant both abroad and in Slovenia. The article presents overviews of the differences in school results and the most common explanations of their appearance.

The author presents the feminisation of the teaching profession, primarily in the lower grades of the primary school, as a possible reason for boys' poorer school results. Discussions in Australia, England and the US raise issues about whether the omnipresent feminised environment put boys at school in an underprivileged position. They speak of their low motivation levels for school work, behavioural problems and resistance to authority. They highlight the problem of experiencing manhood in both the school environment and the wider social environment. One of the possible solutions is to include a larger number of men in the teaching profession in order to give both sexes, but especially boys, a positive male example. It is possible to deduce that today the primary school provides better chances of success to girls than boys. In the desire to obtain more equal education for both sexes, abroad the problem of the lack of men at school was marked as a problem in education and they started to attract men to become teachers through various campaigns.

Keywords: differences between sexes, school successfulness, feminisation, manhood, male teachers of lower primary school grades.



Šole za otroke s skrivljeno hrbtenico.

Češki napisal *Dragotin Tichý*, poslovenil *Dragotin Pribil*.



r. Jurij Müller, specialist za ortopediško kirurgijo v Berlinu je objavil o tem predmetu zanimiv članek v decemberski številki „Die Therapie der Gegenwart“. Kakor se ustanovljajo za gluhoneme in slepe otroke posebne šole, tako je treba skrbeti v istem smislu tudi za otroke s skrivljeno hrbtenico. Marsikomu se bo zdel ta predlog kot utopija. Avtor je prepričan, da poteče še dosti vode v morje, preden se bode splošno priznavala potreba posebnih oddelkov za otroke, ki imajo to bolezen, a vendar stopa s svojim predlogom pred javnost, ker ve, da je sedanja doba vendar reformam bolj prijazna nego prejšnja. Ni dolgo tega, da se niti država niti občina nista brigali za skoliotične otroke; druga doba je nastala, ko se je imenoval prvi šolski zdravnik. Šolski zdravniki so že pri prvi preiskavi ločili skoliotične otroke od drugih. V Charlottenburgu je končno občina imenovala mesto posebnega zdravnika strokovnjaka za šolsko ortoterapijo.

Temu šolskemu ortopedu se izročajo 2—3krat na teden, skoliotični otroci v ortopediško telovadbo; telovadba traja 1 uro. Seveda ta uredba ni idealna, ker povzroča, da domneva večina staršev, da ni treba otrokom posebne zdravniške pomoči, ker jim pomaga dovolj ortopediška telovadba. Treba je torej opozarjati starše bolnih otrok, da 2—3 ure na teden ne zadostuje za ozdravljenje otrok; da, širi se spoznanje, da tako kratko lečenje skolioze v ortopediških zavodih nikakor ne zadostuje.

Klapp in Langl zahtevata, naj bi se otroci lečili doma, v rodovini. Klapp priporoča lezanje po štirih (Kriechkur), Langl priporoča gimnastiko in mnogo počitka na postelji, avtor pa autogimnastiko.

