

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 kašipot 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. (EIEEM, 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-

pulacije), 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 ugotavljamo, 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 njihovemu 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 ljubljenega	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
– ni odgovoril/-a		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 raznolikosti 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 kurikuluma 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 laže 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.