

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 dosežati 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 naravnano 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 deprivilegiranosť 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 nadaljnjega 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 pravična;
- 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 pravično 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 razdvojenosti osebnosti. Čuti se člana nove skupnosti, se z njo identificira, slednja pa ga zavrača in mu pripisuje status tujca.

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 difference: »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 nepravične obravnave, ki je v prid deprivilegiranim, lahko govorimo tudi o upoštevanju načela difference. 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 factorske 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.