

# Kako poučevati študente pedagoških fakultet o interkulturalizmu?

## How to Teach Interculturalism to Students of Faculties of Education?

*Sunčica Macura Milovanović*

### ***Povzetek***

Sunčica Macura Milovanović, dr. znanosti s področja poučevanje na razredni stopnji, Pedagoška fakulteta v Jagodini, Milana Mijalkovića 14, Jagodina, Srbija, e-pošta: suncica.macura@gmail.com

*Prispevek govori o tem, kako učinkovito poučevati študente pedagoških fakultet o interkulturalizmu, natančneje o razumevanju, sprejemanju in spoštovanju kulturnih razlik. Eden možnih načinov vplivanja na bodoče učitelje, da prevzamejo odgovornost za učenje vseh učencev v oddelku in da (možna) etnocentrična prepričanja nadomestijo z etiko sočutja, je zasnovan na modelu medkulturnega izkustvenega učenja. Dejavnost skupine študentov z Učiteljske fakultete v Beogradu (Srbija) je primer učinkovitosti učenja te vrste. Postopek medkulturnega izkustvenega učenja teh študentov je bil sestavljen iz petih delov: pridobivanja splošnih znanj o interkulturalizmu; izvajanja dejavnosti prostovoljnega poučevanja romskih otrok z ulice; premisleka o pridobljenih izkušnjah, supervizijskih sestankov in razprav; posploševanja pridobljenih uvidov in spoznanj; uporabe spoznanj in izkušenj pri vrstniškem učenju in prostovoljnem delu z otroki s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah.*

*Navedeni primer potrjuje, da je učenje interkulturalizma za študente smiselno in učinkovito, kadar naloga vključuje: možnost dajanja pobud; reševanje stvarnih in bistvenih življenjskih problemov; uporabo lastnih veščin in sposobnosti; samostojen nadzor nad delom ter udejstvovanje pri opredeljevanju ciljev in nalog učenja.*

***Ključne besede:*** študenti pedagoških fakultet, interkulturalizem, romski otroci, kulturne razlike, medkulturno izkustveno učenje, prostovoljno delo.

### ***Abstract***

*This article is about effectively teaching interculturalism to students of pedagogical faculties, or to be more precise, about teaching students of pedagogical faculties the notions of understanding, accepting and respecting cultural differences. One possible approach of influencing future teachers to assume the responsibility of teaching all students in a class, and to shed (possible) ethnocentric beliefs by replacing them with the ethics of compassion, is based on the model of intercultural experiential learning. The effectiveness of the model of intercultural experiential learning is shown in the example of the activities of students from the Teacher's Training Faculty in Belgrade (Serbia). The process of these students' intercultural experiential learning consists of five phases: acquiring theoretical knowledge about the notion of interculturalism; the practical activity of voluntarily teaching street Roma children; reflecting on experiences gained and supervising meetings and discussions; generalising the insight and knowledge acquired; applying the knowledge acquired and the experience gained by instructing peers, and by voluntarily working with children with special needs in a regular primary school.*

*The example reveals intercultural experiential learning as meaningful and effective for teaching trainees when the task of intercultural experiential learning includes: the possibility of being motivated towards taking initiative; solving practical and relevant problems of everyday life; the application of personal skills and abilities; independent personal control over the realisation of the task; participation in the process of defining the aims and tasks of learning.*

**Key words:** *students of pedagogical faculties, interculturalism, Roma children, cultural differences, intercultural experiential learning, voluntary work.*

## Uvod

Neposreden povod za pisanje tega prispevka je slaba evalvacija, ki sem jo od svojih študentov – bodočih učiteljev – dobila kot predavateljica na Pedagoški fakulteti v Jagodini (Srbija). Skoraj četrtina študentov tretjega letnika, ki sem jih v šolskem letu 2007/08 poučevala o ranljivih skupinah otrok in učencev ter v okviru tega tudi o romskih otrocih, je ostro nasprotovala mojemu delu, bistvo njihovih pripomb pa se je pretežno nanašalo na vsebino predmeta. Teme o zapostavljenih otrocih so smatrali za nepotrebne in nepomembne za svoj bodoči poklic, obstoj zapostavljenosti v izobraževanju so zanikali, svoje trditve pa so podprli s pripombami, ki so izražale očitno narodno in raso nestrpnost (v čemer lahko prepoznamo vse stopnje etnocentrizma po Bennettovem modelu razvoja medkulturne občutljivosti). Pri teh študentih povsem očitno nisem dosegla zastavljenih ciljev predmeta: razumevanja in spoštovanja različnosti ter razvijanja občutljivosti za posebne potrebe ogroženih, nepriljubljenih otrok iz socialno in kulturno zapostavljenih okolij, kakršni so v Srbiji predvsem otroci pripadnikov romske narodnosti. Kljub osebnemu neuspehu sem hvaležna študentom, ki so me ocenili z najslabšimi ocenami. Pomagali so mi, da se globlje in bolj celostno posvetim zapleteni nalogi poučevanja o interkulturalizmu oziroma da se trudim v prihodnje izboljšati svoje predavateljsko

delo (kar je bil tudi smisel evalvacije dela predavateljev).

Omenjena evalvacija odkriva najmanj dva vidika, ki ju je treba upoštevati, ko govorimo o poučevanju interkulturalizma: širši družbeni kontekst, v katerem poteka učenje/poučevanje študentov in nastajajo težave pri njegovem udejanjanju, ter obliko oz. način poučevanja, pravzaprav skladno in učinkovito načrtovanje spodbujanja sodelovanja in dejavnega učenja študentov.

Širši družbeni kontekst, na katerega mislim, ko govorim o poučevanju bodočih učiteljev, se po eni strani nanaša na splošno stanje etnocentrizma v družbi, ki se neposredno izraža v stališčih študentov, po drugi strani pa na znane težke razmere za izobraževanje romskih otrok, ki imajo posredno prav tako učinek na prepričanja študentov o odgovornosti, vlogi in nalogah učiteljskega poklica.

V nadaljevanju bom poskušala odgovoriti na vprašanje, kako iz stanja (verjetnega) etnocentrizma pripeljati študente – bodoče učitelje – do stopnje, ko bodo spoštovali družbene razlike. O izkušnji, ki lahko služi kot vzor za takšno vrsto preobrazbe, govori spodbuden primer, ki nakazuje, da je lahko medkulturno izkustveno učenje učinkovita oblika uveljavljanja družbene raznovrstnosti.

## **Družbeni prostor učenja/poučevanja študentov: etnocentrizem**

Srbija je narodnostno in kulturno pisana država – njeno prebivalstvo so Srbi (82,9 %), Madžari (3,9 %), Bošnjaki (1,8 %), Romi (1,4 %), Hrvati (0,9 %), Albanci (0,82 %), Slovaki (0,8 %) in ostali (Popis, 2002). V tej skupnosti narodov pa med pripadniki različnih narodnosti obstajata nestrpnost in sovražnost. Te pojave lahko razumemo kot posledico razdvajajoče izkušnje vojne na območju bivše Jugoslavije pa tudi nacionalizma, nestrpnosti in zapostavljenosti, ki so bili daljše obdobje zaželeni in spodbujani načini mišljenja in obnašanja (Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja, 2007).

Kot potrjujejo izsledki nekaterih raziskav, so odklonilna stališča, še posebej do 'sosednjih' narodnostnih skupin, prav tako prisotna pri mladih. Pri študentih je družbena razdvojenost najbolj izrazita v odnosu do Romov. Po raziskavi Strategic Marketinga tako na primer

63 % študentov v Srbiji ne bi delilo sobe z Romi, medtem ko jih velika večina ne bi nasprotovala temu, da delijo sobo z Makedonci (75 %) ali Slovenci (70 %) (Strategic Marketing, 2004, v Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja, 2007). Glede na dejstvo, da 68 % študentov pred vpisom na fakulteto ni nikoli potovalo zunaj Srbije, je jasno, da njihova stališča niso nastala na osnovi osebnih izkušenj neposrednih stikov s sosednimi narodnimi skupnostmi. Eden od možnih razlogov, zaradi katerega med mladimi še vedno prevladujejo odklonilna stališča do drugih, je ta, da jim kultura in običaji sosedov niso dovolj znani. Po drugi strani pa je prisoten problem nezadostnega in izkrivljenega poznavanja zgodovine in izročila lastnega naroda. Kljub nezadostnemu poznavanju nekateri pripadniki večinskega naroda povečujejo lastno zgodovino in jo povzdigujejo nad druge, kar je ena od oblik etnocentrizma (prav tam).

Etnocentrična stališča vključujejo prepričanje, da so pravila in vrednote lastne družbe vsesplošni in edini pravilni, tako da se pričakuje, da jih tudi druge družbe sprejmejo takšne. Bennettov razvojni model medkulturne občutljivosti opisuje stanja, skozi katera gredo ljudje, kadar se soočijo s težavami pri vzpostavljanju stikov z drugimi družbami (Bennett, 1993). Natančno doživljanje družbenih razlik se razvija od stopnje zanikanja njihovega obstoja, tj. skrajnega etnocentrizma, do stopnje opažanja in sprejemanja, kar Bennett imenuje etnorelativizem. Osebe, ki so na začetni stopnji etnocentrizma – stopnji zanikanja razlik –, pojmujejo lasten pogled na svet kot edino možno dojemanje stvarnosti ter zaradi tega zanikajo obstoj drugih in drugačnih pogledov na svet. Tipično obnašanje za to stopnjo je omalovaževanje, prezir ali ravnodušnost do družbenih razlik. Takšno obnašanje se najpogosteje pojavlja pri osebah, ki so odrasle v kulturno enovitih skupnostih in so imele malo stikov z ljudmi zunaj svoje skupnosti (kar je značilno tudi za manjše število omenjenih študentov Pedagoške fakultete, ki niso imeli priložnosti, da bi se v svojem šolskem okrožju srečali z vrstniki romske narodnosti).

Druga stopnja etnocentrizma je obramba pred raznovrstnostjo. Oseba na tej stopnji raznovrstnost dojema kot grožnjo – ne sprejema je, ampak se proti njej bori. Za to stopnjo je značilno poenostavljeno razmišljanje v kategorijah 'mi-oni'. Stiki z drugimi kulturami so zaznamovani z – v glavnem odklonilnimi – predstavami in

predsodki, na raznovrstnost pa se gleda kot na nekaj ogrožajočega in pretečega. To vodi v vedno večje zapiranje pred tistimi, ki so drugačni – do zmanjšanja stikov in povečanja odklonilnih predsodkov, ker se izgublja možnost, da bi se ti predsodki skozi izkušnjo izgubili ali spremenili.

Etnocentrični pogled in stališče, da je večinska družba večvredna, se izražata tudi v etnocentričnem značaju večinskih šol. Po Claverii in Alonsu (2003) so obstoječa šolska kultura, njene vrednote, učni načrti pa tudi šolski koledar prilagojeni potrebam zaposlenih pripadnikov srednjega sloja družbe. Etnocentrizem vodi v pojasnjevanje šolskega neuspeha romskih učencev skozi prizmo zahteve, da Romi sprejmejo vrednote in pripadnost večinski družbi kot osnovni pogoj za doseganje učnih uspehov. Mnogo raziskav potrjuje, da se ta pristop jasno izraža pri šolskem delu, in sicer skozi zmanjšana pričakovanja učiteljev glede učnih zmožnosti romskih učencev (prav tam). Ista pisca ostro napadata neprilagojenost izobraževalnih sistemov manjšinskim otrokom. Evropske šole so zasnovane tako, da izobražujejo homogene skupine učencev po izobraževalnem sistemu, zasnovanem na zahodni belski kulturi. Narodne skupnosti, ki se razlikujejo od večinske družbe, so pogosto prisiljene, da se prilagodijo ali odstopijo od nadaljnjega šolanja.

## **Šolska neuspešnost in izločanje romskih učencev**

Romski učenci so največkrat učenci, ki 'mučijo' svoje učitelje. So izrazito neuspešni, brez predšolskega znanja, brez znanja srbsčine, brez učne podpore učenju v družini, zaznamovani s svojim narodnim poreklom, kulturo in revščino. Glede na podatke popisa prebivalstva je zelo verjetno, da bodo imeli učitelji v srbskih šolah v prihodnosti v razredih vse več romskih učencev, v opismenjevanje in poučevanje katerih je treba praviloma vložiti mnogo volje, truda in naporov. Če so neuradne ocene pedagoških strokovnjakov točne, danes v Srbiji živi okoli 500 tisoč Romov (6 % vseh prebivalcev, medtem ko je bilo po Popisu iz 2002 v Srbiji 108.193 Romov ali 1,44 % prebivalcev). V tem primeru bi moralo biti v osnovnošolsko izobraževanje vključenih okoli 82 tisoč romskih otrok oz. bi se moralo vsako leto v prvi razred osnovne šole vpisati okoli

deset tisoč otrok. Poleg tega statistični podatki nakazujejo, da se število romskih otrok na leto poveča za 1,5 %, število neromskih pa zmanjša za 2 %. To pomeni, da se bo v naslednjih letih delež romskih otrok v primerjavi z deležem otrok večinskega prebivalstva v oddelkih osnovnih šol še povečeval. Te spremembe bi morale vplivati na šolski sistem – na njegovo prilagajanje povečevanju raznovrstnosti med učenci znotraj oddelkov ter izobraževalnim potrebam in posebnostim romskih učencev z namenom, da se njihovo izobrazbeno stanje izboljša (Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji, 2007).

Nasprotno pa zdaj manjše število romskih otrok, ki se šolajo, dosegajo izredno slabe učne dosežke. Preusmerjajo jih v posebne šole in v šole za osnovno izobraževanje odraslih, poleg tega pa so v šolskem okolju izpostavljeni narodnostnim pritiskom, zapostavljenosti in izključujočemu šolskemu ozračju, ki ne spoštuje romske kulturne identitete. Dostopni podatki o šolskem uspehu romskih učencev v Srbiji po večini kazalcev (nizka stopnja vpisa v šolo, nizka stopnja izdelovanja razreda, slab učni uspeh, visoka stopnja ponavljanja razreda, nizka stopnja nadaljnega izobraževanja v srednji šoli) potrjujejo njihovo izjemno učno neuspešnost, kakršne med neromskimi učenci ni.

O razmerah za neuspeh romskih učencev govori Jednaka dostupnost ...<sup>1</sup>, kjer so predstavljeni izsledki Narodnega preverjanja znanja učencev tretjega razreda osnovne šole (enkratno preverjanje na izbranem vzorcu šol), ki dokazujejo, da je šolski uspeh romskih učencev v primerjavi z učenci večinskega prebivalstva izrazito slabši. Pridobljeni podatki o šolskih ocenah romskih in neromskih učencev iz matematike in srbsčine potrjujejo, da obstaja izrazita razlika med šolskim uspehom romskih in neromskih učencev. Na koncu šolskega leta ima večina romskih učencev najnižjo pozitivno oceno (2), samo 5–10 % pa jih ima odlično oceno (5), v nasprotju z več kot 40 % neromskih učencev, ki to oceno v prvih treh razredih

---

<sup>1</sup> *Enake možnosti kakovostnega izobraževanja za Rome – Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome* je poročilo EUMAP-a (program opazovanja in zastopanja Evropske unije, ki ga izvaja Inštitut za odprto družbo – Inštitut za otvoreno društvo), ki med drugim vsebuje podatke o ključnih kazalcih stanja izobrazbe romske skupnosti. Cilj poročila je podpirati cilje Desetletja vključevanja Romov (Dekade inkluzije Roma 2005–2015) na področju izobraževanja in ustvarjanje okvirjev za redno spremljanje dogajanja na vseh področjih Dekade.

dobivajo iz obeh predmetov. Poleg tega dobi 7–11 % romskih učencev na koncu leta nezadostno oceno (1) iz srbsčine, 10–14 % pa iz matematike, medtem ko je med neromskimi učenci manj kot 1 % tistih, ki dobijo na koncu šolskega leta nezadostno oceno (prav tam).

Romski učenci se ne odrežejo slabše samo pri ocenah, ampak tudi pri obvladovanju šolskih znanj. Izsledki enotnega preizkusa Narodnega preverjanja znanja kažejo, da jih po treh letih šolanja 50 % ne obvladuje niti najosnovnejših znanj in osnovnih pojmov iz matematike niti niso zmožni uporabiti matematičnega znanja v preprostih okoliščinah (na državni ravni se to dogaja v 11 % primerov), 56 % pa jih ni pridobilo osnovnih znanj in veščin srbsčine (na državni ravni se to dogaja v 14 % primerov). Po nekaterih razlagah to pomeni, da romski otroci zaostajajo za drugimi učenci za 2,2 šolskega leta pri matematiki in 2,6 šolskega leta pri srbsčini, pri čemer so v šoli prebili povprečno tri leta. Dejstvo, da izobraževalni sistem določene skupine otrok v treh letih šolanja ni zmožen naučiti niti najosnovnejših znanj, dokazuje prisotnost zapostavljanja v šoli (prav tam).

Obstoječe zaostajanje romskih otrok pri obvladovanju šolskega gradiva, ki ga rišejo zgornji podatki, se neredko uporablja kot eden od 'pedagoških' razlogov v prid njihovem premeščanju v posebne šole ali v šole za izobraževanje odraslih. Romski otroci predstavljajo 50–80 % otrok v šolah za duševno manj razvite otroke – v Beogradu je ta delež celo 80–85 % (Denied a Future, 2001) – pri čemer jih je večina tja nameščena nepravilno in neupravičeno. Drugi znani razlogi za preveliko zastopanost romskih otrok v posebnih šolah so zapostavljenost in odpor neromskih staršev in šolskih oblasti do njihovega vpisovanja v redne osnovne šole; neustrezno preverjanje znanja pri vpisu v prvi razred (romski otroci so preverjani v jeziku, ki ni njihov materni jezik; ker nimajo predhodnih predšolskih znanj, sta jim neznana tip in vsebina nalog; prisoten pa je tudi nespodbuden odnos z izpraševalcem).<sup>2</sup> Poleg tega

---

<sup>2</sup> V času, ko je nastajalo to besedilo, je veljal stari Zakon o osnovah sistema izobraževanja in vzgoje (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*) iz leta 2003. Novi Zakon o osnovah sistema izobraževanja in vzgoje, sprejet avgusta leta 2009, vsebuje niz odredb, ki naj bi preprečile mnogo sedanjih ovir za učenje in vključevanje romskih otrok v družbo. Med drugim so to odredbe, ki po vpisu v prvi razred osnovne šole omogočajo preverjanje v maternem jeziku otroka ob



so zelo neohrabrujoča prepričanja nekaterih šolskih psihologov, da je prilagojeno izobraževanje 'človeška' rešitev za romske otroke, ker se lahko hitreje vključijo v skrajšane programe kot v programe rednih šol. Dejstvo pa je, da te šole Romom prinašajo le nižjo kakovost izobrazbe in oznako nesposobnosti.

Težak položaj izobraževanja romskih otrok se vsekakor ne more razložiti samo kot posledica prevladujoče predstave o njih kot o 'družbeno in kulturno nesposobnih', zaradi česar jih je treba namestiti v posebne oddelke. Pomembno vlogo pri tem položaju ima tudi pomanjkljivo izobraževanje učiteljev in drugih, ki so zaposleni v izobraževanju in ki v času študija niso bili deležni primernih priprav za delo z otroki iz obrobnih in na rob potisnjenih družbenih manjšin. Visokošolske ustanove so odgovorne za izobraževanje strokovnjakov, ki bodo sprejemali raznovrstnost učencev in razvijali etiko sočutja.

## Izkustveno učenje

Kako torej v družbenem okolju, zaznamovanem s predsodki in družbeno distanco do Romov, kjer se medkulturne vsebine že po izročilu ne vključujejo v vsebine predmetov na pedagoških fakultetah, slabi izsledki izobraževanja romskih učencev pa pričajo o veliki potrebi po spremembah v šolski praksi, učinkovito izobraževati študente za delo z romskimi otroki?

Možen način spodbujanja bodočih učiteljev, da prevzamejo odgovornost za učenje *vseh* otrok in da etnocentrična prepričanja nadomestijo z etiko sočutja, je zasnovan na modelu medkulturnega izkustvenega učenja. Učinkovitost medkulturnega izkustvenega učenja bom predstavila na primeru dejavnosti skupine študentov – bodočih učiteljev –<sup>3</sup>, ki sem jim v šolskem letu 2005/06 na Učiteljski fakulteti v Beogradu predavala pedagoško psihologijo. Opis in analiza poteka njihovega študija, ki sledita v nadaljevanju,

---

prisotnosti prevajalca, tako da rezultati na preverjanjih zmožnosti za obiskovanje šole ne morejo biti osnova za umeščanje učencev v posebne šole.

<sup>3</sup> Študenti 2. letnika Učiteljske fakultete Ivana Stanošević, Nataša Novoselac, Marija Dragutinović, Predrag Knežević in Nevena Nikolić so svoje izkušnje pri delu z romskimi otroki predstavili v besedilu *Škola koju su osnovali studenti: Otvorena učionica* (Macura-Milovanović, 2007).

sta zasnovana na teoriji izkustvenega učenja D. Kolba (1995).

Teorija izkustvenega učenja (angl. experiential learning) temelji na filozofiji Johna Deweya (1938, v Ivić, Pešikan in Antić 2001), po kateri so šole in izobraževanje neuspešni, ker se učenje pojmuje kot pripravljanje otrok za bodoče življenje, ne pa kot del njihovih otroških življenjskih izkušenj. Dewey zato – nasprotujoč prenašanju znanja, ki prevladuje v šolah – predlaga idealno izobraževanje, ki ga imenuje 'dejavnost' (angl. doing) oz. 'učenje skozi dejavnost' (angl. learning by doing), skozi uporabne dejavnosti učencev in ravnanje z resničnimi predmeti. Zagovorniki te pedagoške smeri trdijo, da je naloga šole izhajati iz osebnih izkušenj otrok in jih v neposrednem stiku z resničnostjo spodbujati k uporabnim dejavnostim, ki jih nato med šolskim delom širijo, plemenitijo in usklajujejo (prav tam).

Sodobni model izkustvenega učenja je dognal David Kolb. Po Kolbu (1995) je učenje postopek, v katerem znanje nastaja s premislekom, presojo in preoblikovanjem izkušenj. Razvija se skozi krožno ponavljanje štirih stopenj: dejanja – neposredne izkušnje, refleksije – preiščljenega (samo)opazovanja, generalizacije in dejavne uporabe. Učni proces se lahko začne na katerikoli stopnji, pomembno pa je, da gre skozi vse stopnje.

Prva stopnja v procesu učenja je obdobje *dejanj*, torej pridobivanja stvarnih neposrednih izkušenj v resničnem svetu, kar lahko vključuje različne dejavnosti, kot so izdelava študije primerov, terensko delo, sodelovanje v igrah vlog, simulacijah ali socialnih igrah, gledanje filma ali diaprojekcije itd. Učne izkušnje se porajajo po naravni poti v vsakdanjem življenju, lahko pa so tudi umetne, osmišljene od zunaj, da bi se z njimi omogočilo namensko učenje točno določenih vsebin. Na drugi stopnji, stopnji *refleksije*, študenti raziskujejo, kar so doživeli, občutili in ugotovili med dejavnostmi, ki so jih izvajali na prvi stopnji. Refleksija je lahko samoopazovalen ali skupinski proces, v katerem dobijo osebne izkušnje dodaten pomen in smisel med vodeno razpravo. Pri izmenjavi se študenti na vnaprej oblikovan način pogovarjajo o svojih razumskih, čustvenih in vrednostnih usmeritvah in odzivih na svoje delo, predavatelj pa jim olajšuje dojetje in ubesedovanje občutkov ter jim pomaga, da si razjasnijo nejasne dele. Na stopnji *generalizacije* je treba narediti povezavo med pridobljenimi izkušnjami in vsakdanjim življenjem, da lahko pride do prenosa učenja v druge okoliščine. Išče se vzorec, ki združuje posamične, pred tem ločene izkušnje.

Zadnja stopnja v posameznem ciklu izkustvenega učenja je stopnja *uporabe*. Za učinkovito izkustveno učenje je neobhodno, da študenti uporabijo dosežena spoznanja. Usmerjanje pozornosti na trenutne okoliščine v vsakdanjem življenju je tisto, kar dela izkustveno učenje uporabno in smiselno. Na osnovi uvidov in sklepov glede na predhodne stopnje študenti načrtujejo vnašanje predhodnega dela v svoje življenje. Predavatelj jim pomaga pri pripravi delovnih načrtov, oblikovanju novih zamisli in ugotavljanju, kaj potrebujejo za nadaljnje učenje.

## **Medkulturno izkustveno učenje**

Potek medkulturnega izkustvenega učenja skupine študentov beograjske Učiteljske fakultete je bil sestavljen iz petih delov. Prvi del je potekal med vajami iz predmeta pedagoška psihologija, del katerih je bil strokovni uvod v interkulturalizem. V drugem delu so študenti pridobivali neposredne izkušnje z izvajanjem prostovoljnih dejavnosti, ko so poučevali romske otroke z ulice. Tretji del so bili supervizijski sestanki in razprave, torej poglobljeno premišljevanje o pridobljenih izkušnjah. Četrty del je bil generalizacija pridobljenih praktičnih znanj in uvidov – študenti so proučili izbrano literaturo in napisali seminarsko nalogo iz pedagoške psihologije na temo dela z romskimi otroki. V petem delu so študenti izbrali področje vsakdanjega življenja, na katerem so nameravali uporabiti, kar so se naučili. Izbrali so poučevanje vrstnikov in prostovoljno delo z otroki s posebnimi potrebami.

Prvi del je potekal pri predavanjih iz pedagoške psihologije. Eden od ciljev predmeta se je nanašal na razvoj medkulturnih sposobnosti študentov – spoštovanje kulturnih razlik med učenci in prevzemanje osebne odgovornosti za učenje vsakega učenca v oddelku. Teoretični uvod v interkulturalizem je zajemal snov o značilnih težavah pri poučevanju romskih otrok, zapostavljenosti in revščini Romov. Podatki o življenju Romov in njihovih otrok v slumih so bili za študente novo, dotlej neznano področje. Začeli so razvijati zavest o obstoju družbenih razlik in ovir pri izobraževanju za nekatere otroke. Seznanjanje s temi vsebinami je bilo oblika posredne izpostavljenosti študentov človeškim skupnostim, ki so drugačne od njihove, kar je v vlogi oblikovanja povezovalne zavesti

prva stopnja v razvoju sprejemanja različnosti (Paccione, 2000).

Drugi del učenja – pridobivanje konkretnih izkušenj – se je izvajal med prostovoljnim delom. Predhodno pridobljeni uvidi študentov v obstoj razlik in njihova obstoječa nagnjenost k sočutju, ki vodi v ustvarjanje prijateljskih vezi z osebami, izključenimi iz družbe, so jih spodbudili, da so se lotili poučevanja devetih nepismenih romskih dečkov z ulice.<sup>4</sup> V obdobju naslednjih sedmih mesecev so vsak dan nekaj ur posvetili opismenjevanju teh otrok v starosti od 9 do 13 let, najprej na dvorišču, nato pa v stavbi fakultete. Resnično velika volja študentov za poučevanje je bila posledica njihove potrebe po odgovornosti in možnosti, da sami nadzorujejo svoje delo, k njej pa je doprineslo tudi dojemanje dela z romskimi otroki kot pomembnega in smiselnega. Tako so sami opisali začetek svojega dela: *Takrat, na začetku, nismo imeli jasno določenih ciljev in prav tako nismo posebej razmišljali o tem, zakaj jih želimo poučevati. Začeli smo neobvezno, kot da gre za igro, kajti niti sami nismo verjeli, da bodo otroci prihajali vsak dan. Prav tako nismo vedeli, da bo naše delo preraslo v resno in neverjetno, ampak uresničljivo idejo, kot je ustanovitev prostovoljskega društva. Ko smo izpolnjevali začetne, so se nam odpirali novi, vedno višji cilji.*<sup>5</sup>

Krepitev družbenih in čustvenih vezi z otroki ter razgibana izmenjava z njimi sta izkušnja študentov močno čustveno obarvala, pripadnost 'učencev' drugi družbeni skupnosti pa je omogočila doživeto, in ne več posredovano izpostavljenost študentov družbeni raznovrstnosti. Postopno zblíževanje, poučevanje in druženje z romskimi otroki je napeljalo študente k razmišljanju o raznovrstnosti, zapostavljenosti in neenakostih. Iz slučajnega srečanja, ki je preraslo v trajen odnos, je zrasla zavest o razlikah. Med poučevanjem romskih otrok o osnovah matematike in srbsčine so se sami študenti učili predvsem o predsodkih, neenakostih in ovirah pri pridobivanju izobrazbe. Izkustveno učenje je pripomoglo

<sup>4</sup> Poleti 2005, ko so Marija, Ivana, Nevena, Peđa in Nataša čistili športno igrišče na dvorišču svoje fakultete, jim je pomoč pri tem delu ponudila skupina romskih otrok, ki je pred tem na istem mestu igrala košarko. Tako so se spoznali in študenti so ugotovili, da dečki, ki delajo pri bližnjem semaforju – čistijo vetrobranska stekla na avtomobilih – ne znajo ne brati ne pisati ne računati. Študenti so jim ponudili pomoč pri opismenjevanju in tako je začela delovati ta nenavadna 'šola' ki so jo pozneje poimenovali *Odprta učilnica*.

<sup>5</sup> Vsi citati so iz besedila *Škola koju su osnovali studenti: Otvorena učionica* (Macura Milovanović, 2007).

h globljemu spoštovanju družbenih razlik.

K izkustvenemu oblikovanju zavesti o družbenih razlikah so prispevale tudi okoliščine, ko so se študenti predstavili iz lastnih družbenih okvirov, npr. obisk pri bolnem romskem dečku na domu. Prehod iz znanega družbenega okolja v neznano, iz položaja pripadnika večinske skupnosti v položaj 'tujca' je bil zaznamovan z osebno prizadetostjo zaradi občutka zapostavljenosti zaradi razlikovanja od večine: *Ko si je Jeton zlomil roko, smo se odločili, da gremo v cigansko naselje in ga obiščemo na domu /.../ Ko smo prišli, so nas tamkajšnji prebivalci čudno gledali. To je bil trenutek, ko smo na lastni koži občutili, kaj pomeni biti drugačen in zapostavljen. Bili smo nezaželeni.*

Tretji del učenja je bila refleksija. Samodejno se je pokazala potreba po rednih srečanjih, ki so imela vlogo presojanja in izmenjave izkušenj glede doživljanja in dela z otroki. Osnovno vprašanje, ki sem ga postavljala študentom, je bilo: *Kako ste to doživeli?* Skušala sem jim omogočiti, da ubesedijo dožemanje težav, na katere so naleteli, in spremljajočih občutkov. Pojavili so se prvi dvomi in vprašanja študentov: *Kako naj delamo, kaj naj delamo, kako naj jih učimo?* Na ta vprašanja nisem dajala dokončnih odgovorov; trudila sem se ne podajati vsebin, ampak predvsem voditi potek učenja, skozi katerega so šli. Na prvem mestu niso bili splošni pojmi pedagoške psihologije; bolj življenjsko in preprosto je bilo nanje prenašati lastne izkušnje, ki sem jih pridobila pri delu z otroki iz romskega naselja Deponija v Beogradu. Z nasveti sem jih usmerjala, da so zapisovali in spremljali proces učenja/poučevanja romskih otrok, vodili dnevna poročila, arhivirali njihove izdelke in izdelovali fotodokumentacijo. Smisel tega spremljanja je bil razvoj odzivnosti, ugotavljanje, kateri načini poučevanja so učinkoviti, in uvid v to, kar so se študenti naučili med poučevanjem otrok. Bogato zbirko izvernih podatkov, ki so jih zbrali med delom z otroki, sem pojmovala kot vir, ki ga bodo lahko različno uporabljali v poznejših obdobjih svojega učenja.

Eden najdragocenejših uvidov, do katerega so prišli študenti med presojanjem in medsebojno izmenjavo izkušenj, je bila zavest o lastnih predsodkih do Romov. Med neposrednimi stiki in izmenjavo z romskimi otroki so počasi prišli do prepričanj, ki so bila nasprotna običajnim slabšalnim posplošitvam. O tem so napisali: *Za Rome se trdi, da so leni. Toda naši otroci so pisali tudi v zelo neprimernih*

*pogojih (na stolu, v naročju ...) in vedno so prišli pravočasno. Obstaja tudi prepričanje, da so Romi grabežljivi in pohlepni, da si želijo vse prigrabiti zase. Naši otroci so nas prepričali o nasprotnem, ko so nam začeli po prvih srečanjih na ure prinašati bombone in čokoladice v dar.*

Zame je bil najpomembnejši odnos s to skupino mladih – pristen in neobremenjen z običajnimi oblikami odnosa študenti-asistent. Tako se je moja vloga oblikovala v vlogo mentorja. Neveno, Marijo, Pečo, Natašo in Ivano sem opogumljala, tako da sem podpirala njihove pobude in eksperimente ter jim občasno pomagala, da se duševno razbremenijo glede nekaterih okoliščin, ki so bile zanje težke in so jim jemale voljo. Podpirala sem jih tudi pri reševanju stvarnih težav: pridobivanju podpore za njihove dejavnosti pri vodstvu fakultete, pridobivanju prostora za delo z otroki znotraj fakultete, pozneje prostora za predstavitve ipd.

Četrty del je bil namenjen generalizaciji pridobljenih znanj in uvidov kot nasledkov kognitivnih vtisov. Študenti so morali med branjem strokovne literature in pisanjem seminarskih nalog iz pedagoške psihologije oblikovati svoje izkušnje in jih prenesti na bolj splošno raven. Osnova, na podlagi katere so študenti obdelovali svoja doživljanja in spoznanja, je bila literatura o značilnih težavah pri izobraževanju Romov, o njihovi zgodovini in kulturi, o učencem prilagojenem učnem pristopu, o razumskem in čustvenem spodbujanju učencev ter o medkulturnih veščinah učiteljev, ki so potrebne za delo v družbeno raznovrstnih oddelkih. Osnovna zamisel je bila, da študenti z literaturo uvidijo, kaj vse se lahko zgodi, in ne samo tega, kar se je zgodilo v okoliščinah, ki so jih sami doživeli.

Vprašanja, ki sem jih postavljala na tej stopnji dela, so bila: *Kakšen splošen pomen ima to za vas? Kaj je najpomembnejše, kar ste se naučili?* Najzgovornejši odgovor na to vprašanje je na zadnji sliki prezentacije *Odprte učilnice* – citat Montesquieujeve izjave, ki so ga študenti napisali na tablo v učilnici, kjer so delali z otroki: *Rodil sem se kot človek, slučajno kot Francoz, in komentar: Ljudje se delijo na dobre in slabe, a ne po tem, kakšne barve so in katerega boga častijo.* Zavest študentov o obstoju družbenih razlik ni bila več zavračajoča, zaznamovana s konkretno izkušnjo, in zato čustveno obarvana, ampak je postala dovolj poglobljena in razumska, da je oblikovala njihovo bodoče obnašanje v okoliščinah, ko bodo soočeni

z družbenimi razlikami, kar se je pozneje tudi zgodilo. Kognitivni vplivi – proučevanje literature, pogovori in razprave – so omogočili, da razumejo raznovrstnost na splošni ravni. Študenti so povezovali vsebine besedil s tem, kar so sami izkusili. Branje literature in pisanje sta bila šele zdaj popolnoma smiselna, ker sta omogočala globlje razumevanje lastnih izkušenj. Ko so napisali seminarske naloge, so rekli: *Zdaj šele vemo, kaj smo naredili – naučili smo se, kako se imenuje to, kar smo počeli*. Njihove izkušnje so dobile ime in lahko so jih umestili v korpus svojih znanj – *posedovali so jih*, in zato so zanje dobile ogromno notranjo vrednost.

Peti del medkulturnega izkustvenega učenja je bila uporaba pridobljenih znanj v vsakdanjem življenju. Eno izmed vprašanj, ki so vodila dejavnosti študentov v zvezi s takim načrtovanjem, je bilo: *Kaj želite zdaj narediti s svojim znanjem in izkušnjami?* Marija, Ivana, Nevena, Nataša in Peđa so želeli deliti svoje znanje z drugimi. Pripravili so predstavitve svojega dela za kolege študente na fakulteti, ki so jih obogatili s pridobljenim fotomaterialom. Predstavitve so prikazovale svojevrstno vrstniško učenje, na podlagi katerega so se novi študenti priključevali osnovni skupini prostovoljcev.

Kakšni so bili torej rezultati medkulturnega izkustvenega učenja? V obdobju dveh šolskih let (2005–2007) so Marija, Nevena, Peđa, Ivana in Nataša vpisali tri svoje 'učence' v osnovno šolo, izvedli na desetine predstavitev o svojih izkušnjah in načinih dela z romskimi otroki za študente pedagoških fakultet ter ustanovili prostovoljsko *Društvo za pomoč otrokom pri učenju – Odprta učilnica*. Tako so razširili mrežo študentov prostovoljcev, ki so v šolskih letih 2005/06 in 2006/07 delali z romskimi otroki z ulice, poleg njih pa tudi z otroki s posebnimi potrebami v dveh beograjskih osnovnih šolah.

## Sklep

Reševanje težav, povezanih z vključevanjem romskih otrok v redne osnovne šole, je delno povezano s stališči učiteljev do vključevanja te izrazito ranljive skupine v izobraževalni sistem. Visokošolske ustanove, namenjene osnovnemu izobraževanju učiteljev, bi morale prepoznati nujnost prilagoditve svojih učnih načrtov družbenim spremembam v šoli, tako da bi z njimi razvijali

pedagoške postopke, ki povečujejo občutljivost in zavest študentov glede tem, kot so družbena raznovrstnost, zapostavljenost, predsodki in kakovostna izobrazba za vse učence. Študenti pa bodo najbolje dojeli pomembnost učenja kot družbenega razvoja, povezanega z okoljem, v katerem ima vzajemnost učencev in učiteljev poseben pomen, če bodo tudi sami v času študija in učenja s predavatelji doživljali odnose, v katerih je vzajemnost bistvena in doživeta.

Skladno s tem je, da se študenti o interkulturalizmu ne morejo samo učiti iz knjig ali o tem poslušati na predavanjih. Interkulturalizem morajo doživeti, izkusiti. Zaradi tega je nujno ustvarjati okoliščine za učenje, ki jim omogočajo stopiti v izmenjavo s pripadniki drugih skupnosti, prostovoljno delo in pridobivanje izkušenj o raznovrstnosti v vsakdanjem življenju. Na podlagi opisanega dela in dejavnosti članov Odprte učilnice lahko sklenemo, da študenti v celoti ponotranjijo smisel vsebin, ki se jih učijo, kadar je zadoščeno pogojem, v katerih: 1) imajo možnost sprožiti pobudo za izvajanje določenih nalog v okviru vsebine in oblike dela pri posameznem predmetu, pri čemer se sam obstoj pobude visoko vrednoti in krepí skozi sistem vrednotenja njihovega dela; 2) dobivajo uporabne naloge, ki se nanašajo na razreševanje stvarnih in bistvenih življenjskih okoliščin; 3) imajo možnost, da pri izpolnjevanju nalog uporabljajo svoje raznovrstne osebne sposobnosti; 4) samostojno načrtujejo nadaljnje dejavnosti in vzpostavljajo nadzor nad že izvedenimi; 5) so dejavno udeleženi pri opredeljevanju ciljev in nalog svojega učenja; 6) načrtujejo in izvajajo vzajemno vrstniško učenje (peer learning), kjer nastopajo kot učitelji drugih študentov ali pa so sami učenci svojih kolegov študentov.

Opisani potek medkulturnega izkustvenega učenja študentov Učiteljske fakultete je bil edinstven v tem, da so na lastno pobudo in prostovoljno poučevali romske dečke, na katere so naleteli po srečnem slučaju. Praktična uporaba vzorca medkulturnega izkustvenega učenja na fakultetah, ki izobražujejo bodoče učitelje in druge strokovnjake, zaposlene v izobraževanju, bi lahko bila zamišljena tako, da bi se z določenimi prilagoditvami sledilo vsem opisanim stopnjam. Na stopnji pridobivanja dejanskih izkušenj bi lahko študenti dobili nalogo, ki bi od njih zahtevala neke vrste 'medkulturno' dejavnost: pomoč romskim otrokom pri učenju, obiskovanje romskih družin, spodbujanje vzajemnosti v družbeno



raznovrstnih oddelkih, razvoj načrta za spoštovanje manjšinskih družbenih identitet v šoli itd. Možnost, da bi bilo pridobivanje osebnih izkušenj skozi stike s pripadniki drugih družb in narodov sestavni del njihove osnovne izobrazbe, je pomembna sestavina oblikovanja etnorelativističnih prepričanj in stališč bodočih učiteljev.

Medkulturno izkustveno učenje je učinkovito, kadar spodbuja študente k razmišljanju o svojih izkušnjah, delanju sklepov na njihovi osnovi in določanju možnih načinov za uporabo pridobljenega znanja. Končni cilj je sprejemanje odgovornosti ne le za lastno učenje in vedenje, ampak tudi odgovornost za uspeh učencev in za kakovost odnosov z njimi – to so oporne točke, ki so srž medkulturnih veščin učiteljev.

## Literatura

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A Developmental model of intercultural sensitivity. V R. M. Piage (ur.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press.

Claveria, J. V. in Alonso, J. G. (2003). Why Roma do not like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), str. 559–590.

*Denied a future? The right to education of Roma/Gypsy and Traveller children in Europe. Volume 1.* (2001). London: Save the Children, str. 146–178.

Ivić, I., Pešikan, A. in Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.

*Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome v Srbiji. Izveštaji o monitoringu* (2007). Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Program, Education Support Program, Roma Participation Program. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

Kolb, D. A. (1995.). *Organizational Behavior: An Experiential Approach to Human Behavior in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Macura Milovanović, S. (2007). Šola, ki so jo ustanovili študentje: 'Odperta učilnica'. *Socialna pedagogika, 11(1)*, str. 99–117.

Paccione, A. V. (2000). Developing a Commitment to Multicultural Education. *Teachers College Record, 102(6)*, str. 950–1005.

*Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja.* (2007). Grupa Most. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

*Strokovni članek, prejet decembra 2009.*