

## Romana Bešter in Mojca Medvešek

# Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev

**Povzetek:** Avtorici v članku najprej predstavita koncepta medkulturnega učenja in medkulturnih kompetenc, nato pa na podlagi teoretičnega modela razvoja medkulturnih kompetenc, kot ga je oblikovala Darla K. Deardorff (2006, 2009), raziskujeta medkulturne kompetence učiteljev v slovenskih šolah, ki se pri svojem delu srečujejo z romskimi učenci. Pri tem izhajata iz analize reflektivnih dnevnikov 21 učiteljic. Ugotavljata, da večina sodelujočih učiteljic izkazuje pomanjkljivo poznavanje in razumevanje medkulturnih razlik in pogosto ne preseže etnocentričnega odnosa in pogleda na svet. Ob odsotnosti kritičnega premisleka (refleksije) svojih vrednot, pričakovanj, razmišljanj in ravnanj učiteljice pogosto implicitno (in nezavedno) pristajajo na ohranjanje družbenih razmerij neenako(vredno)sti med večinsko in manjšinskimi skupinami. Za ozaveščanje takšnega ravnanja in preseganje statusa quo pa so potrebne širše sistemske spremembe, ki bodo podprle razvijanje medkulturnih kompetenc učiteljev in udejanjanje načela medkulturnosti v izobraževanju.

**Ključne besede:** medkulturne kompetence, medkulturno izobraževanje, Romi, reflektivni dnevniki, učitelji

UDK: 37.035:37.011.3-051

Znanstveni prispevek

*Dr. Romana Bešter, višja znanstvena sodelavka, Inštitut za narodnostna vprašanja, Erjavčeva 26, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: romana.bester@inv.si*

*Dr. Mojca Medvešek, višja znanstvena sodelavka, Inštitut za narodnostna vprašanja, Erjavčeva 26, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.medvesek@inv.si*

## Uvod

Za preprečevanje in preseganje delitev ter ustvarjanje pogojev za enakopravno sobivanje vseh v etnično in kulturno raznolikih sodobnih družbah so potrebni demokratično razmišljanje, medsebojno spoštovanje, preseganje etnocentrizma, preprečevanje in odpravljanje diskriminacije ter neenakih odnosov moči med različnimi družbenimi skupinami. Da bi to dosegli, je pomembno, da je k tem ciljem in vrednotam usmerjen tudi izobraževalni sistem. Šola je javni prostor, kjer se srečujejo učenci različnih etničnih, kulturnih pripadnosti, in je kot taka poligon za razvijanje pozitivnega vrednotenja tovrstnih raznolikosti in hkrati primerna institucija, ki lahko opremi učence za življenje v pluralni družbi (Delors 1996). Pri tem je pomembno dvojje – da celoten šolski sistem spodbuja medkulturni pristop oziroma temelji na njem in da so učitelji in drugi strokovni delavci v šolah ustrezno usposobljeni za delo v večkulturnem okolju.

Medkulturnost ali medkulturni (*interkulturni*) pristop v izobraževanju lahko razumemo kot »pedagoško-didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi/kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako pripomore k enakosti dejanskih možnosti za izobraževanje, ohranjanju različnih identitet in razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin.« (Skubic Ermenc 2010, str. 272–273)

Da bi učitelji lahko udeleževali načelo medkulturnosti v izobraževanju, morajo po eni strani dosežati visoko strokovno usposobljenost na področju predmeta, ki ga poučujejo, hkrati pa morajo znati ravnati z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami (in jih pri tem upoštevati), s katerimi se srečujejo v razredu, kar pomeni, da morajo imeti razvite medkulturne kompetence. Odločitev nekaterih učiteljev, da sprejmejo »etnično oziroma kulturno slepo« ideologijo v učilnicah, temelji na prepričanju, da bodo pojavi rasizma in diskriminacije izveneli, če jih ignorirajo. Izsledki raziskav kažejo ravno nasprotno, izobraževalne možnosti učencev so lahko omejene, če učitelj ne upošteva njihovega etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora (Milner 2007, str. 392).

V tem prispevku bova najprej predstavili koncepta medkulturnega učenja in medkulturnih kompetenc, nato pa na podlagi izbranega teoretičnega modela poskušali podati oceno medkulturnih kompetenc učiteljev različnih slovenskih šol, ki se pri svojem delu srečujejo z romskimi učenci. Pri oceni bova izhajali iz analize reflektivnih dnevnikov, ki so jih pisali učitelji znotraj projekta »Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti«.<sup>1</sup>

## Medkulturno izobraževanje

Obstajajo različne opredelitve koncepta *medkulturno izobraževanje* in tudi različna poimenovanja. Pogosto se uporabljata dva termina – večkulturno (*multikulturno*) in medkulturno (*interkulturno*) izobraževanje. Razlika med njima ni vedno zelo jasna in njuna raba ni vedno konsistentna (Hill 2007, str. 248–249). Pogosto imata podoben, a ne povsem enak pomen; včasih sta uporabljena kot sinonima, drugič sta razumljena kot različni ideji. Termin večkulturno (tudi večetnično) izobraževanje se uporablja predvsem v ZDA, medtem ko je raba termina medkulturno izobraževanje vezana predvsem na evropski kontekst (Walkling 1990, str. 82). V razlikovanju med obema terminoma se pogosto poudarja, da večkulturalizem opisuje obstoj kulturne raznolikost v družbi, medtem ko naj bi medkulturalizem izpostavljal interakcijo oziroma odnose med različnimi kulturnimi skupinami v večkulturnem okolju (Hill 2007, str. 250).

Hill (prav tam, str. 247) utemeljuje, da je bilo sprva večkulturno izobraževanje utemeljeno na prepričanju o dominantni večinski kulturi kot edini ustrezni, »kultura« imigrantov pa je bila opredeljena kot bolj ali manj nepomembna za nadaljnje življenje imigrantov v državi sprejema in tudi nekoristna za to državo. Takšno razumevanje je bilo odgovor politike, kako asimilirati migrante v državi sprejema. Nov pristop večkulturnega izobraževanja se je razvil iz gibanja za državljanske pravice v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA (prav tam; May in Sleeter 2010, str. 4). Banks (2007, str. 1) je večkulturno izobraževanje opredelil kot koncept, reformno gibanje in proces, katerega namen je korigirati izobraževalni sistem tako, da bo vsem učencem – ne glede na njihovo etnično, jezikovno, kulturno in versko pripadnost ali katero drugo osebno okoliščino – omogočal enake možnosti in priložnosti za doseganje akademskega uspeha. Fokus večkulturnega izobraževanja je na promoviranju razumevanja med različnimi kulturami, kar naj bi dosegli z večjim priznavanjem in spoštovanjem etničnih, kulturnih, jezikovnih in drugih razlik. Pristop, ki ga uporablja večkulturno izobraževanje, pa je pristop razreševanja konfliktov, pri čemer je vzrok za konflikte razumljen kot nerazumevanje (ali nepoznavanje) kulturnih razlik (May in Sleeter 2010, str. 4). Recept za preprečevanje konfliktov in spodbujanje strpnosti in medsebojnega spoštovanja med »kulturno« raznolikimi skupinami je zato na prvi pogled preprost: uvajanje takšnih aktivnosti in snovi v kurikulum, ki spodbujajo poznavanje in cenjenje drugih kultur. Kultura, pogosto enačena ali zreducirana na etničnost, je pri tem razumljena

<sup>1</sup> Več o projektu najdete na <http://www.khetanes.si/>.

kot značilnost posameznikov in niz stabilnih praks, ki jih je možno opisati in o njih poučevati (May in Sleeter 2010, str. 4). Takšno ohranjanje razlik konstruira »kulturno raznolikost« kot »objekt znanja« in nas sili, da nanjo gledamo kot na kategorijo, ki jo lahko odkrivamo, opazujemo in ocenjujemo (Bhabha v Sharma 2010, str. 114). Ta večkulturni pristop, poimenovan liberalni večkulturalizem, je bil od konca osemdesetih let 20. stoletja deležen številnih kritik. Zagovorniki t. i. kritičnega večkulturalizma mu očitajo, da z osredotočanjem na vsebino kulturnih razlik med različnimi skupinami in povečevanjem vidnih značilnosti »drugih kultur« objektivizira drugačnost in dejansko prispeva k ohranjanju *statusa quo*, ne pa k zblizevanju in preseganju mej med različnimi kulturami. Homi Bhabha (v Sharma 2010, str. 114) poudarja, da je treba prestaviti fokus z značilnosti »drugih kultur« na pogoje, v katerih se posamezne »kulture« ali »identitete« pojavijo, oblikujejo. Zagovorniki kritičnega večkulturalizma poudarjajo nujnost upoštevanja odnosov in pozicij moči/nemoči, dominantnosti/nedominantnosti, ki pogojujejo nastanek in ohranjanje specifičnih razlik in neenakosti med skupinami ter omejujejo medkulturno interakcijo (glej May in Sleeter 2010, str. 4). Berlak in Moyenda (prav tam, str. 10) kot osrednjo značilnost kritičnega večkulturalizma izpostavljata poimenovanje rasizma in drugih oblik krivic ter spopadanje z njimi, ne pa samo prepoznavanje in spoštovanje razlik ter zmanjševanje predsodkov.

V evropskem kontinentalnem prostoru se kot alternativa večkulturnemu izobraževanju pojavlja medkulturno izobraževanje. Medtem ko je večkulturno izobraževanje pogosto koncipirano kot pedagogika, usmerjena v pomoč in odpravljanje »deficitov« deprivilegiranih učencev, pa se po prepričanju večine strokovnjakov s področja večkulturnega izobraževanja slednje ne sme osredotočati samo na deprivilegirane skupine, temveč mora obravnavati vse učence (Flynn 2010, str. 166). Cilj medkulturnega izobraževanja je prestrukturiranje izobraževalnih institucij tako, da bodo znale prenašati potrebne veščine, znanje in način razmišljanja vsem učencem, tudi tistim, ki niso v izhodiščno slabšem položaju, za učinkovito delovanje v vedno bolj etnično in kulturno raznovrstni družbi (Banks 1993, str. 22). Tudi med slovenskimi strokovnjaki se uveljavlja mnenje, da medkulturnost v pedagogiki ne sme pomeniti le zagotavljanja posebnih pravic in izvajanja posebnih ukrepov za tiste, ki so v kakor koli slabšem izhodiščnem položaju, temveč bi moralo biti medkulturno izobraževanje usmerjeno na celotno populacijo (Skubic Ermenc 2003).

Medkulturno izobraževanje naj bi temeljilo na pripravljenosti ustvarjati produktivne stike z drugimi kulturami, pridobivati večje zavedanje o lastni kulturi in raziskovati nove načine sobivanja in sodelovanja z drugimi kulturami. To ne vključuje le skupka znanj in veščin (npr. kako komunicirati verbalno in neverbalno, pozdravljati, jesti), temveč tudi stanje duha, ki razvija večjo zmožnost tolerance, odprtosti za različne vrednote in obnašanja. Ne pomeni nujno sprejemanja in prevzemanja drugačnih vrednot, ampak doseganje fleksibilnosti v našem pogledu na druge kulture – da smo jih sposobni videti v kontekstu njihovega kulturnega filtra, ne pa skozi naš etnocentrični okvir (Fennes in Hapgood v Huber 2012, str. 24). Gre za preseganje etnocentrizma. Medkulturno izobraževanje izhaja iz razumevanja kulture kot spreminjajoče se kategorije, ki ne obstaja kot nekaj samo po sebi danega, temveč se neprestano (re)producira v odnosih z drugimi kulturami

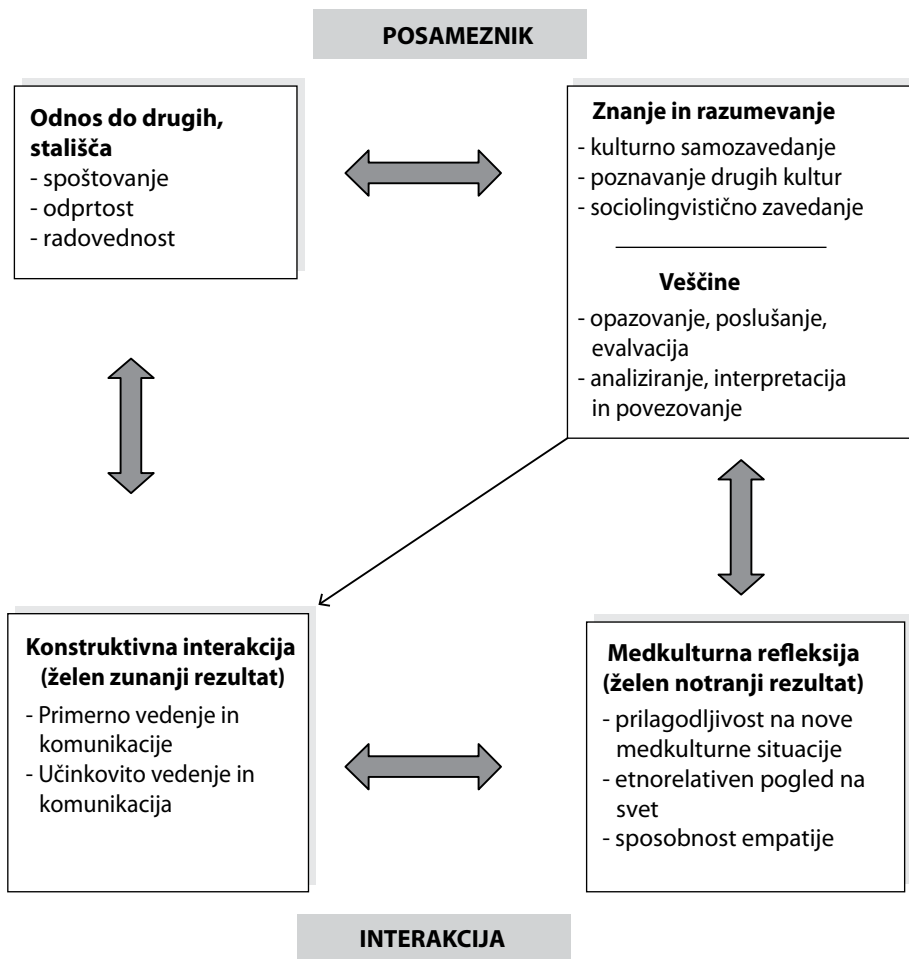
oziroma do njih. Temelji na predpostavki o enakovrednosti kultur in hkrati spodbuja kritično razmišljanje o neenakem družbenem položaju ter neenakih odnosih moči med posameznimi družbenimi/kulturnimi skupinami v izobraževanju in širši družbi ter o možnostih za preseganje takšnega stanja (prim. Skubic Ermenc 2010, str. 272). Medkulturno izobraževanje lahko povežemo tudi z idejami »kulturno primerne pedagogike« (*culturally relevant pedagogy*), kot jo opredeljuje Ladson-Billings (1995, str. 160), ki izpostavlja tri ključne kriterije, na katerih bi morala temeljiti takšna pedagogika: a) učenci morajo izkusiti akademski uspeh; b) učenci morajo razviti in/ali ohraniti kulturne kompetence (omogočeno jim mora biti ohranjanje njihove kulturne identitete in hkrati doseganje akademskega uspeha); c) učenci morajo razviti kritično zavest, s katero preizprašujejo status quo zdajšnje družbene ureditve (kar pomeni, da ni dovolj, da dosežejo le individualni uspeh ob ohranjanju svoje kulturne identitete, temveč si morajo s kritičnim razmišljanjem in delovanjem prizadevati tudi za kolektivno opolnomočenje marginaliziranih skupin in odpravo nepravilnosti v družbi). Da pa bi učenci vse to lahko izkusili, pridobili in dosegli, morajo najprej vse to imeti, znati in obvladati tudi učitelji, ki jih poučujejo.

## Medkulturne kompetence

Za uresničevanje medkulturnega izobraževanja v praksi so potrebni učitelji z medkulturnimi kompetencami. Tudi pri slednjih ugotavljamo, da ni enotne opredelitve tega koncepta (glej npr. Bennett 1993, 2004; Byram 2000; Graf 2004; Salo-Lee 2006; Spitzberg in Chagnon 2009; Vrečer 2011; Ward in Wilson 2014). V prispevku se bova oprli na okvir/model razvoja medkulturnih kompetenc, ki ga je postavila Darla K. Deardorff (2006, 2009). D. K. Deardorff medkulturne kompetence opredeli kot sposobnosti učinkovitega in primerne obnašanja oziroma komunikacije v medkulturnih situacijah, razvoj medkulturnih kompetenc pa opiše kot proces, v katerem odnosi (stališča), kot so spoštovanje drugih kultur in vrednot, odprtost in radovednost, v kombinaciji z znanjem ter ob razvijanju veščin, kot so opazovanje, poslušanje, evalviranje, analiziranje, interpretiranje in povezovanje, vodijo posameznika k razvijanju prilagodljivosti, etnorelativnega pogleda na svet in empatije, kar se navzven odraža kot učinkovito in primerno obnašanje ter komunikacija v medkulturnih situacijah.

Izhajajoč iz omenjenega modela D. K. Deardorff in njegove nadgradnje (glej Boecker 2008), je razvoj medkulturnih kompetenc sestavljen iz štirih dimenzij: 1. odnosa in stališč do drugih/drugačnih; 2. znanja, razumevanja ter specifičnih veščin; 3. medkulturne refleksije (ki predstavlja želen notranji rezultat) in 4. konstruktivne interakcije (kar predstavlja želen zunanji rezultat). Bolj ko ima posameznik pozitiven odnos do kulturne raznolikosti, več znanja ko pridobi in ob tem razvija potrebne veščine, večkrat ko reflektira svoja ravnanja v medkulturnih situacijah, verjetneje je, da bo dosegel višjo stopnjo medkulturnih kompetenc. Domnevamo lahko, da vse štiri dimenzije vplivajo druga na drugo. Vsak primer medkulturne interakcije (ponovno) negativno ali pozitivno vpliva na akterjeva

stališča, znanje, spretnosti in refleksijo (Boecker 2008, str. 7). Pridobivanje medkulturnih kompetenc zato lahko ponazorimo kot učno spiralo, ki kaže, da pridobivanje medkulturnih kompetenc zahteva vseživljenjsko učenje in je del stalnega osebnega razvoja (Boecker 2008, str. 7).



Slika 1: Procesni model medkulturne kompetence (prilagojeno po Deardorff 2006, 2009 in Boecker 2008)

V Sloveniji medkulturne kompetence učiteljev doslej niso bile tema, ki bi bila deležna velike pozornosti v izobraževalnem procesu. Tudi raziskav, ki bi se poglobljeno in celostno ukvarjale z merjenjem medkulturnih kompetenc učiteljev v Sloveniji, praktično ni. Posamezne raziskave so preverjale mnenja in ocene uč-

teljev npr. o tem, kakšne kompetence naj imajo učitelji, ki bi poučevali predmet, namenjen medkulturnemu učenju. Anketirani so kot najpomembnejše označili pozitiven odnos, toleranco, potrpežljivost, sposobnost motiviranja drugih ter reševanja težav (Hočevar 2010, str. 6). V tej raziskavi je večina vprašanih učiteljev (82 %) odgovorila, da bi se udeležili delavnice, ki bi obsegala pridobivanje medkulturnih kompetenc. V nasprotju s tem pa so v raziskavi TALIS (OECD 2009, str. 153) slovenski učitelji izkazali relativno malo zanimanja za udeležbo na usposabljanju na temo »poučevanje v večkulturnih okoljih«. Vanja R. Kiswarday (2015, str. 142) je v svoji raziskavi med drugim ugotavljala, kako učitelji presoja svojo kompetentnost za zagotavljanje pomoči in podpore učencem, ki izhajajo iz drugega kulturnega oziroma jezikovnega okolja. Ugotovila je, da učitelji lastno usposobljenost na tem področju ocenjujejo večinoma kot precej slabo. Nasprotno rezultate je pokazala raziskava Andragoškega centra Slovenije, ki je z vprašalnikom preverjala samooceno medkulturnih kompetenc izobraževalcev odraslih. Rezultati so pokazali, da večina anketiranih ocenjuje, da imajo zelo veliko vseh kompetenc, ki so bile v vprašalniku ponujene kot medkulturne, vendar sama avtorica raziskave dvomi o veljavnosti odgovorov in meni, da so anketiranci pri samoocenjevanju pozabili na samokritičnost (Vrečer 2011, str. 175). Raziskava, ki jo je opravila K. Skubic Ermenc (glej Skubic Ermenc 2006) in v kateri je ugotavljala, koliko se v slovenskih osnovnih šolah udejanja načelo medkulturnosti v pedagogiki, pa je pokazala, da obstajajo številne pomanjkljivosti v znanju in senzibilnosti učiteljev, ki nakazujejo tudi na pomanjkanje medkulturnih kompetenc.

## Namen in cilji raziskave

Namen tega prispevka je oceniti, koliko se elementi, ki jih D. K. Deardorff opredeljuje kot predpogoj za razvoj medkulturnih kompetenc, kažejo v dnevnikih učiteljev, ki poučujejo romske otroke. Praksa in raziskave v Sloveniji (Krek in Vogrinc 2005; Jazbec, Čagran in Lipavic Oštir 2013; Peček idr. 2013, str. 77) kažejo slabšo vključenost in uspešnost romskih otrok v izobraževalnem sistemu. Razlogov za to je več in se med seboj prepletajo. Številni romski otroci prihajajo iz socialno in ekonomsko šibkih družin (k čemur sta in še prispevata marginalizacija in diskriminacija Romov v večinskem slovenskem okolju). Mnogim okolje, v katerem živijo, ne omogoča ustreznih razmer in spodbud za učenje in opravljanje nalog, ki jih od njih zahteva šolski sistem. Predšolska socializacija romskih otrok običajno poteka v drugačnem kulturnem okolju kot predšolska socializacija neromskih otrok, predvsem pa velik del romskih otrok ni vključen v formalne oblike predšolskega varstva. Zato se ob vstopu v šolo ti otroci največkrat ne znajdejo v vseh zahtevah in pričakovanjih, ki jih prednje postavlja šolsko okolje, temelječe na vrednotah in normah večinske kulture. Pogosto se – tudi v šolah – srečujejo z nerazumevanjem, predsodki in odklonilnim odnosom neromskega prebivalstva (učiteljev, staršev in učencev), ki romski kulturi ne priznava (enako)vrednosti ter ne prepozna pomena znanja in življenjskih izkušenj romskih družin. Poleg tega se zdi, da precejšen del učiteljev ni ustrezno usposobljen za poučevanje v etnično/kulturno

heterogenih razredih in za udejanjanje ideje inkluzije, kot jo opredeljuje I. Lesar (2013, 85) in v skladu s katero »bi se morale predvsem šole prilagajati raznolikosti svojih učencev, ne pa pričakovati, da se bodo vsi učenci zmogli prilagoditi pogosto izrazito okorelemu delovanju šol« (Lesar 2013, str. 85). I. Lesar ob razmišljanju o tem, koliko so pedagoški delavci in šole spodbujani k prilagajanju svojega dela raznolikosti šolajoče se populacije, ugotavlja, da zakonodajne podlage za to v bistvu ni, saj je iz slovenske zakonodaje na področju šolstva razvidno »individualistično razumevanje vzrokov 'posebnih potreb' in asimilacijske težnje« (Lesar 2013, str. 85). Kot ugotavlja, se na podlagi nekaterih podatkov kaže precejšnja izključevalna naravnost slovenskih šol. Z analizo dnevniških zapisov sva zato želeli tudi preveriti, ali učitelji, ki so sodelovali v naši raziskavi, s svojim odnosom ter načinom poučevanja prispevajo k ohranjanju ali preseganju opisanega stanja in koliko se zavedajo svoje vloge in odgovornosti v tem procesu.

## Metodološki pristop

Ker so medkulturne kompetence kompleksen koncept, je njihovo ocenjevanje ali merjenje precej zapleteno (Deardorff 2014; Byram idr. 2002) in z enim samim merilnim orodjem ali metodo ne moremo celovito izmeriti vseh njihovih razsežnosti. Večina avtorjev zato priporoča uporabo različnih metod, tako kvalitativnih kot kvantitativnih, takšnih, ki temeljijo na samoocenjevanju, in takšnih, ki temeljijo na ocenah zunanjih ocenjevalcev/opazovalcev. Med predlaganimi metodami najdemo: analizo dnevnikov, portfolie, neposredno opazovanje z udeležbo, intervjuje itd. (Fantini 2009). V raziskavi smo za preverjanje medkulturnih kompetenc učiteljev uporabili analizo dnevnikov. Dnevniški zapisi so nastajali med marcem in majem 2011, pisalo jih je 21 učiteljic iz devetih osnovnih in ene srednje šole iz različnih krajev Slovenije (Semič, Črenšovci, Kuzma, Radenci, Maribor, Črnomelj, Novo mesto, Kočevje, Trebnje, Grosuplje). Učiteljice, ki so pisale dnevnike, so imele različno dolgo delovno dobo na področju poučevanja. Sodelovale so učiteljice začetnice in učiteljice z več kot 20-letnimi izkušnjami poučevanja.<sup>2</sup> 11 učiteljic je učilo na razredni stopnji, deset pa na predmetni. Izbor predmetov, ki so jih poučevale sodelujoče učiteljice na predmetni stopnji, je širok. Med njimi najdemo: slovenščino, matematiko, geografijo, zgodovino, naravoslovje, biologijo in kemijo. Nekatere učiteljice so izvajale tudi dodatno strokovno pomoč za romske otroke. Namen pisanja dnevnikov je bil beleženje vtisov in razmišljanj o vsakodnevnem delu z romskimi otroki in starši ter refleksija njihovega delovanja. Dnevniki so sestavljeni iz dveh delov. Prvi del je namenjen splošnejšemu opisu in razmišljanjem o izkušnjah dela z romskimi otroki, drugi del pa sestavljajo sprotni dnevniški zapisi, ki vključujejo trimesečno obdobje. V skladu z navodili naj bi pisci dnevnika zapisovali vtise in razmišljanja o dogodkih v razredu oziroma šoli, medosebnih odnosih in vedenju otrok v razredu, pomembna tema pa naj bi bili tudi stiki učitelja s starši. Dnev-

<sup>2</sup> Pet učiteljic je imelo 1–5 let, štiri 6–10 let, tri 11–15 let, dve 16–20 let, sedem pa več kot 20 let delovnih izkušenj na področju izobraževanja.



niški zapisi naj bi vsebovali tudi refleksijo pisca o njegovih pedagoških pristopih. Učiteljem samim je bilo prepuščeno, kako pogosto bodo vnašali zapise v dnevnik.

Pri analizi dnevnikov sva najprej ocenili vsebinsko raven pisanja, nato pa analizirali vsebino zapisov z vidika elementov, ki predstavljajo gradnike medkulturnih kompetenc.

## **Analiza dnevnikov z vidika vsebinske ravni pisanja**

C. O'Hanlon (v Polak 1995, str. 19–21) je oblikovala osnovni hierarhični model vsebinskih ravni pisanja, s katerim poskuša ponazoriti postopnost razvoja strokovne refleksije učitelja. Te štiri vsebinske ravni so (povzeto po Polak 1995, str. 19–21): 1. raven poročanja, opisovanja dejstev in dogodkov, 2. raven interpretacije, 3. raven posledičnosti oziroma refleksije, 4. celostna raven oziroma raven integracije osebnega in strokovnega. Vsaka raven izhaja iz prejšnje in jo dopolnjuje. Pri najnižji ravni gre le za opisovanje dejstev in dogodkov. Pisec dnevnika v zapis ne vključuje osebnih mnenj, presoj ali razlag in iz takšnega zapisa ne izvemo informacij o njegovi čustveni angažiranosti in stališčih. Pri naslednji ravni poročanja pisec v dnevnik vnaša tudi svoje mnenje in razlage na podlagi objektivnih podatkov iz predhodne ravni, piše o svojih pedagoških namenih in aktivnostih ter opisuje interakcijo in klimo v razredu. V zapisu uporablja vrednostne termine. Za to raven pisanja je značilno, da se pisec ne distancira od svojega zornega kota interpretacije. Pri naslednji ravni pa avtor v dnevniške zapise vključuje tudi samovrednotenje preteklih, načrtovanih dogodkov in idej ter njihovih hipotetičnih ali dejanskih posledic, kritično razmišlja o svojih napakah, jih komentira, izpostavlja različne osebne in strokovne dileme in jih poskuša razreševati na miselni ravni. Na četrti ravni se pisec dnevnika usmerja v strokovno vzročno ozadje dogajanja v razredu ter opisuje dogajanje s strokovno-kritičnega in samokritičnega vidika. Takšno pisanje je redko, saj mora avtor dobro poznati strokovno literaturo in imeti veliko izkušenj z neposrednim pedagoškim delom, predvsem pa mora biti sposoben na podlagi kritičnega premisleka strokovno znanje povezati z izkušnjami.

Rezultati analize vsebinskih ravni pisanja so predstavljeni v preglednici 2. Največ (kar devet) učiteljic (U3, U4, U6, U7, U8, U12, U13, U17, U21) je dnevnik pisalo na drugi vsebinski ravni, na tretji jih je pisalo sedem (U2, U5, U14, U15, U16, U19, U20), pet (U1, U9, U10, U11, U18) pa jih je pri pisanju ostalo na prvi vsebinski ravni, ki pomeni le poročanje in opisovanje dejstev. Ob tem naj dodava, da refleksija, ki je bila zaznana pri učiteljicah, ki so dosegle tretjo vsebinsko raven pisanja, ni bila nujno zelo kakovostna in poglobljena. Pri večini so bile opazne razlike med prvim in drugim delom dnevnika. Prvi del, v katerem so zapisovale tudi svoje predloge za delo z romskimi učenci kot nasvet drugim učiteljem, je pogosto vseboval višjo vsebinsko raven pisanja in v njem je bilo zaznati več refleksije. V drugem delu, ki je bil namenjen opisovanju rednega dela in stikov z romskimi učenci in starši v trimesečnem obdobju, pa so učiteljice pogosto opisovale osnovna dejstva in dogodke, brez refleksije o njih. Redko katera učiteljica je v dnevniku kritično presojala svoje mnenje, ravnanje, odzivanje na opisane dogodke ali situ-

acije in iskala nove pristope, ki bi presegali utečene postopke delovanja na šoli. Refleksija, ki ne vključuje presoje oziroma kritike delovanja in profesionalnih vrednot, pa nima posebne vrednosti, saj teži k ohranjanju vzorcev ravnanja.

## **Analiza vsebine dnevnikov z vidika ocenjevanja medkulturnih kompetenc**

Analiza vsebine dnevnikov je potekala na podlagi kodiranja besedila glede na izbrane teme in podteme. Teme in podteme so bile izbrane na podlagi modela, predstavljenega na preglednici 1.

<b>1.</b>	<b>Odnos do drugih, stališča (pozitiven odnos do drugih, pozitivna stališča do kulturne raznolikosti)</b>	
	1.1	Spoštovanje drugih kultur
	1.2	Odrprtost (pripravljenost na stike z drugimi kulturami, izogibanje etnocentričnim sodbam)
	1.3	Radovednost (motiviranost, pripravljenost na spoznavanje drugih kultur, pripravljenost na dodatno izobraževanje, usposabljanje)
<b>2.</b>	<b>Znanje in razumevanje</b>	
	2.1	Kulturno samozavedanje (zavedanje, kateri kulturni elementi vplivajo na naša stališča, vedenje, način komunikacije...)
	2.2	Poznavanje konteksta drugih kultur (poznavanje kulturnih elementov, ki vplivajo na stališča, vedenje, način komunikacije pripadnikov drugih kultur; razumevanje drugačnih pogledov na svet; razumevanje zgodovinskega, političnega, verskega konteksta)
	2.3	Sociolingvistično zavedanje (zavedanje odnosa med jezikom in pomenom v socialnem kontekstu)
<b>3.</b>	<b>Veščine</b>	
	3.1	Opazovanje, poslušanje, evalvacija
	3.2	Analiziranje, interpretiranje, povezovanje kulturnih elementov
	3.3	Sposobnost zgodnjega zaznavanja, preprečevanja in reševanja konfliktov
<b>4.</b>	<b>Medkulturna refleksija (želen notranji rezultat)</b>	
	4.1	Pripravljenost na prilagajanje novim medkulturnim situacijam (načinom komunikacije in sodelovanja, svetovnim nazorom, načinom življenja, normam, sistemom vrednot)
	4.2	Etno-relativen pogled na svet; sposobnost spreminjati, relativizirati in razširjati svoj pogled na svet ter svoj okvir razumevanja in delovanja
	4.3	Sposobnost empatije
<b>5.</b>	<b>Konstruktivna interakcija (želen zunanji rezultat)</b>	
	5.1	Primerna interakcija (ključni vidiki kulturne identitete, ključne norme in vrednote vseh akterjev so upoštevani; sposobnost predvidevanja in konstruktivnega spopadanja s potencialnimi in dejanskimi problemi in konflikti v zgodnji fazi interakcije)
	5.2	Učinkovita interakcija (akterji dosežejo svoje individualne, kolektivne, transakcijske in/ali relacijske cilje)

*Preglednica 1: Teme in podteme, uporabljene pri analizi reflektivnih dnevnikov*

Oznaka plus v preglednici 2 označuje prisotnost zapisov v dnevniku, ki spadajo v posamezno podtemo oziroma jo vsebinsko predstavljajo, minusi označujejo zapise, ki predstavljajo izkazovanje negativnih stališč v sklopu posamezne podteme,

prisotnost obeh znakov (plus in minus) pa ponazarja prisotnost ambivalentnih izjav oziroma stališč.

Na podlagi analize lahko dnevnikove razvrstimo v tri skupine. V prvi skupini je osem učiteljic (U5, U6, U7, U13, U14, U15, U16, U21), ki so v svojih zapisih izkazale pozitiven odnos do kulturne raznolikosti, določeno (čeprav večkrat omejeno) znanje in razumevanje kulturnih kontekstov ter veščine (opazovanja, poslušanja, evalvacije itd.), ki omogočajo oblikovanje notranje medkulturne refleksije (želen notranji rezultat), kar se občasno kaže tudi v njihovi zunanji konstruktivni interakciji (želen zunanji rezultat) z učenci oziroma starši. V drugo skupino spada šest učiteljic (U2, U8, U10, U12, U19, U20), ki so na podlagi v dnevnikih prikazanega odnosa, znanj in veščin izkazale določeno notranjo medkulturno refleksijo (želen notranji rezultat), niso pa pokazale primerov konstruktivne interakcije (želen zunanji rezultat) z učenci oziroma starši. Tretja skupina vključuje sedem učiteljic (U1, U3, U4, U9, U11, U17, U18), za katere na podlagi njihovih dnevniških zapisov ne moremo zaključiti, da imajo oblikovan odnos in dosežena znanja in veščine, ki bi jim omogočali formiranje notranje medkulturne refleksije in posledično zunanje konstruktivne interakcije z učenci in starši. Dnevnik ene učiteljice pa je vključeval le skop opis učne uspešnosti posameznih učencev in ne omogoča ugotavljanja prisotnosti v modelu opredeljenih potrebnih elementov za oblikovanje in razvoj medkulturnih kompetenc.

Razvrstitev posameznih učiteljic v tri skupine z bolj ali manj oblikovanimi predispozicijami za razvoj medkulturnih kompetenc ne kaže povezave s posameznimi šolami ali regijami, niti z daljšo ali krajšo dobo delovnih izkušenj oziroma poučevanja. Razvidne pa so boljše predispozicije za oblikovanje medkulturnih kompetenc pri učiteljicah, katerih dnevniki so izkazovali višjo vsebinsko raven pisanja (raven 3). Poleg tega je pri učiteljicah, ki so v dnevnikih vnesle več samorefleksije, način pisanja izražal več zadovoljstva z delom. Učiteljice, ki so ostale na ravni opisovanja in spremljanja vedenja in učnega (ne)uspeha učencev, so pogosteje izražale občutek neuspešnosti in nemoči v odnosu do učencev oziroma staršev.

V dnevnikih učiteljic so najpogostejši zapisi, ki se nanašajo na izkazovanje odnosa do drugih, in zapisi, ki spadajo v tretji tematski sklop – sklop veščin. Precej manj zapisov je v drugem tematskem sklopu, ki se nanaša na znanje in razumevanje ter vključuje kulturno samozavedanje, poznavanje konteksta drugih kultur in sociolingvistično zavedanje.

Nekatere učiteljice so v dnevniku eksplicitno zapisale, da spoštujejo vse kulture in da same nimajo nobenih predsodkov, kar pa se je v nadaljnjih zapisih izkazalo za močno vprašljivo. Že sama kategorična trditev, da je nekdo brez vsakršnih predsodkov, porodi dvom tako o razumevanju predsodkov kot tudi o sposobnosti globlje notranje refleksije in preseganja etnocentričnih in rasističnih stališč posameznika. Pri drugih učiteljicah je bilo zaznati večjo odprtost, senzibilnost za medkulturne razlike in pripravljenost na soočanje s predsodki in stereotipi. *»S stereotipi in predsodki se srečujemo vsi. Pomembno je, da se jih zavedamo in jih poskušamo odpraviti. [...] Kadar se v razredu pojavijo stereotipi, jih ne smemo ignorirati. Treba se je pogovoriti o njih in učencem predstaviti dejstva, ki jih razblinijo.«* (Zapis iz dnevnika 5)



Ta učiteljica izraža tudi večjo uspešnost v komunikaciji in sodelovanju z romskimi učenci ter starši. Zaveda se pomembnosti graditve odnosa tako z učenci kot s starši in ne stopa v stik z romskimi starši le takrat, ko je kaj narobe, ampak jih pokliče tudi zato, da pohvali otroka. Poleg tega obiskuje romske družine v naselju, saj meni, da »/o/biski kar tako, brez razloga, vplivajo na vzpostavljanje dobrega odnosa«, kar kaže tudi na njeno odprtost in pripravljenost na stike z drugimi kulturami. Iz njenih zapisov je razvidno, da se zaveda pomena prilagajanja učnega procesa in snovi učenčevim življenjskim izkušnjam (*»Treba je predvsem izhajati iz njihovih izkušenj in življenjskega okolja.«*), kar je tudi eden od elementov medkulturnega pristopa v izobraževanju (prim. Skubic Ermenc 2006). Zaveda se tudi sociolingvističnih problemov, s katerimi se srečujejo romski učenci v šoli. Izpostavlja primer, ko romske otroke sprašujemo po tem, kaj so njihovi konjički. Ob tem razmišlja: *»Prvič, na kaj asociira beseda konjiček, o čem sploh sprašujemo? Mogoče je bolje, da se vpraša, kaj njegovi sošolci delajo popoldne, ko niso v šoli. S čim se ukvarjajo? Kaj obiskujejo?«*

Več učiteljic je v dnevnikih izpostavilo pomembnost enake obravnave vseh učencev. Pozitiven primer razumevanja enake obravnave je primer učiteljice, ki je v dodatno učno pomoč vključila vse učence, ki so potrebovali pomoč, ne le Romov. Takšno izhodišče se ji je obrestovalo z oblikovanjem večje povezanosti v razredu in boljšim počutjem učencev. Tudi s starši se je trudila navezati pristen, spoštljiv in enakovreden odnos.

*»Dobro je spoznati starše in ugotoviti, kdaj in za kaj so dovzetnejši. Ali jih spodbudi kritika ali pohvala in spodbuda. Dobro je, da starši v vas vidijo zaupnika. Da začutijo, da želite pomagati njihovim otrokom. Zato si je treba vzeti čas zanje, jih poslušati kljub morebitnim težavam pri komunikaciji zaradi neznanja jezika, pomagati pri izpolnjevanju formularjev, obrazcev. Zelo radi imajo nasvete, razlage, zakaj se nekaj počne z otrokom (kot je npr. vsakodnevno učenje pred poukom, individualno delo ...), in občutek razumevanja. Dejstvo je, da če je sodelovanje s starši pozitivno, je možnost otrokovega napredka veliko večja.«* (Zapis iz dnevnika 15)

Kar nekaj učiteljic je v dnevnikih večkrat izpostavilo težavno komunikacijo z romskimi starši. Nekatere so navajale, da starše večkrat pisno povabijo v šolo, vendar se ti na vabila ne odzovejo. Kljub temu v dnevnikih ni bilo zaznati globljega razmisleka o tem, da bi učitelji morda spremenili način vzpostavljanja komunikacije s starši ali vsaj poskušali ugotoviti, zakaj se romski starši ne odzivajo na vabila. Ena od učiteljic je takole izrazila svoje mnenje: *»Kje so starši? Šola si zelo želi sodelovati z njimi, vendar so ti neodgovorni, nedosledni, nemotivirani, neizobraženi. Zakaj? Mogoče zato, ker vse zanje naredimo drugi!«* (Zapis iz dnevnika 7)

V nekaterih dnevnikih pa so bili opisani tudi drugačni primeri. Ena od učiteljic je na primer prilagodila pisanje obvestil tako, da jih je napisala z velikimi tiskanimi črkami, ker je ugotovila, da romski starši niso poznali malih tiskanih črk. S takšno prilagoditvijo je bila njena komunikacija precej uspešnejša. Nekatere učiteljice so vzpostavljale stike s starši po telefonu. Ta način se je v nekaterih primerih izkazal kot učinkovit, v drugih pa ne, pri čemer se zdi, da je ta učinkovitost mnogokrat povezana tudi s siceršnjim odnosom učitelja do romske skupnosti. Zgoraj omenjena učiteljica, ki je romske starše označila za neodgovorne, nedosledne, nemotivirane

in neizobražene, je glede telefonskih stikov zapisala: »Kontakte skušam izpostaviti tudi po telefonu, vendar se, ko prepoznajo številko šole, ne oglasio. Pogosto se tudi zgodi, da nam zaradi ljubelega miru ne dajo telefonske številke z izgovorom, da nimajo telefona.« (Zapis iz dnevnika 7) V komunikaciji z romskimi starši so bile uspešnejše tiste učiteljice, ki so poskušale vzpostavljati stike z romskimi družinami tudi z (večkratnimi) obiski v romskih naseljih.

»Če so romski starši prepričani, da jih učitelj ne razume ali jih ne želi razumeti, torej, da ni na njihovi strani, ne bodo pripravljene na nikakršno obliko sodelovanja. To pomeni, da se ne bodo odzivali na povabila na govorilne ure in roditeljske sestanke, se udeleževali različnih delavnic za starše in prireditev ... Sama menim, da je zelo koristno obiskovanje naselja, kjer lahko vidimo starše in otroke v njihovem okolju, kjer se počutijo varne in sproščene. Veliko staršev z veseljem povabi zaposlene s šole v svoj dom in se z njimi odkrito pogovarja, so pa med njimi tudi takšni, ki pred nami zaprejo vrata in se ne želijo pogovarjati.« (Zapis iz dnevnika 13)

Obiski učiteljic v romskih naseljih ne prispevajo le k uspešnejši komunikaciji z romskimi starši, temveč so zelo pomembni tudi s širšega vidika razvijanja medkulturnih kompetenc. S temi obiski učiteljice razširjajo svoje znanje in razumevanje medkulturnih razlik ter razvijajo senzibilnost zanje. Pri učiteljicah, ki imajo neposredne izkušnje srečevanj z Romi v romskih naseljih, je pogosteje zaznati bolj poglobljeno samorefleksijo kot pri učiteljicah, ki v romska naselja ne hodijo. »Včasih je dobro, da si tudi učitelji ogledamo, kako naši učenci živijo, in jih potem mogoče tudi bolje razumemo.« (Zapis iz dnevnika 17)

V nekaterih dnevnikih precejšen del vsebine predstavljajo opisi disciplinskih težav. Gre predvsem za opisovanje nemogočega vedenja učenca ali več učencev in prikaz nemoči učitelja, da bi to vedenje ustavil. Nekateri učitelji za preprečitev motečega ravnanja učenca izbirajo različne ukrepe, od opozoril, groženj, da bodo obvestili starše, kljub temu da vedo, da bodo učenci zelo verjetno fizično kaznovani, do obveščanja ravnateljice, svetovalne delavke ali romske pomočnice. Ob tem se ne sprašujejo o učinkovitosti teh pristopov in ne iščejo alternativnih načinov reševanja oziroma, še bolje, preprečevanja disciplinskih težav. Vedenje učenca opazujejo in prikazujejo s percepcijo »problematičnosti«, in ne s percepcijo, da ne vključeni otroci vedno znova izbirajo težavno vedenje. Dubravka Hrovatič, s pomočjo katere smo za učiteljice, ki so pisale dnevnike, decembra 2011 izvedli delavnico »Priprava strokovnih podlag za izboljšanje pedagoške prakse pri delu v večkulturnem okolju«, je opozorila, da pri iskanju načinov, kako doseči vsečno oziroma zeleno ravnanje učencev, veliko učiteljic svoja delovanja usmerja v poskus spreminjanja drugih (učencev). Iz dnevnikov je bilo vidno, da se je le manjši del učiteljic odločil za spreminjanje lastnega ravnanja, vedenja. Učiteljice, ki so se odločile za to strategijo, se bolj zavedajo pomembnosti močnih odnosov z učenci. Svojih delovanj niso usmerjale v kritiko, obsojanje, kaznovanje, grožnjo, ignoriranje, temveč so se iskreno zanimale, poslušale, se pogovarjale o razlikah in spodbujale učence.

Zanimivi so zapisi učiteljic glede (ne)udeležbe romskih otrok na različnih dnevnih dejavnosti (športni dnevi, kulturni dnevi, naravoslovni dnevi, ekskurzije ipd.). Skoraj vse učiteljice so se v dnevnikih dotaknile te tematike in večina jih piše

o tem, da se romski otroci teh dejavnosti običajno ne udeležujejo. Precej različen pa je njihov odnos do takšnega stanja. Nekateri neobiskovanje dni dejavnosti jemljejo kot nekaj, kar je značilno za Rome in se s tem ne ukvarjajo podrobneje. Morda poskušajo od staršev pridobiti opravičila, da imajo zadevo formalno urejeno, to pa je tudi vse. Druge razmišljajo o tem, zakaj prihaja do tega, in navajajo različne vzroke (nezaupanje staršev in njihov strah, da bi se otrokom kaj zgodilo; finančne stiske romskih družin, ker je te dejavnosti običajno treba plačati), včasih izražajo tudi sočutje do romskih družin, ne iščejo pa rešitev za presežanje takšnega stanja. Nekateri učiteljice pa se izrecno trudijo ugotoviti, kaj so vzroki za neudeležbo romskih otrok, in razmišljajo o tem, kako lahko same prispevajo k temu, da bi se to spremenilo. Poskušajo z različnimi prilagoditvami in delovanjem zunaj utečenih šolskih postopkov – npr. potrudijo se romskim staršem in otrokom na njim razumljiv način razložiti, kaj je posamezna dejavnost, kako natančno bo potekala, kaj se od otrok pričakuje, ali pa že predhodno poskrbijo za vključitev romskih učencev v določene skupine otrok, za katere vedo, da te učence dobro sprejemajo in da se bodo romski učenci zato lažje odločili sodelovati pri določeni aktivnosti.

Iz dnevnikov večine učiteljic je sicer razbrati njihovo željo po boljšem poznavanju romskih učencev, ki jih učijo, in tudi nasploh po boljšem poznavanju romske kulture. Učiteljice torej izražajo odprtost za spoznavanje drugih kultur, vendar se pri tem zastavlja vprašanje, koliko je takšen odnos pogojen z esencialističnim razumevanjem kulture. To razumevanje kulture (kot dane, vrojene, nespremenljive), nerazumevanje vzrokov za nastanek razlik med etničnimi/kulturnimi skupinami (kot »vrojenih« deficitov posameznih kultur) in omejeno razumevanje (ne)pravičnosti dejansko pomenijo prikrit rasistični odnos oziroma vodijo vanj in prispevajo k reproduciranju neenakosti med različnimi družbenimi skupinami (prim. Kubota 2010, 103, 106). Težava je, da se učiteljice tega pogosto ne zavedajo. Njihovo delovanje je v osnovi dobronamerno, želijo pomagati romskim otrokom, da bi bili uspešni v šoli in da bi se integrirali v večinsko šolsko okolje in širšo družbo. Vendar pri tem pogosto romske otroke obravnavajo kot otroke z različnimi primanjkljaji, »kulturnimi« značilnostmi ter »kulturno« pogojenim obnašanjem, ki v šoli in širši družbi nasploh ni zaželeno in sprejemljivo, zato jim je treba pomagati, da se čim prej prilagodijo, »civilizirajo«. Pri tem pa umanjka razmislek o lastni kulturni in ideološki pogojenosti, dominantnosti večinske kulture, vzrokih za kulturne razlike, odnosih moči med družbenimi skupinami, diskriminaciji ipd. Lahko bi govorili tudi o t. i. *dysconscious racism*, kot ga opredeljuje King (1991). Gre za obliko rasizma, ki tiho sprejema norme in privilegije večinske kulture, brez kakršnega koli kritičnega razmisleka o pravičnosti družbene in ekonomske hegemonije in privilegijev večinske družbe. Iz nekaterih dnevnikov je celo mogoče razbrati (včasih implicitno) razmišljanje, da so Romi privilegirani, ker jim nič ni treba delati, ni jim treba izpolnjevati nobenih dolžnosti, imajo (poznajo, zahtevajo) samo pravice in zaradi socialne podpore živijo lepše kot kdaj prej: »S socialno podporo in brez truda dobijo toliko sredstev, da lepše, kot živijo zdaj, še niso živeli.« (Zapis iz dnevnika U7)

Učiteljice v dnevnikih večkrat omenjajo, da romski otroci nimajo motivacije in interesa za učenje in delo ter da jih starši pri šolskem delu ne podpirajo.

*»Njihova miselnost je takšna: naučil se bom, ker bom vprašan, in takoj, ko dobim oceno, tega znanja ne potrebujem več. V večini se učijo kampanjsko, v zadnjem trenutku in nimajo delovnih navad. Takšno miselnost so jim vcepili starši, ki po večini pošiljajo otroke v šolo samo zaradi zakonske obveze in denarne kazni v primeru neobiskovanja pouka.« (Zapis iz dnevnika 13)*

Pogosto tudi romske učence opisujejo kot učence, ki jim primanjkujejo določene dispozicije, veščine, sposobnosti in predznanja.

*»Pri načrtovanju in izvajanju učne pomoči in pouka je treba upoštevati naslednje značilnosti romskih učencev: kratkotrajna pozornost in koncentracija; hitra utrudljivost; nezaupanje v svoje sposobnosti; odklanjanje nalog, ki se jim zdijo težke; stalno zahtevanje pomoči in potrditve, da delajo prav; slabo razvite motorične sposobnosti; nizka splošna razgledanost in malo izkušenj; nizka toleranca; slab nadzor čustev.« (Zapis iz dnevnika 14)*

Podobni zapisi se pojavljajo tudi pri učiteljicah, ki sicer v dnevnikih izkazujejo določeno odprtost, pripravljenost na spoznavanje in upoštevanje kulturnih razlik ter prilagajanje tem razlikam v učnem procesu. Takšno izhodišče v razmišljanju pa vendarle pomeni dožemanje romskih otrok kot »deficitarnih«, kar je v nasprotju z načelom medkulturnosti. Poleg tega, kot opozarja Kubota (2010, str. 103), takšno razmišljanje lahko kaže na prikrit rasizem. Neprestana (samo)refleksija učitelja glede njegovega razmišljanja in delovanja je zato nujna, da bi se lahko preseglo takšno stanje in povečevale učiteljeve medkulturne kompetence, ki so potrebne za izvajanje medkulturnega izobraževanja.

## Sklep

Analiza 21 dnevnikov učiteljic, ki poučujejo romske otroke, je pokazala, da se jih večina trudi spodbujati pri izobraževanju in doseganju čim boljših učnih uspehov ter da so jim pripravljene pri tem pomagati na različne načine. Njihova izhodišča (v smislu odnosa do Romov in videnja njihovega mesta v družbi) pa se pri tem pogosto razlikujejo in posledično tudi njihova ravnanja vodijo do različnih rezultatov. Njihovo poznavanje in razumevanje medkulturnih razlik je pogosto pomanjkljivo, predvsem pa velikokrat ne preseže etnocentričnega odnosa in pogleda na svet ter se praviloma ne izrazi v aktivnem zavzemanju za preseganje družbenih razmerij neenako(vredno)sti med večinsko in manjšinskimi skupinami. Obstajajo sicer izjeme, pri katerih lahko na podlagi dnevniških zapisov ocenimo, da imajo močnejše razvite medkulturne kompetence. Lahko tudi sklepamo, da so medkulturne kompetence učiteljev zlasti posledica individualnega izobraževanja, usposabljanja, odprtosti in prizadevnosti učitelja samega, ne pa sistemskih spodbud in podpore. A če želimo narediti napredek v preseganju medkulturnih neenakosti, zagotavljanju enakih možnosti in pravičnosti ter enakopravnega sodelovanja različnih družbenih skupin v kulturno raznolikih šolah (in širši družbi), potem je nujno, da razvijanja medkulturnih kompetenc in udejanjanja načela medkulturnosti ne prepustimo in naložimo le posameznim učiteljem. Samo učitelj ali učitelji s še tako dobrimi medkulturnimi kompetencami ne zadoščajo za doseganje ciljev, ki jih zagovarja



medkulturno izobraževanje. Za implementacijo medkulturnega izobraževanja je treba šolo obravnavati kot socialni sistem, ki je sestavljen iz vrste komponent in spremenljivk (npr. odnosi in stališča celotnega šolskega osebja, učni načrt, šolska politika oziroma kultura, skrit kurikulum, učni stili, umestitev in povezave z lokalno skupnostjo, načini preverjanja znanj, učna gradiva, učni stili in strategije itd.), pri čemer je treba z novimi vsebinami napolniti prav vse (Banks 2010, str. 22–25). Kot opozarjajo tudi Crozier idr. (2009, str. 547), učitelji za izvajanje učinkovitega medkulturnega izobraževanja in doseganje dolgoročnih sprememb na ravni šole potrebujejo popolno podporo ravnateljev, zunaj šolskega prostora pa tudi podporo vladnih politik, pri čemer bi vlada morala od šol in fakultet, ki izobražujejo bodoče učitelje, zahtevati, da te vsebine obravnavajo prioritarno.

### Literatura in viri

- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions and Challenges. *Phi Delta Kappan*, 75, št. 1, str. 22–28.
- Banks, J. A. (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, sixth edition. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristic and Goals. V: J. A. Banks in C. A. McGee Banks (ur.) *Multicultural education: Issues and perspectives*, seventh edition. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., str. 3–26.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity (revised). V: R. M. Paige (ur.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Boecker, M. C. (2008). *Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st Century*. Bertelsmann Stiftung in Fondazione Cariplo. Dostopno na: <http://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf> (pridobljeno 27. 2. 2016).
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum* 6, št. 18, str. 8–13. Dostopno na: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> (pridobljeno 15. 2. 2016).
- Byram, M., Gribkova, B. in Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crozier, G., Davies, J. in Szymanski, K. (2009). Education, Identity and Roma Families: Teacher's Perspectives and Engagement with INSETRom training. *Intercultural Education*, 20, št. 6, str. 537–548.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, št. 3, str. 241–266.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. V: D. K. Deardorff (ur.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 477–491.
- Deardorff, D. K. (2014). *Some Thoughts on Assessing Intercultural Competence*. National Institute for learning outcomes assessment. Dostopno na: <https://illinois.edu/blog/view/915/113048> (pridobljeno 1. 3. 2016).

- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO.
- Fantini, Alvino E. (2009). Assessing Intercultural Competence. V: D. K. Deardorff (ur.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage, str. 456–476.
- Flynn, J. E. (2010). Critical Multiculturalism in Humanities and Social Science. V: S. May in C. E. Sleeter (ur.). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. New York: Routledge, str. 163–175.
- Graf, A. (2004). Screening and Training Inter-Cultural Competencies: Evaluating the Impact of National Culture on Inter-Cultural Competencies. *The International Journal of Human Resource Management*, 15, št. 6, str. 1124–1148.
- Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *Review of Education*, 53, št. 3, str. 245–264.
- Hočevar, N. (2010). *Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno življenje. Raziskava s stališča šol. Srednja ekonomska šola Ljubljana*. Projektno gradivo.
- Huber, J. (ur.). (2012). *Intercultural Competence for All. Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jazbec, S., B., Čagran in Lipavic Oštir, A. (2013). Language Learning and Roma pupils – The Case of Slovenia. *Croatian journal of education*, 15, št. 3, str. 655–692.
- King, J. E. (1991). Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers. *The Journal of Negro Education*, 60, št. 2, str. 133–146.
- Kiswarday, V. (2015). Stališča učiteljev o vplivu različnih posebnosti otrok in mladostnikov na njihove zmožnosti za aktivno učno in socialno vključevanje v šoli. V: D. Hozjan (ur.). *Aktivnosti učencev v učnem procesu*. Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 135–150. Dostopno na: <http://www.zrs.upr.si/monografije> (pridobljeno 3. 2. 2016).
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 118–139.
- Kubota, R. (2010). Critical Multicultural Education and Second/Foreign Language Teaching. V: S. May in C. E. Sleeter (ur.). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. New York: Routledge, str. 99–111.
- Ladson-Billings, G. (1995). But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, 34, št. 3, str. 159–165.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 76–95.
- May, S. in Sleeter, C. E. (2010). Introduction. *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. V: S. May in C. E. Sleeter (ur.). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. New York: Routledge, str. 1–16.
- Milner, H. R. (2007). Race, Culture and Researcher Positionality: Working Through Dangers Seen, Unseen, and Unforeseen. *Educational Researcher*, 36, št. 7, str. 388–400.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (pridobljeno 26. 2. 2016).
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2013). Prepoznane lastnosti kot dejavnik učnega uspeha različnih skupin učencev. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 4, str. 70–86.

- Polak, A. (1995). Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse: Vsebinske ravni pisanja kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 26, št. 2, str. 19–22.
- Salo-Lee, L. (2006). Intercultural Competence in Research and Practice: Challenges of Globalization for Intercultural Leadership and Team Work. V: N. Aalto in E. Reuter (ur.). *Aspects of Intercultural Dialogue. Theory, Research, Applications*. Köln: SAXA Verlag, str. 77–92.
- Spitzberg, B. H. in Changnon, G. (2009). Conceptualizing Multicultural Competence. V: D. K. Deardorff (ur.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, str. 2–52.
- Sharma, S. (2010). Critical Multiculturalism and Cultural and Media Studies. V: S. May in C. E. Sleeter (ur.). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. New York: Routledge, str. 113–123.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 44–59.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 150–167.
- Skubic Ermenc, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 268–279.
- Vrečer, N. (2011). Medkulturalne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturalni dialog. V M. Lukšič - Hacin, M. Milharčič Hladnik in M. Sardoč (ur.). *Medkulturalni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, str. 169–179.
- Walkling, P. (1990). Multicultural Education. V: N. Entwistle (ur.). *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge, str. 82–90.
- Ward, C. in Wilson, J. (2014). Conceptualizing, Measuring and Predicting Intercultural Competence. V: Xiaodong, D. in Guo-Ming, C. (ur.) *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 41–68.