

Revija Socialna pedagogika izdaja Združenje za socialno pedagogiko - slovenska nacionalna sekcija FICE. Revija izhaja četrtletno. Vse izdajateljske pravice so pridržane.

Socialna pedagogika is a quarterly professional journal published by Association for social pedagogy - Slovenian national FICE section.

Naslov uredništva je:
Address of the editors:

Združenje za socialno pedagogiko
Uredništvo revije Socialna pedagogika
Kardeljeva pl. 16 (pri Pedagoški fakulteti)
1000 Ljubljana
tel: (01) 589 22 00 ; Fax: (01) 589 22 33
E-mail: matej.sande@guest.arnes.si

Urednik / Editor:
To številko uredila/This issue edited by:

Matej Sande (glavni urednik; Ljubljana)
Špela Razpotnik

Uredniški odbor sestavljajo:
Members of the editorial board:

Margot Lieberkind (Danska, Denmark)
Marta Mattingly (ZDA, USA)
Friedhelm Peters (Nemčija, Germany)
Andreas Walther (Nemčija, Germany)
Stephan Sting (Avstrija, Austria)
Jacek Pyżalski (Poljska, Poland)
Walter Lorenz (Italija, Italy)
Ali Rahimi (Iran, Iran)
Josipa Bašić (Hrvaška, Croatia)
Antonija Žižak (Hrvaška, Croatia)
Vesna Žunić Pavlović (Srbija, Serbia)
Darja Zorc (Slovenija, Slovenia)
Jana Rapuš Pavel (Slovenija, Slovenia)
Olga Poljšak Škraban (Slovenija, Slovenia)
Špela Razpotnik (Slovenija, Slovenia)
Mitja Krajncan (Slovenija, Slovenia)

Oblikovanje in prelom:
Naslovnica:
Lektorirala:
Translations by:
Tisk:

Nenad Maraš
foto Tadej Bernik
Katarina Mihelič
Urša Žitnik
Tiskarna Vovk

Letnik XIV, 2010, št. 2
Vol. XIV, 2010, No. 2
ISSN 1408-2942
Spletni naslov: www.revija.zzsp.org

Naročnina na revijo za leto 2010 je 25 EUR za pravne osebe. Naročnina na revijo je za člane Združenja vključena v članarino.

Izdajanje revije v letu 2010 finančno podpirajo Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Ministrstvo za šolstvo in šport.

Članke v reviji abstrahirata in indeksirata *Family Studies Database* in *Sociological Abstracts*.

Kazalo/Contents

TEMATSKA ŠTEVILKA: MIGRACIJE, MANJŠINE IN MEDKULTURNOST

Članki	Articles
<i>Tina Lužar</i> Upravljanje migracij 131	<i>Tina Lužar</i> Migration Management
<i>Andreja Grobelšek</i> Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru 153	<i>Andreja Grobelšek</i> Challenges of Multi-/ Interculturalism in Schools
<i>Sunčica Macura Milovanović</i> Kako poučevati študente pedagoških fakultet o interkulturalizmu? 177	<i>Sunčica Macura Milovanović</i> How to Teach Interculturalism to Students of Faculties of Education?
<i>Sabina Mujkanović</i> Interkulturalna in multikulturalna pedagogika 195	<i>Sabina Mujkanović</i> Intercultural and Multicultural Pedagogy
<i>Petra Klinar</i> Interkulturalno komuniciranje v šolskem prostoru 213	<i>Petra Klinar</i> Intercultural Communication in Primary School
<i>Sabina Kosmač Brezar</i> Opredelevanje pomoči učencem Romom 231	<i>Sabina Kosmač Brezar</i> Defining the Aid to Roma Pupils
<i>Mateja Marovič</i> Romi, socialni kapital ter dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode 247	<i>Mateja Marovič</i> Roma, Social Capital, and Dilemmas regarding the Placement of Roma Children in Educational Institutions
Navodila avtorjem 271	Instructions to authors

Upravljanje migracij

Migration Management

Tina Lužar

Povzetek

Tina Lužar, univ. dipl. kult., e-naslov: tina.luzar@gmail.com

V članku je predstavljen kratek pregled mehanizmov, s katerimi se je v Evropi izoblikoval odnos do drugih, drugačnih in tujcev ter z izločanjem katerih so se šele lahko vzpostavile 'avtohtone', 'normalne' in 'spodobne' nacionalne skupnosti. Posebno mesto v članku ima pojem t. i. znanstvenega rasizma in rasističnega družbenega inženiringa, katerega temelje najdemo v evgeničnem gibanju, ki se je razvilo v ZDA na začetku dvajsetega stoletja.

Ključne besede: evgenika, koncept drugosti, liminalnost, rasizem, taborišče, upravljanje z migracijami.

Abstract

The article presents a short review of the mechanisms that shaped the attitude towards others, those who are different, and towards foreigners in Europe, and how with the exclusion of these the 'autochthonous', 'normal', and 'decent' national communities could finally be established. A special place in the article is taken up by the notion of the so-called scientific racism and racist social engineering, the foundations of which are found in the eugenics movement, which had developed in the USA at the beginning of the 20th century.

Key words: eugenics, concept of otherness, liminality, racism, camp, migration management.

Uvod

Politična zgodovina modernega svetovnega sistema v 19. in 20. stoletju je zgodovina razprav o ločnicah med vključenimi in izključenimi. Posledica tega je, da so postale politike vključevanja in izključevanja osrednji del nacionalnih politik v 200 letih, ki so sledila nastanku nacionalnih držav (Kralj, 2008). Po Wallersteinu sta etnizacija delovne sile in globalne neenakosti notranji značilnosti kapitalizma, zaradi česar je »kapitalizem nujno povezan z rasizmom, rasizem pa z nadzorom nad priseljevanjem« (Zorn 2006, str. 13–14).

Evgenične ideje

Izraz evgenika¹ je v 19. stoletju izumil sir Francis Galton, bratranec Charlesa Darwina. Evgeniko delimo na dve veji: negativno in pozitivno. Negativna vključuje sistematično izločanje tako imenovanih nezaželenih bioloških lastnosti, pozitivna evgenika pa zadeva uporabo selektivne vzreje z namenom, da bi značilnosti organizma ali vrste 'izboljšali'.

Manj znano je, da je evgenika svojo prvo domovino našla v ZDA na prelomu iz 19. v 20. stoletje, ko so strokovnjaki in akademiki obupno iskali opravičilo za svoje neuspehe na področju družbenih in gospodarskih reform. Obe skupini sta našli odgovor v evgeniki.

Galtonove evgenične ideje so hitro postale popularne in so v začetku 20. stoletja pridobile veliko privrženecv tudi v Veliki Britaniji, Nemčiji, Avstraliji in mnogo drugih državah (Rifkin, 2001). Leta 1906 je Ameriško združenje rejcev ustanovilo prvi delujoči Odbor za evgeniko (*Committee on Eugenics*). Njegov namen naj bi bil proučevati dednost pri človeški rasi, poročati o dognanjih o dednosti ter poudarjati vrednost večvredne krvi in opozarjati na grožnjo, ki jo za družbo pomeni manjvredna kri. Po letu 1910 so začeli evgenične družbe množično ustanavljati v mestih po vsej državi (prav tam).

Leta 1923 je bilo ustanovljeno Ameriško evgenično združenje

¹ V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je termin definiran kot »evgenika -e ž biol. nauk o metodah za doseg telesno in duševno zdravega potomstva« (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 2005).

(American Eugenic Society), ki je organiziralo letne sejme in razstave z namenom promoviranja evgeničnih idej. Jedro gibanja so tvorili pripadniki belega srednjega in višjega sloja, med njimi številni ugledni akademiki, politiki in znanstveniki. Evgeniki so trdili, da se borijo proti družbeni degeneraciji, katere znake so videli v socialnih in vedenjskih neredih urbane industrijske družbe. Verjeli so, da za socialne patologije (kriminal, revščino, 'slaboumnost', alkoholizem, prostitucijo ...) obstajajo biološki vzroki. Taka prepričanja so jih vodila k raziskavam dednosti in navezavam na evgeniko. V praksi je to pomenilo, da so biološke vzroke patologij iskali s ciljem, da bi jih izkoreninili. V raziskave so bile vključene bolezni, kot sta epilepsija in diabetes, in sicer ne toliko zaradi zanimanja za naravo bolezni, ampak predvsem zaradi stroškov, ki jih nosi družba zaradi tega. Pomembni predmet proučevanja so bile 'mentalne pomanjkljivosti', ki so jih skupno poimenovali 'slaboumnost' (Kevles, 1994).

Evgeniki v ZDA so uspešno lobirali za socialno zakonodajo, ki je ohranjala razločevanje med različnimi rasnimi in etničnimi skupinami, omejevala imigracije² iz južne in vzhodne Evrope ter zahtevala sterilizacijo ljudi, ki so bili 'genetsko neprimerni'. Prvine ameriškega evgeničnega gibanja so bile model za naciste, katerih radikalno sprejetje evgenike, se je končalo s holokavstom (Rifkin, 2001).

Koncept (norm)alnosti

Smo pripadniki sodobnega krdela, ki ga k tlom tišči valjar družbe, pripravljen zmečkati vsakogar, ki bi si drznil zapeljati na odstavní pas.

Fatou Diome, Trebuh Atlantika

² Največje zmagoslavje so evgeniki doživeli po prvi svetovni vojni z uspešno kampanjo za sprejetje zakona o priseljencih, utemeljenega na evgeničnih merilih. Zakon je bil sprejet leta 1924 in je ostal v veljavi vse do leta 1965. Vplival je na spremembo celotne etnične in rasne sestave ZDA, in sicer tako, da je zadovoljil zahteve evgenike. Takratni sekretar za delo, James J. Davis (po Rifkin, 2001, s. 153), je izrazil stališče Coolidgeeve administracije do vprašanja omejevanja priseljavanja in dal s tem ton razpravi, ki je sledila: »Amerika se je vedno ponašala, da je njen temeljni rod tako imenovana nordijska rasa /.../ z naših obal bi morali pregnati vse rase, ki jih ni mogoče naturalizirati v okviru našega zakona, in vse posameznike vseh ras, ki so telesno, umsko, moralno in duhovno nezaželeni ter pomenijo grožnjo naši civilizaciji«.

Besedo 'normalno' v smislu nečesa, kar konstituira in ustreza običnemu standardu in od njega ne odstopa, ni drugačno, se pravi je vsakdanje ali regularno, so v evropskih jeziki začeli uporabljati med letoma 1759 in 1840. Besede 'norma' (v današnjem pomenu) 'normalno' ali 'normalnost' pa so prišle v rabo med letoma 1849 in 1875. Pred tem je koncept 'norme' ustrezal današnji ideji 'idealnega', ki se je nanašala na upodobitve idealnih teles (gola Venera ali trojanska Helena), ki so živela le v mitologiji. Koncept normalnosti je torej znan v evropskem diskurzu šele od druge polovice 18. stoletja (Zaviršek, 2000a, str. 76).

Na izoblikovanje koncepta norme ali povprečja na koncu 18. stoletja je vplivala industrializacija in iz nje izhajajoča potreba po sposobnih telesih, razvojih mest in meščanstva, ki se je po telesnih znamenjih in vedenju razlikovalo od nemeščanstva. Sočasno je razvoj medicinske znanosti, nevrologije, antropologije, psihologije in seksologije soustvarjal koncept normalnega življenja, normalne skupnosti in normalnega telesa (Zaviršek 2000, str. 76–77). George L. Moose (2005) piše, kako se je v 18. stoletju sočasno z modernim nacionalizmom oblikoval ideal spodobnosti in z njim definicija seksualnosti. Z analizo razmerja med nacionalizmom in spodobnostjo pokaže, kako se je razvijala »ena najpomembnejših norm, ki so oblikovale našo družbo: ideal moškosti« (prav tam, str. 9). Pokaže, kako sta razsvetljenstvo in medicinska znanost izostrila razliko med pregreho in krepostjo, med članom družbe in obstrancem, s čimer sta se v zgodnjem 19. stoletju nepreklicno utrdila normalno in nenormalno – vsak od njiju zdaj zajema niz, sestavljen iz morale, primerne vedenja, zunanega videza in intelektualnih lastnosti. Koncept spodobnosti – ki so ga uveljavili in definirali srednji razredi glede na nižje razrede in birokracijo – postane del novih načinov gledanja na telo in seksualnost ter postane mehanizem okrepitve nadzora in varnosti. Tako nacionalnost in spodobnost vsakomur pripiseta njegovo mesto v življenju – moškemu in ženski, normalnemu in nenormalnemu, domačinu in tujcu. Vsakršna nejasnost med temi kategorijami pa grozi, da bo povzročila kaos in izgubo nadzora (prav tam, str. 25–31).

K ideji norme in normalnega je v veliki meri pripomogla tudi nova znanstvena veja – statistika. Znotraj statistike se je oblikoval koncept povprečnega človeka (tj. povprečnega moškega), ki je bil 'norma' tako v fizičnem kot moralnem smislu. Skoraj vsi zgodnji

statistiki so bili tudi evgeniki, saj je bil glavni namen statistike z delitvijo ljudi na standardne in nestandardne ustvariti normativno družbo. Statistične značilnosti ljudi se je proučevalo v kontekstu ideje o izboljšanju ljudi in zmanjšanju odklonov od norme. Tako je po eni strani Galtonova statistika omogočila delovanje evgenikov, ti pa so potrebovali statistične ugotovitve za utemeljevanje lastnih konstrukcij (Zaviršek, 2000a, str. 78).

V 19. stoletju je večina večjih mest v srednji in vzhodni Evropi že gradila velike psihiatrične ustanove in začela s prakso segregacije. Bolnišnice niso bile zgrajene toliko z namenom ozdraviti bolne kot zato, da so ustvarjale podobe norih oseb, od katerih so se 'normalni' posamezniki lahko razlikovali. Po Foucaultu (1988, v Zaviršek, 2000a, str. 169–172) gre vzrok za naraščanje števila hospitaliziranih oseb iskati v novih kapitalističnih praksah dela, ki so zahtevale delitev na posameznike, ki so 'ekonomsko koristni', in tiste, ki so bili označeni za 'ekonomsko nekoristne' in so zato postali problematični za nov moralni red. Diferenciacija med zdravimi in bolnimi telesi, ki niso ustrezala zahtevam novega ekonomskega reda, je prostorsko ločila nekatere posameznike in jih strpala v novonastale institucije, ki so rasle po vsej Evropi (Zaviršek, 2000b, str. 169–172).

V poznih tridesetih letih dvajsetega stoletja je psihiatrični diskurz prišel v konflikt z evgeničnim gibanjem. Medtem ko so zdravniki in psihiatri zagovarjali gradnjo novih duševnih bolnišnic, so nekateri drugi zagovorniki 'politike zdravja' predlagali stroge evgenične ukrepe. Antropolog Božo Škerlj je na primer trdil, da institucije stanejo državo preveč denarja. Po njegovem bi bilo treba uvesti radikalne evgenične metode (kastracijo, sterilizacijo), še posebej nad 'biološko manjvrednimi' in 'bolnimi' posamezniki. Škerlj je trdil, da je neetično samo dejstvo, da mora zdrav del družbe vzdrževati 'manjvredne' (Škerlj, 1933, v Zaviršek 2000b, str. 181).

Če preskočimo desetletja in se ustavimo v sedanosti, vidimo, da se je ekonomska logika 'upravljanja' z ljudmi do danes ohranila oziroma okrepila. Razmerje med 'produktivnimi' in 'neproduktivnimi' člani družbe se po razcvetu neoliberalne logike zgolj stopnjuje. Mehanizmi izločanja so morebiti bolj subtilni, a zato toliko bolj 'učinkoviti' in vseobsegajoči. Za razprave o tujcih je postalo značilno, da potekajo v »okviru diskurza biopolitike, ki si prizadeva ustvariti poenoteno, pacifizirano, obvladljivo in 'normalno' družbeno telo« (Kralj, 2008, str. 143). Državne meje

morajo tako ostajati relativno odprte, da omogočajo pritek kapitala in delovne sile, komunikacij in določenih kulturnih praks, po drugi strani pa se dnevno utrjujejo in postajajo vse bolj selektivne (prav tam). 'Tujost' pri omejevanju migracij pa ni definirana zgolj z etničnimi, rasnimi ali kulturnimi merili. Kot opozarja Zavirškova (2000, str. 34–35), so meje veliko težje prehodne in izključujoče tudi za hendikepirane, ki so nemobilni, nimajo zaželenih spretnosti (ki jih potrebuje globalna ekonomija) in simbolizirajo odvisnost. Ekonomska globalizacija tako tudi za večino hendikepiranih pomeni ekonomsko diskriminiranost.

Bauman (2004, v Kralj 2008, str. 59–64) v knjigi *Wasted Lives: Modernity and its Outcasts* (2004) namenja osrednjo pozornost 'odpisanim' (revnim, beguncem, imigrantom in prosilcem za azil), se pravi tistim delom populacije, ki jih je svetovni kapitalistični sistem izvrigel kot odvečne in neuporabne. Ločuje med dvema vrstama 'človeških izvržkov': v prvo kategorijo odvečne populacije sodijo revni, ki niso več potrebni kot delovna sila ter se ne zmorejo vključevati v sistem kot potrošniki. Druga skupina odpisanih so begunci, prosilci za azil in nedokumentirani imigranti. V (post) modernih družbah tveganja, v katerih so posamezniki nenehno soočeni z zavedanjem, da lahko tudi sami kadarkoli postanejo odvečni in se spremenijo v človeški izvržek, tako »/.../ imigranti poosebljajo – vizualno, otipljivo, dejansko – nejasno, vendar ranljivo in bolečo slutnjo njihove lastne zamenljivosti ali celo odvečnosti« (Bauman, 2004, v Kralj, 2008, str. 61).

Koncept drugosti

Grška beseda *bárbaros* je ena najzgodnejših znanih omemb drugega. Med 7. in 6. stoletjem pr. n. št. so jo Grki začeli uporabljati za tujce. Beseda *bárbaros* je bila onomatopoiija (bla bla) in je pomenila nerazumljiv jezik tistih, ki niso govorili grško. Pozneje, od 4. st. pr. n. št., so helenistični Grki z besedo *bárbaros* ločevati sebe od tistih, ki so jih imeli za manjvredne. Ker so Grki povezovali govorico, ki so jo sami razumeli, z razumom, so negrško govoreče ljudi dojemali kot iracionalne, in ne povsem človeške in sebi enake (Zaviršek, 2000, str. 64). Evropska civilizacija je v istem pomenu (kot antika barbarsko) uporabljala besedi primitiven in divjak. V

obeh primerih se samo dejstvo različnosti kultur a priori zanika in se »raje vse, kar ni v skladu z normami, po katerih se ravnamo mi, odstrani iz kulture in se postavi v svet narave (Šterk, 1998, str. 29).

Vsi tujci, drugi, so tako ali drugače podvrženi »verigi drugačenja«, kot temu mehanizmu socialne kategorizacije pravi Edward W. Said (2005, v Kralj, 2008). Jeffs (2005, str. 306–308) navaja naslednje temeljne operacije drugačenja:

- molk o Drugem ali njegova marginalizacija (če Drugega ni v družbenem tekstu ali obstaja samo na njegovem obrobju, potem tudi družbeno ne obstaja ali nima osrednjega pomena);
- (dvojna) esencializacija (vse pripadnike določene skupine družni enotna bit, ki je hkrati nadzgodovinska);
- homogenizacija skupine (skupino drugačenja vidimo, kakor da je enotna – zanemarimo notranje razlike v skupini);
- hierarhizirano razvrščanje skupin na biološki, kulturni in/ali zgodovinski vrednostni lestvici (tako so črnci in njihove kulture videti bližje naravi, belci pa od nje najbolj oddaljeni, se pravi najbolj civilizirani);
- predmetenje in instrumentalizacija Drugih;
- povezovanje različnih ravni v dolgo pomensko, prostorsko in zgodovinsko verigo, v kateri so člani med seboj zamenljivi (»tako Arabci niso samo Arabci, temveč so tudi otroci, feminilni, poligamni, homoseksualci, ki nikakor niso primerljivi z zreli, vzdržnimi belimi moškimi in njihovo racionalno zahodno kulturo«) (prav tam);
- tipiziranje, metonomiziranje, hologramiranje (en član skupine ima informacije o celotni skupini, hkrati pa del posameznika pojasnjuje njegovo celoto in skupino; s tem ta skupina zgubi možnost kulturne, politične, znanstvene in druge samoreprezentacije ter možnost dostopa do produkcije znanja);
- partikularizacija Drugega v nasprotju z univerzalizacijo jaza (Vzhod kot religiozen, neznanstven, tradicionalen v nasprotju s sekularnim, znanstvenim in racionalnim Zahodom).

Od socialnega darvinizma do rasizma kot oblike družbenega inženiringa

Človek najprej je, šele potem deluje; nič od tega, kar počne, ne more spremeniti tega, kar je. To je na kratko filozofsko bistvo rasizma.

Bauman 2006, str. 105

Odnos Evropejcev do drugih prostorov je bil skozi zgodovino poln nasprotij. Tako je bil za Evropejce od 16. do 18. stoletja neevropski svet hkrati prostor za plenjenje, pobijanje in uničevanje ter prostor romantičnega iskanja lastnih korenin, nedolžnosti in naravnosti. Kot poudarja James Duncan, je bilo: »'onstran' Evrope [...] tudi 'pred' Evropo, geopolitika je imela svojo kronopolitiko« (Zaviršek, 2000, str. 67–68).

Reprezentacija drugega pomeni nekrščanskega drugega, ki v renesansi postane nerazsvetljeni drugi in pozneje 'drugi tretjega sveta', ki je brezbrizen, neizobražen in neracionalen – je manj kot evropski človek. Prav ta stališča so spodbujala, opravičevala in reproducirala evropsko eksploatacijo od 18. do 20. stoletja (prav tam). Taka stališča temeljijo na evropocentričnih stališčih, »ki soočena z neznanim svetom drugačnih religijskih, estetskih, moralnih in družbenih oblik nanje reagirajo odbijajoče in ksenofobično« (Šterk, 1998, str. 29).

Pod vplivom knjige *The Origin of Species* (1859) Charlesa Darwina je evolucionizem postal dominantno izhodišče znanstvenega razpravljanja v družboslovju. Tako je Herbert Spencer po organski analogiji uporabljal model biološkega organizma za pojasnjevanje družbenih danosti (Voget, 1975, v Šterk, 1998, str. 27). V Spencerjevem modelu je družba sistem z določenimi strukturami in funkcijami, poleg tega pa prikazuje *raven* socialne evolucije, ki je določena na temelju lastne strukturalne diferenciacije. V socialni in kulturni antropologiji so razvijali različne modele univerzalne in unilinearne kulturne evolucije, v kateri je za vsako stopnjo razvoja (npr.: divjaštvo, barbarstvo in civilizacija) značilen poseben tip socialne in sorodstvene organizacije, poseben način pridobivanja hrane in poseben tip tehnoloških specifik. V takih modelih primitivne družbe predstavljajo stanje človeštva v stanju barbarstva,

se pravi človeštva, ki je izšlo iz primitivnega divjaštva, a še ni doseglo civilizacijske stopnje, politične družbe, države (Šterk, 1998, str. 27–28). Svet je tako razdeljen na tiste na nižji stopnji razvoja, ki so bližje naravi (neevropski svet), in tiste na višji stopnji razvoja, ki so bližje kulturi (civilizirani evropski svet).

Zanimiva je Moosova (2005) analiza razmerja med rasizmom in seksualnostjo, kjer ugotavlja, da med njima obstaja neposredna povezava. Od začetkov evropskega rasizma v 18. stoletju so namreč v opis črncev vključevali njihovo domnevno nezmožnost, da nadzorujejo svojo spolno slo. Opozarja, da so antropologi in tisti, ki so izdelovali nacionalne stereotipe, preoblikovali 'plemenitega divjaka' v tistega, ki ne pozna sramu, živi v kaosu in se ni sposoben obvladovati; Jude pa so imeli za pohotne že veliko prej, preden se je Adolf Hitler odločil, da se bo priključil antisemitskemu gibanju (prav tam). Norcem, homoseksualcem, zločincem in Judom je bilo skupno pomanjkanje nadzora nad strastmi, s čimer so spodjedali korenine družbe (prav tam, str. 204). Moose poudari, »da seksualnost ni bila samo še en atribut rasističnega stereotipa, marveč je z napadi na spodobnost ogrožala same temelje buržoazne družbe. Na take obstrance so gledali kot na potencialne revolucionarje in so zbuiali prav tak strah kot tisti, ki so plezali na barikade« (prav tam, str. 229).

Zygmunt Bauman (2006) ugotavlja, da se rasizem sklada s svetovnim nazorom in prakso moderne v vsaj dveh pomembnih pogledih:

1. Z razsvetljenstvom je nastopila »vladavina novega božanstva, Narave, skupaj z legitimizacijo znanosti kot njegovim edinim pravovernim kultom in znanstveniki kot njegovimi preroki in svečeniki« (prav tam, str. 117). Nastopilo je prepričanje, da je vse mogoče objektivno preučiti in spoznati. Vpliv razsvetljenske miselnosti izpostavi tudi Moose v svoji zgodovini rasizma, kjer povzema, da »ni mogoče raziskav narave, ki so jih opravljale razsvetljenske filozofije, ločiti od njihovega preučevanja morale in človeškega značaja /.../ od samega začetka /.../ so bili naravoslovna znanost ter moralni in estetski ideali ljudi starega veka povezani« (Moose, 1978, v Bauman, 2006, str. 117).

Frenologija (razbiranje značaja na podlagi meritev lobanje) in fiziognomija (razbiranje značaja iz obraznih potez) sta najbolje

ponazarjali »vero, strategijo in ambicijo nove znanstvene dobe« (prav tam, str. 118). Tako naj bi Narava določala vse; človeški temperament, značaj, inteligenco, celo politična nagnjenja. »Rasizem je moral samo še ugotoviti sistematično in gensko reproducirano distribucijo takšnih materialnih lastnosti človeškega organizma, ki so odgovorne za značajske, moralne, estetske ali politične značilnosti«³ (prav tam).

2. Od razsvetljenstva dalje je bil za moderni svet značilen inženirski odnos do narave in sebe. Znanost so doživljali kot sredstvo, ki lahko omogoči izboljšanje resničnosti in njeno preoblikovanje skladno s človeškimi načrti. Vrtnarjenje in medicina – »ki sta po funkciji različni obliki iste dejavnosti ločevanja in odvajanja koristnih elementov, ki naj bi živeli in uspevali, od škodljivih in smrtonosnih, ki jih je treba iztrebiti« – sta bila arhetipa konstruktivnega odnosa, normalnost, zdravje in higiena pa so bili najboljše prisposobe za človeške naloge in strategije pri upravljanju človeških zadev (prav tam, str. 120).

V modernem svetu, za katerega je značilna želja po nadzoru nad samim sabo in upravljanju samega sebe, nas rasizem uči, da se določena skupina ljudi »endemično in brezupno upira nadzoru in je imuna za vse poskuse izboljšanja« (Bauman, 2006, str. 113). Posledica tega je, da rasizem zahteva, da se to kategorijo ljudi izžene z ozemlja skupine, ki jo ta kategorija žali. Če okoliščine tega ne dopuščajo, rasizem zahteva, da je treba žaljivo kategorijo iztrebiti. »Izgon in uničenje sta med seboj zamenljiva načina odtujitve« (prav tam). Nacistična revolucija je bila uveljavitev družbenega inženiringa v veličastnih razsežnostih, saj se ni ustavila pri »tistih, ki nas bodo nasledili«, temveč so želeli izboljšati zdajšnjo generacijo. Najlažje so to uresničili z nasilno odstranitvijo nevednega življenja (prav tam, str. 114).

Strahovi, povezani z določanjem in ohranjanjem meja, se danes večinoma usmerjajo na priseljene delavce, o katerih se govori v

³ Moose (2005, str. 223–224) piše, da je v nacionalsocializmu obtožba judovske zločinskosti dobila še večjo težo prav zaradi psihologije, ki jo je predvsem v šestdesetih letih 19. stoletja izpolnjeval Lombroso, po kateri je zločince mogoče brez težav prepoznati po določenih telesnih nepravilnostih. Lombroso je bil prepričan, da je treba zločinca usmrtiti, ker je zločinskost del zločinčeve fiziologije in tega ni mogoče spremeniti.

jeziku, »ki ga je razvil moderni rasizem, in se z njim zavzema za segregacijo in fizično ločitev«⁴ (prav tam, str. 134).

Na tem mestu se moramo na kratko ustaviti pri Balibarjevi (2004) koncepciji neorasizma oziroma »rasizma brez ras«, ki je v kontekstu upravljanja z migracijami nepogrešljiva. Zanj je značilno, da se ne osredotoča na biološke danosti, temveč poudarja nepremagljivost kulturnih razlik. Neorasizem eksplicitno ne predpostavlja večvrednosti določenih skupin v odnosu do drugih, ampak 'zgolj' škodljivost odpravljanja meja zaradi neskladnosti življenjskih stilov in tradicij (Balibar, 2004, str. 118–119). V tem rasističnem modelu »kultura funkcionira kot narava« (prav tam, str. 120). Taguieff (1988) in Bauman (2003, oba v Kralj 2008, str. 142) v tem kontekstu govorita o miksofobiji – strahu pred mešanjem s tujci. Njihova 'drugačnost', podkrepljena s tezami o nekompatibilnosti različnih kultur, postane eden pglavitnih argumentov proti priseljevanju in integraciji tujcev v nove države.

Upravljanje z migracijami

Koncept liminalnosti

Koncept liminalnosti »izhaja iz latinskega izraza 'prag' (limen) in tako zajema vse pojavnosti vmesnosti, stanja nekje 'na pol', uporablja pa se kot ime ene izmed stopenj obredov prehoda«⁵ (Stojić, 2007, str. 149). Za obred prehoda velja vsak obred, ki vključuje spremembo družbenega položaja, starosti, statusa ali osebi določi novo stanje (Zaviršek, 2000, str. 167). Sestoji se iz faze separacije (ko se znebimo nekdanje identitete, statusa ali miselnosti); tej sledi vmesna, posređovalna ali liminalna faza (v kateri »protagonist, ki

⁴ Tukaj morda ni odveč opomba, da Bauman (2006) jasno nasprotuje enačenju ksenofobičnega obravnavanja imigrantov s holokavstom: »Naj so heterofobija in strahovi, povezani s spori zaradi meja, še tako odbijajoči in naj bo rezervoar potencialnega nasilja /.../ še tako velikanski, pa ne povzročajo genocida – niti neposredno niti posređno. Zamenjevanje heterofobije z rasizmom in organiziranim zločinom, podobnim holokavstu, je zavajajoče pa tudi škodljivo, saj pozornost odvräa od pravih vzrokov za katastrofo, ki izhajajo iz določenih plati moderne miselnosti in moderne družbene organizacije, ne pa iz brezčasnih odzivov na tujce ali celo iz manj univerzalnih, toda precej razširjenih sporov, povezanih z identiteto.« (Bauman 2006, str. 135.)

⁵ Teorijo o strukturi obredov prehoda je leta 1909 razvil Arnold Van Gennep.

se spreminja, ni ne eno ne drugo, temveč je nekje oziroma nekaj vmes«, zato velja tudi za nečistega) in se konča z inkorporacijo oziroma »obredom ponovne vključitve« ali združitve, ko novinec privzame novo identiteto (Stojić, 2007, str. 149).

V kontekstu upravljanja z ('ilegalnimi') migracijami nas zanima ambivalentnost, ki je značilna za status liminalnosti; oseba v tem statusu namreč nima več kulturnih atributov preteklega stanja in še ne prevzame kulturnih značilnosti novega statusa. V tem stanju vmesnosti »človek ni ne tu ne tam, je popotnik« (Zaviršek, 2000a, str. 167).

Liminalnost je obdobje posebno nevarnih sil, ki morajo biti nadzorovane, da se ohranja družbeni red. Oseba z liminalnim statusom simbolno prinaša drugim tudi nevarnost okužbe, kontaminacije, kar zahteva, da se podredi najrazličnejšim tabujem (Zaviršek, 2000a, str. 168). Tako so za liminalno stanje značilni tudi pasivnost in neopaznost, ubogljivost ter pripravljenost sprejeti arbitrarno kaznovanje brez pritoževanja. V podobnem liminalnem stanju je 'homo sacer'⁶ ali 'golo življenje' v Agambenovi teoriji.

Liminalnost v sebi vedno skriva status marginalnosti in inferiornosti. Če je normativni sistem tisti, ki je del strukture, potem antistruktura ne ustreza vladajočemu obstoječemu redu, vendar pa se struktura prek nje lahko šele vzpostavi. »Ta univerzalni princip ustvarjanja družbenega reda v raznih časih definira razne ljudi kot marginalne. Liminalnost zahteva zaščitne, ritualne postopke, ki ljudi z normativnim statusom varujejo pred polucijo.« (Prav tam, str. 169.)

Zavirškova (2000a) v svoji študiji hendikepa poudarja, da se človek, ko dobi etiketo hendikepirane osebe, tega statusa ne more znebiti. Tako ostaja v liminalnem stanju, ki je posebna oblika družbenega nadzora. Hendikepirani so namreč tako prikrajšani

⁶ Homo sacer – figura arhaičnega rimskega prava, v kateri se značaj svetosti prvič veže na človeško življenje kot tako: »Sveti človek /.../ je tisti, ki ga je ljudstvo obsodilo zaradi zločina; in ni ga dovoljeno žrtvovati, a tisti, ki ga ubije, ne bo obsojen zaradi umora; /.../ če kdo ubije tistega, ki ga je plebiscit spoznal za svetega, se ga ne bo obravnavalo kot morilca. Od tod /.../ se zlobnega ali nečistega človeka ponavadi imenuje svetega.« (Festus v Agamben 2004, str. 81.) Se pravi, da svetost življenja, »ki se jo hoče danes uveljaviti nasproti suvereni oblasti kot človekovo pravico v vsakem temeljnem pomenu, v resnici izvorno izraža prav podreditev življenja moči smrti, njegovo nepopravljivo izpostavitve v odnosu izobčenja« (prav tam, str. 94). Na kratko: *homo sacer* ali *golo življenje* je življenje, ki se ga lahko ubije, ne da bi zagrešili umor.

»za proces simbolnega prehajanja od nižjega k višjemu. Odvzeta jim je torej možnost, da bi v procesu vsakdanjega življenja izkusili prehajanje od ene strukture prek tranzicije v drugo strukturo /.../ te procese definira Turner kot bistveno komponento družbenega življenja. Za neprizadete ljudi je liminalnost nekaj začasnega, za prizadete pa končno stanje« (prav tam, str. 168).

Podobno lahko ugotavljamo za človeka, ki dobi status ('nelegalnega') migranta. Tega statusa se (v državah 'gostiteljicah') v resnici ne more znebiti in tako ostaja v liminalnem stanju. Če je pribežnik pridržen v Centru za tujce, je pridržen na podlagi Zakona o tujcih, ki ga ne obravnava kot državljana druge države, temveč kot osebo brez dokumentov, kar pomeni kot osebo brez vsakega političnega statusa (Zorn 2006).⁷ Če pa se migrant vključi v proces naturalizacije, je podvržen zahtevi, da sprejme predispozicije postati del nacije in se skladno s tem tudi vede; naučiti se mora jezika, 'kulturnih norm in vrednot', čeprav kot prišlek v resnici nikoli ne more postati del nacije (Pajnik, 2006). Podobno velja za Rome, ki ne glede na pravice, izhajajoče iz državljanstva, ostajajo permanentni tujci, podvrženi vztrajni socialni in prostorski segregaciji, zavračanju in kriminalizaciji (Kralj, 2008, str. 142).

Po istem principu je s konceptom liminalnosti Stojičeva (2007) analizirala status izbrisanih: ti so v administrativnem pomenu v ne-prostoru; niso prepoznani niti kot Slovenci niti kot slovenski državljanji ali državljanke (lahko dodamo: niti kot prebežniki), so »izbrisani, ne-osebe, ki se potemtakem nahajajo onstran vsakršne meje, in ne obstajajo kot družbeni oziroma politični subjekti« (prav tam).

⁷ Ko prosilec za azil v Sloveniji dobi trikrat negativno odločbo, se pravi, da mu azil ni ugoden, ga čaka 'selitev' iz Azilnega doma na Viču v Center za Tujce pri Postojni, kjer naj bi počakal na prisilno odstranitev iz države. Ker s številnimi državami ni sklenjenih bilateralnih sporazumov, na podlagi katerih bi nezaželene tujce lahko vrnili v matično državo, se policija in osebje, zaposleno v Centrih za tujce, nemalokrat znajde pred zagato, saj ne vedo, kam z njimi. Po zakonu lahko namreč oseba 'biva' v Centru za tujce največ šest mesecev. Po tem času tudi uradniki nemalokrat 'zamižijo na obe očesi' in 'ilegalnim' migrantom pustijo na prostost. S tem se ustvarja ogromno število nedokumentiranih oseb po vsej Evropi, ki so zaradi svojega nedokumentiranega statusa brez vsakršnih političnih ali socialnih pravic, hkrati pa pahnjeni v večno negotovost in strah pred izgonom oz. zaprtjem. Seveda so ti posamezniki in posameznice tako tudi najlažje in najceneje izkoriščana delovna sila.

Kot ugotavlja Stojić (2007) na primeru izbranih – in to lahko prenesemo tudi na primer 'ilegalnih' migrantov –, lahko s teorijo obredov prehoda obravnavamo še eno razsežnost nečistosti oseb, ki se znajdejo v permanentnem liminalnem stanju – njihovo homogenizacijo oziroma zanemarjanje notranje raznovrstnosti 'skupine'.

Integracija kot asimilacija

Medtem ko se integracija promovira kot koristno in logično dopolnilo azilnim politikam, pa se dejansko pokaže kot eden bolj problematičnih mehanizmov upravljanja z migracijami (Pajnik, 2006).

Resoluciji o imigracijski politiki v Sloveniji (1999, 2002), ki dajeta prednost politikam regulacije in preprečevanja 'ilegalnih' migracij, integracijo vežeta na 'vrednote' Slovenije. Integracija je interpretirana kot pravica do »gojitve lastne kulture«, ki pa mora biti skladna s »temeljnimi vrednotami Republike Slovenije« (prav tam, str. 30).

Pajnik (prav tam) opozarja, da se z zahtevo, naj bodo migranti »odgovorni udeleženci razvoja Slovenije«, integracijske zahteve »usmerjajo izključno v migrante in ne predvidevajo širše družbene in politične odgovornosti« (prav tam, str. 31). Razumevanje integracije kot linearnega procesa temelji na ideji o ohranjanju slovenske družbe, kjer je Slovenija predstavljena kot homogena entiteta. Namesto da bi bili migranti izpostavljeni kot tisti, ki »s svojimi izkušnjami in delovanjem spreminjajo omejitve države-nacije in udejanjajo preoblikovanje ideologemov kulturnih, družbenih in zgodovinskih temeljev, se kažejo kot tisti, ki naj prispevajo k ohranjanju 'pristine' slovenskosti« (prav tam).

Na paradokso situacijo, ko koncept integracije postane nasprotje, opozarja tudi Rutar (1995, v Zaviršek, 2000, str. 58), ki poudarja, da ideja integracije temelji na predpostavki, da je svet celota. Če bi to držalo, potem bi bil v družbo vključen vsakdo, ker pa svet »ne obstaja kot celota, ga moramo šele zgraditi, a v tem primeru se bomo morali integrirati vsi, in ne samo nekateri. Reči smemo, da so v vsakem svetu ljudje vanj že integrirani. Vanj

morda niso integrirani enakopravno, a potem se moramo boriti za enakopravnost in državljanske pravice, ne pa se iti integracijo.«

Promoviranje integracije kot individualne odgovornosti pa prav nasprotno ustvarja položaj, v katerem »ljudje med seboj tekmujejo, namesto da bi v duhu solidarnosti svoje izkušnje izmenjavali z izkušnjami drugih« (Pajnik, 2006, str. 37) ter tako artikulirali svoje želje in zahteve ter vstopili v skupni boj za pravice in dostojno življenje vseh.

Če se vrnemo k integracijski politiki, ki zadeva migrante, je problematično predvsem dejstvo, da gre v nacionaliziranih državah integracija skupaj s »proti-državljanstvom« in se vzpostavlja kot mehanizem izenačevanja državljanstva z nacionalnostjo (Pajnik, 2006, str. 33). Po Balibarju (prav tam) taki mehanizmi integracijskega upravljanja povzročajo proces »rekolonizacije migrantov«. Integracija je v teh politikah torej izenačena z asimilacijo in temelji na nacionalistični logiki homogenizacije.

Paradoks človekovih pravic

Paradoks, od katerega Hannah Arendt začenja, je, da figura – begunec – ki bi moral utelešati človeka pravic par excellence, namesto tega označuje krizo tega pojma. »Zasnova človekovih pravic,« piše, »ki temelji na domnevnem obstoju človeškega bitja kot takega, se je podrla isti trenutek, ko so se tisti, ki so izjavljali, da vanjo verjamejo, prvič soočili z ljudmi, ki so v resnici izgubili vse druge lastnosti in posebne odnose – razen tega, da so bili še vedno ljudje.«

Agamben 2004, str. 137

Nasprotje, ki je inherentno konceptu človekovih pravic, je po Seyli Benhabib (2004, v Pajnik, 2006) še posebej razvidno v interpretaciji pravice svobode gibanja. Univerzalna deklaracija o človekovih pravicah iz leta 1948 (prav tam) pravico do svobode gibanja namreč razume kot pravico do emigriranja, ne pa tudi kot pravico do imigracije. Medtem ko človekove pravice na načelni ravni zagotavljajo varstvo posameznika in posameznice, državljana in državljanke, pa implementacija pravic vzpostavlja razmere, ko pravice začnejo delovati kot mehanizmi za

legitimacijo administrativnega upravljanja sodobne države oz. nacije in se torej ne nanašajo na državljane. Ker univerzalna deklaracija ne vključuje določil o obveznostih, ki bi migrantom dovoljevala vstop v posamezno državo, je protislovje med univerzalnimi človekovimi pravicami in teritorialno suverenostjo vgrajeno v sam zakon (Benhabib, 2004, v Pajnik 2006; Zorn, 2006). Ali kot pokaže Agamben (2004, str. 137), se v sistemu nacionalne države »za tako imenovane svete in neodtujljive pravice človeka izkaže, da so brez vsakega varstva in vsake realnosti v tistem trenutku, v katerih jih ni mogoče predstaviti kot pravice državljanov neke države«⁸.

Nacionalna implementacija pravic se torej izvaja predvsem z namenom zaščititi večinsko kulturo, v imenu katere so pravice tudi zlorabljene kot mehanizmi, s katerimi se razločuje migrante na 'dobre' (migracija kot posledica preganjanja) in 'slabe' (migranti zaradi ekonomskih razlogov) (Pajnik, 2006, str. 35; Bezec, 2006). Če tovrstno kategoriziranje pogledamo na primeru Slovenije: 1. januarja 2000 se je Prehodni dom za tujce, ustanovljen leta 1991, pravno in prostorsko (2003) razdelil na dve instituciji; zaprti Center za tujce v Velikem otoku pri Postojni in polodprti⁹ Azilni dom na Viču v Ljubljani. Zornova (2006, str. 56) opozarja, da prostorska ločenost »teh dveh institucij ni naključje, temveč del evropske politike razločevanja 'beguncev' od 'nelegalnih migrantov', kar vladam priskrbi opravičilo za zatiranje (drugih)«.

Čeprav sta ključna ukrepa upravljanja migracij v EU pridrževanje in odstranjevanje, ostajajo človekove pravice eden temeljnih konceptov evropskih demokracij tudi v različnih direktivah, priporočilih in dobrih praksah, ki se nanašajo na upravljanje migracij. Zorn (prav tam, str. 63) ugotavlja, da različne direktive in priporočila kažejo, da »spoštovanje človekovih pravic ne pomeni odpravljanja zatiralskih ukrepov, ampak kvečjemu njihovo transparentnost – s tem pa tudi njihovo legitimizacijo in normalizacijo, kar postopoma, a zanesljivo konstituira evropski apartheid.«

⁸ Kriza moderne nacionalne države in paradoks človekovih pravic – ki se izkažejo za neuresničljive ravno v primerih, ko ljudje ostanejo brez vsakega pravnega statusa, in zato le subjekti človekovih pravic – se je v Sloveniji najizraziteje pokazala v primeru izbrisanih (Zorn, 2006).

⁹ Azilni dom ima znotraj svojih prostorov tudi zaprti oddelek.

Taborišče kot nómos moderne (Giorgio Agamben)

Pravilno vprašanje v zvezi z grozotami v taboriščih torej ni hipokritično vprašanje, kako je mogoče, da so bili tako grozljivi zločini storjeni nad človeškimi bitji; bolj pošteno in predvsem bolj koristno bi bilo natančno raziskati, prek katerih pravnih procedur in katerih političnih dispozitivov so lahko človeška bitja tako v celoti razlastili njihovih pravic in prerogativov, da izvršitev kakršnegakoli dejanja nad njimi ni bila več zločin (v tej točki je namreč res vse postalo mogoče).

Agamben 2004, str. 185

Agamben (2004) v svojem delu *Homo sacer*: suverena oblast in golo življenje taborišče razume kot skrito matrico, nomos političnega prostora, v katerem živimo. Pokaže, da deklaracije o pravicah in nekateri drugi dogodki, ki »navidez pomenijo nerazumljiv vdor biološko-znanstvenih načel v politični red«, dobijo svoj smisel le, če se postavijo v »skupni biopolitični (ali tanatopolitični) kontekst, ki mu pripadajo« (prav tam, str. 132). »Taborišče kot čisti absolutni in nepresežni biopolitični prostor« se v tej perspektivi pokaže »kot skrita paradigma političnega prostora moderne, katerega metamorfoze in preobleke« se moramo »naučiti prepoznati« (prav tam, str. 133).

Agamben navaja, da se taborišča pojavijo hkrati z novimi zakoni o državljanstvu in denacionalizaciji državljanov, ki so jih med letoma 1915 in 1933 sprejele skoraj vse evropske države (prav tam, str. 199).

Bistveno za pravilno razumevanje narave taborišča je konstitutivna vez med izrednim stanjem in koncentracijskim taboriščem, torej taborišče kot permanentni kraj izjeme. Taborišče je prostor, kjer izredno stanje – ki je bilo v bistvu začasna razveljavitev pravnega reda na podlagi dejanske nevarnosti – postane trajna ureditev, ki pa »kot taka vselej ostaja zunaj normalnega reda« (Agamben 2004, str. 182). Agamben poudarja, da se znajdemo pred virtualnim taboriščem, kadarkoli se ustvari struktura, značilna za taborišče (materializacija izrednega stanja in reduciranje oseb na golo življenje), »ne glede na stopnjo zločinov, ki se v njem zgodijo,

in ne glede na poimenovanje in specifično topografijo« (prav tam, str. 188). Taborišče bo tedaj tako »štadion v Bariju, na katerem je leta 1991 italijanska policija začasno nakopičila albanske ilegalne prebežnike, preden jih je vrnila v domovino; kot zimski velodrom, na katerega so Vichyjske oblasti zbrale Jude, preden so jih izročile Nemcem /.../« (prav tam); kot Veliki otok pri Postojni, kjer so pridržani 'nelegalni' pribežniki ... V vseh teh primerih navidezno nepomemben kraj »/.../ v resnici zamejuje prostor, v katerem je normalni red dejansko začasno razveljavljen in v katerem to, ali se v njem počnejo grozote ali ne, ni odvisno od prava, temveč zgolj od civiliziranosti in etičnega občutka policije, ki začasno deluje kot suveren /.../« (prav tam, str. 189).

Podobno s strukturo taborišč primerja sodobne centre za tujce Zornova (2006, str. 61–62). Ti »so izključeni iz vsakdanjega življenja (v mestu) in splošne zakonodaje, a vendar so pravno določeni«; pravni temelj za pridržanje posameznikov v teh Centrih namreč ni splošno aplikativen kazenski zakonik – za vse (državljanke) enako –, ampak je to Zakon o tujcih. Pribežniki v teh primerih niso obravnavani kot državljani drugih držav, ampak kot osebe brez dokumentov (brez dovoljenja za bivanje, delo, državljanstva), kar pomeni kot osebe brez vsakega političnega statusa, s čimer so reducirani na golo življenje.

Na tem mestu opozori, da gre za enako pravno strukturo, čeprav so dejavnosti in cilji obeh institucij popolnoma različni. Medtem ko je bil namen taborišč množično ubijanje, je glavna skrb centrov za tujce ohranjanje življenja.¹⁰ Za Center za pridržanje tujcev je poleg tega značilna retorika človekovih pravic, sprevrženost katere pa smo ponazorili že zgoraj.

Sklep

Bauman poudarja, da je bila brezbržnost javnosti, in ne njeno veselje, tista, ki je v nacionalsocialistični Nemčiji pripomogla, da je »nit v zanki, ki se je zategovala okoli več sto tisoč vratov, postajala vse močnejša«. Medtem ko naj bi (javno) fizično nasilje pri večini

¹⁰ A zgolj dokler se prebežnikov ne deportira nazaj v matične države, kjer jim nemalokrat grozi smrt, bodisi zaradi (ne)verskih, političnih ali seksualnih usmeritev ... bodisi zaradi revščine.

še vzbujalo odpor, pa so administrativni ukrepi proti Judom naleteli na veliko bolj odobravajoč odnos. Zelo veliko Nemcev je namreč pozdravilo segregacijo in izločitev Judov ter kratenje njihovih pravic – vse to so po Baumanu (2006) tradicionalni izrazi in sredstva heterofobije in nenehne sovražnosti. Tisti, ki postopnemu izginjanju iz javnega življenja niso ploskali, so si pred njim zatiskali oči (prav tam, str. 125–127). Skratka, »nepripravljenost javnosti, da bi se osebno udeležila preganjanja Judov, se je dopolnjevala s pripravljenostjo, da sprejema ukrepanje države ali mu vsaj ne nasprotuje« (prav tam, str. 128).

Ni treba vložiti prav veliko miselnega navora, da tudi na tem mestu potegnemo vzporednico z današnjim obravnavanjem 'nelegalnih' migrantov. Z diskurzom o človekovih pravicah ter natančnim načrtovanjem tehnik in postopkov pridrževanja in odstranjevanja se v Centrih za tujce vnaprej preprečuje upore znotraj institucije, zagotovi se normalizacijo navzven ter zagotovi sodelovanje uslužbencev v sistemu, ki je zatiralski. Kot ugotavlja Bauman (2006) in z njim Zornova (2006), uslužbenci v psihološkem pogledu lažje izvajajo krute in nepravilne ukrepe, čeprav ne želijo biti kruti ali nepravilni, če so policijski postopki razdeljeni na posamezne faze in med posamezne službe. Zornova (2006, str. 68) še dodaja, da je za psihološko distanciranje uslužbencev od prebežnikov, zaprtih v centrih za tujce, nujna »njihova rasistična konceptualizacija, ki jo producirajo tako mediji kot evropski (med)vladni diskurzi.«

Prav tako lahko podporo (ali v najboljšem primeru brezbržnost) javnosti opazimo pri vprašanju zapiranja migrantov v zaprte institucije. Nevladne organizacije, ki naj bi migrantom nudile pravno, psihološko in drugo podporo, so zgolj kozmetični popravki tega zatiralskega sistema. Medtem ko je morda zaznati odpor do fizičnih zlorab in kratenj človekovih pravic znotraj zaprte institucije, pa se obstoja teh institucij v večini primerov ne problematizira. V tem kontekstu lahko ponovimo vprašanje, ki ga v svojem besedilu postavi Zornova (prav tam, str. 71): »Ali je spoštovanje človekovih pravic v tem, da se nehumana pooblastila izvajajo na human način?«

Neoliberalni kapitalistični logiki upravljanja sveta namreč ni v interesu, da bi se na področju nelegalnih migracij osredotočila na odpravljanje izkoriščevalnega dela na črno, nelegalne trgovine ali tihotapljenja ljudi, temveč ravno obratno: cilj ukrepov na področju

nelegalnih migracij je »produciranje nelegalnosti, ki opravičuje uporabo represivnih metod kot sta pridržanje in deportiranje« (Balibar, 2004, v Zorn, 2006). Tako nelegalnost, ki bi morala biti odpravljena, »postane razlog za obstoj varnostnega aparata in pripomore k produciranju 'sindroma ogroženosti', ki zajame celo družbo« (prav tam, str. 71). Rezultat takih ukrepov in politik je simbolno sporočilo o normalnosti izjemne obravnave, kar v širši javnosti »daje vtis izjemne nevarnosti, izjemna nevarnost opravičuje represivno obravnavo in tako je krog vzrokov in posledic sklenjen« (Zorn, str. 62).

Seveda pa obstaja tudi druga, bolj optimistična stran učinkov migracij. Migracije namreč odpirajo nove koncepte, prostore in skupnosti, ki lahko temeljijo na solidarnosti in uvajajo nove pojme, s katerimi poskušajo odpirati meje državljanstva in redefinirati delovanje v smeri pridobivanja konkretnih pravic, neodvisnih od pripadnosti določeni (nacionalni) identiteti. Tako po Evropi ne rasejo zgolj Centri za pridržanje tujcev, temveč vse več tako imenovanih Socialnih centrov, znotraj katerih je delovanje raznovrstnih posameznikov in posameznic usmerjeno v ustvarjanje sveta, ki temelji na enakopravnosti, pravičnosti, avtonomnosti, demokraciji in dostojanstvu za vse.

Literatura

Agamben, G. (2004). *Homo sacer: suverena oblast in golo življenje*. Ljubljana: Študentska založba.

Balibar, E. (2004). Ali obstaja »neorasizem«?. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, XXXII(217–218), str. 115–125.

Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.

Beznec, B. (2006). Brezmejni nadzor. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, XXXIV/226, str. 7–12.

Jeffs, N. (2005). Edward W. Said: Zavzetost za svet. V E. W. Said, *Oblasti povedati resnico*. Ljubljana: /*cf, str. 283–319.

Kevles, J. D. (1994). Eugenics and the Human Genome Project: Is the Past Prologue?. V: Murphy F. Timothy in Marc A. Lappe (ur): *Justice and the Human Genome Project*. University of California Press, str. 14–30.

Moose, G. L. (2005). *Nacionalizem in seksualnost: morala srednjih razredov in spolne norme v moderni Evropi*. Ljubljana: /*cf.

Kralj, A. (2008). *Nepovabljeni: globalizacija, nacionalizem in migracije*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales.

Pajnik, M. (2006). Transnacionalno državljanstvo: premagovanje neokolonialnih politik. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, XXXIV(226), str. 29–40.

Rifkin, J. (2001). *Stoletje biotehnologije: kako bo trgovina z geni spremenila svet*. Ljubljana: Krtina.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2005). Ljubljana, DZS.

Stojić, M. (2007). Izbris: od liminalnosti do metafore. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, XXXV(228), str. 148–155.

Šterk, K. (1998). *O težavah z mano: antropologija, lingvistika, psihoanaliza*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, Študentska založba.

Zaviršek, D. (2000a). *Hendikep in kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi*. Ljubljana: /*cf.

Zaviršek, D. (2000b). A Historical Overview of Women's Hysteria in Slovenia. *The European Journal of Women's Studies*, 7(2), str. 169–188.

Zorn, J. (2006). Od izjeme do norme: centri za tujce, pridrževanje in deportacije. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, XXXIV(226), str. 54–73.

Pregledni znanstveni članek, prejet maja 2010.

Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru

Challenges of Multi-/Interculturalism in Schools

Andreja Grobelšek

Povzetek

Andreja Grobelšek, univ. dipl. soc. ped., Srednja zdravstvena šola Celje, Ipavčeva 10, 3000 Celje, e-pošta: andreja.grobelsek@gmail.com

Migracije sodobno družbo spreminjajo v multikulturalno družbo. S pojmom multikulturalizma se srečujemo na različnih področjih, prav tako s terminološko pestrostjo pri opredelitvah pojma. V prispevku se osredotočam na pedagoško polje in koncept interkulturene pedagogike, na njene norme in položaj priseljencev v slovenskih šolah. Šola je eden pomembnih dejavnikov pri vzpostavljanju multi-/interkulturenega diskurza v družbi. Ugotavljam, da imata slovenska država in njeno šolstvo možnosti in izhodišča za interkulturalnost, vendar se ta v praksi uresničujejo le deloma.

Ključne besede: priseljenci, multikulturalizem, interkulturalizem, vzgoja in izobraževanje.

Abstract

Migrations are changing modern society into a multicultural society. The notion of multiculturalism is encountered in different areas, as is the terminological diversity in the definitions of the notion itself. The contribution focuses on the field of pedagogy, the concept of intercultural pedagogy and its norms, and on the situation of immigrants in Slovenian schools. Schools are an important factor in establishing a multi-/intercultural discourse in society. It is ascertained that the Slovenian state and its school system have the possibilities and starting points for interculturalism, yet that these are only partially realised in practice.

Key words: *immigrants, multiculturalism, interculturalism, education.*

Uvod

Značilnost sodobnega sveta so tudi migracije, te pa za sabo puščajo oz. prinašajo spremembe. Neposredno s tem je povezan pojem multi- oziroma interkulturalnosti. S pojmom se srečujemo na različnih področjih – na sociološkem, antropološkem, pedagoškem ...

Vendar pa opredelitve multikulturalizma niso enopomenske, terminološka pestrost pojmovanje in razumevanje naredi še bolj kompleksno. Članek se osredotoča na pedagoško polje s predpostavko, da je šola produkt družbe, vendar nanjo tudi vpliva ter predstavlja norme in stremljenja interkulturalne šole in pedagogike, saj ima prav šola možnost, da v praksi uresničuje koncepte interkulturalizma. Družbeni pogoji pa so meje pedagoških prizadevanj, kot pravi Skubic Ermenčeva (2003a), saj bo interkulturalno izobraževanje uspešneje funkcioniralo v družbi, ki sprejema in spoštuje kulturno, etnično, narodno raznovrstnost svojega prebivalstva, ki v tej raznovrstnosti vidi kakovost in osnovo za svoj razvoj, ki spodbuja integracijo raznovrstnih ljudi in njihovih kultur. V tem okviru bo predstavljen položaj priseljencev v slovenski šoli.

Migracije

Ljudje so se in se bodo selili. Mobilnost je značilnost ljudi, ki omogoča razvoj s spoznavanjem novih dimenzij realnosti. Tudi Slovenija se migracijam ni izognila. Zaostrene politične, družbene in gospodarske razmere po osamosvojitvi so začele vzbujati v večinskem slovenskem prebivalstvu občutek ogroženosti in nacionalne nestrpnosti. Situacija je še toliko bolj kompleksna, saj je Slovenija doživela poseben fenomen, ko so se znotrajdržavna oz. medrepubliška priseljevanja spremenila v meddržavna. Po nastanku novih držav na ozemlju nekdanje Jugoslavije so kot (večinoma ekonomski) migranti postali tujci v novih državah, poudarja Žagar (1996, v Trnovšek, 1996) in nadaljuje, da so v primeru, ko so ti migranti zaprosili za državljanstvo novih držav in ga dobili, s tem sicer dobili vse državljsanske pravice, ne pa tudi posebnih etničnih pravic.

V šolskem prostoru se srečujemo s skupino otrok in mladih, za katere je pogosto uporabljen izraz druga (zdaj že tudi tretja) generacija priseljencev. Klinar (1985, v Trnovšek, 1996) pravi, da se pojem druga generacija priseljencev po teoretičnih opredelitvah nanaša na otroke priseljencev, starih do 20 let, ki imajo vsaj enega od staršev s tujim poreklom. Migrantskega statusa ne dobijo po svoji volji, ampak zaradi odločitve staršev, torej je ta status pripisan, podedovan. Razlikujemo tiste, ki so že bili rojeni v Sloveniji, in tiste, ki so bili rojeni drugje.

Razpotnikova (2002a) opozarja, da ta izraz usmerja pozornost predvsem na posebnosti te populacije, na dejstvo, da se razlikujejo od domačih prebivalcev. Odvrča pa drugo pomembno dejstvo, da so to mladi, ki prav tako kot njihovi vrstniki slovenskega izvora pomenijo ustaljeno populacijo Slovenije, saj ni dovolj znamenj, ki bi kazala, da se bodo vrnili v matične kulture svojih prednikov. Ti mladi so del slovenske kulture in zaradi njih slovenska prihodnost res ne more slediti zgolj kontinuiteti tradicionalnih ali pa sedanjih predstav večinskega prebivalstva o tem, kaj je in kaj bi morala biti 'slovenska kultura' ter kaj 'slovenska prihodnost' (prav tam).

Terminologija

Na splošno je pojem multikulturalizem tesno vezan na pojav migracij in odnos med različnimi kulturami, vendar se z vidika terminologije srečamo s pestrostjo teoretskih opredelitev.

Lukšič Hacinova (1999) ugotavlja, da različni avtorji uporabljajo pojem v različnih kontekstih in z različnimi pomeni. V povezavi z njim se pojavljajo še številni drugi pojmi. Pojem multikulturalizem lahko označuje konkretno kulturno/družbeno stvarnost, lahko označuje kvalitativno različne odnose med dominantno kulturo in drugimi etničnimi skupnostmi ali na neki način združuje vidik prakse in vidik teorije. Preostale kategorije so še kulturni pluralizem, interkulturalizem in transkulturalizem. V sociologiji migracij in v antropoloških teorijah akulturacije se med vsemi naštetimi pojmi najpogosteje pojavlja multikulturalizem. Katunarić (1993) poudarja razliko med terminoma multikulturalizem in interkulturalizem. Pravi, da izraz multikulturalizem samo pove, da obstaja več kultur, da te živijo v nekem sosedstvu, več od tega pa ne more izraziti. Interakcija med posamezniki dobi svoje mesto v opredelitvi interkulturalizma. Namreč sugerira možnost kot tudi nujnost navzkrižnih medsebojnih zvez med kulturami oz. njihovimi pripadniki.

S pojmom multikulturalnost in interkulturalnost se srečamo tudi v pedagoškem polju.

Z interkulturalno pedagogiko označujemo pedagogiko, ki jo določata univerzalistični pristop in pluralistična ideologija (Cushner, 1998, v Skubic Ermenčeva, 2003). Interkulturalisti pogosto uporabljajo pojem multikulturalizem za opis stanja večkulturalnosti v državi, interkulturalizem pa za opis akcije, ki iz tega stanja izhaja (Zidarić, 1994, v Lukšič Hacin, 1999). Vendar pa vsi avtorji ne govorijo o interkulturalni pedagogiki. Skubic Ermenčeva (2003b) ugotavlja, da nekateri raje uporabljajo pojme kot multikulturalna, mednarodna ali medkulturalna, v novejšem času tudi antirasistična pedagogika. Di Carlova opaža (1996), da se sinonimi za izraze multikulturalen, plurikulturalen, interkulturalen uporabljajo glede na vzgojne in šolske rešitve, ki jih multikulturalne družbe sprejemajo. Kalin (2003) ugotavlja, da je bil izraz multikulturalizem, ko govorimo o vzgoji in izobraževanju, zamenjan z interkulturalizmom ali pluralno

vzgojo in izobraževanjem. Tako je v Evropi nekako prevladalo stališče, da je najprimernejši izraz interkulturalna pedagogika.

Multi-/interkulturalna vzgoja in izobraževanje

Ko so postopoma začele prevladovati zamisli multikulturalizma, so tudi na šolskem polju začele nastajati posamezne koncepcije multikulturalnega izobraževanja. Danes naj bi šole »v skladu z multikulturalnim pristopom sprejemale prisotne etnične skupine in njihove posebnosti, od prehrane, vere, jezika, stila oblačenja, prepričanja, vrednot ter nasploh naj bi bila manjšinska kultura in njena verodostojna predstavitev vključena v vzgojno-izobraževalni sistem« (Razpotnik, 2002b, str. 48).

Primerjalna analiza (Husen idr., 1991, prav tam), ki so jo opravili trije avtorji v organizaciji *Academia Europea* (neodvisna organizacija vodilnih strokovnjakov iz vse Evrope), kaže, da je šla evropska obravnava izobraževanja migrantov skozi tri stopnje: (1) asimilacija; (2) multikulturalnost (kar je pomenilo predvsem to, da imajo otroci migrantov pravico do učenja materinščine in spoznavanja domačih kultur); (3) integracija in interkulturalizem (vzpostavljanje situacije recipročnega odnosa, razvoja komunikacije med kulturami, integracija različnih identitet in kultur). Vendar pa avtorji opozarjajo, da je pojem interkulturalizma nejasen in drugače razumljen od države do države, od avtorja do avtorja.

Mnogo avtorjev (Lukšič Hacin, 1999, v Mrvar, 2004) izpostavljajo šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi vzpostavitev novega multikulturalnega diskurza sploh.

Skubic Ermenčeva (2003a) dodaja, da imata v sodobni obliki interkulturalna vzgoja in izobraževanje cilj ugotoviti, kakšne so ovire za doseganje boljšega učnega uspeha manjšinskih učencev, in si prizadevati za njegov dvig, pripomoči k ustvarjanju pogojev za ohranitev in ustvarjalno nadgradnjo posebnih identitet manjšinskih učencev ter si prizadevati za boljšo usposobitev vseh učencev za življenje v multikulturalni družbi.

»Skupna točka vseh sodobnih teoretskih smeri in pedagoških praks, ki obravnavajo etnične oz. kulturne manjšine, je vzpostavitev integracijske šolske politike kot temeljnega standarda demokratične

in pluralne šole.« (Ermenc, 2004, str. 190.) Odzivanje sistema na različnost in raznovrstnost populacije, ki terja več diferencirane obravnave, pa mora potekati v okviru inkluzivne šole, pravi Ermenčeva (prav tam).

Pri tem moramo poudariti, da je »v tem smislu seveda problematičen tak pristop, ki priseljenske učence obravnava le kot učence s posebnimi potrebami« (Skubic Ermenc, 2003a, str. 124). Se pravi, da interkulturalna pedagogika ne sme biti specialna pedagogika, ampak mora zajeti celotni šolski prostor pa tudi starše in lokalno skupnost. »Toda da ne bi ta drugačna obravnava pomenila dodatne stigmatizacije in izključenosti, se mora spremeniti celotna kultura šole.« (Skubic Ermenc, 2003b, str. 56.)

Zastavi se vprašanje, kako takšno prilagajanje večine in manjšine udejanjiti v našem družbenem prostoru. Skubic Ermenčeva (prav tam) ocenjuje, da se je ob zadnji šolski prenovi vzpostavil razmislek, kako spodbujati odličnost in pri tem ne povzročati neenakosti. Kljub temu se z vidika etničnih manjšin – avtorica je izpostavila t. i. narodne skupine, ki v nasprotju z narodnimi skupnostmi niso politični subjekti – kažejo določene ovire na poti njihovega uresničevanja dejanskih enakih možnosti.

V nadaljevanju Ermenčeva (2004) ugotavlja, da je šola v Sloveniji koncipirana kot slovenska šola, torej takšna, ki spodbuja razvoj slovenske narodne identitete in ki hkrati učence vedno bolj poudarjeno usposablja za življenje v Evropski skupnosti. Nezadovoljivo ocenjuje naravnost šole na evropski multikulturalizem, zanemarjen pa je notranji, ravno tako globalni. Asimilacijska narava šole se kaže tudi v skorajda neobstoju pouka o kulturah manjšin. Pojavljajo se celo nekatere diskriminacijske prakse (najmočnejše: nasprotovanje rabi maternih jezikov v neformalnih okoliščinah, nasprotovanje poslušanju določene glasbe).

Interkulturalni kurikulum in enake možnosti

Resman (2003) o vprašanju interkulturalnega kurikuluma pravi, da ta ne bi smel pomeniti, da bomo v šoli, v katero so vključeni npr. Romi, učili romskega jezika tudi neromske učence. Tudi ne pomeni, da bomo v šoli Rome učili samo romščine in romske kulture, da

bomo imeli dva vrednostna sistema in dva ločena kurikuluma. Šola, ki afirmira interkulturalno vzgojo, bo povezala nacionalni program s prispevki staršev in drugih subjektov kulturnega okolja v celoto, pravi avtor, saj interkulturalni kurikulum črpa iz kulturne zgodovine manjšine ter s teh vidikov pojasnjuje principe in koncepte življenja manjšine in posameznika v njej. Šolski kurikulumi bodo tako imeli skupni nacionalni okvir ter lokalne in šolske posebnosti, torej se bodo med seboj razlikovali. Interkulturalni kurikulum ni, če se 'običajnemu' (tradicionalnemu) ali celo samo učnim načrtom posameznih predmetov doda nekaj posebnosti življenja manjšin, ampak pomeni, da se posebnosti socialnega in kulturnega okolja ter manjšin vključujejo v vsa področja dela šole: v postavljanje temeljnih vrednot življenja med učenci in drugimi, v vsebine pouka in dejavnosti zunaj njega, v oblikovanje pravil vedenja in zaščito pripadnikov kulturnih manjšin, poudarja Resman (prav tam).

Kljub integracijski politiki pa so ves ta čas ostajala opozorila, da mora enakost možnosti ostati vodilno načelo šolskih politik in pedagogike, še zlasti zato, ker je njegovo uresničevanje pogosto v konfliktnem odnosu z željo po učinkovitem in izmerljivo kakovostnem šolstvu. Na to nas opozarja Rawls, ko pravi, da je pravično v šoli več pomoči nuditi deprivilegiranim, pa čeprav bodo uspehi manjši v primerjavi z uspehi učencev, ki prihajajo iz privilegiranih skupin – kar v praksi pogosto tudi so (Kodelja, 2002, v Skubic Ermenec, 2003a).

Skubic Ermenčeva (prav tam) ugotavlja, da med deprivilegirane družbene skupine tradicionalno sodijo tudi etnične manjšine, zato je treba v pedagogiki pozornost posvetiti tej populaciji in se vprašati, ali imajo enake možnosti za učni uspeh kot večinski narod v državi. Ugotoviti je treba, ali potrebujejo posebno pomoč. Če se izkaže, da je pomoč potrebna, potem je treba odgovoriti na vprašanje, kakšna mora ta pomoč biti. Različnost učencev terja različno obravnavo, če gledamo v luči etične pravičnosti ali aktivne pravičnosti, kot jo pojmuje Medveš (2002, v Devjak, 2005). Skleпам, da to zahteva svojevrsten preobrat v tradicionalni logiki enakosti, saj se postavlja nov izziv sprejeti različno ravnanje in obravnavo kot normo.

Po drugi strani pa Skubic Ermenčeva (2003a) opozarja, da je zgodovina šolstva pokazala, da je različna obravnavo zavirala uresničevanje enakih možnosti. Še vedno torej ostaja dilema, ali sta ločevanje in različna obravnavo upravičeni, in če sta, kakšni morata

biti in pod kakšnimi pogoji potekati, da nimata negativnih učinkov, temveč pozitivne. Tovrstna dilema se zdi izredno pomembna, saj različna obravnava lahko pomeni tudi stigmatiziranje učenca. Poleg omenjenega pa mora v šolah »veljati tudi načelo odličnosti – v vsakega učenca je potrebno vložiti vse, kar je v moči šole in učitelja, da bo dosegel, kar zmore in želi« (prav tam, str. 97).

Za interkulturno vzgojo in izobraževanje imajo ta spoznanja velik pomen. Skubic Ermenčeva (prav tam) odkriva, da v šolo vstopajo otroci, ki prinesejo zelo različne in specifične družbene zaloge znanj. Avtorica meni, da tisto, 'kar vsi vemo', v sodobnih heterogenih družbah pomeni le tisto, 'kar ve večinsko prebivalstvo': kar vedo denimo tisti, ki so podvrženi 'slovenski socializaciji srednjega razreda' (večina slovenskih staršev pripadnikov srednjega razreda npr. svoje otroke uči istih pesmic, jim bere iste zgodbe, jim dovoljuje in prepoveduje istovrstne stvari, kupuje iste igrače, jih vodi na istovrstna igrišča, z njimi vodi pogovore na istovrstne teme in istovrstne načine). Poudarja, da imajo otroci, ki rastejo v drugačnih okoliščinah, drugačno zalogo znanj, drugačno kulturno znanje. Bolj so njihove kulture oddaljene od večinske, večje so razlike. Učitelji in šola funkcionirajo skladno z normami srednjega razreda, v Sloveniji pač slovenskega. Tisto, kar se pedagoškemu kadru zdi samoumevno, se zdi samoumevno tudi večinski populaciji otrok. Ko pa pride s tem kadrom v stik otrok, ki nosi s sabo drugačno zalogo znanj, je precej večja verjetnost, da pride do drugačnega interpretiranja dogodkov in situacij, zato tudi do nerazumevanj in konfliktnosti, celo označevanja otrok iz 'manjšinskih svetov' kot odklonskih. Učno delo v takem primeru postane oteženo, ravno tako funkcioniranje obeh – gotovo ne v prid tem 'drugačnim' učencem. Da bi učitelji tem učencem približali šolsko znanje, morajo narediti precej več (prav tam).

Ob tem se odpira tudi dilema vrednot v interkulturni šoli. Skubic Ermenčeva (prav tam) pravi, da na tem področju prihaja do največ konfliktov, saj se v multikulturni družbi pogosto zgodi, da morale posameznih skupnosti trčijo ob državljanske vrednote. Demokratična družba funkcionira na osnovi univerzalnih vrednot, ki pa imajo diskurzivno naravo. Gre za korpus vrednot, za katere je bil dosežen konsenz o univerzalnosti. Zato so to dejansko partikularne vrednote, ki pa jim je sodobna družba podelila status univerzalnosti. Če pa so partikularne, potem so enakovredne drugim

sistemom vrednot. Če je tako, se mora v demokratični družbi slišati tudi njihov glas.

Tudi Kovač Šebartova (2002, v Devjak, 2005) se sprašuje, kako ravnati, ko se postavlja dilema neskladij in nasprotje med določenimi vrednotami oziroma prepričanji staršev ter znanjem in vrednotami, ki jih posreduje javna šola. Odgovor najde v zahtevi, da mora v šoli biti prostor za znanstveno resnico, za različnost pogledov, predvsem pa mora biti šola mesto, kjer je dovoljena tako svobodna razprava kot soudeležba učencev v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu.

Takšen odgovor ustreza tudi načelom interkulturalnosti. Pri tem dodajam še poudarek Kovač Šebartove in Kreka (2003), ki opozarjata, da se ni mogoče izogniti, da šola ne bi formirala v smeri skupne identitete, to pa pomeni, da vključevanje, ki si prizadeva ohranjati manjšinske identitete, zahteva tudi poseg v te identitete. Legitimnost takšnega poseganja je v tem, da to lahko zagotavlja dejansko integracijo – ne asimilacijo – v družbo, v kateri vsi skupaj živimo, in takšna integracija je združljiva z multikulturalnostjo.

Multi-/interkulturalnost v slovenskem prostoru

Multikulturalnost se v naši državi veže predvsem na spoštovanje človekovih pravic, na priznanje avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti ter na (manj zavezujoče) priznanje romske skupnosti (Skubic Ermenc, 2003a). Tak koncept ima z vidika pojmovanja multikulturalnosti kot gibanja za spremembo hierarhičnih odnosov v družbi pomanjkljivosti.

Stanje prebivalcev Slovenije po popisu iz leta 2002 kaže, da v Sloveniji živi 16,9 % prebivalcev, ki se ne opredeljujejo za pripadnike slovenskega naroda (prav tam). Če pogledamo podatke o maternem jeziku, pa so številke nekoliko drugačne: 87,7 % ljudi se je opredelilo za slovenščino kot materni jezik, z drugimi besedami 12,3 % prebivalcev ima druge matere jezike, med njimi se jih je samo 0,2 % opredelilo za italijanščino kot materni jezik in 0,4 % za madžarščino. Večina med temi dobrimi 12 % je maternih govorcev jezikov bivše Jugoslavije. Ne glede na to, da je otrok in mladostnikov pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti bistveno manj, je

za njih v Sloveniji organizirano prilagojeno šolstvo, medtem ko za bistveno večjo skupino Hrvatov, Bošnjakov, Srbov, Makedoncev, Črnogorcev in Albancev ni organizirano praktično nič.

Roterjeva (2004) pravi, da je slovenska situacija še posebej zanimiva za raziskovanje pojmovanja manjšin v evropskem kontekstu, in sicer predvsem zaradi tega, ker številčno najmočnejše skupnosti, ki se na popisih prebivalstva v etničnem smislu opredeljujejo za Neslovence, sestavljajo državljani Republike Slovenije.

Če naj dodatno osvetlim slovensko situacijo, naj povem, da v Sloveniji ločimo dve vrsti etničnih manjšin, in sicer narodne skupnosti (italijansko, madžarsko in romsko), ki imajo politično subjektiviteto urejeno z ustavo in zakoni, in narodne skupine (srbska, hrvaška, bošnjaška, albanska in druge). Zadnje nimajo ustavno in zakonsko reguliranih znakov politične subjektivitete, jim pa pripadajo vse človečanske pravice kot vsem skupinam take vrste, npr. jezikovnim skupinam (Skubic Ermenc, 2003a).

Vendar pa Beštrova (2003) pravi, da ima Slovenija temelje za integracijsko politiko, ki upošteva pluralnost slovenske družbe. Temelji so bili postavljeni leta 1999, ko je državni zbor sprejel Resolucijo o imigracijski politiki RS, v kateri je bila integracijska politika opredeljena kot eden od treh elementov imigracijske politike. Resolucija je upoštevala kulturno pluralnost slovenske družbe in gradila cilje integracijske politike na načelih enakopravnosti, svobode in vzajemnega sodelovanja. Kovač (2003) ugotavlja, da je slovenska zakonodaja bolj ali manj posrečena kopija evropskih smernic, manjka pa ji nadgradnja, ki bi morala uskladiti tri temeljna področja: azilno pravo, preseljevanje ljudi in integracijo tujcev v slovensko družbo.

Komisija pri Ministrstvu za šolstvo in šport je v maju 2007 pripravila Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Barle-Lakota idr., 2007), v kateri opredeli trenutno stanje s ključnimi problemi, povzame zakonske podlage, opredeli otroke, učence in dijake migrante, predstavi primere dobre prakse iz tujine in postavi cilje, načela in ukrepe vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.

Vse to je nujno izhodišče, saj Kovač (2003) pravi, da so migracije objektivno dejstvo in da jih Slovenija v prihodnjih 50 letih preprosto potrebuje, da bi preživela kot ekonomska, socialna in politična entiteta, in to ne glede na integracijske procese in evropski političnoekonomski globalizem. Zato ne moremo trditi, da migranti, prebežniki in azilanti zgolj obremenjujejo slovensko državo. Nasprotno, obremenjujejo jo toliko, kolikor so slovenske vladne in nevladne institucije nesposobne, da bi z razvojno strategijo in drugimi politikami migracijske tokove iz stroškovnih postavk spremenile v svojo razvojno priložnost.

Ugotavljam, da slovenska država v praksi priseljencem, tudi drugi generaciji, posveča premalo pozornosti, čeprav ima za tovrstno ukrepanje podlago v različnih dokumentih, ki jih bomo preleteli v naslednjem podglavju.

Zakonske podlage

Mednarodni urad za izobraževanje (IBE), ki deluje pod okriljem Unesca, Svet Evrope in Mednarodno združenje za interkulturalno vzgojo in izobraževanje (IAIE) so leta 1999 izdali publikacijo (Batelaan, 1999, v Skubic Ermenc, 2003a), v kateri so zbrali odlomke za interkulturalno izobraževanje relevantnih dokumentov, ki predstavljajo mednarodno pravo in civilizacijsko normo interkulturalnosti v pedagogiki. Skubic Ermenčeva (prav tam) poudarja, da je Slovenija članica Organizacije združenih narodov, Unesca, Sveta Evrope, OVSE-ja in Evropske unije. S tem se je naša država zavezala določenim pravilom in normam, ki so jih te organizacije oblikovale in ki jih spoštujejo. Tako je moralno in tudi pravno zavezana k spoštovanju njihovih norm in vrednot, enako tudi na področju interkulturalnega izobraževanja in vzgajanja.

Avtorica (prav tam) meni, da je osnova za vsa interkulturalna besedila Splošna deklaracija o človekovih pravicah, kjer v 26. členu piše, da mora biti izobraževanje usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin, da mora pospeševati razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi ter med rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov za ohranitev miru. Za Slovenijo so relevantni dokumenti Združenih narodov ter

dokumenti Unesca in Sveta Evrope. Pomembna je tudi Splošna deklaracija o jezikovnih pravicah, ki pravi, da so nekatere pravice neodtujljive in jih je mogoče uveljavljati v kateremkoli položaju, in sicer pravico biti priznan za pripadnika jezikovne skupnosti, do uporabe lastnega jezika, zasebno in v javnosti, do uporabe svojega imena, do medsebojne povezanosti in druženja z drugimi pripadniki ter do ohranjanja in razvijanja lastne kulture. Kolektivne pravice jezikovnih skupin pa lahko vključujejo tudi pravico do poučevanja njihovega lastnega jezika in kulture, pravico dostopa do kulturnih dobrin, pravico do enakopravne zastopanosti jezika in kulture v sredstvih javnega obveščanja ter pravico do komunikacije z vladnimi telesi in v družbenoekonomskih odnosih v lastnem jeziku.

V Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Barle Lakota idr., 2007) je navedeno, da izobraževanje otrok migrantov obravnavajo tri evropske direktive, v katerih je poudarjeno, da morajo države članice zagotoviti tem otrokom brezplačno poučevanje, v katerega spada zlasti ustrezno prilagojeno poučevanje uradnega jezika države gostiteljice, spodbujati učenje maternega jezika in kulture države izvora ter omogočiti dostop do vzgojno-izobraževalnega sistema pod enakimi pogoji, kot ga imajo državljani države gostiteljice.

Slovenske zakonske podlage (prav tam) o možnostih vključevanja otrok priseljencev temeljijo na Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki med cilji v 2. členu opredeljuje zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo ter vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, kar prispeva k uresničevanju pravice vsakega do vzgoje in izobraževanja brez diskriminacije ali izključevanja in k spodbujanju enakih vzgojno-izobraževalnih možnosti.

Poleg omenjenega pravice do vključevanja otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem obravnavajo Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb, Zakon o

azilu, Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil in Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji. Možnost vključevanja v vrtec pa v zakonih razen v Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji ni izrecno izražena. Možnost učenja slovenščine je za otroke migrantov zakonsko predvidena, vendar se obseg in oblika učenja slovenščine v posameznih zakonih zelo razlikujeta. Pisci Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov ugotavljajo, da so v tem pogledu razlike med posameznimi skupinami priseljencev razmeroma velike (tabela 1) (prav tam).

Tabela 1: Razlike med posameznimi skupinami priseljencev glede možnosti učenja slovenščine (prav tam, str. 12).

Skupina priseljencev	Pravica do dodatnega pouka slovenščine v splošnih zakonih	Pravica do dodatnega pouka slovenščine v zakonih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje	Dejansko izvajanje (velja samo za OŠ)	Financer
Ekonomski priseljenci	pravica je izražena, št. ur je neopredeljeno	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
Priseljenci s slovenskim državljanstvom	pravica je izražena, št. ur je neopredeljeno	pravica je delno izražena (samo v Zakonu o osnovni šoli)	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
Otroci prosilcev za azil	pravica je izražena, 2 uri na teden	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
Otroci beguncev	pravica je izražena, 300 ur na leto (+ 100 ur)	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MNZ

Ugotavljam, da Slovenija osnovne zakonske podlage ima, vendar stanje v naši državi pričuje, da vsa dana priporočila in zakonska izhodišča uresničujemo le v drobcih. Iz teh izhodišč si oglejmo standarde interkulturalnosti v Sloveniji in stanje v slovenskih šolah.

Standardi interkulturalnosti in slovenski šolski prostor

Republika Slovenija je decembra 2003 v Bruslju podpisala Skupni memorandum o socialnem vključevanju, v katerem je zapisana strategija doseganja ciljev socialnega vključevanja in kjer so opredeljeni ključni izzivi ter ukrepi za zmanjševanje revščine in socialne izključenosti tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Memorandumu je sledila priprava nacionalne strategije o uresničevanju ciljev socialnega vključevanja. Memorandum med drugimi temami omenja tudi ranljive skupine, v katere so uvrščeni invalidi, romska etnična skupnost, brezdomci in drugi – žrtve nasilja, osebe s težavami v duševnem zdravju, osebe v postpenalni obravnavi in osebe brez dovoljenja za delo, vendar ne posveča posebne pozornosti priseljencem (Skupni memorandum o socialnem vključevanju, 2003).

Pojavi se vprašanje, koga pravzaprav naša država opredeli kot priseljence in kakšni so standardi interkulturalnosti pri nas. Evropsko omrežje za izmenjavo informacij o vzgoji in izobraževanju je v letu 2003/04 pripravilo študijo o urejanju problematike šolanja otrok priseljencev, v kateri je sodelovala tudi Slovenija. V poročilu beremo, da so glede na veljavno zakonodajo otroci, ki se štejejo kot otroci priseljencev, razdeljeni na kategorije po bivalnem statusu, in sicer na otroke tujcev z dovoljenjem za stalno bivanje ter otroke tujcev z dovoljenjem za začasno bivanje, kamor sodijo otroci z začasnim zatočiščem, otroci prosilci za azil in otroci, ki jim je priznana posebna oblika zaščite, ter otroci azilanti (Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji, b. d.).

Vendar pa Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Barle Lakota idr., 2007) razume pojem migrant širše in priseljence razdeli v več skupin. Prva so nekdanji priseljenci, ki imajo slovensko državljanstvo: to so osebe, ki so rojene v Republiki Sloveniji in živijo tu od rojstva dalje (druga in tretja generacija priseljencev), oziroma osebe, ki niso rojene v Sloveniji in so pridobile državljanstvo. V drugo skupino lahko štejemo osebe, ki nimajo slovenskega državljanstva in so tako t. i. tipični migranti, pri čemer se ta skupina deli še na dve podskupini, in sicer na migrante s

pridobljenim dovoljenjem za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji in migrante z dovoljenjem za začasno prebivanje v Republiki Sloveniji. Specifična kategorija so prisilni migranti, ki jo tvorijo osebe z začasno zaščito, prosilci za azil in begunci. Opozoriti velja na kategorijo migrantov s posebnim statusom, ki je postala aktualna z vstopom Slovenije v Evropsko unijo, in sicer gre za državljane držav članic Evropske unije. Del otrok migrantov so tudi otroci slovenskih izseljencev in zdomcev (s slovenskim državljanstvom ali brez), ki so se vrnil v domovino.

Kaže, da je Slovenija s to strategijo storila korak naprej k prepoznavanju potreb in pravic pripadnikov različnih skupin priseljencev, tudi pripadnikov narodnih skupin oz. priseljencev s slovenskim državljanstvom, a drugih narodnosti.

Ministrstvo za šolstvo in šport na svojih spletnih straneh zapiše, da je bilo ob pregledu usklajenosti našega sistema z evropskim na področju izobraževanja s strani EU ugotovljeno, da zagotavljamo evropske standarde. Izzivi v prihodnje naj bi šli v smer izboljševanja stanja za različne ciljne skupine: za otroke priseljencev državljanov Republike Slovenije, za otroke priseljencev tujih državljanov v Sloveniji – tako tistih, ki prihajajo iz držav EU, kot tistih iz t. i. tretjih držav (Mednarodno sodelovanje, b. d).

Avtorji Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (prav tam) med ključne probleme pri vključevanju otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem uvrščajo pomanjkljive zakonske podlage, neoblikovane strategije in instrumente za vključevanje otrok migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja, pomanjkanje ustreznih strokovnih znanj in spretnosti strokovnih delavcev za kakovostno trajno sodelovanje s starši migranti, pomanjkljivo znanje slovenščine (neznanje jezika) otrok migrantov, neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja jezika in kulture otrok migrantov in neenako vrednotenje teh v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja ter nezadostno vključenost otrok migrantov in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje.

Poročilo o urejanju problematike šolanja otrok priseljencev temelje za integracijsko politiko postavi na Resolucijo o imigracijski politiki Republike Slovenije. Na podlagi Resolucije imajo vsi šoloobvezni otroci na ozemlju Republike Slovenije pravico do

šolanja. V osnovno šolo se lahko vključijo brez kakršnihkoli posebnih pogojev, drugačnih od tistih, ki veljajo za učence slovenske državljanke. Zakonsko je določeno, da je brezplačno šolanje na srednjem in visokošolskem programu zagotovljeno otrokom tujcev, če je izpolnjen pogoj vzajemnosti med državama (Urejanje problematike ..., b. d.).

Pri osebah z začasnim zatočiščem (vojnih beguncev iz BiH) ter beguncih po Zakonu o azilu se pogoj o vzajemnosti ne izvaja, tako da se lahko vsi njihovi otroci šolajo brezplačno. Iz državnega proračuna se zagotavljajo sredstva za zagotovitev pravice do osnovnošolskega izobraževanja prosilcem za azil v enakem obsegu in na način kot za državljane Republike Slovenije. Iz sredstev državnega proračuna se tudi zagotovijo sredstva za individualno in skupinsko pomoč v prvem letu njihovega šolanja, in sicer največ do dve uri tedensko ter v času, ko so vključeni v obvezno osnovnošolsko izobraževanje, šola zagotovi brezplačno uporabo učbenikov iz učbeniškega sklada (prav tam).

V poročilu je izpostavljeno, da se priseljenke kategorije otrok ne prištevajo v kategorijo otrok s posebnimi potrebami in da vključevanje otrok priseljencev v šole oziroma oddelke otrok s posebnimi potrebami poteka po enakem postopku, ki velja za otroke slovenske državljanke (prav tam).

Od sprejema Zakona o azilu (1999) in ustanovitve Azilnega doma v Ljubljani je v Azilnem domu organiziran vrtec za otroke prosilce za azil. V okviru posebne pomoči je bilo leta 1995 organiziranih 55 osnovnih šol, ki so delovale po bosansko-hercegovskem šolskem programu, dodan pa je bil pouk slovenskega jezika, in te so omogočale beguncem mehak prehod na slovenski osnovnošolski program (in v državne osnovne šole) v letu 1995/96 (prav tam).

Iz poročila izvemo tudi, da skladno z Odredbo o normativih in standardih ter elementih za sistematizacijo delovnih mest, ki so podlaga za organizacijo in financiranje programa devetletne osnovne šole iz sredstev državnega proračuna (Uradni list RS, št. 27/1999), šole za učence tujce za prvo leto po vključitvi v šoli posredujejo vlogo ministrstvu, ki individualno odobri določeno število ur individualne ali skupinske pomoči učencem. V šolskem letu 2002/003 so imeli učitelja za dodatno strokovno pomoč učencem tujcem v 27 šolah (prav tam).

Država je dajala pomoč šolam (večinoma donacijska sredstva s strani UNCHR in Zavoda za odprto družbo), ki so vpisovale otroke z začasnim zatočiščem in prebežnike s Kosova. Ker je bilo v teh primerih število otrok, vključenih v šole, večje, so šole dobile dodatna sredstva za malico, za šolska kosila, za dodatno pomoč učitelju (učiteljem, ki so poučevali te skupine otrok, je pomagal dodatni učitelj), za izvajanje šolskih dejavnosti (športni, kulturni dnevi, šola v naravi ...) in za brezplačne učbenike iz učbeniških skladov (prav tam).

Država je (skupaj z donatorji) skrbela tudi za izobraževanje učiteljev (tako domačih kot v začetnem obdobju za učitelje iz Bosne in Hercegovine ter pozneje za učitelje s Kosova), v letu 1999 pa je za učence, ki so prišli s Kosova, organizirala vrsto poletnih šol in taborov za lažje vključevanje v učni proces in predvsem za premostitev jezikovnih razlik. V dosedanjem času so pomoč učencem pri vključevanju v šolsko delo in pri premagovanju učnih težav nudile predvsem nevladne organizacije (prav tam).

Ministrstvo za šolstvo in šport omogoča izvajanje dopolnilnega pouka maternega jezika ter kulture za učence migrante in pripadnike novodobnih narodnih skupnosti v Sloveniji. Tako so lahko v šolskem letu 2005/06 učenci obiskovali dopolnilni pouk albanskega jezika (Ljubljana), hrvaškega (Izola, Ljubljana, Maribor), makedonskega (Kranj, Ljubljana, Jesenice, Nova gorica) in srbskega jezika (Maribor). Prvič pa je bil v šolskem letu 2005/06 organiziran dopolnilni pouk nemškega jezika za otroke migrante iz Nemčije (Ljubljana). Ta pouk je prostovoljen in poteka enkrat na teden v učenčevem prostem času (Mednarodno sodelovanje, b. d.). Poleg tega obstaja možnost učenja maternega jezika tudi v okviru izbirnih predmetov v osnovni šoli. V nekaterih šolah že poučujejo hrvaščino (kot drugi tuji jezik), pripravlja pa se učni načrt za srbsščino (Urejanje problematike ..., b. d.).

Prav tako je za učence tujce organizirana pomoč pri učenju slovenskega jezika v centrih v Ljubljani, Celju, Mariboru, Postojni, Črnomlju in Kozini. Vendar je v šolah, v katere so vključeni posamični učenci, težko organizirati posebno pomoč (prav tam).

Ugotavljam, da imata slovenska država in njeno šolstvo možnosti in izhodišča za interkulturalnost, vendar se ti v praksi uresničujejo le deloma in le na določenih področjih. V praksi se strokovni

delavci srečujejo z organizacijskimi ovirami, o možnostih, ki jih imajo otroci priseljencev, so slabo informirani, mreže pomoči so velikokrat omejene na večje centre in mesta, zakonska določila niso opredeljena ali pa se ne izvajajo.

Usposabljanje strokovnih delavcev

Čeprav postaja načelo interkulturalnosti pomembno načelo, ki prispeva k usposabljanju mladih generacij za življenje v multikulturalni skupnosti, v Sloveniji ne zasledimo organiziranega sistematičnega usposabljanja učiteljev za multikulturalno populacijo in interkulturalno pedagogiko. Bodoči učitelji se sicer lahko seznanjajo s posameznimi elementi interkulturalnosti v času študija, skromna ponudba interkulturalnih tem pa se najde tudi v katalogih programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki jih izdaja Ministrstvo za šolstvo in šport (Skubic Ermenc, 2003a). Avtorica nadaljuje, da šola tudi v praksi nima poslušarja za etnične in kulturne posebnosti svoje populacije, delo z manjšinskimi učenci je največkrat doživeto v smislu problemov in soočanja z (jezikovnimi in socializacijskimi) primanjkljaji. Vendar pa tudi za reševanje teh problemov ni poskrbljeno sistematično in strokovno primerno.

V njeni raziskavi se je pri učiteljih pokazala odsotnost kritične refleksije lastne prakse, nepripravljenost za presojo lastnih stereotipnih predstav in predsodkov ter za presojo njihovega vpliva na odnos do učencev in posledično na komunikacijo z njimi. V šolah se sicer trudijo za uspeh svojih učencev, vendar pa je ta trud večkrat kanaliziran v napačno smer.

Tudi v kvalitativnem delu raziskave Dekleve in Razpotnikove (2002) izvemo, da imajo učenci priseljenci druge generacije tako slabe kot dobre izkušnje s šolo in učitelji. Več učiteljev jih podpira in ne dela razlik med njimi in Slovenci, približno tretjina (gre za osnovno šolo) pa te razlike dela. To se zlasti kaže v tem, da jim dajo nižjo oceno, ker se 'pišejo na -ić', da jim povedo, da so njihova imena in priimki 'čudni', nekateri celo svetujejo, naj jih spremenijo. Poleg tega pa redko prihaja do spodbud, naj učenci predstavijo elemente kulture svojih staršev.

Dekleva (2002) povzema ugotovitve raziskave in pravi, da

so intervjuji z osnovnošolci pokazali, da so ti večinoma zunanje integrirani, vendar pa je za njih pogosto značilna situacija 'dvoživke'. Notranje so močnejše navezani na običaje, kulturo, jezik ... svojih staršev, zunanje pa dovolj dobro sodelujejo v običajih in dogajanjih slovenske kulture, ki ji večinoma želijo pripadati in v njej uspeti. Ne opažajo, da bi pedagoško osebje pogosto kazalo predsodke, opažajo pa na splošno negativen odnos Slovencev do njih. Strokovni delavci opažajo, da so priseljenki otroci na začetku šolanja dobro integrirani, pozneje pa se njihova integracija (in velikokrat tudi šolski uspeh) slabša, nekateri imajo tudi večje težave z jezikom. V adolescenci se začnejo zaostrovati identitetna vprašanja, ta pa lahko vodijo v segregirane vrstniške družbe in slabšanje vključenosti v slovensko kulturo. Strokovni delavci menijo, da gre pri situaciji priseljencev druge generacije za socialni, in ne nacionalni problem. Narodnost pa se v šoli kaže kot nekakšna 'tiha' in neprijetna tema, ki praviloma ne doseže statusa uradne teme. Šolski delavci večinoma niso izražali velike potrebe po intenziviranju dela v zvezi s problematiko otrok neslovenske narodnosti, izrazili pa so mnenje, da jim za to primanjkuje znanja, sredstev in (politične) volje (namreč jasne odločitve vodstva in kolektiva). Za to pa bi bilo morda težko doseči soglasja. Zato so nekateri menili, da je najbolje to problematiko obravnavati 'tiho', s fleksibilnim prilagajanjem različnih ukrepov potrebam posameznikov ter pravilom z integrativnimi, in ne segregativnimi dejavnostmi.

To je skladno z ugotovitvijo Koboltove (2005), saj pravi, da pedagoški delavci poznajo koncepte interkulturalizma, vendar ne delujejo skladno z njimi. V svojih prizadevanjih so usmerjeni le k povečevanju strpnosti med pripadniki različnih skupin, kar pa je po nekaterih opredelitvah interkulturalnosti šele začetek ali celo njena predstopnja.

Morda so osnova za drugačno ravnanje v vsakodnevni praksi predlagani ukrepi avtorjev Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja, ki v svojih opredelitvah pojmujejo populacijo priseljencev širše (glej poglavje Standardi interkulturalnosti in slovenski šolski prostor). Avtorji (Barle Lakota idr., 2007) med drugim predlagajo, da se oblikujejo ustrezni normativni akti, ki bodo omogočali uspešno integracijo otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, da se

določi obseg, oblike in načine prilagajanja izvajanja kurikuluma za hitrejše in kakovostno vključevanje (individualni program, določitev obsega ur slovenščine kot drugega jezika, prilagajanje urnika, ustrezna merila ocenjevanja ...), da se pripravi strategije za delo s starši migranti, da se spodbuja medkulturno učenje ter pozitivno naravnost do razumevanja in sprejemanja različnosti, da se umesti slovenščino kot drugi jezik ter da se izvaja skrb za kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev.

Takšen dokument je nujen za spremenjeno ravnanje v praksi, vendar mu mora slediti dosledno izvajanje ukrepov, ki bodo sistematični, izpeljani strokovno in finančno podprti. Drugače ostajamo le pri idejah na papirju.

Sklep

Če priredimo in povzamemo po Lukšič Hacinovi (1999), sledi, da je multikulturalizem kot pojem relativen, zgodovinsko in kulturno-družbeno pogojen, in to ne le na relaciji med različnimi državami, ampak tudi znotraj samih držav v odnosih do različnih priseljenjskih kultur. Multikulturalizem se tako z različnih vidikov kaže različno. Multikulturalizma kot takega ni. So različni multikulturalizmi: švedski, kanadski, avstralski. Kaj pa slovenski? Postavljam tezo, da v naši državi sicer imamo podlago v različnih dokumentih, vendar pa multi-/interkulturalnosti v veliki meri ne udeležujemo, saj skrb za priseljence ni sistemsko urejena, vprašanje poučevanja materinščine in slovenščine kot drugega jezika ni rešeno, primanjkuje kakovostnih usposabljanj za strokovne delavce ipd. Treba bo poiskati ustrezne strategije, ki bodo ustrezale slovenski realnosti in zgodovini.

Gestettner (2003) poudarja, da vse do zdaj povedano govori v prid temu, da interkulturalna pedagogika misli resno, ko želi povedati, da lahko naš planet še naprej obstaja samo skladno z univerzalno zahtevo, da se narodi lahko učijo le skupaj in da učenje ne dopušča nobene konkurence. Pri tem vidim pomembno vlogo socialne pedagogike.

Menim, da je v luči obravnavane problematike na ravni socialnopedagoške prakse strokovna vloga socialnega pedagoga v njegovih kompetencah pri vzpostavljanju komunikacije,

prepoznavanju potreb otrok, ki izvirajo iz drugačnega okolja, pri vzgoji za medkulturni dialog in podiranju ovir, ki jih postavljajo predsodki. Socialni pedagog kot strokovni delavec v šoli je tisti, ki je lahko posrednik med njimi, njihovimi starši in šolskim okoljem. Njegova posebna veščina je delovanje v neposrednem odnosu, ki je osnova za sodelovanje in učinkovito komunikacijo, ki pelje do sprememb. Prav tako ima velik pomen konstruktivno razreševanje različnih konfliktnih situacij, ki bi lahko nastale na podlagi rasistične ali kakšne druge diskriminacije. V odnosu do sodelavcev ima lahko pomembno vlogo v ustvarjanju klime ter pri ozaveščanju lastne pripravljenosti učiteljev in drugih delavcev šole na delo z drugačnim otrokom. S svojim strokovnim znanjem in zavedanjem, kaj za otroka pomeni, če je izpostavljen dvojnemu kulturnemu vplivu, je pomembna oseba v življenju šolajočega se otroka v obdobju, ko oblikuje svojo identiteto.

Rasanenova (2000, v Macura Milovanović, 2006) pravi, da takrat, ko so otroci v razredih iz revnih, marginaliziranih skupin, izpostavljenih etničnemu pritisku, učitelji ne bi smeli biti podobni uslužbencem, ki mehanično opravljajo enolične naloge, ki jim jih vsiljujejo učbeniki in programi. Morali bi biti samostojne in pogumne osebnosti, pripravljene za delo v prid svojim učencem, ter se boriti proti krivici, neenakosti in diskriminaciji. Tu se odpira polje socialnopedagoškemu delovanju, še posebej če postavljamo interkulturalnost kot 'condicio sine qua non' obstoja prihodnjih generacij.

Literatura

Barle Lakota, A.; Gajgar, M.; Knez, M.; Kranjc, S.; Motik, D.; Novak, M., idr. (2007). *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 10. 5. 2010, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucvanje_migrantov.doc.

Bešter, R. (2003). Politike vključevanja priseljencev v večinsko družbo. V R. Bešter, A. Drolc, B. Kovač, S. Mežnarič in S. Zavrtnik Zimic, *Migracije – globalizacija – Evropska unija* (str. 83–124). Ljubljana: Mirovni inštitut.

Dekleva, B. (2002). Povzetek ugotovitev. V B. Dekleva in Š. Razpotnik (ur.), *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani* (str. 259–263). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Dekleva, B., in Razpotnik, Š. (ur.) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Devjak, T. (2005). Različnost in enakost v vzgojnem konceptu javne šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(6), str. 4–11.

Di Carlo, S. (1996). Interkulturalna vzgoja. V M. de Bartolomeo in M. Tiritico (ur.), *Vsebine in problemi sodobne pedagogike* (str. 181–192). Nova Gorica: Educa.

Ermenc, K. S. (2004). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 55(3), str. 190–192.

Gestettner, P. (2003). Kulturne razlike in zahteva po enakosti v interkulturalni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 10–26.

Kalin, J. (2003). Intercultural Education – Learning how to Coexist in Difference. V A. Kozłowska (ur.), *Multicultural Education in the Unifying Europe* (str. 19–26). Czestochowa: Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Pedagogicznej w Czestochowie.

Katunarič, V. (1993). Interkulturalizem. *Teorija in praksa*, 30(1–2), str. 14–25.

Kobolt, A. (2005). Učenci duge generacije doseljenika u osnovnoj školi. *Dijete i društvo*, 7(1), str. 204–223.

Kovač, B. (2003). Globalizacija, migracijski tokovi in ekonomski razvoj. Na obrobju slovenskih migracijskih dilem. V R. Bešter, A. Drolc, B. Kovač, S. Mežnarič in S. Zavrtnik Zimic, *Migracije – globalizacija – Evropska unija* (str. 43–82). Ljubljana: Mirovni inštitut.

Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 28–43.

Lukšič Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Macura Milovanović, S. (2006). Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok iz naselja Deponija v izobraževalni sistem. *Socialna pedagogika*, 10(1), str. 1–28.

Mednarodno sodelovanje (b. d.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 10. 5. 2010, s http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/mednarodno_sodelovanje/#c776.

Mrvar, P. (2004). Interkulturno svetovanje in interkulturene svetovalne kompetence. *Sodobna pedagogika* 55(3), str. 146–164.

Razpotnik, Š. (2002a). Kulturne dvoživke. V B. Dekleva in Š. Razpotnik (ur.), *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani* (str. 37–43). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Razpotnik, Š. (2002b). Manjšine in moč. V B. Dekleva in Š. Razpotnik (ur.), *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani* (str. 44–51). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Resman, M. (2003). Interkulturna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 60–79.

Roter, P. (2004). Opredeljevanje manjšin. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 169–197). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Skubic Ermenc, K. (2003a). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Skubic Ermenc, K. (2003b). Komu je namenjena interkulturna pedagogika?. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 44–59.

Skupni memorandum o socialnem vključevanju (2003). Pridobljeno 10. 5. 2010, s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/jim.pdf.

Trnovšek, B. (1996). *Odklonskost migrantov*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji

(b.d.). Pridobljeno 10. 5. 2010, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/urejanje_prob_pris_slo.pdf.

Pregledni znanstveni članek, prejet maja 2010.

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 ...¹, 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

¹ *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).² Poleg tega

² 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 –³, 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.

³ 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.⁴ 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.*⁵

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

⁴ 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*.

⁵ 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 predstavitev 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.

Interkulturalna in multikulturalna pedagogika

Intercultural and Multicultural Pedagogy

Sabina Mujkanović

Povzetek

Sabina Mujkanović, univ. dipl. soc. ped., Solski center Velenje, Gimnazija, Trg mladosti 3, 3320 Velenje, e-pošta: sabina.mujkanovic@gmail.com

V prispevku predstavljam koncept interkulturalne pedagogike, ki se zavzema za sobivanje različnih kultur in pri tem ne izhaja iz terminov, ki v svoji osnovi skrivajo negativno konotacijo. Zavzema se za vzajemno zanimanje, spoznavanje in spoštovanje kulture oz. kultur. Interkulturalna vzgoja sicer predpostavlja drugačne prijeme pri delu s priseljenci, vendar na način, ki teh, za zdaj še deprivilegiranih skupin ne stigmatizira. V prispevku predstavim, kaj interkulturalnost ni, čeprav vse preveč pogosto radi zmotno mislimo, da je. Na drugi strani pa zapišem, kaj torej interkulturalnost je oz. kako in na katerih področjih jo lahko izvajamo.

Vprašanje interkulturalne pedagogike je enako aktualno danes, kot je bilo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, saj se ne ustavi zgolj na pedagoškem področju, ampak zajema še druge aparate države in tako zahteva vključitev tega znanja tudi na sociološko, družbenokritično ter politično področje.

Gljučne besede: interkulturalna pedagogika, interkulturalizem, multikulturalizem, priseljenci, kultura, socialna pedagogika.

Abstract

The contribution presents the concept of intercultural pedagogy, which strives for the co-existence of different cultures and does not derive from terms that hide a negative connotation in their essence. It strives for mutual interest in, familiarisation with and respect of a culture or cultures. Intercultural education does in fact presuppose different methods of work with immigrants, but in such a way that does not stigmatise these, for now still less privileged groups. The contribution presents what interculturalism is not, although we often mistakenly believe that it is. On the other hand, it records what interculturalism is or how and in which areas it can be implemented.

The issue of intercultural pedagogy is no less topical today than in the sixties of the previous century, since it does not stop merely at the field of pedagogy but encompasses other state apparatuses, thus demanding the incorporation of this knowledge also into the social, socially critical, and political area.

Key words: *intercultural pedagogy, interculturalism, multiculturalism, immigrants, culture, social pedagogy.*

Predstavitev pojmov

Različni avtorji uporabljajo različne pojme za označitev pedagogike v večkulturnih okoljih. Tako poznamo interkulturalno pedagogiko, nekateri raje uporabljajo pojme kot multikulturalna in mednarodna ali medkulturalna, v novejšem času tudi antirasistična pedagogika (Zidarič, 1994). Pri nas je nekako prevladalo stališče, da je najprimernejši izraz interkulturalna, ki se uporablja tudi v različnih dokumentih. Vsak izraz ima svojo zgodovino, velikokrat označuje stopnjo v razvoju celotne teorije.

Multikulturalizem oz. multikulturalna vzgoja je usmerjena v

poskus spreminjanja mišljenja posameznika v smeri podiranja predsodkov, fiksnih idej, usmerjenosti vase in v lastno kulturo, podiranja idealizacij in občudovanja le določenih kultur z namenom vzajemne sprave med kulturami. Zahteva torej, da opustimo razvrščanje po vertikali glede na politično moč, bogastvo, raso in spol ter začnemo vrednotiti na nov način, po horizontali, dopuščajoč enake možnosti za vse, hkrati pa pestrost in pisanost (Shaughnessy, Cordova, Mohammed in Kang, 1998).

Z multikulturalno vzgojo lahko dosežemo cilje multikulturalizma. Eden izmed temeljnih ciljev je tudi, da bi se posameznik naučil prepoznavati razlike med lastno kulturo in drugimi kulturami ter da bi poskušal razumeti in sprejeti te razlike, ob tem ko bi se s svojo kulturo identificiral. Da pa bi bilo možno ciljem multikulturalizma zadostiti, je potreben stik med ljudmi, komunikacija med predstavniki različnih kultur. Pojem, ki že s svojo zgradbo nakazuje na pomen interakcije, sodelovanja, komunikacije med pripadniki različnih kultur, je **interkulturalizem** (prav tam).

Ravno komunikacija in interakcija med pripadniki različnih kultur sta namreč tista dejavnika, ki razlikujeta pomen in primernost uporabe terminov multikulturalizem in interkulturalizem.

Pomanjkljivost multikulturalizma naj bi se kazala ravno v tem, da ne priznava nujnosti sodelovanja, interakcije različnih kultur, pa čeprav se sicer usmerja na drugačnost in ohranjanje razlik med 'mi' in 'oni' (Mejak, 1991). Postavljena meja med 'mi' in 'oni' pa ne ostane zgolj pri različnosti, ampak se kaže to razlikovanje v obliki stigmatiziranja drugače mislečih ali kakorkoli drugačnih. Eden izmed ciljev interkulturalizma pa je ravno nasprotno: upoštevanje razlik med kulturami in posamezniki, vendar pa sprejemanje vsakega posameznika, nosilca neke kulture kot človeka. Interkulturalizem naj bi sugeriral možnost in nujnost navzkrižnih medsebojnih zvez med pripadniki različnih kultur. »Interkulturalizem naj bi tako pomenil rojstvo nečesa tretjega ob stiku dveh kultur.« (Lukšič, 1995 v Razpotnik, 2002, str. 15.)

Nadalje interkulturalizem opredeljujemo kot politiko medsebojnega razumevanja, spoznavanja, sprejemanja, soodvisnosti in enakopravne izmenjave jezikov, kultur in tradicij. Predpona inter-poudarja interakcijo, razbijanje ovir, kulture pa se pojmuje kot priznanje medsebojne enakovrednosti (Zidarić, 1994). Evropa je

uradno sprejela dejstvo, da evropske države postajajo multikulturne, še več, uradno je sprejela tudi, da multikulturalizem prinaša v življenje Evropejcev novo kakovost. Biti pripadnik manjšine ne sme pomeniti primanjkljaja, temveč drugačnost, drugačno kakovost.

Interkulturalizem se je povezal z zahtevami po odpravljanju evropocentrizma in vseh oblik diskriminacije. Cilj interkulturalne pedagogike je postal naučiti se živeti in delovati v različnosti.

O interkulturalizmu in interkulturalni pedagogiki je torej treba razmišljati v situacijah, ko so na nekem prostoru zbrani ljudje iz različnih kulturnih okolij, ljudje, ki govorijo različen jezik, negujejo različne običaje in podobno. Pri tem naj bi posameznik razvil nova stališča, veščine in obnašanja, prek katerih bi zavedno ali nezavedno reagiral na posamezne značilnosti različnih kultur, ki jih srečuje, in tako, po mnenju Fennes in Hapgoodove (Fennes in Hapgood, 1997), razvil *interkulturalno kompetenco*.

Interkulturalnost v Sloveniji

Pri nas je interkulturalnost pravzaprav tabu tema. V Sloveniji je namreč interkulturalnost predvsem vprašanje priseljencev iz nekdanje Jugoslavije, kar lepo ponazori misel Dekleve (v Dekleva in Razpotnik, 2002, str. 12): »V pedagoški stroki se je pojavil izraz multikulturalizem, ki naj bi ga začeli tudi pri nas razvijati in uvajati v vsakodnevno delo. Ironija pri tem je, da smo v prejšnjem političnem sistemu v šolstvu že imeli uresničenih mnogo prvin multikulturalizma, ki je pomenil sprejemanje ali celo promocijo drugih kultur in narodnosti. Ta se je kazal v obveznem pouku jezikov narodov Jugoslavije, v naboru književnikov (iz Jugoslavije), o katerih smo se učili pri pouku 'domače' književnosti, ter – ne na koncu, v obstoju posebnih oddelkov s poukom v srbohrvaškem jeziku. Težava je v tem, da je bil ta, prejšnji multikulturalizem usmerjen jugoslovansko ali – kakor bi morda danes zaničevalno rekli – 'balkansko', medtem ko je multikulturalizem, kot 'se postavlja' danes, v bistvu 'evropocentričen'. Ta obrat je paradoksen zato, ker je velika večina priseljencev (vseh generacij), ki sedaj živijo v Sloveniji, prišla z območja nekdanje Jugoslavije.«

Slovenija se torej v določenem smislu razlikuje od večine

drugih evropskih držav, ne le v tem, da je velik del priseljencev in njihovih potomcev predvsem z območja nekdanje Jugoslavije, temveč tudi v tem, da so ti priseljenci slovenski državljani (Medvešek, 2006). Avtorica v nadaljevanju opomni, da je zmotno prepričanje o pridobitvi slovenskega državljanstva kot zaključni fazi integracijskega procesa.

Če upoštevamo zgornjo misel Dekleve, se lahko vprašamo, ali je torej na našem prostoru še naprej smiselno izvajati 'jugoslovansko' usmerjen multikulturalizem oz. interkulturalizem ter opustiti idejo 'evropocentričnega' interkulturalizma? Konec koncev pa je ideja interkulturalizma enaka ne glede na priseljene narode. In zakaj bi izvajali interkulturalne ideje v duhu evropocentričnosti, če se na naše ozemlje priseljujejo ljudje iz držav bivše Jugoslavije? Odnos Slovencev do 'Balkancev' je bil že od nekdanj zaničevalen in vzvišen, zato je nekako pričakovati, da se v tej smeri ne bo dosti spremenilo. Če vzamemo tipično gledanje na 'Balkance' kot na narod, ki je na nižji stopnji in kateremu nikakor nočemo biti podobni, ter na drugi strani evropske narode, katerim se hočemo bolj približati in jim biti vsaj podobni, če že ne enaki, se lahko vprašamo le, kako bomo zmogli sobivati z 'višjimi', če nam to ne uspe niti z 'nižjimi'.

V zvezi s tem bom napisala nekaj več o kulturi, kateri bi radi pripadali, o kulturi, katere se sramujemo, in o kulturnih dvoživkah, ki se trudijo oboje združiti. Večina mladostnikov druge generacije je rojena v Sloveniji in tako so postavljeni pred težko nalogo združevanja dveh kultur: izvorne kulture svojih staršev in kulture države, v kateri so rojeni (Kobolt, 2005). Večina otrok o svoji izvorni kulturi in tradiciji v šoli bolj malo govori (Zavrtanik, 2002), saj menijo, da to nikogar ne zanima, poleg tega pa se ne želijo izpostavljati in jim je nerodno o tem govoriti. Takšno razmišljanje naj bi bilo posledica zasmehovanja zaradi drugačne kulture, izvora, priimka idr., ki so ga ti otroci doživeli v nižjih razredih osnovne šole. Priseljene družine večinoma ohranjajo tradicionalne vrednote na eni in sprejemajo vrednote okolja, v katerem živijo, na drugi strani ter tako usvajajo dvojno identiteto. Sicer ne moremo govoriti o popolni vključenosti (Kobolt, 2005), lahko pa trdimo, da je za učence enako pomembna kultura doma kot tudi tista, s katero se srečujejo v šoli in v družbi na splošno. Zanimivo je videnje nekaterih otrok, ki ne marajo govoriti svojega prvega jezika in tudi doma govorijo zgolj slovensko (Zavrtanik, 2002).

Pedagoški delavci pravijo (po raziskavi Koboltove s sodelavci, ki je trajala od leta 2000 do leta 2002, Kobolt, 2005), da je za priseljence druge generacije značilno soočanje z občutki ogroženosti, sramu in manjvrednosti na eni ter ponosa na nacionalno in versko pripadnost na drugi strani. Sploh ne dvomim, da k temu pripomorejo tudi negativne izkušnje, s katerimi se priseljenci srečujejo v interakciji z večinsko kulturo, in da imajo prav te najmočnejši vpliv na opustitev izvorne kulture, običajev, jezika, tradicije.

»Večina učiteljev podpira rabo maternega jezika v družinah otrok druge generacije, saj vse kulture sprejemajo enakovredno. Mnenja so celo, da je ohranjanje narodne identitete nujno.« (Zavrtanik, 2002, str. 25.) To izjavo izključuje zgornja izjava iste avtorice, da je večini učencev nerodno govoriti o svoji izvorni kulturi in tradiciji, nekatere je celo sram uporabljati prvi jezik doma, za zaprtimi vrati svojega stanovanja.

Interkulturalnost v naših šolah

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja so povprečno nižji učni uspeh učencev manjšinskih kultur pripisovali neustreznim družinski vzgoji in socializaciji. Takrat so se začeli razvijati kompenzacijski programi, ki naj bi zmanjšali kulturne in socializacijske primanjkljaje ter tako povečali možnosti teh otrok za uspeh. »Ker so se takrat prvič začeli posebej ukvarjati z vprašanjem multikulturalnosti v povezavi z neenakimi izobraževalnimi možnostmi, lahko rečemo, da to pomeni začetek multikulturalne pedagogike.« (Skubic Ermec, 2003, str. 48.)

Po mnenju Razpotnikove (2002) bi lahko bila prav šola najprimernejši in zgleden prostor za vzgajanje in učenje sprejemanja različnosti, saj si je primernejše mesto za kaj takega težko zamisliti. Pomembno se mi zdi, da na tem mestu predstavim vzgojno-izobraževalni sistem kot močan ideološki aparat (Medvešek, 2006), ki ga je treba obravnavati v družbenem kontekstu, predvsem kot integralni del političnih in ekonomskih struktur družbe. Ta predpostavka se mi namreč zdi bistvena, ko razmišljamo o možnostih interkulturalne vzgoje v šolah.

Pedagoški delavci večinoma menijo (po raziskavi Koboltove s sodelavci, ki je trajala od leta 2000 do leta 2002, Kobolt 2005),

da se država premalo ukvarja z učenci druge in tretje generacije priseljencev. Po njihovem mnenju bi bilo treba dati večji poudarek preventivnim aktivnostim in na različne načine, predvsem s projekti in organizacijo multikulturalnih dogajanj, opozarjati na načela strpnosti in enakopravnosti različnih kultur. Učitelji si tudi prizadevajo (prav tam) in se jim zdi potrebno, da bi ti otroci obdržali značilnosti svoje izvorne kulture. Svetovalni delavci, v vlogi katerih se pogosto najdemo tudi socialni pedagogi, spodbuja(m)jo tako učitelje kot tudi učence k razgovorom o verskih in nacionalnih vprašanjih, z namenom medsebojnega spoznavanja in širjenja obzorij. Vključevanje takšnih tem pa omejuje učni načrt, ki je izrazito instrumentalno zastavljen, tako da ne pušča dosti maneverskega prostora, da bi otroke prek razgovorov, govornih vaj in različnih projektov spodbujali k predstavitvi porekla svojih staršev, njihove kulture, običajev, ki jih negujejo v družini, in jezika staršev (prav tam).

Vedno bolj se mi dozdeva, da je ta instrumentalno zastavljen učni načrt postal vse preveč pogost izgovor za neinicativnost in neiznajdljivost učiteljev. Pri večini predmetov bi lahko vnesli nekaj minut za sproščeno kramljanje o različnih kulturah – tako se krepi ne samo strpnost, ampak tudi zanimanje za drugačnost. Socialni pedagogi kot mojstri interaktivnih in socialnih iger lahko ogromno doprinesemo k uresničevanju cilja interkulturalne pedagogike. Vendar je s tem treba začeti že v prvih razredih osnovne šole in dobro se mi zdi vključiti tudi starše, saj nemalokrat slišimo: »Mama mi je rekla, da se ne smem družiti s tabo, ker si od tam in tam«. Tudi raziskava (Medvešek, 2006) je pokazala, da večina anketirancev meni, da bi bilo treba razširiti učni program tudi z vsebinami, ki seznanjajo otroke z zgodovino, kulturo in jeziki drugih etničnih skupin, ki živijo v Sloveniji.

V Združenih državah Amerike imajo obsežno dokumentacijo (McCarthy 1995, v Skubic Ermec, 2003), ki dokazuje, da je poleg vsebine tudi pedagoška praksa tista, ki deluje diskriminacijsko: manjšinski učenci so pogosteje razporejeni v nižje nivojske skupine, pričakovanja učiteljev v zvezi z njimi so manjša, deležni so manj njihove pozornosti in pomoči, šole pogosteje ne dokončajo. Naloga svetovalnih delavcev, tudi socialnih pedagogov, ki so povezani tako z učitelji, starši, otroki kot tudi z vodstvom šole, mora biti usmerjena v preprečevanje tovrstne diskriminacije.

Strinjam se z Zavrtanikovo (2002), ki pravi, da bomo morali prav v šolske programe vnesti več tem in več pozornosti posvetiti interkulturalizmu ter vzgoji za strpnost. Jaz bi le še dodala, da se primarna vzgoja dogaja doma, in zato se mi zdi zelo pomembno ozaveščati tako priseljene kot avtohtone starše o različnosti in pestrosti kultur, jezikov in običajev, pri čemer ponovno vidim delo socialnih pedagogov kot ključno.

Nekateri avtorji (npr. Lesar, 2002) menijo, da so začetni pogoji za vse enaki in da socialne institucije vsakogar obravnavajo pošteno. Vprašanje enakopravnosti in pravičnosti postavi takole: »Ali so nekateri posamezniki tako neenaki, da ne zmorejo ali jim ne uspe dobiti koristi od take vrste izobrazbe, kot jo dobivajo ostali?« (Prav tam, str. 19.) Zdi se mi, da skuša avtor s tem vprašanjem nekako opravičiti svojo trditev, da so začetni pogoji za vse enaki, saj so raziskave (Dekleva, 2002) pokazale, da učenci mislijo, da so priseljenci v šoli diskriminirani, ter da tudi šolski delavci opažajo bolj negativno obravnavanje priseljencev v šolah, ki temelji predvsem na predsodkih in stereotipih. Razpotnikova (2002) pa pravi, da različni mehanizmi delujejo prav prek izobraževalnih in drugih aparatov države. V tem seveda sodelujemo vsi člani družbe, vendar ti sistemi preprosto niso oblikovani tako, da bi različnim delom prebivalstva omogočili enako izhodišče ali primerljiv družbeni položaj. Potemtakem ni nič čudnega, da predsodke, delovanje po stereotipih, negativno ocenjevanje učencev neslovenske narodnosti ter razlikovanje učencev po priimku in po zunanosti opaža skoraj tretjina anketiranih učencev (Kobolt, 2005).

Medvešek (2006) opozarja, da samo omogočanje vpisa v šolo, ki ga predvideva zakonodaja za vse šoloobvezne otroke, ni dovolj. Otroci morajo imeti v procesu vzgoje in izobraževanja enake možnosti za napredovanje, imeti morajo možnosti ohranjanja svojega jezika, kulture in možnost izobraževanja brez občutkov diskriminacije.

Tudi Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (Skubic Ermec, 2003) je strokovno javnost soočila s tematiko, ki pedagogiko zaposluje že vsaj 35 let, pa še vedno ni izgubila svoje teže. Gre za razpravo o enakih možnostih v izobraževanju, razpravo, ki bo aktualna vse dotlej, dokler bomo ugotavljali, da šola učencem ne daje enakih možnosti za uspeh. Tukaj se lahko upravičeno vprašam, do kdaj bo ta razprava aktualna, in nekoliko skeptično ali zgolj

realno dodam, da bo njena aktualnost večna.

Po Habermasu (2007) je bistveni problem uresničevanja enakosti razkorak med individualnimi in kolektivnimi pravicami oz. med socialnimi in kulturnimi pravicami. Smisel kulturnih pravic se namreč zgreši, če se jih vključi v neki razširjeni model socialne države. Kulturne pravice je treba – drugače kot socialne pravice – upravičiti glede na omogočanje enakomerne inkluzije vseh občanov. S tem pa si nakopljemo ambivalentne skupinske pravice, ki kdaj pridejo v konflikt z individualnimi pravicami.

Pravičnost lahko iščemo na podlagi enakega obravnavanja, vendar zelo dobro vemo, da smo si tudi znotraj skupin tako različni, da enako obravnavanje hitro spodleti, kaj šele enako obravnavanje med različnimi skupinami ...

Pomembna se mi zdi ugotovitev Skubic Ermeceve (2003), da nekateri avtorji predpostavljajo, da naj bi bili učenci pripadniki nevečinskih kultur tudi učenci s posebnimi potrebami. »Na neki način je to vsekakor res, kot je res, da so to tudi nadarjeni in da je to pravzaprav vsak izmed nas.« (prav tam, str. 46.) Avtorica dalje opozarja, da tako posploševanje ne more biti produktivno, za učence pripadnike drugih kultur je lahko kvečjemu celo škodljivo. »Za obravnavo multikulturene populacije pa potrebujemo zlasti na sociološkem, pedagoškem in družbenokritičnem znanju utemeljene pristope, obravnava pa mora biti (postati) stvar splošne pedagogike.« (prav tam, str. 46.)

Šole naj bi skladno z interkulturalnim pristopom (Razpotnik, 2002) sprejemale etnične skupine z vsemi njihovimi posebnostmi, od prehrane, vere, jezika, stila oblačenja do prepričanja in vrednot; »nasploh naj bi bila manjšinska kultura in njena verodostojna predstavitev vključena v vzgojno-izobraževalni sistem.« (prav tam, str. 15.) Vendar je v praksi tako, da večina dovoli etnični manjšini pravico do izražanja zgolj zaželenih in izbranih kulturnih značilnosti, predvsem takih, ki se ne zdijo ogrožajoče za večinsko kulturo in njihov položaj moči (prav tam). Takšen pristop je seveda popolnoma nasproten pristopu interkulturene vzgoje, ki naj bi se prakticirala v naših šolah in v družbi na splošno. Velikokrat slišimo, da se morajo priseljenci prilagoditi večinski kulturi, če so se že 'odločili' za življenje v drug(ačn)i domovini, povsod slišimo vpitje po asimilaciji priseljencev, ki morajo sprejeti kulturne standarde

večine. S takšnim prepričanjem in razmišljanjem se zagovarja stališče (Razpotnik, 2002), da je kultura manjšin manjvredna glede na večinsko, da je za življenje v tej družbi manj uporabna in manj primerna ali celo ogrožajoča.

Interkulturno izobraževanje torej ni le – in tudi ne sme biti – izobraževanje priseljencev. Začetno obdobje ukvarjanja z izobraževanjem priseljencev je ne glede na državo zaznamovala asimilacija, tj. proces enosmernega prilagajanja posameznika skupini (Troyna 1993, v Skubic Ermec, 2003). Proces asimilacije je zahteval monokulturno izobraževanje in s tem zavračal ter si podrejal etnične, jezikovne in kulturne raznovrstnosti. Asimilacija torej ne dovoljuje pogajanja in je za manjšinsko populacijo vedno enosmerna. Kot taka seveda ne more biti v načelu z interkulturno pedagogiko, zato se je od začetne ideje izobraževanja priseljencev do danes marsikaj spremenilo. Vsaj kar se tiče teoretičnih izhodišč.

Kaj interkulturnost ni?

Rasizem, nacionalizem in ksenofobija so aktivna diskriminacija drugačnih, ki jo izvajajo posamezniki, ali pa predsodki, ki jih ti imajo. Prikrajšanost določenih etničnih manjšin se ves čas ohranja prek pripadnikov večine ne glede na osebna stališča posameznikov. Večinska podpora kulturi in institucijam, ki temeljijo na razlikovalni politiki in dejanjih, ves čas opozarja na neenakopravnost manjšinske kulture. »Rasizem in prav tako ksenofobija sta po takem pristopu posledica državne politike ne glede na njene namene.« (Razpotnik, 2002, str. 14.)

Razprava o interkulturnosti v izobraževanju je potemtakem nujna, saj vedno več raziskav kaže, da v Sloveniji pojavi ksenofobije in rasizma niso nobena redkost. Žižek (2007) se sklicuje na konservativce, ko zapiše, da priseljenci ne bi smeli zlorabljeni gostoljubnosti države gostiteljice, saj so zgolj gostje, ki morajo spoštovati običaje. Družba ima namreč pravico, da zavaruje svojo edinstveno kulturo in način življenja. Kje pa je obratna sorazmernost? Tudi priseljenci imajo *edinstveno kulturo in način življenja*, ki ga prav tako želijo zavarovati. Verjetno so v tem svojem varovanju še bolj zagrizeni ravno zato, ker je kultura edino, kar so

lahko prinesli s seboj v tujo državo. Toda na drugi strani so avtohtoni prebivalci, ki se vedno bolj bojijo, da bi bili napadeni. In sicer ne s strani tankov in vojske, ampak s strani priseljencev, »ki govorijo druge jezike, častijo druge bogove, pripadajo drugim kulturam in jim bodo verjetno prevzeli delovna mesta, zasedli zemljo, živeli na račun njihovega socialnega sistema in ogrozili njihov način življenja.« (Weiner, 1995, v Huntington, 2005, str. 251.) Kaj pa, če bi prevzeli njihovo kulturo? Zakaj se tega ne bojijo? Prav tako gre za nekaj, kar je njihovo ...

Pravi problemi so družbena neenakost, največkrat ekonomsko povzročena, lahko pa tudi zgolj na podlagi predsodkov. Najpogosteje problem marginaliziranih ni v tem, da bi imeli drugačne aspiracije, navade ali vrednote kot privilegirani, drugačen imajo le način življenja, ker jim razmere ne dovoljujejo, da bi ga spremenili. »Če so kulturni obrazi marginaliziranih v različnih državah različni, njihov življenjski položaj pa podoben, je torej izvorni problem v njihovem družbenem položaju oz. statusu, ne pa v kulturi. Če torej kultura ni problem, tudi ni rešitev.« (Dragoš, 2006, str. 194.)

Žižek (2007) predstavi dve temi, ki opredeljujeta liberalno tolerantno držo do drugih. Ena je spoštovanje drugačnosti in odprtost zanje, druga pa obsesivni strah pred nadlegovanjem. Torej drugi so čisto v redu, če niso preveč vsiljivi, »če Drugi ni zares Drugi...« (prav tam, str. 42). Toleranca tako sovpadе s svojim nasprotjem: naša dolžnost, da smo strpni do drugega, dejansko pomeni, da se mu ne smemo preveč približati, da moramo spoštovati njegovo netoleranco do naše bližine. Po Žižku (prav tam) naj bi bila to osrednja človekova pravica poznokapitalistične družbe; »pravica ne biti 'nadlegovan', tj. ostati na varni distanci do drugih.« (prav tam, str. 42.) Na drugi strani pa Habermas (2007) trdi, da je toleranca odveč pri ljudeh, ki so indiferentni do tujih prepričanj ali celo cenijo nekoga drugega v tej njegovi drugačnosti. Toleranca se pričakuje od tistih, ki iz svojih subjektivnih razlogov odklanjajo tuja prepričanja. Vendar predsodki ne štejejo za legitimne razloge odklanjanja, saj »rasista ali šovinista ne nagovorimo s pozivom k toleranci, temveč z zahtevo, naj premaga svoje predsodke.« (prav tam, str. 231.) Razlogi odklanjanja morajo torej temeljiti na nekem razumno upravičenem nestrinjanju z drugimi. O toleranci lahko govorimo, ko se z drugimi ne strinjamo, jih pa kljub temu sprejmemo, toleriramo njihovo drugačnost, čeprav nam ni všeč. Toleranca oz.

strpnost potemtakem ni prvina interkulture vzgoje, ampak smo *interkulturalno kompetenco* dosegli, če nam ni treba drugih tolerirati, ampak jih preprosto sprejemamo in lahko v tej njihovi drugačnosti celo uživamo.

Žižek se strinja s Sloterdijkom (2006, v Žižek 2007, str. 55), ki je trdil, »da je držo 'medsebojnega razumevanja' treba dopolniti z držo 'medsebojnega izogibanja', z ohranjanjem primerne distance, z novim 'kodeksom diskretnosti'«. Žižek nadaljuje, da je ravno alienacija družbenega življenja tista, ki omogoča toleriranje drugačnega načina življenja, čeprav mnogo kritikov vidi v njej (alienaciji) šibkost in neuspeh. Alienacija namreč predpostavlja, da je distanca vsebovana v sami družbeni teksturi in da je popolnoma normalno, da se ignoriramo, tudi če živimo z ramo ob rami. Dopusčeno nam je, da se posameznikom ali skupinam ne približamo preveč, gibljemo se v družbenem prostoru, kjer v interakciji z drugimi sledimo določenim pravilom, ne da bi si z njimi delili njihove svetove. Žižek (prav tam) trdi, da je alienacija včasih nepogrešljiva za mirno sobivanje različnih načinov življenja oz. različnih kultur.

Ta ideja je blizu staremu pregovoru: Manj te vidim, raje te imam. Kaj pa otroci v šoli, ki so na neki način prisiljeni biti v istem prostoru (razredu) in tudi skupinsko delati določene stvari? Ko gredo v šolo v naravi in so tam 24 ur na dan skupaj? V takih primerih se ni možno distancirati, sploh pa ne diskretno. Po drugi strani so pa ravno otroci tisti, ki najbolj boleče občutijo svojo drugačnost. Poleg tega je možna diskretna ignoranca zgolj takrat, ko so vse strani pripravljene to izvajati, saj dvomim, da je možno diskretno ignorirati nekoga, ki ti ves čas skače po glavi ter te na vsakem koraku brčne in ti pove, kako si slabši, ker si drugačen. Pa tudi če bi sprejeli diskretno ignoranco kot možnost nekonfliktnega sobivanja različnih kultur, s tem ne bi doprinesli k načelu interkulturalnosti, temveč bi se od njega zgolj oddaljili.

Kaj interkulturalnost je?

Katera so torej tista področja, na katerih morata politika in pedagogika delovati, da bosta začeli uresničevati cilje interkulture pedagogike? V zvezi s tem vprašanjem bi rada opozorila na nekaj

področij, ki v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah manjkajo in bi jim bilo treba nameniti bistveno več pozornosti.

Pomembno je, da se kot pedagoški delavci zavedamo, da slovenščina ni prvi jezik vseh učencev. Skozi prvi jezik se namreč učimo tudi misliti ter si pridobivamo neko nacionalno identiteto (Zidarić, 1994). Prvi jezik ima torej zelo pomembno vlogo v človekovem življenju, zato se moramo vprašati, ali so izhodiščne možnosti za šolski uspeh neslovenskih otrok manjše kot možnosti slovenskih otrok. Otroci, ki ne obvladajo globlje svojega prvega jezika, se ne bodo mogli dobro naučiti niti tujega jezika oz. jezika okolja. Če ne dosežemo poglobljenega razumevanja svojega (prvega) jezika, ne dosežemo niti poglobljenega razumevanja tujega, torej v primeru priseljencev tudi jezika, v katerem poteka pouk (Skubic Ermec, 2003).

Torej na učenje in konec koncev tudi na uporabo prvega jezika ne smemo gledati kot na nekaj, česar se priseljenci oklepajo, ker ne zmorejo ali ne želijo sprejeti jezika večine, kar jim je velikokrat očitano. Škubic Ermeceva (2003) opozori, da je učenje prvega jezika pravica manjšinskih kultur do ohranjanja lastne kulturne identitete, iz zgoraj napisanega pa vidimo, da je tudi nujen pogoj za otrokov šolski uspeh. »To je nesporna ugotovitev, ki jo je Evropa sprejela že vsaj pred dvema desetletjema, in tudi v naši državi se bomo morali soočiti s tem,« zapiše avtorica (prav tam, str. 54).

Interkulturalna vzgoja se na splošno ukvarja s kulturo, zato je pomembno, da se definirajo kulture, ki so v stiku, še zlasti zato, ker so med seboj pogosto v konfliktu. To se nanaša na relacije med kulturo priseljencev ter večinsko kulturo, ki je pogosto pojmovana kot superiorna. Pot interkulture vzgoje je pot sporazumevanja med 'našo' in 'vašo' kulturo, saj na manjšinske kulture pogosto gledamo z vidika stereotipov in poenostavljenih shem, čemur pa interkulturalni pristop nasprotuje (Zidarić, 1994).

Izredno pomembno je torej, da imajo učenci možnost spoznavanja kulture, tako svoje kot druge. S spoznavanjem manjšinske kulture pokažemo pripadnikom le-te, da njihovo kulturo cenimo in jo imamo za enakovredno večinski. Poleg tega spoznavanje različnih kultur krepi medetnično razumevanje, sprejemanje, odprtost do ustvarjalnega sodelovanja, kar je za šolskega otroka v multikulturalni družbi nujno.

Interkulturalna pedagogika poudarja pomen izobraževanja učiteljev za interkulturalno vzgojo in izobraževanje. Učitelji morajo poznati teorijo in biti sposobni sociološke analize, saj jim to pomaga pri razumevanju nekaterih specifičnosti učencev priseljencev in s tem pri upoštevanju njihovih specifičnih potreb. Prav tako pa morajo biti pripravljeni razmisliti o svojih stališčih, morebitnih predsodkih in diskriminacijski praksi (prav tam). Kot sem že zapisala, je namreč znano, da so učitelji do učencev priseljencev manj strpni, imajo do njih manjša pričakovanja (McCarthy, 1995, v Skubic Ermeč, 2003) glede učnega uspeha in jim zato ne ponudijo dovolj podpore, da jih bolj kritizirajo in kaznujejo ter jim manj zaupajo. Seveda je možno, da učitelji delujejo diskriminatorsko povsem na nezavedni ravni. To pa lahko spremenimo z reflektiranjem svoje prakse ter z razmišljanjem in informiranjem o interkulturalizmu. Kontinuirano izobraževanje učiteljev, ki bi zagotavljalo ustrezno poznavanje etnične strukture družbe ter poznavanje načinov, kako etnična, jezikovna ali socialno-ekonomska pripadnost opredeljuje vedenje učencev, je po mnenju Medveškove (2006) več kot dobrodošlo. Socialni pedagogi, ki delujemo znotraj šole, lahko prevzamemo vlogo oblikovalca šolske klime in pri tem delujemo skladno z načeli interkulturalne pedagogike.

Zidarić (1994) v nadaljevanju opozarja, da ni dovolj, da pouku določene vsebine in predmete dodamo, hkrati pa pustimo, da šola ostaja etnocentrična, da učitelji delajo razlike med učenci, da je večinska kultura skozi različne učne vsebine predstavljena kot pomembnejša, naprednejša, bolj kultivirana, civilizirana, skratka kot nekaj boljšega in večvrednega od preostalih kultur. Tako kot velja za vsako pedagoško načelo, mora tudi interkulturalizem prežemati vzgojo in izobraževanje na vseh mestih, kjer je to mogoče. Interkulturalnost moramo torej živeti.

Zidarić (prav tam) zapiše, da ni dovolj, da usmerjamo svojo pozornost le na manjšinske kulture, temveč da je bistvena naloga interkulturalizma, da razširi svoje ideje na celotno populacijo. Pri tem pa moramo paziti, da ne pozabimo na priseljence, saj jim moramo še vedno pomagati pri zadovoljevanju specifičnih potreb.

Iz zgoraj napisanega vidimo, da je vloga izobraževalnih ustanov in pedagoških delavcev pomembna, nikakor pa ni zadostna. V prizadevanjih za interkulturalne spremembe so vzgojno-izobraževalne institucije sicer nepogrešljive, a velik del uresničevanja tega

koncepta je v pristojnosti področnih politik in splošne politike na državni ravni (Dragoš, 2006).

Sklep

Veličković, (2005) v svojem romanu z naslovom *Sahib: impresije iz depresije* izhaja iz predpostavke, da tako ali tako ni čistih kultur, saj so vse hibridi, in zato razvije idejo o 'ešoizmu'. Vpraša se ali bo na naših osebnih izkaznicah poleg enotne matične številke občana (EMŠO), še EŠ (etnična šifra). Postopek določanja EŠ-a bi bil preprost in utemeljen z računalniško analizo krvi. Etnično čisti posamezniki so pripadniki etničnih skupin, katerih pripadniki se niso mešali s pripadniki drugih etničnih skupin. Najpreprostejši EŠ bi bil videti takole: HC (Hrvat 100 %), malo zapletenejši EŠ bi bil videti takole: SLBXXVAXXV (Slovenec 50 %, Bosanec 25 %, Avstrijec 25 %). Zapleteni EŠ pa bi bil videti takole: NXIIRXVIISXHVIIJXXIIMVAXVIBVKVI (Nemec 12 %, Rom 17 %, Srb 10 %, Hrvat 7 %, Jud 22 %, Madžar 5 %, Albanec 16 %, Bosanec 5 %, Kitajec 6 %) (prav tam).

Takšno razmišljanje se mi zdi izredno zanimivo, saj nakazuje na to, da si neko kulturo lastimo, določimo si jo za svojo, ne glede na to, da smo v bistvu mešanica različnih kultur. In ker je danes zelo pomembno, da nekam pripadaš, da imaš skupino ljudi, ki jo pojmuješ za svojo, da veš, kdo je kaj oz. kdo, da slučajno v svoj krog ljudi ne sprejmeš nekoga, ki ni 'tvoj', se mi zdi ta avtorjeva ideja, ki je sicer zapisana na šaljiv način, ena izmed tistih, ki bi se čez čas lahko celo uveljavila.

V mojem sklepu je še vedno prisoten dvom glede reševanja problematike priseljencev oz. glede interkulturalne vzgoje, čeprav je morda ena izmed rešitev ravno ta, da je vse manj pripadnikov t. i. čistih kultur. Da bi se odnos do priseljencev spremenil na bolje, bi bilo treba spremeniti miselnost ljudi, kar je tudi eno izmed glavnih načel interkulturalizma, ki se zavzema za prenos ideje na širšo populacijo, in ne zgolj na manjšino. Prav tako bi bilo treba spremeniti politiko, ki je pri nas včasih izrazito nacionalistično usmerjena. Vendar si ne upam trditi, da se to dvoje da kar tako spremeniti, in od tod moj dvom na uresničitev interkulturalne pedagogike pri nas.

Nikakor nočem napeljati na misel, da interkulturalna pedagogika ni možna, dejstvo pa je, da je njena izvedba odvisna od več aparatov naše države oz. sistema. Kot sem skozi prispevek razpredala, predvsem naš politični okvir ni naklonjen večkulturnemu konceptu, kar stroki odvzema pogum za pozitivno ukrepanje. Vendar političnih akterjev ne smemo imeti za izgovor, saj je dosti prvin interkulturalizma, ki jih lahko pedagoški delavci s svojim delom vnašamo v pouk in prenašamo na učence.

Literatura

Dekleva, B. (2002). Nasilje, priseljenci in šola. *Didakta*, 12(66/67), str. 8–11.

Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (ur.) (2002). *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Dragoš, S. (2006). Multikulturacijski dosež (izobraževanja). *Sodobna pedagogika*, 57(123)(posebna izdaja), str. 182–200.

Fennes, H., in Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London, Washington: Cassell.

Habermas, J. (2007). *Med naturalizmom in religijo*. Ljubljana: Založba Sophia.

Huntington, S. (2005). *Spopad civilizacij*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

Kobolt, A. (2005). Učenci druge generacije doseljenika u osnovnoj školi. *Dijete i društvo*, 7(1), str. 204–223.

Lesar, S. (2002). Narodna pripadnost ne vpliva na izbiro srednje šole. *Didakta*, 12(66/67), str. 18–20.

Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57(123)(posebna izdaja), str. 124–147.

Mejak, R. (1991). Izobraževanje v večjezičnih in večkulturnih družbah. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(4), str. 23–26.

Razpotnik, Š. (2002). Pisani svet. *Didakta*, 12(66/67), str. 12–17.

Shaughnessy, M., Cordova, F. in Mohammed, F. in Kang, M. (1998). Multiculturalism: toward the new millenium. *The school field*, 9(3/4), str. 45–59.

Skubic Ermec, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 44–58.

Veličković, N. (2005). *Sahib: impresije iz depresije*. Ljubljana: Založba /*cf.

Zavrtanik, E. (2002). Otroci v Slovenijo priseljenih staršev. *Didakta*, 12(66/67), str. 21–27.

Zidarić, V. (1994). Interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje (u kontekstu poslijeratnih migracija u Europi). V: M. Topić (ur.), *Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima (metodički pristupi)*, str. 9–25. Ljubljana: UNESCO, Nemška komisija za UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.

Žižek, S. (2007). *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Strokovni članek, prejet marca 2010.

Interkulturno komuniciranje v šolskem prostoru

Intercultural Communication in Primary School

Petra Klinar

Povzetek

Petra Klinar, profesorica razrednega pouka, lclaklinar@hotmail.com

Članek osvetljuje multikulturno in interkulturno komuniciranje s poudarkom na pedagoškem polju. V njem avtorica navede ovire, s katerimi se srečajo odrasli in otroci, ki živijo v multikulturnem okolju. V nadaljevanju predstavi možnosti interkulture vzgoje in izobraževanja, ki sta v današnji pisani družbi že skoraj obvezna. Osredotoča se na jezikovne probleme otrok, ki se šolajo v jeziku, ki ni njihov materni jezik. V največji meri gre v slovenskem prostoru za otroke priseljencev in Rome. V zadnjem delu članek poskuša podati možne rešitve in predloge, ki bi omogočali vsem otrokom govoriti in razvijati svoj materni jezik tudi v šolskem prostoru.

Ključne besede: interkulturna vzgoja in izobraževanje, multikulturno komuniciranje, neenake možnosti, dvojezičnost, materni jezik, priseljenci.

Abstract

This article highlights multicultural and intercultural communication with special emphasis on education. The author mentions the most important obstacles that adults and children living in a multicultural environment are faced with. Furthermore, this article presents the opportunities for intercultural education, which is almost obligatory in our diversified society. Still, the cultural and language barriers often aggravate unequal opportunities at school. Focus lies on the language problems of children who are schooled in a language that is not their mother tongue. In the case of Slovenia these are mostly children of immigrants and Roma. In the last part, this article attempts to indicate possible solutions and propositions, so that all children could have the opportunity to learn and speak their native language in school as well.

Key words: *intercultural education, multicultural communication, unequal opportunities, bilingual communities, mother tongue, immigrants.*

Interkulturno komuniciranje

Ker v tem članku obravnavam kulturno in jezikovno problematiko, se bom usmerila na jezikovne ovire, čeprav se zavedam, da se razlike v medkulturnem komuniciranju kažejo tudi v neverbalnem komuniciranju.

Ko govorimo o interkulturnem komuniciranju, najprej pomislimo na jezikovne ovire, vendar je jasno, da poznavanje jezika ni edini pogoj za nemoteno komuniciranje. Medkulturno komuniciranje pomeni odnose, stike in oblikovanje samopodobe drugih med člani različnih socialnih oz. kulturnih skupin. Vendar lahko celo tedaj, ko govorec povsem obvlada drug jezik, pride do nesporazumov, če ne obvlada jezikovne pragmatike (pravil o tem, kdaj, kako in čemu

v določeni jezikovni skupnosti uporabljamo določene jezikovne oblike) (Ule, 2008). Trim (1961, v Meeuwis, 1996) poudarja, da se lahko v medkulturni komunikaciji krepijo ali ustvarjajo stereotipi o kulturnih, rasnih in etničnih skupinah. To, kar za govorca iz enega kulturnega ozadja implicira na primer jezo, je lahko za govorca iz drugega kulturnega okolja le močan poudarek. Nevarno je tedaj, ko se taki nesporazumi množijo, saj lahko privede do oblikovanja oziroma krepiteve negativnih stereotipov o kulturnih skupinah (Shea, 1996). Predsodki se pojavljajo pri komuniciranju, pri odzivanju drug na drugega, pri argumentih. Vedno znova jih aktiviramo, kadar beseda teče o drugih in drugačnih, o 'naših' in 'vaših', s tem pa produciramo sovražni govor (Ule, 2008). Strpnost v komunikaciji se kaže le, če imamo do sogovornika tudi drugače pozitiven odnos (Skubic Ermenc, 2003).

Vse prevečkrat smo priča stikom, kjer med manjšino in večino prevladujejo elementi moči ter gospodarske neenakopravnosti (Gumperz, 1978, v Meeuwis, 1996). Največkrat je obsojan in ocenjen član manjšinske skupine, katerega jezik je nedomač. Priseljenske skupnosti, ki vstopajo v novo jezikovno okolje, lahko tekoče obvladajo osnovno slovnico, čeprav lahko prenesejo vzorce konverzacije iz domače družbe v konverzacijsko prakso v gostiteljskem jeziku. Dokler je to prisotno, imajo ti posamezniki lahko težave pri vzpostavljanju pravih prijateljstev in odnosov v gostiteljski družbi. Nedomači govorci se redno soočajo z domačimi govorci, ki samoumevno prevzamejo nadzor nad konverzacijami in ne odgovarjajo na vprašanja, v katerih bi upoštevali perspektivo in interakcijsko avtoriteto svojih nedomačih sogovornikov. Nedomačim govorcem torej naprtimo krivdo za to, da se ne znajdejo v gostiteljski družbi, saj kažejo nesprejemljive sledi tujega obnašanja, obenem pa uporaba drugega jezika lahko povzroči socialno izključitev (Glumperz, 1992, v Shea, 1996).

V kulturno pestrem okolju je potrebna posebna pozornost, saj se ob srečanju kultur razvije tudi kulturna identiteta. Ljudje približajo svoje komunikacijske vzorce lastni skupini ter jih obenem ločijo od tujih skupin (Ule, 2008).

Veliko strokovnjakov različno opisuje povezanost govora z oblikovanjem identitete. Vigotsky (1960, v Ule, 2008) in Mead (1980, v Ule, 2008) interpretirata jezikovno dejavnost in stike z drugimi kot ključna za razvoj identitete. Menita, da se zavest in

identiteta zgrajena prek jezika, v dialogu z drugim, z internalizacijo socialnih izkušenj, ki postanejo del individualnega mišljenja.

Tudi praksa to potrjuje. Številni narodi in nacije svojo identiteto gradijo prav na skupnem jeziku, saj velja jezik za eno najmočnejših vezi naroda (Luchtenberg, 2002, v Skubic Ermenc, 2003).

Otrok in jezik

Otrok in materni jezik

V primarni socializaciji je ravno materni jezik tisti, ki otroka spremlja od prvih besed. Na tem jeziku temelji govorni razvoj otroka in se v teoriji jezika opredeljuje kot prvi jezik (Medveš, 2006). Mlajši otroci še nimajo izoblikovanega sistema v maternem jeziku, zato je neprimerno, da bi se jih poučevalo v tujem jeziku. Pri mlajših otrocih se še vedno razvijajo komunikacijske spretnosti – izbiranje pravega trenutka za sporočilo in razvijanje govornice telesa (Clark, 1991). Vendar z razvojem govora postopoma osvojijo (največkrat materni) jezik. Z vstopom v šolo postane obvladovanje jezika ključnega pomena.

Otrok in drugi jezik

Zaplete se pri otrocih, ki se šolajo v jeziku, ki ni njihov materni (Knaflič, 1991). Z drugim jezikom se srečajo, če se geografsko, socialno ali kulturno ločijo od jezikovne skupnosti, v kateri se uporablja materinščino, in preidejo v drug socialni, kulturni in komunikacijski prostor (Medveš, 2006). Do usvajanja in uporabe dveh jezikov prihaja iz različnih razlogov (Prebeg Vilke, 1995):

- pripadnost otrokove družine skupini manjšinskega jezika (npr. otroci italijanskih staršev v Istri),
- življenje družine v tuji deželi zaradi dela, študija, politične ali ekonomske migracije (npr. starši iz Bosne, preseljeni v Slovenijo),
- mešani zakoni, v katerih družina živi v deželi enega od staršev oz. v deželi, kjer sta oba tujca.

V članku se osredotočam na otroke priseljenih staršev ali na

Rome, saj je prav njim namenjene najmanj strokovne pozornosti. Ti otroci usvajajo drugi jezik v dokaj naravnem okolju, torej v družini ali v okolju, v katerem ga posameznik ali skupina govori kot materni jezik (Prebeg Vilke, 1995).

Učenje drugega jezika poteka pri različnih otrocih različno, pri tem pa sodeluje več dejavnikov. Knafličeva (1991) navaja kot pomembne jezikovne sposobnosti, inteligentnost in motivacijo, Prebeg Vilke (1995) pa kot prvega izmed dejavnikov omenja otrokovo starost. Kot posebne dejavnike opiše družbenega, spoznavnega in afektivnega, ki se nanašajo na učenca, bodisi delujejo zunaj otroka in se nanašajo na odnose. Spoznavni delujejo v učencu, afektivni pa potekajo v učencu in se nanašajo na čustvene odzive ter na njegove poskuse, da osvoji drugi jezik. Inteligenca, 'talent za jezike', značilnost osebnosti prav tako vplivajo na učenje drugega jezika. Pertotova (2004) pa kot pomemben dejavnik poleg jezikovnega in kognitivnega omenja tudi družbeno okolje, v katerem je zaželeno in potrebna uporaba drugega jezika. Pri tem poudarja tudi mešanje kodov, ki je del procesa na poti k dvojezičnosti. Nevarna je predvsem poljezičnost, saj otrok nobenega od dveh jezikov ne obvlada dovolj.

Vse avtorice kot pomemben dejavnik opisujejo motivacijo. Lambert in Gardner, (1972, v Prebeg Vilke, 1995) razlikujeta integrativno in instrumentalno motivacijo. Integrativna motivacija se pojavi, kadar se učenec želi identificirati s kulturo drugega jezika, instrumentalna motivacija pa je prisotna, kadar se otrok uči drugega jezika funkcionalno, da bi uresničil določene cilje (npr. da bi lahko komuniciral s svojim okoljem, da bi v šoli lahko uspešno spremljal pouk, ki je v drugem jeziku, da bi se lahko igral z vrstniki ...).

Knafličeva (1991) si kot pomembno vprašanje zastavi, ali je učenje drugega jezika otrokova želja, potreba ali gre za željo staršev. Po njenem mnenju imajo starši pri učenju drugega jezika zelo pomembno vlogo. S pohvalami, spodbudami ali pomočjo lahko pozitivno prispevajo k večjemu uspehu. Potrebna pa je previdnost, da starši, pri otrocih, ki imajo težave pri usvajanju drugega jezika, ne zahtevajo preveč, saj bodo povečali odpor do že tako neprijetnega učenja. Starši prek svojih stališč do drugega jezika oz. naroda ali kulture, ki ju jezik predstavlja, na otroke vplivajo tudi pasivno.

Na podlagi raziskav je bilo ugotovljeno, da imajo poleg vloge

staršev največjo vlogo pri učenju drugega jezika vrstniki in množična občila. Poleg vseh naštetih dejavnikov je pomembno tudi, kakšne so jezikovne značilnosti prvega in drugega jezika.

Do zdaj še ni bilo enotnega odgovora na vprašanje, katere osebne poteze in dejavniki ugodno vplivajo na usvajanje drugega jezika. Tako jezik kot osebnost sta zelo kompleksna fenomena, težko ju je izpostaviti eksaktnim merjenjem (Prebeg Vilke, 1995), zato ostajata široko polje nadaljnjih raziskav.

Vpliv maternega jezika na usvajanje drugega jezika

Vpliv maternega jezika je močno navzoč, vendar je odvisen od okoliščin, v katerih otrok usvaja jezik. Za otroka je bistveno drugače tedaj, ko so otroci v tuji deželi, v kateri so razmere zanje neugodne, npr. ekonomska migracija. Odrasli člani družine vztrajajo pri svojih etničnih skupnostih, v katerih govorijo materni jezik, pa tudi v družinah se pogovarjajo v maternem jeziku (Prebeg Vilke, 1995). Če družina otrok ne motivira pri učenju drugega jezika, bo vpliv maternega jezika lahko zaviral usvajanje drugega jezika.

Pri usvajanju prvega jezika so pomembne značilnosti jezika (izgovarjava, slovnica ...), pri usvajanju drugih jezikov pa je pomembno, kakšen je odnos med prvim in naslednjimi jeziki (Knaflič, 1998). Če sta si jezika podobna, lahko to olajša razumevanje in hkrati otežuje izražanje zaradi interference (Knaflič, 1991). Interferenca je veliko pogostejša pri odraslih dvojezičnih govoricah, pri otrocih pa je večkrat zaznati pojav nepravilnega preklapljanja, tj. da prehajajo od enega jezika k drugemu, ne da bi bilo to treba (Pertot, 2003).

Jezik naj bi se otrok učil pri tistem, ki ga dobro obvlada. Starši, ki ne obvladajo drugega jezika, ne morejo učiti svojih otrok, zato se to odsvetuje. Pomembnost dobrega poznavanja enega jezika potrjujejo tudi raziskave (Knaflič, 1991), ki ugotavljajo, da otroci, ki slabo obvladajo prvi jezik, slabše usvojijo tudi drugega.

V posebej težkem položaju se znajdejo dvojezični otroci in mladostniki, če jezika in kulturi v družbi nimata enakega položaja, oni pa pripadajo narodu, ki je v podrejenem položaju. Otroci in mladostniki si bo zastavljali vprašanja: v katerem jeziku se pogovarjati na ulici, v katerem se pogovarjati z domačimi (Knaflič, 1998).

Bilingvizem druge generacije priseljenih v Slovenijo

V literaturi se pojavlja veliko delitev bilingvizma. Omenila bom le delitev na simultani in sukcesivni bilingvizem. S simultanim bilingvizmom običajno razumemo izpostavljenost otroka dvema jezikoma od rojstva, s sukcesivnim pa dodajanje drugega jezika od tretjega leta starosti naprej. Ker govorimo o otrocih priseljencev, se bom osredotočila na sukcesivni bilingvizem. Veliko je otrok iz družin, kjer oba starša govorita jezik manjšine, kateremu so otroci od rojstva izpostavljeni doma. Jezik večinskega prebivalstva se začnejo učiti in usvajati pozneje, ko hodijo v vrtec ali šolo. Pogost primer sukcesivnega bilingvizma je mogoče opaziti, tudi ko starši emigrirajo v drugo državo v času, ko so otroci že bolj ali manj usvojili materni jezik. V takih primerih je temeljnega pomena, kako znanje prvega jezika vpliva na pridobivanje znanja v drugem jeziku, kakšne so razvojne faze, skozi katere prehaja otrok pri usvajanju drugega jezika, kakšne so razlike med posameznimi otroki pri njihovem pristopu k drugemu jeziku (Pertot, 2004). Stopnja obvladanja drugega jezika je torej lahko zelo različna. Če posameznik v dvojezičnem okolju ne usvoji niti enega jezika na ravni povprečnih rojenih govorcev, se pojavi poljezičnost (Knaflič, 1998). Zaradi tega so pri bilingvistični vzgoji otrok vloge staršev zelo različne. Nekateri starši so v situaciji, da lahko odločajo o tem, ali bodo otroke vzgajali bilingvistično ali ne, pri drugih pa je odločitev o tem prineslo življenje, razmere, v katerih se je družina znašla (Medveš, 2006).

Multi-/interkulturna vzgoja in izobraževanje

Leurin (1989) pravi, da je izobraževanje otrok emigrantov nujno potrebno, če želimo vzgojiti državljane Evrope. Sprva je veljalo, da se morajo priseljenke etnične skupine prilagoditi večini, vendar so postopoma začele tudi v šolskem prostoru prevladovati zamisli multikulturalizma. Šola naj bi danes manjšinske kulture vključevala v vzgojno-izobraževalni sistem ter sprejemala prisotne etnične skupine in njihove posebnosti (vera, prehrana, jezik, stil oblačenja, prepričanja), s tem pa udeleževala interkulturno pedagogiko (Razpotnik, 2002).

Šola naj bi bila ustanova z odprtim odnosom do drugačnosti, z zagotavljanjem primerne šolske in razredne klime, pravičnosti in participacije vseh. Učitelji naj se ne bi ustrašili drugačnosti, temveč jo sprejeli kot izziv in s tem posamezniku ali skupnosti omogočili, da se sooči s problemi nestrpnosti, drugačnosti in diskriminacije (Devjak, 2005). V tako oblikovani šoli se lahko razvijeta interkulturalna vzgoja in izobraževanje.

Oglejmo si norme in cilje interkulture šole (Skubic Ermenc, 2003):

- Interkulturalna šola je utemeljena na ciljih, ki ohranjajo ravnovesje med omogočanjem polnega razvoja osebnosti in potencialov učencev na eni strani in potrebami trga delovne sile na drugi.
- Šolanje je čim daljše v skupni (inkluzivni) osnovni šoli, ki hkrati upošteva raznovrstnost svoje populacije in se ji v didaktičnih, metodičnih in vsebinskih pogledih prilagaja.
- Temelji na vrednotah sprejemanja drugačnosti v smislu 'enakosti v različnosti' in v smislu skupnega prizadevanja za uspeh vseh.
- Ima posluh za kulture staršev svojih učencev, za njihove kulturne identitete, jezik in posebne vrednote.
- Ima poseben posluh za učence priseljence druge generacije in skrbi za njihovo polno intergracijo v šolo.

Interkulturalno izobraževanje ni le enosmerno, vsebovati mora komunikacijo (sprejemanje in dajanje). Poteka v smeri večina–manjšina in obratno (Novak Lukanovič, 1995). Nevarnost je, da enosmerno interkulturalno izobraževanje (v smeri večina–manjšina) pomeni prefinjeno obliko asimilacije in integracije manjšinskega prebivalstva (Skutnabb Kangas, 1988, v Novak Lukanovič, 1995).

Šola, ki spodbuja interkulturalno vzgojo, bo povezala nacionalni program s sodelovanjem staršev in drugih subjektov kulturnega okolja v celoto. Interkulturalni kurikulumi bodo imeli skupni nacionalni okvir, različno pestri pa bodo na šolski ravni. Resman (2003) v nadaljevanju opozarja, da interkulturalni kurikulum ni, če se 'običajnemu' kurikulumu le doda nekaj posebnosti življenja manjšin. Pomeni, da se posebnosti manjšin vključujejo v vsa področja dela šole. »Interkulturalnega kurikuluma ni mogoče reducirati na epizodnost, eno proslavo na leto, na opombe 'pod črto' v učbenikih, ločene od drugih besedil. Taka površnost, nedodelanost je lahko tudi

podcenjevanje kulturnih manjšin.« (Resman, 2003, str. 68.)

Ob vsem tem Resman (2003) dodaja, da se bistvo interkulturalnosti uresničuje v oddelku, zlasti med učenci, kjer igra veliko vlogo učitelj, ki je povezava med učenci – med kulturo manjšine in kulturo večine. Prav od njegovega znanja, usposobljenosti in drže bo zelo odvisno, kako bodo otroci razvili svoje duševne in telesne potencialne.

V šolo vstopajo otroci, ki prinesejo zelo različne in specifične družbene zaloge znanj. Tisto, 'kar vsi vemo', v sodobnih heterogenih družbah pomeni le še tisto, 'kar ve večinsko prebivalstvo'. Tako večina slovenskih staršev iz srednjega razreda npr. svoje otroke uči istih pesmic, jim bere iste pravljice, jim prepoveduje istovrstne stvari, kupuje iste igrače, se z njimi pogovarja o istih temah na istovrstne načine. Otroci, ki rastejo v drugačnih okoliščinah, pa imajo drugačne izkušnje in bolj so njihove kulture oddaljene od večinske, večje so razlike (Skubic Ermenc, 2003).

(Ne)enake možnosti v šoli

V tem sklopu se bom bolj osredotočila na področje kulturne različnosti s poudarkom na jezikovnih problemih. Druge dileme o pravičnosti šole sem izpustila, kar pa ne pomeni, da jih ne dojemam kot prav tako izjemno pomembne.

V šoli je pomembna pozornost na kulturne različnosti, saj mora šola poleg vsega zagotoviti tudi razvoj posameznikove identitete. Teoretiki opozarjajo na ugotovitve, da so osnovni principi pravične obravnave lahko problematični z vidika otrokove identitete, saj so večkrat utemeljeni na »/.../ atributih telesno sposobnega heteroseksualnega belega moškega. Kdor se je oddaljil od tega modela normalnosti, je bil podvržen izključitvi, marginalizaciji, prisilnemu molku ali asimilaciji« (Kymlicka, 2005, v Peček in Lesar, 2006).

Pojavlja se tudi vprašanje, ali prevelika zavzetost za upoštevanje vsakega posameznika, spoštovanje njegovega izvora, kulture in vrednot ne napeljuje na segregacijo in nepravičnost? Tako je na eni strani upoštevanje posameznika demokratično, pošteno, saj ohranja človekovo identiteto in individualnost, po drugi strani pa je z

'zaščito' njegovih posebnosti prefinjeno povečana neenakost, zaradi tega je lahko odrinjen iz širših družbenih odnosov. Tako lahko napreduje le v svojem marginalnem socialnem okolju (Resman, 2003). Učiteljem je torej treba iskati ravnotežje, potrebna je velika previdnost, da se z vzgojo otrok ne bi prilagodili večinski kulturi in večinskemu socialnemu razredu.

Otrok je izpostavljen dvojnim kulturnim vplivom: v svoji družini in v okolju, v katerem živi. V njegovi zavesti prihaja do spoja in križanja dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov, dveh načinov življenja, saj družina in širše socialno okolje po navadi nista skladna (Ule Nastran, 2002, v Peček in Lesar, 2006). Jezik je sredstvo, s katerim otrok lahko razume, se vključi, deluje in raste v šolskem okolju.

Tudi na področju jezika, bodisi maternega kot jezika okolja, prihaja do (ne)pravičnih potez šolske politike, samih šol ter ne nazadnje v najbolj ciljni fazi pri delovanju učiteljev (Peček in Lesar, 2006). Tako so otroci, ki obiskujejo pouk v drugem, in ne v maternem jeziku, drugi jezik pa šele osvajajo, v podrejenem položaju in potrebujejo nekaj let, da se izenačijo z vrstniki, ki se šolajo v maternem jeziku. Če otrok drugi jezik uporablja samo v šoli, potem potrebuje pet do sedem let, da doseže raven znanja drugega jezika, da ga ne ovira pri šolskem delu (Knaflič, 1998).

Tu bi omenila tudi enega izmed vidikov Skubic Ermenčeve (2003), ki se nanaša na neenake možnosti v zvezi z znanjem jezika. Pravi, da morajo imeti vsa znanja enako težo, zlasti z vidika možnosti, ki ga dajejo za vzpenjanje po izobraževalni lestvici. To znanje bi lahko pomenilo znanje materinščine, ki je drugačna od maternega jezika večinskega prebivalstva. Šola bi morala prevzeti odgovornost, da bo naredila vse, da bodo ti učenci obvladali svojo materinščino tako dobro kot učenci, ki pripadajo večinski populaciji. S tem ne bi bilo negativnih posledic za vpis na višjo stopnjo šolanja.

Iz vsega povedanega sledi, da ideje multikulturalizma znotraj šolskega sistema nikakor niso uresničljive le z upoštevanjem teorije in načel pravičnosti. Vse ideje zahtevajo učitelja, ki je senzibilen za to, kaj je v določeni situaciji za različne učence pravično in kaj ne, ter zna to tudi strokovno utemeljiti (Peček in Lesar, 2006). Če se še enkrat usmerim na področje jezika tako znotraj kot tudi zunaj šole, je jasno, da je ozko usmerjena jezikovna politika eden prvih kazalcev

potencialnih virov napetosti in konfliktov. Problem 'jezikovnih manjšin' ali 'etnični' problem nastane, kadar so posamezniki podvrženi diskriminaciji, prikrajšani za svobodo izražanja in rabo lastnega jezika (Varenes, 2000).

Multi-/interkulturnost v slovenski šoli

Zaradi omejenega obsega članka se bom v tem poglavju le bežno dotaknila slovenskih razmer v družbi in nakazala problematiko v slovenskih šolah. V Sloveniji živi dobra desetina prebivalcev, katerih kultura in jezik se bistveno razlikujeta od kulture in jezika večine (Peček in Lesar, 2006). Naš koncept državljanstva podpira monokulturnost, saj je koncept državljanstva vezan na idejo naroda – države, da smo si kot narod priborili svojo državo. Izraža se strah, da bi 'tuji' (etnično drugačni) ljudje postali slovenski državljani ter prispevali k rušenju njene etnične in kulturne enotnosti, kar pa je za interkulturalizem resna ovira (Skubic Ermenc, 2003). V Sloveniji je opaziti močno nacionalno zavest, ki se je oblikovala v času, ko se je v Evropi že nekaj časa uveljavljala ideja o denacionalnosti države. Taka zavest je v evropskem smislu zapoznelo stanje (Klinar, 1994, v Skubic Ermenc, 2003). Analize v Sloveniji kažejo, da je nestrpnost do neslovencev obstajala že pred osamosvojitvijo Slovenije leta 1991, pozneje pa se je še okrepila (Medvešek in Vrečer, 2004, v Peček in Lesar, 2006). Torej gre za koncept države, kjer narodnost izenačujemo z državljanstvom. O tem priča status mnogo pripadnikov manjšinskih etničnih skupin. Status dveh tretjin neavtohtonih Romov ni legalno urejen, saj nimajo državljanstva (ERRC 2003 in ERRC 2004, v Peček in Lesar, 2006).

Za manjšinske etnične skupnosti šolska politika v Sloveniji ne predvideva možnosti spoznavanja lastne kulture in jezika, temveč predpostavlja, da se bodo čim prej asimilirali v večinsko kulturo, obenem pa sprejeli jezik okolja, kar je v nasprotju s splošno deklaracijo o človekovih pravicah, konvencijo o boju proti diskriminaciji na področju izobraževanja, konvencijo o otrokovih pravicah ... Kot primer: kaj pomeni okoli 5,2 % osnovnošolskih otrok, katerih materni jezik ni slovenščina? V tem kontekstu jim je kratena temeljna pravica do materinščine, izražena v Konvenciji o otrokovih pravicah. V šolskem letu 2003/04 sta le dve osnovni

šoli v Sloveniji ponujali in izvajali kot izbirni predmet hrvaščino (Rotar 2004, v Peček in Lesar, 2006). Nedvomno je jasno, da jim je tudi v tem primeru kratena temeljna pravica do materinščine. Učencem se ne da možnosti učenja materinščine, tam, kjer je, pa se izvaja le v obliki izbirnih predmetov na predmetni stopnji (Peček in Lesar, 2006). To je povsem v nasprotju z opozorili strokovnjakov, ki pravijo, da je pomembno najprej dobro znanje materinščine, šele pozneje lahko otrok napreduje pri učenju drugega jezika. Država se sicer lahko izgovarja na 8. člen Zakona o OŠ, ki govori o možnosti učenja maternega jezika in kulture, ki se organizira skladno z mednarodnimi pogodbami. Vendar je treba vedeti, da »skladno z mednarodnimi pogodbami« pomeni, da bo država dodatno izobraževanje organizirala le, če bo prišlo do sporazuma med njo in matičnimi državami, od koder izvirajo priseljske manjšine (Skubic Ermenc, 2003). To je morda – čeprav ne ustreza standardom – še razumljivo za migrante in begunce. Državljanom Slovenije, katerim materni jezik ni slovenščina, pa država s tem zanika skrb za dobrobit lastnih državljanov. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport omogoča tudi dopolnilni pouk maternega jezika in kulture za učence drugih narodnosti v Sloveniji.

Dopolnilni pouk je morda res praksa v številnih zahodnih državah, vendar je tudi tam jasno, da ne prispeva k povečanju enakih možnosti, temveč le zadošča formalnim zahtevam po uresničevanju človekovih pravic. Učni predmet, ki ima tako obrobni značaj, ne more prispevati k dejanskim enakim možnostim, ugotavlja Skubic Ermenčeva (2003). V praksi so poznani primeri, ko si šola za učenca, katerega materni jezik ni jezik poučevanja, zagotovi dodatna sredstva za poučevanje s tem, da ga usmeri kot učenca s posebnimi potrebami (Skubic Ermenc, 2004, v Peček in Lesar, 2006), čeprav zakonodaja pri nas te populacije ne obravnava v tem okviru. Razmišljanja o poučevanju jezika okolja kot drugega jezika, kar je praksa v marsikateri drugi državi, so pri nas šele v zametkih (Peček in Lesar, 2006). S tem ko se otrok nima možnosti dobro naučiti maternega jezika, se tudi slovenščine uči težje. In spet se najdemo v krogu, saj je to lahko eden izmed vzrokov za slabši učni uspeh, slabše možnosti za nadaljnje izobraževanje, lahko vodi do občutkov negotovosti, podrejenosti ...

Po drugi strani je Slovenija pri priznavanju maternega jezika narodnima skupnostma marsikdaj za zgled, drugače pa je, ko gre

za druge etnične skupine (Skubic Ermenc, 2003). Romski učenci trenutno nimajo niti formalne možnosti za učenje materinščine (Peček in Lesar, 2006). Država po eni strani financira asistente za tuje jezike, s čimer skrbi za kakovost, hkrati pa le za elito, in ne za šibke (Skubic Ermenc, 2003). Sodeč po Luchtenbergu (2002, v Skubic Ermenc, 2003), smo v Sloveniji podobni Nemcem: učenje jezikov v Nemčiji velja za izraz multikulturalnosti, vendar bolj v internacionalnem smislu, zunaj meja.

Na območju, kjer je število učencev – pripadnikov manjšine – večje, bi bilo diskriminatorsko, če bi država prepovedala uporabo njihovega jezika v šolah (Varenes, 2000). Vendar pa je iz različnih raziskav, opravljenih v slovenskem prostoru, zaznati ravno nasprotno. Čeprav so otroci priseljencev slovenski državljani, ne manjšina, njihov materni jezik ni slovenščina. Skubic Ermenčeva (2003) je za svojo doktorsko disertacijo opravila opazovanje v slovenskih šolah in ugotovila naslednje strategije učiteljev:

- spodbujanje in včasih vsiljevanje rabe slovenščine,
- vzgoja k spoštovanju slovenščine,
- spodbujanje in odobravanje 'slovenskega' vedenja,
- spodbujanja branja v slovenščini,
- izražanje nesprejemanja rabe neslovenskega jezika kjerkoli.

Poleg vsega naštetega naj učitelji jezikovnih ovir ne bi izkoristili za pogovor o jezikih in sporazumevanju niti ni vidno, da bi razvili kakšne strategije za premagovanje ovir.

Vidna je izrazita želja, če že ne napotek, naj učenci 'potlačijo' svoj jezik in si prizadevajo za učenje slovenščine. To so prve smernice, ki kažejo na asimilacijsko politiko šole.

O romskih otrocih sta raziskavo opravila Krek in Vogrinc (2005, v Peček, Lesar, 2006), ki sta prek anketiranja učiteljev, ki poučujejo romske otroke, ugotovila, da je znanje slovenščine romskih učencev ob vstopu v šolo slabo, učitelji tudi menijo, da večina romskih otrok nikoli ne obvlada slovenskega jezika toliko, da bi lahko sledili pouku tako kot drugi učenci. Pri nas naj bi se ta problem reševal v predšolskem sistemu. Navedla sta tudi, da so v eni izmed osnovnih šol v Sloveniji romske otroke, stare tudi 8 do 9 let, ki »niso znali slovenskega jezika in so bili popolnoma nesocializirani«, vključili v vrtec, kjer so formirali posebno skupino romskih otrok. Začeli

so jih opismenjevati in jih prihodnje leto vključili v osnovno šolo, dva starejša neposredno v drugi razred. Tako z vidika socialne vključenosti kot tudi z vidika otrokovega socialnega razvoja je to nedopustno. Tudi z ravni jezikovnega znanja je pomembno, saj je za šolanje zlasti pomembno globlje poznavanje jezika. Površinsko raven jezikovnega znanja usvojijo otroci v približno dveh letih. Ta raven zadošča za vsakodnevno sporazumevanje, za spremljanje pouka pa je potrebno globlje znanje jezika (Knaflič, 1991). Otrok sicer dokaj hitro usvoji prvo raven in na okolico naredi vtis, da drugi jezik obvlada, v resnici pa ga obvlada na zelo površinski ravni, ki mu ne omogoča niti zadostnega razumevanja šolske snovi niti ustreznega izražanja. Nepoznavanje razmerja med različnima ravnema znanja jezika pogosto pripelje do napačne diagnoze otrokovih težav, kar posledično pripelje do napačne obravnave (Knaflič, 1998).

Presenetljive rezultate sta v raziskavi dobili tudi Pečkova in Lesarjeva (2006), saj sta ugotovili, da se dobra polovica razrednih učiteljev strinja s trditvijo, da bi se Romi oz. priseljenci morali potruditi in tudi doma z otroki čim več govoriti slovensko. Ob tem se zastavlja vprašanje, koliko malo znanja imajo učitelji, da ne poznajo dejstev, ki sem jih omenila v predhodnem delu članka. Jasno je, da starši, ki ne obvladajo slovenščine, lahko naredijo več škode kot koristi, slovenščina pa lahko slabo vpliva na kvaliteto in kvantiteto komunikacije v družini. Naslednji razlog je v že prej omenjenem dejstvu, da se morajo otroci najprej naučiti materinščine v dodelanem kodu, šele pozneje drugega jezika. Zadnji razlog pa je, da s tem tudi starši sami spodbujajo asimilacijo v večinsko kulturo ter otroku ne dajejo možnosti ohranjanja in nadgrajevanja svoje kulturne identitete.

Analiza raziskave (Rotar, 2004, v Peček in Lesar, 2006) kaže na to, da se 49 % priseljencev strinja, naj se njihovi otroci materinščine učijo v šoli. Na drugi strani pa jim je eden ključnih dejavnikov za vključevanje v slovensko družbo prav znanje slovenskega jezika. Tudi za znanje slovenščine imajo največ pričakovanih prav od šole. Prav tako v času velikega vala beguncev iz bivših jugoslovanskih republik slovenska šola ni bila zmožna ustanoviti niti enega poskusnega oddelka po načelih interkulturalizma (Hočevar, 2001; Skubic Ermenc 2003, v Kroflič 2006).

Senzibilnosti za problematiko otrok priseljencev in romskih

učencev ni zaznati ne na formalni ravni ne v konkretnih izvedbah. Šolska zakonodaja sicer govori o pravičnosti šole, obenem pa kaže pričakovanje, naj se priseljenci in Romi čim hitreje ter čim bolj popolno prilagodijo obstoječemu sistemu in asimilirajo v okolje (Peček in Lesar, 2006). Le dobra petina anketiranih učiteljev prepozna učni jezik kot oviro pri šolanju romskih učencev in kar dobra tretjina učiteljev se ne strinja, da bi bil slovenski jezik razlog za učne težave romskih otrok. Poleg tega delo številnih učiteljev ni prilagojeno kulturi in jezikovni drugačnosti otrok priseljencev, temveč skušajo nekateri učitelji to doseči z zniževanjem kriterijev. Iz vsega je vidno, da je pri učencih manjšinskih etničnih skupin njihova dvojezičnost prepoznana kot odklon, ki ga morajo čim hitreje prerasti, kulturno različnost pa čim prej homogenizirati (prav tam).

Sklep

Menim, da je bistveno zavedanje učiteljev o svoji vlogi pri medkulturnem dialogu. Kot je razvidno iz raziskav, se v slovenskem šolskem prostoru to zavedanje še ni oblikovalo, zato so potrebne spremembe v stališčih in ravnanju vseh zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.

Vsaka šola bi morala glede na svoje specifične oblikovati inkluzivne prakse, kajti te niso prenosljive in trajne (Peček in Lesar, 2006).

Ker sem v tem članku govorila predvsem o problemu jezika, se bom omejila tudi na rešitve zgolj na tem področju, čeprav se zavedam, da je za uspešen medkulturni dialog potrebno iskati rešitve na širši ravni.

Da bi materni jezik etničnih manjšin dobil vlogo obogatitve pouka, bi učitelji morali najmanj (Skubic Ermenc, 2003):

- nepoznavanja slovenščine ne ignorirati ali sankcionirati, temveč pomagati učencem pri učenju in iskanju informacij,
- izkazati zanimanje za jezike etničnih manjšin,
- spodbujati učence, da se seznanijo z jeziki svojih sošolcev,
- izražati nestrinjanje z žalitvami in nagajanjem tistim, ki v slovenščini delajo napake,

- ne preprečevati, da učenci zunaj pouka za medsebojno sporazumevanje uporabljajo jezike po lastni izbiri,
- uvajanje učiteljev drugih (manjšinskih) jezikov v šole.

Da imajo pri poučevanju dvojezičnih otrok zelo veliko vlogo učitelji, navaja tudi Pertotova (2004), ko opisuje različne pristope in jezikovne tehnike v interkulturnem razredu. Poudari predvsem naravne in reaktivne pristope, ki so sestavljeni iz različnih faz in tehnik, katere naj bi obvladale vzgojiteljice in učiteljice. Treba bi bilo tudi izobraziti učitelje za učenje slovenščine kot drugega jezika. Učitelji bi morali pri učencih iz manjšinskih kulturnojezikovnih okolij individualizirati pouk vsaj pri jeziku. To bi bilo možno le, če bi učitelji znali poučevati slovenski jezik na različnih ravneh, torej tudi slovenščino kot drugi jezik (Peček in Lesar, 2006).

Knafličeva (1991) kot pogoj za rešitve poudarja pomembnost pravilne presoje o jezikovnih težavah otroka in sodelovanje s starši. Da bi se za otroka lahko oblikovali individualizirani programi, predlaga testiranje v maternem jeziku (ne v prevodu, ki je najbolj razširjen). Za nadaljnjo pomoč otroku je ključna ugotovitev, ali gre za šibkost na verbalnem področju ali pa je vzrok nižjih dosežkov v nerazumevanju jezika, v katerem je otrok testiran. Zaradi nezanesljivosti verbalnih testov je priporočljivo dvojezičnega otroka tudi opazovati v različnih situacijah (šola, dvorišče, dom) ter opraviti pogovor z otrokom, starši in učitelji, ki ga poznajo. To so pokazale tudi dozodajšnje izkušnje pri delu z otroki, ki se ne šolajo v maternem jeziku. Pri delu s takšnimi otroki je pomembno, da je učitelj motiviran. Zelo koristno se je izkazalo sodelovanje s starši, tudi ko je šlo za tiste, katerih poznavanje drugega jezika je prav tako pomanjkljivo.

Pri vsem tem je zelo pomembna naravnost šole glede dvojezičnih otrok. Po eni strani bi bilo dobro, da bi šole spodbujale starše, da negujejo otrokov materni jezik in ga ne nadomeščajo nasilno z mešanico jezikov, ki je popolnoma neustrezna za otrokov jezikovni razvoj. Po drugi strani pa je naloga šole pomagati otrokom pri učenju tistega jezika, v katerem se šolajo, obenem pa jim nuditi možnost nadgrajevanja njihovega maternega jezika.

V našem šolstvu je problematična naravnost šol na zunanji, v prvi vrsti evropski multikulturalizem: pozornost se posveča odnosom z drugimi evropskimi narodi, poučuje se njihove jezike in

seznanja z njihovimi kulturami (Skubic Ermenc, 2003).

Vključevanje priseljencev in njihovih potomcev v družbo ne pomeni 'zlitja' s slovensko kulturo, temveč jim mora biti dana možnost ohranjanja in razvoja njihove prvotne ali podedovane etnične identitete. Integracija ni enostranski proces in njena uspešnost ni odvisna samo od priseljencev. Aktivno se mora vključiti tudi večinsko prebivalstvo in sprejeti priseljence kot ljudi, ki se od njih/nas razlikujejo le v tem, da so v Slovenijo prišli nekoliko pozneje (Medvešek, 2006).

Pomembno se mi zdi, da o tem spregovorimo predstavniki večine, kajti tisti v manjšini žal pogosto niso slišani. Predvsem pa je primerno treba zbuditi senzibilnost, znanje, kritičnost in empatijo pri učiteljih in drugih pedagoških delavcih. Menim, da bi bilo za to treba prenoviti dodiplomske programe, kjer se izobražujejo bodoči učitelji. Kot glavne cilje šolanja bi bilo treba poudariti kritičnost, spoštovanje drugačnosti, empatijo in skrb za drugega. Katere od naštetih lastnosti naša šola že razvija? Zagotovo bo potrebno veliko časa in energije, da bodo omenjene vsebine pognale korenine.

Literatura

Clark, J. (1991). Je zgodnje poučevanje tujih jezikov kaj drugačno? *Vzgoja in izobraževanje*, 2, str. 42–45.

Devjak, T. (2005). Različnost in enakost v vzgojnem konceptu javne šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 6, str. 4–10.

Knaflič, L. (1991). Neslovenski otroci in šola. *Vzgoja in izobraževanje*, 2, str. 38–41.

Knaflič, L. (1998). Večkulturnost, dvojezičnost in šola. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, str. 26–29.

Kroflič, R. (2006). *Kako udomaćiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji)*. Pridobljeno 20. 10. 2009, s: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija.html>.

Leurin, M. (1989). Multicultural Education within European Traditions. V Galton, M. (ur.), *Handbook of Primary Education in Europe* (str. 354–368). London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.

Medveš, S. (2006). Vloga in pomen dvojezičnosti druge generacije priseljenih v Slovenijo. *Socialna pedagogika*, 10(2), str. 193–216.

Meewis, M. (1996). Strpnost in nestrpnost v medkulturni komunikaciji: opažanja o idelogiji in kontekstu v interakcijski sociolingvistiki. *Časopis za kritiko znanosti*, 178, str. 15–34.

Novak-Lukanovič, S. (1995). Interkulturno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi. *Sodobna pedagogika*, 46(1–2), str. 86–89.

Peček, M., in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.

Pertot, S. (2003). Dvojezični otroci v vrtcu med teorijo in zamejsko prakso. *Educa*, 12(5/6), str. 5–16.

Pertot, S. (2004). *Jezikovna vzgoja v vrtcu: vidiki vzgojiteljic*. Gorica: Slovenski raziskovalni inštitut.

Prebeg Vilke, M. (1995). *Otrok in jezik; Materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.

Razpotnik, Š. (2002). Kulturne dvoživke. V Dekleva, B., Razpotnik, Š. (ur.) *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. (str. 37–43). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Resman, M. (2003). Interkulturna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 60–79.

Shea, D. P. (1996). Perspektiva in produkcija: Strukturiranje sodelovanja v medkulturni konverzaciji. *Časopis za kritiko znanosti*, 24(178), str. 35–77.

Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturnosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Ule, M. (2008). Socialnopsihološki konteksti interkulturnega komuniciranja. *Šolsko polje*, 19(5/6), str. 39–51.

Varennes, F. (2000). Pravice jezikovnih manjšin z vidika mednarodnega prava. *Razprave in gradivo*, 36/37, str. 255–272.

Opredeljevanje pomoči učencem Romom

Defining the Aid to Roma Pupils

Sabina Kosmač Brezar

Povzetek

Sabina
Kosmač
Brezar, univ.
dipl. ped.,
sabinacherin@
gmail.com

Prispevek obravnava nekatere ključne dileme opredeljevanja pomoči učencem Romom. V prispevku je predstavljeno, da lahko predpostavka njihove socialne in kulturne drugačnosti, ki jim pomoč omogoča, v praksi vodi tudi do segregacije in asimilacije teh učencev v šolskem sistemu. Rešitve za bolj ustrezno teoretično opredelitev pomoči tem učencem smo poskušali poiskati znotraj nekaterih drugih pedagoških konceptov: učne težave, inkluzija in izobraževanje učiteljev.

Ključne besede: učenci Romi, šola, socialna in kulturna drugačnost, učne težave.

Abstract

The contribution discusses certain key dilemmas in defining the aid to Roma pupils. It shows how the assumption of their social and cultural difference, which enables this aid, in practice also leads to the segregation and assimilation of these pupils within the school system. Solutions for a more suitable theoretical definition of aid to these pupils were sought within

certain other pedagogical concepts: learning problems, inclusion, and education of teachers.

Key words: *Roma pupils, school, social and cultural difference, learning problems.*

Uvod

Romskim učencem je pri nas priznan status kulturne in socialne manjšine. Ta status jim tudi omogoča pravico do posebnih oblik pomoči v okviru izobraževalnega sistema. Vendar pa dosedanja praksa pri nas kaže, da je njihov učni uspeh bistveno slabši od drugih otrok, med njimi je velik osip (posebej v višjih razredih osnovne šole), romski učenci pa so tudi nenavadno pogosto usmerjeni v šole s posebnim programom (Lesar, Peček in Čuk, 2006). Temeljno vprašanje tako ostaja, ali je pomoč, ki jim je s strani države omogočena, ustrezna in ali jim omogoča, da bi bili prav tako uspešni kot njihovi vrstniki? Pokaže se namreč, da je glavni atribut, na podlagi katerega jim je pomoč sploh omogočena, predpostavka njihove socialne in kulturne drugačnosti, lahko tudi kriterij, na podlagi katerega so učenci v šolskem sistemu segregirani in asimilirani.

Predpostavke izobraževanja Romskih učencev

Sprejemanje drugačnosti je v šoli postal deklariran standard skrbi, vendar pa se ta standard pri različnih učencih različno uspešno uresničuje. Pravice romskih učencev do posebnih oblik pomoči izhajajo iz njihovega statusa etnične skupnosti. Izobraževanje teh učencev pa sloni na predpostavki, da so romski učenci specifičen del populacije, katerega osnovna specifika je v tem, da se razlikuje od večinske po jeziku, kulturi in identiteti. Cilj izobraževanja teh učencev je integracija (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji, 2004). Kovač Šebart in Krek (2003) vidita šolski sistem kot pomoč pri vključevanju Romov v širšo družbo. »V skladu s tem pomeni srečanje z večinsko kulturo in zahteva po vključevanju vanjo tudi zahtevo po obvladovanju funkcionalnih

rekvizitov te večinske kulture, kar omogoča posameznikom vključevanje in skupno bivanje.« (prav tam, str. 36.) Kljub opozorilom, da ne obstajata niti enoten romski jezik niti enotna romska kultura (Hrženjak, 2002) in da so Romi pravzaprav zelo heterogena skupina ljudi, pa izobraževanje teh učencev sloni na predpostavki, da so ti učenci bolj ali manj enovita kategorija, za katero je mogoče opredeliti nekatere skupne značilnosti, ki veljajo za vse učence kot predstavnike te skupine.

Najbolj očitna značilnost, ki naj bi veljala za romske učence, je njihova kulturna drugačnost, iz katere izvirajo drugačni vzorci mišljenja in navad, kot jih najdemo pri večinski populaciji.

Romski otroci naj bi v šolo vstopali z manjkajočim predznanjem, pri čemer se predznanje nanaša predvsem na vzorce mišljenja in navad, ki izvirajo iz njihove kulture, manjkajoče pa na (neopredeljene) kriterije večinske šole. »Ključna težava romskih otrok pa je bržčas prav v tem, da pomembni elementi romske identitete ne gredo v prid vključevanju v šolsko institucijo, v kateri veljajo družbeni vzorci in načini ravnanja, ki so značilni za širšo družbo.« (Kovač Šebart in Krek, 2003, str. 38.) Omenjeno poudarja tudi Strategija o izobraževanju učencev Romov. »Z vidika vključevanja v osnovnošolski vzgojno-izobraževalni program imajo romski otroci ob vstopu v šolo povsem drugačno 'predznanje', kot je potrebno za uspešno vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem. Imajo drugačne vzorce mišljenja in navad, ki jim pogosto otežujejo vključevanje v institucionalno okolje šole.« (Strategija ..., 2004.)

Obče pedagoško načelo je, da moramo pri pouku izhajati iz prejšnjega znanja učencev in njihovih izkušenj, ki so socialno določeni. Če ostane prezrto, da učenec določenega predznanja nima, se lahko tak učenec počuti izključenega, poleg tega se novo znanje ne more vpeti v njegovo obstoječo mrežo znanja ter posledično ni tako trdno in trajno (Knaflič, 1991 v Ermenc Skubic, 2003). Dejstvo je, da učenci v šolo vstopajo z zelo različnim predznanjem, vendar pa je pri romskih učencih problematično, da je to 'manjkajoče' predznanje že vnaprej predpostavljeno, čeprav ni nikjer jasno opredeljeno. Prav tako pa se ob manjkajočem predznanju nikoli ne poudarja znanja in veščin, ki ga ti učenci imajo. »Romska kultura se po navadi povezuje z 'eksotičnostjo', pri čemer zadostuje že kakršnakoli razlika z večinsko kulturo. Omenjeno pa vodi v prepričanje, da Romi potrebujejo nekaj posebnega, specifičnega na primer: posebne

razrede, učitelje, pomočnike. Romska kultura s svojim jezikom, literaturo, zgodovino ter drugimi pozitivnimi in bogatimi atributi pa po navadi ostaja nevidna.« (*The education of Gypsy children within Europe*, 2003.) Kyuchukov (2008) pravi, da so prednosti romske kulture prav tiste, ki jih po navadi vidimo kot oviro pri vzgoji in socializaciji romskih otrok. Vzgoja romskih otrok poteka v majhnih skupnostih, odgovornost zanjo pa nosijo vsi posamezniki te skupnosti. Otroci so tako že zelo zgodaj deležni spoštovanja odraslih, prav tako pa v varnem kontekstu sprejemajo svojo zgodovino in kulturo. Večina romskih otrok pa je tudi večjezičnih, kar ugodno vpliva na njihov intelektualni razvoj. Resman (2003) opozarja, da je treba ločevati med kulturno deprivacijo in kulturno drugačnostjo. Pri prvi gre za kulturno zanemarjenost, ki je lahko posledica neugodnih socialnih razmer. V kulturni drugačnosti pa ne gre za kulturne primanjkljaje. 'Kompenzacija' v tem primeru pomeni vsiljevanje nove kulture in asimilacijo (prav tam, str. 67).

Za romske učence je značilno tudi nezadostno znanje (slovenskega) jezika, kar potrjujejo tudi nekatere raziskave. Krek in Vogrinc (2005) na primer ugotavljata da je znanje slovenščine romskih učencev ob vstopu v šolo slabo, a obenem navajata, da to velja tudi za otroke, ki imajo ugodnejši socialno-ekonomski položaj, če v družini nimajo priložnosti pridobiti dovolj široke pojmovne osnove slovenskega jezika. Barrera (1995, v Kavkler, 2004) recimo navaja ovire uspešnega vključevanja otrok iz revnih družin v izobraževalni sistem. Zanje so značilne omejene jezikovne sposobnosti. Zaradi slabšega razumevanja in obvladovanja jezika so ti otroci pogosto učno manj uspešni, slabše razumejo učiteljeve razlage in navodila, ki vključujejo zapletenejšo strukturo povedi, veliko je njim neznanih izrazov, drugačno je besedišče itd. Poleg tega je zanje značilno nezaupanje v lastne sposobnosti in negativna samopodoba: ko otrok ugotovi, da znanje in strategije, s katerimi je v domačem okolju uspešno reševal vsakodnevne življenjske probleme, niso več učinkoviti, izgubi zaupanje vase. Otrok težko premaguje napetosti, ki nastanejo zaradi pričakovanj okolja in svojih zmožnosti njihovega uresničevanja. Ker otrok izgubi zaupanje v stare strategije in znanje, jih ne uporablja več, ne razvije pa novih za reševanje problemov v šolskem okolju.

Lesarjeva, Pečkova in Čuk (2006) opozarjajo na dejstvo, da otroku, ki ima težave z jezikom okolja, otežujemo učenje jezika tega

okolja, če mu ne omogočimo razviti materinščine v elaboriranem kodu, kar posledično vpliva na rezultate pri drugih predmetnih področjih. 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, ki ga ne razumejo in ne govorijo dobro. Knaflič (1991, v Ermenc Skubic, 2003) pravi, da se otroci, ki ne obvladajo globlje svojega maternega jezika, ne bodo mogli dobro naučiti tujega jezika (jezika okolja). Z izjemo nadarjenih otrok bodo vedno – namesto da bi postajali dvojezični – ostajali poljezični. Ne bodo začutili različnih struktur jezikov, jeziki se jim bodo zdeli kot arbitrarno mešanje besed (prav tam, str. 53). Možnost najprej obvladati materni jezik in se nato naučiti drugega (tujega) jezika pa romskim učencem v šolskem okolju ni omogočena. V nasprotju z učenci, ki jim je priznan status manjšine, jim na primer zakonodaja ne omogoča niti dodatnih ur za učenje slovenskega jezika. V Zakonu o osnovni šoli je glede osnovnošolske vzgoje in izobraževanja Romov v 9. členu zapisano le, da »se izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi«. Isti zakon pa v 8. členu o pravicah otrok slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in njihov materni jezik ni slovenski, pravi, da se zanje organizira »pouk njihovega maternega jezika in kulture, lahko pa se dodatno organizira tudi pouk slovenskega jezika«.

Potreb romskih otrok torej ne moremo zadovoljevati brez ustrezne dvojezične podpore. Poudarjanje neprimernih kulturnih vzorcev in neznanja jezika pa prikriva pomanjkljivosti, ki jih lahko zaznamo tudi v našem sistemu izobraževanja. Končokova (2007) opozarja na ključen pomen primernih programov, uporabljenih gradiv, ocenjevalnih praks in metod poučevanja. Prav tako je poučevanje treba prilagoditi razvojni stopnji in individualnemu potencialu vsakega posameznega otroka. »Izobraževalni sistem na formalen ali neformalen način prenaša vrednote in svetovni nazor, ki je značilen predvsem za večinsko družbo. Romski otroci so v izobraževalnem sistemu segregirani, segregacija pa se po navadi razlaga prav skozi argumente, kot so pomanjkljivo znanje ali spretnosti (academic gap) in prilagajanje družbi ali izobraževanju. Ideologija o romskih otrocih je ustvarjena okrog stigme romskih otrok kot neprilagojenih, ki se navezuje na psihični primanjkljaj in skupaj z 'etničnim determinizmom' odgovornost za osip teh učencev v šolskem sistemu pripisuje njihovi kulturni identiteti« (ERIO, 2008).

Romski otroci se v svojem okolju zelo dobro znajdejo in uravnavajo svoje življenje. Te iste spretnosti pa so v okolju šole pogosto razumljene kot nezadostne ali nepravilne. Šola jim tako na neki način nehote sporoča, da zanje niso dovolj kompetentni. Omenjeno pa ne koristi trudu, ki ga šola in šolski sistem vlagata v trud, da bi se Romi čim lažje vključili v večinsko kulturo. Omenjeni predpostavki v prid govorijo tudi izsledki raziskave, ki ugotavlja, da mnogo romskim otrokom umanjka prav občutek kompetentnosti. Elichovarjeva in Dvorakova (2005) sta proučevali psihološke značilnosti romskih otrok in ugotovili, da najdemo nadpovprečne vrednosti pri naslednjih postavkah – sovražnost in agresija, negativna percepcija svojih sposobnosti, pesimizem, odvisnost –, pri čemer se sovražnost in agresija povezujeta z nagnjenostjo k negativni samopodobi. Romski otroci se bolj zanašajo na emocionalno in dejansko podporo drugih oseb, kar je posledica določene nezrelosti in nezaupanja vase. Otroci v puberteti namesto samostojni ostajajo odvisni, čutijo se nesposobni soočiti z zahtevami vsakdanjega življenja. Otroci, pri katerih je izražen negativen pogled na svet, ki se čutijo ogrožene in negotove, sebe ocenjujejo kot slabše, so manj uspešni in slabše socialno integrirani. Kroflič (2006) opozarja, da je prepoznanje drugega kot drugačnega in vendar kompetentnega bitja zelo zapleten koncept, ki ne posega zgolj na področje racionalnega utemeljevanja takšnih oblik komunikacije, v katerih je marginaliziranim osebam omogočena pravična udeležnost v dialogu oziroma pri sprejemanju zanje pomembnih odločitev. Sprejetje drugega kot drugačnega posamezniku preprečuje vrsta subjektivnih ovir. Temeljno orodje, s katerim poskušamo preseči razliko in asimilirati/udomačiti drugega kot drugačnega, pa je projekcija naših stereotipnih predstav v sogovornika.

Romi – otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami?

Šola lahko s svojimi praksami in diskurzi pripomore k vključevanju romskih učencev in jim omogoča zanje ugodno učno okolje ali pa pripomore k ohranjanju mitov in prepričanj za izključevanje in marginalizacijo romskih otrok. Neznanje slovenskega jezika, drugačni vzorci mišljenja in navad, socialna

deprivilegiranost so značilnosti, ki naj bi tipično opredeljevale prav populacijo romskih otrok, čeprav te značilnosti najdemo tudi pri marsikaterem drugem (običajnem) otroku. Izobraževanje učencev Romov torej sloni na predpostavki, da so ti učenci bolj ali manj enovita kategorija, za katero je moč opredeliti nekatere značilnosti, ki pa izhajajo predvsem iz njihove kulturne drugačnosti, in ne znanja ali neznanja, ki ga ti učenci posedujejo. Bennett (2003, v Macura Milovanović, 2006) opozarja, da je šola etnocentristična – v šoli se reproducirajo socialni odnosi, kultura in vrednote večinske družbe. Posledica etnocentrizma je, da se neuspeh romskih otrok v šoli razlaga kot posledica njihove kulturne identitete. Vsi ti procesi pa vplivajo na nastanek ideološkega diskurza, pogosto nezavednega, ki v praksi vodi v akcije izključevanja rasističnih skupin.

Predpostavke, na katerih slonita izobraževanje in diskurz opredeljevanja pomoči učencem Romom, bi bilo tako bolje nasloniti na učne težave, s katerimi se srečujejo posamezni učenci, ne pa njihovo kulturno drugačnost. Magajna (2009) pravi, da lahko učne težave delimo na splošne in specifične. »Splošne učne težave ima heterogena skupina učencev, ki imajo pomembno večje težave pri osvajanju znanja in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih kot vrstniki. Učni neuspeh je lahko relativen (nižji dosežki od pričakovanih glede na učenčeve sposobnosti) ali absoluten (učni neuspeh, ki pripelje do negativnih ocen, ponavljanja razreda). Splošne učne težave so lahko pogojene z notranjimi dejavniki, kot so podpoprečne in mejne intelektualne sposobnosti, težave socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti itn., ali zunanji dejavniki, kot so sociokulturna drugačnost, drugojezičnost, neustrezno ali nezadostno poučevanje itn.« (prav tam, str. 378–379). Medtem ko se učne težave lahko raztezajo na razponu od blažjih do težjih, utemeljevanje pomoči na podlagi kulturne drugačnosti ne prepušča možnosti, da določen otrok nečesa ne potrebuje, da nima primanjkljaja prav na tem področju, saj značilnosti kulture po navadi pripisujemo vsem pripadnikom neke skupine. Macura Milovanović (2006) pravi, da o romskih učencih lahko govorimo kot o učencih s posebnimi izobraževalnimi potrebami. To ne bi smelo biti sredstvo za še eno ločevanje romskih otrok v šoli, temveč bi moralo opozoriti na nujnost dodatne edukacijske podpore tistim učencem, ki imajo težave pri učenju in socialni participaciji.

Pogled na učence Rome kot učence s posebnimi drugačnimi izobraževalnimi potrebami pa nekateri avtorji zavračajo. Ermenc Skubic (2003) pravi: »Toda tako širjenje pojma ne more biti produktivno, za učence pripadnike 'drugih' kultur pa morda celo škodljivo, saj je tradicija obravnavanja otrok s posebnimi potrebami večinoma utemeljena v psihologiji in medicini in je kot taka (bila) stvar specialne pedagogike, za obravnavo, recimo ji, multikulturne populacije pa potrebujemo zlasti na sociološkem, občepedagoškem in družbenokritičnem znanju utemeljene pristope, obravnava pa mora biti (postati) stvar 'splošne pedagogike'« (prav tam, str. 46). Kovač Šebart in Krek (2003) pa razloge vidita v tem, da je problematika integracije romskih otrok, kjer se ukvarjamo z razlikami v jeziku, identiteti in kulturi, drugačna kot v primeru vprašanja integracije otrok s posebnimi potrebami (prav tam, str. 37). Razloge je verjetno mogoče iskati tudi v dejstvu, da je bilo še nedavno precejšnje število učencev Romov napačno usmerjenih v programe šol s prilagojenim programom. Lesarjeva, Pečkova in Čuk (2006) so ugotovili, da dosedanja praksa kaže, da je njihov učni uspeh bistveno slabši od preostalih otrok, da je med njimi velik osip in da so romski učenci nenavadno pogosto usmerjeni v osnovne šole s prilagojenim programom. Najpogostejša oblika vključevanja romskih učencev v redno osnovno šolo so heterogeni oddelki, da se torej romski učenci vključijo v redne oddelke osnovnih šol. Ta oblika vključevanja ohranja domnevo, da so to otroci s posebnimi potrebami. Ne zaradi morebitnih motenj v razvoju, temveč zaradi svoje kulturne drugačnosti. Kulturna drugačnost se torej priznava kot hendikep, kot odklon, ki ga morajo učenci čim prej prerasti.

Učenci Romi – razen v nekaterih primerih – vsekakor niso otroci s posebnimi potrebami, kot jih opredeljuje obstoječa zakonodaja. Vendar pa paradigma inkluzije spreminja tudi pogled na otroke s posebnimi potrebami. »Inkluzija je sistem intervencij, s katerimi poskušamo delno ali v celoti vključiti socialno izključene posameznike v socialno skupino (šolo, razred) ali v širše socialno okolje. Lahko bi tudi rekli, da je inkluzija premagovanje (odstranjanje) ovir za socialno udeležbo delno ali v celoti socialno izključenih; izključenih zaradi rase, spola, nacionalnosti, verskega prepričanja, socialnega in ekonomskega položaja ali posebnih potreb.« (Skalar, 2003, str. 57.) »Tako naj bi začeli na vse učence gledati kot na 'ležeče' na spektrumu od običajnih do individualnih

potreb, ki naj bi jih z različnimi reguliranimi izobraževalnimi predpisi pravično in kolikor mogoče zadovoljili. Z vidika inkluzivnega izobraževanja je treba na vse učence gledati kot na učeče se z enakimi pravicami, toda različnimi potrebami. Inkluzija je torej novi princip, ki v mogočem kritizira obstoječo prakso posebnega izobraževanja, hkrati pa ponuja kritiko rednega.« (Lesar, Peček in Čuk, 2005, str. 60.) Inkluzija pa se skupaj s konceptom multikulturalizma pojavlja tudi kot orodje proti diskriminatorski drži. Attinasi (1994) pravi, da se je koncept multikulturalizma razvijal od ideje, da multikulturno izobraževanje potrebujejo le kulturno in jezikovno različni ljudje, prek poudarjanja enkratnosti človeka do zagovornišтва izključenih manjšin. Ermenc Skubičeva (2006) pa interkulturalnosti ne dojema kot discipline, ampak kot načelo pouka, ki mora biti eden od kriterijev za presojanje o odločitvah na področju šolstva na splošno, ne samo v nekih parcialnostih, hkrati pa je z upoštevanjem načela interkulturalnosti mogoče doseči enake možnosti za vse. Poročilo o izobraževanju romskih otrok v Evropi *The education of Gypsy children within Europe* (2003) poudarja, da je izobraževanje teh učencev odvisno od političnih, sociokulturnih, institucionalnih in ideoloških faktorjev. Ideološki faktorji se nanašajo predvsem na dinamiko, s katero izobraževalni sistem ohranja ideološki model ter zagotavlja nadaljevanje, reprodukcijo in ohranitev socialnega in kulturnega sistema večine in/ali najmočnejših skupin. Med političnimi faktorji pa sta zlasti pomembna dva: vprašanje, kako inkluziven je izobraževalni sistem, v katerega so romski otroci vključeni, ter usklajenost lokalnih in državnih akcij, ki se nanašajo na romske otroke.

(Ne)pravičnost šole in Romi

Multikulturalizem je tudi odgovor 'monokulturnim' izobraževalnim sistemom, za katere je značilna kultura srednjega razreda, ki se na specifične psihološke, kulturne in jezikovne potrebe učencev slabo odziva (Marcinčin in Marcinčinova, 2009). Ermenc Skubičeva (2006) pravi, da smo v šolstvu (v tujini in pri nas) vajeni govora o socializacijskih primanjkljajih, ker študije že desetletja ugotavljajo, da so učenci, ki prihajajo iz socialno in materialno šibkih družin, neizenačeni v izobrazbenem začetku. Prav

tako pa se je pokazalo, da je zmožnost otroka, da prestopi kulturo srednjega razreda (če že ni v izhodišču njen član), temeljni pogoj za njegov uspeh. Na to, da je proces šolanja družbeno pristranski in da šola sodeluje pri ohranjanju socialnih neenakosti, čeprav si za cilj postavlja prav nasprotno, opozarjata tudi Gaber in Marjanovič Umekova (2009). Pravi, da se otroci nižjega delavskega razreda in drugih tako ali drugače deprivilegiranih skupin borijo z ovirami, ki stojijo med kulturami (navadami, ravnanji, pojmovanji), iz katerih izhajajo sami, in šolsko kulturo. Medveš (2002) ugotavlja, da je v bistvu celotna novoveška zgodovina povezana z iskanjem odgovora na vprašanje, kakšna je pravična šolska ureditev. Odgovori na vprašanje, kako vsem državljanom zagotoviti optimalen razvoj pa so razpršeni med dvema skrajnostma – egalitarizmom in meritokracijo. Meritokracija izobraževanje in izobrazbo vrednoti v sorazmerju s tem, kako spodbujata razvoj sil in potencialov posameznika. Formalno ponuja vsem enake možnosti in gradi na konceptu šole kot institucije družbene reprodukcije, ločevanje 'drugačnih' v različne vrste šol, ki so prilagojene 'drugačnosti' sposobnosti, interesov in nagnjenj. »Bistvo meritokratskega šolskega koncepta je, da sta selekcija in diferenciacija 'drugačnih' pravični do njih, saj le z diferenciacijo zagotovimo vsakomur pogoje za razvoj, ki najbolj ustreza njegovim potencialom.« (prav tam, str. 13.) Egalitarizem pa izhaja iz predpostavke, da je izobrazba in izobraževanje kot javno dobro treba definirati v absolutnem smislu. To pomeni, da je izobrazba kot javno dobro enaka za vse. Zanje pravična šola je šola enakih rezultatov. Ključno vprašanje je, pravi Medveš (2002), kako ob zahtevi po enakih rezultatih upoštevati drugačnost? In ugotavlja, da se ob tem, ko šolski sistem povečuje razlike med otroki, tudi enakost možnosti prej ali slej izkaže le kot iluzija. »Enakost možnosti je iluzija tako v skupni kot v diferencirani šoli.« (prav tam, str. 15.) Pravičnosti v šoli, kot opozarja Medveš (prav tam), ni mogoče preprosto reducirati na načelo enakih možnosti. Pravičnost pomeni, da je otrokom, ki imajo kakršnekoli težave v doseganju učnih ciljev in standardov, posebno pa otrokom, ki zaradi objektivnih ovir sami ne dosegajo standardov, ki bi jih lahko glede na svoje sposobnosti, treba posvečati večjo skrb. »Etični vidik pravičnosti nas v šoli vodi k sklepu, da je pravično ravnati z različnimi učenci različno, da bi lahko dosegli norme uspešnosti, ki jih za uresničevanje pravice do izobraževanja postavlja izobraževalni sistem za vse enako.« (prav

tam, str. 35.)

Poleg sistemskih dejavnikov pa je pomemben dejavnik zagotavljanja pravičnosti v šoli učitelj. »Bistvo interkulture vzgoje se uresničuje v oddelku, programu, oblikah in odnosih, zlasti med učenci, pri tem pa je nepogrešljiva vloga učitelja.« (Resman, 2003, str. 70.) Lesarjeva, Pečkova in Čuk (2005) so v raziskavi o vključenosti marginaliziranih skupin v redno osnovno šolo na podlagi analize sistemskih kriterijev ugotovili, da zakonodaja pri nas govori o integraciji, in ne o inkluziji učencev. Inkluzivnost je mogoče prepoznati na načelni ravni, ne pa tudi na ravni konkretnih zakonov in pravilnikov. Učitelji specifično Romov sicer prepoznavajo, vendar pa je ne prepoznavajo kot ovire, nanjo pa se odzivajo predvsem z zniževanjem učnih zahtev. Poleg učencev s posebnimi potrebami učitelji kot manj sposobne zaznavajo tudi učence Rome. Prav tako naj bi bile vse skupine proučevanih marginaliziranih skupin (priseljenci, bogati, revni učenci, učenci s posebnimi potrebami) razen Romov deležne primernih spodbud z vidika primernih spodbud staršev in starševskih pričakovanj. Učitelji se tudi ne čutijo, razen pri revnih otrocih, odgovorne za spodbujanje socialnega vključevanja večine drugačnih otrok in se ne pojmujejo za osebo, ki bi bistveno prispevala k oblikovanju inkluzivnega okolja. Kroflič (2006) opozarja, da je do zdaj akademska pedagogika v zvezi z vrednotnimi premiki tako bodočih učiteljev kot učencev in dijakov preveč stavila na identifikacijo z uradnimi normami in vrednotami ter njihovim referenčnim zagovornikom – učiteljem. Čas je, da se soočimo z dejstvom, da v procesih formiranja bodočih učiteljev in drugih pedagoških profilov nismo vzpostavili dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov (prav tam, str. 36). Učitelji lahko učence stereotipizirajo in diskriminirajo popolnoma nezavedno, čeprav se trudijo načeloma z njimi ravnati pravično in enako. Nekatere predsodke smo preprosto tako ponotranjili, da se jih niti ne zavedamo (Golnick in Chinn, 1991).

Zavedanje kulturnih razlik pomeni, da mora učitelj poučevanje prilagoditi potrebam vsakega otroka. Ni nujno, da bodo tako vsi učenci deležni enakega, morajo pa dobiti, kar potrebujejo. Pravičnost ne pomeni enakosti. Prav tako zavedanje kulturnih razlik ne pomeni le poznavanja značilnosti posamezne kulture, ampak tudi partikularnosti znotraj nje (Worrell, 2009). Da so učitelji odgovorni

ali bolje soodgovorni za napredek svojih učencev, tudi romskih, opozarja tudi Gardner (2006, v Koželj, 2009), ki izpostavi pomen spoštljivega pristopa in razvijanja spoštljivega uma. Avtor loči disciplinirani, sintetični, kreativni, etični in spoštljivi um. Na ravni odnosa do drugih, sprejemanja razlik in spoštovanja pripadnikov drugih skupin pa izpostavlja drugega. S spoštljivim pristopom se izogibamo stereotipom in jih poskušamo razumeti v njihovem lastnem kontekstu. Učitelj s svojim ravnanjem postavlja vzor, ki ga učenci opazijo in se po njem ravnajo.

Učitelj seveda ni edini, ki prispeva k inkluzivnosti posamezne šole ali razreda, je pa njen pomemben dejavnik. Predpogoj so sistemske rešitve, ki tako ravnanje podpirajo in omogočajo. Obravnava različnih v družbenih institucijah je, kot pravijo Pečkova, Lesarjeva in Čuk (2006), močno pogojena s pojmovanjem v imenu česa ali koga so nekatera ravnanja upravičena oz. katere vrednote so kriterij našega odločanja (prav tam, str. 56).

Sklep

Postmoderna je s pluralnostjo različnih načinov sobivanja prinesla verjetje, da ne obstajajo več enoznačne resnice, na katere bi lahko pristajali in jih iskali, ter da je treba priznati legitimnost in veljavnost različnih konceptov. Prav pedagoško delo je prostor, kjer je priznavanje sobivanja v različnosti postalo nujnost. Spremenjena paradigma je vplivala na prenekateri koncept, s katerim se vsakodnevno srečujemo na področju vzgoje in izobraževanja. Kljub temu nam je na pluralnost v vsakdanjem življenju pogosto težko misliti. To pogosto zahteva izstop iz varnega prostora enopomenskosti, zato nemalokrat pozabljamo, da so dogodki, ki se nam zgodijo, in tudi ljudje, s katerimi se srečujemo, pogosto bolj odvisni od naših interpretacij in socialnega konteksta, v katerem smo. Nujnost izbire in raziskovanja lastne referenčne točke in referenčne točke drugega pa je – zanimivo – prej okreplila kot oslabila odgovornost posameznika za lastne odločitve. Odgovornost v postmoderni zahteva tudi preverjanje socialnega konteksta, v katerem odločitve nastajajo, ne le sklicevanje na normo ali zakon. Identifikacija z uradnimi normami in zakoni, kot pravi Kroflič (2006), ni več dovolj, da bi strokovni delavci šole napravili

vrednotne premike.

Kljub poudarkom, da je treba na svet in posameznike v njem gledati pluralistično, je diskurz o Romih še vedno prežet z negativizmom. Uradno je romskim učencem priznan status socialne in kulturne manjšine, vendar pa jim pravica do učenja, ohranjanja in razvijanja lastnega jezika v šoli še vedno ni omogočena. Predpostavke, na podlagi katerih jim je pomoč v šoli dodeljena, pa se nanašajo predvsem na manjkajoče predznanje, s katerim naj bi ti otroci vstopali v šolo, in na njihovo kulturno drugačnost, ne pa na učne težave, s katerimi se srečujejo. Ker to 'manjkajoče' predznanje ni nikjer pojasnjeno ali specificirano kot pomanjkanje točno določenih znanj ali veščin, nastopa kot pojem, ki romske učence stereotipizira in tipizira, hkrati pa jih dela eksotične in potrebne 'nečesa posebnega'. Prav tako pa se ob tem nikoli ne poudarja značilnosti romske kulture, njenih prepričanj in verovanj.

V kontekstu postmoderne je zaradi pluralnosti različnih načel in vrednotnih okvirjev ena temeljnih dilem moralne vzgoje postalo vprašanje, kako posameznika (otroka) pripraviti na soočanje z legitimnostjo in veljavnostjo vseh različnih norm, vrednot in smislov. Upoštevanje socialnega konteksta, v katerem je posameznik, je tako postalo nujnost, priznavanje legitimnosti različnosti bivanja pa predpogoj za razvijanje občutka kompetentnosti vsakega posameznika (tudi ali pa predvsem učencev Romov).

Literatura

Atinassi, J. (1994). *Academic achievement, culture, and literacy: an introduction*. Pridobljeno s svetovnega spleta: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0att.htm>.

Elichovar, M. in Dvorakova, J. (2005). *Analysis of particularities of Roma children*. Pridobljeno s svetovnega spleta: <http://medportal.ge/eml/publichealth/2005/n2/7.pdf>.

Ermenc Skubic, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 44–58.

Ermenc Skubic, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*. Posebna izdaja, 57, str. 150–167.

Gaber, S. in Marjanovič Umek, L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Gollnick, D. M. in Chinn, P. C. (1991). *Purpose of multicultural education*. Pridobljeno 19.4.2010 s svetovnega spleta: <http://www.ericidigests.org/pre-9220/exceptional.htm>.

Hrženjak, M. (2002). Zgodovinski, kulturni in družbeni vidiki vključevanja romskih otrok v slovenske vrtce. *Socialna pedagogika*, 6(1), str. 83–95.

Kavkler, M. (2004). Izobraževalna uspešnost kot pogoj za zmanjševanje revščine. V: J. Gornik (ur.). *Zbornik 1. posveta na temo Revščina in socialna izključenost oziroma vključenost*. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije.

Končokova, E. (2007). *Building Effective National Early Care and Education System* Pridobljeno 22.4.2010 s svetovnega spleta: www.worldforumfoundation.org/wf/wf2007/SessionSummaries/Session37.doc.

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji : vprašanja izobraževanja,

multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 28–43.

Koželj, E. (2009). *Učitelj in romski učenci z vidika ekološkostemske teorije*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

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(2), 118–139.

Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji). *Sodobna pedagogika. Posebna izdaja (Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti)*, str. 26–39.

Kroflič, R. (2006). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*. Pridobljeno 8.5.2010 s svetovnega spleta: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija.html>.

Kyuchukov, H. (2008). The Role of Communities in the Education of Roma Children. V: *Education of Roma Children in Europe*. Pridobljeno 23.4.2010 s svetovnega spleta: http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/publications_en.asp.

Lesar, I., Peček, M. in Čuk, I. (2005). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika*, 56(5), str. 56–79.

Lesar, I., Peček, M. in Čuk, I. (2006). Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 10(2), str. 137–168.

Macura Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem: analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, L. (2009). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav - problemi, modeli in nove usmeritve. *Sodobna pedagogika*, 60(1), str. 376–391.

Marcinčin, A. in Marcinčinova, L. (2009). *The cost of non inclusion*. Pridobljeno 8.5.2010 s svetovnega spleta: http://www.romadecade.org/the_cost_of_noninclusion_2009.

Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53(5), str. 24–41.

Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 60–79.

Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šola približati otokom s posebnimi potrebami? *Sodobna pedagogika*. Posebna izdaja, 54, str. 52–62.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji (2004). Pridobljeno 8.5.2010 s svetovnega spleta: www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti.asp.

The education of Gypsie children within Europe. Pridobljeno 8.5.2010 s svetovnega spleta: <http://www.pjb.co.uk/npl/BP%2046%20-%20Final%20OPRE%20ROMA-GYPSIES%20UP.pdf>.

Towards a European Social Agenda also for Roma Statement of the European Roma Information Office (ERIO) (2008). Pridobljeno 8.5.2010 s svetovnega spleta: http://erionet.org/site/upload/advocacy/ERIO_Statement_Renewed_Social_Agenda.pdf.

Worrell, J. (2009). *Diversity in the inclusion classroom*. Pridobljeno 8.5.2010 s svetovnega spleta: <http://www.multiculturaljournal.com/issues/#worrell>.

Zakon o osnovni šoli. Ur. l. RS 81/2006.

Strokovni članek, prejet maja 2010.

Romi, socialni kapital ter dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode

Roma, Social Capital, and Dilemmas regarding the Placement of Roma Children in Educational Institutions

Mateja Marovič

Povzetek

Mateja Marovič, profesorica razrednega pouka, OŠ Veržej-enota DOM, Puščenjakova 7, 9241 Veržej, e-pošta: mateja.marovic@guest.arnes.si

Prispevek se ukvarja z Romi kot marginaliziranim delom slovenskega prebivalstva v povezavi s konceptom socialnega kapitala, ki se izraža, ko stopamo v medsebojne odnose z drugimi ljudmi. V prvem delu je na kratko predstavljen odnos med romsko in večinsko skupnostjo. Zajema podobe romskega življenja, ki so pogosto prikazane na ravni posplošenih stereotipnih predstav. V drugem delu je obravnavan socialni kapital, nastajanje le-tega, njegove pozitivne in negativne lastnosti ter posebej izpostavljen povezovalni in premostitveni socialni kapital. Ugotovitve s poskusom povezave med Romi in socialnim kapitalom, so predstavljene v tretjem delu. Na koncu pa so na primeru iz prakse odprte dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode.

Ključne besede: Romi, socialni kapital, vzgojni zavod, socialna pedagogika.

Abstract

This contribution discusses the Roma as a marginalised segment of Slovenian population in connection with the concept of social capital, which is revealed when we enter into relations with other people. The first part gives a short presentation of the relationship between the Roma and the majority community. It includes the images of Roma life that are often depicted on the level of generalised stereotypical notions. The second part discusses social capital, its creation, its positive and negative characteristics, and highlights in particular the bonding and bridging social capital. The third part presents the findings with the attempt to connect the Roma with social capital. The ending opens up dilemmas regarding the placement of Roma children in educational institutions on the basis of a practical example.

Key words: *Roma, social capital, educational institution, social pedagogy.*

Uvod

V tujini so precej pogoste sociološke študije, ki raziskujejo vpliv socialnega kapitala na uspešnost posameznikov v družbi (Korošec, 2008). Konceptu socialnega kapitala se pripisuje pomembna vloga v razvoju družbe in posameznika ter v razumevanju posameznih družbenih pojavov. Kot pravita Adam in Rončević (2003, v Zrim Martinjak, 2006) ima med posameznimi znanstvenimi disciplinami integrativno vlogo, saj je uporaben za pojasnjevanje mnogo pojavov. Njegovi zagovorniki celo trdijo, da se z uporabo konceptualnega okvira socialnega kapitala lahko dejansko približamo kateremukoli družbenemu pojavu ali situaciji (prav tam). Najdene so tudi pomembne korelacije med omenjenim kapitalom in številnimi družbenimi pojavi, npr. dosežki v izobraževanju, delinkvenco, stopnjo kriminala, zdravja in kakovostjo življenja.

Ravno zaradi omenjenih lastnosti lahko sklepamo, da igra socialni kapital pomembno vlogo pri vključevanju Romov v širšo skupnost, kot pomembna tema pa se izpostavi tudi pri nameščanju romskih otrok in mladostnikov v vzgojne zavode. V Sloveniji so pripadniki romskih skupnosti kljub večstoletni nastanjenosti v tej državi še vedno državljani brez družbene, ekonomske, politične in komunikacijske moči (Hrženjak, 2002). Čeprav romska populacija v Sloveniji ni homogena, saj se Romi med seboj razlikujejo tako po zgodovinskih izkušnjah in s tem tudi po že doseženi stopnji integracije, bi lahko predpostavljali, da je ravno vprašanje 'kapitalov' oz. pomanjkanje le-teh (pa naj gre za denarni, blagovni, socialni ...) tista dobrina, ki pogojuje socialno izključenost Romov.

Romi

»Pozabljamo, da tujcev ne ustvarja njihova temna polt, črka el, ki jo drugače izgovarjajo, ali katerakoli druga lastnost, pač pa si svoje tujce ustvarjamo sami, ker jih potrebujemo zato, da mi sami nekaj smo.« (Razpotnik, 2002, str. 18.)

Romi so bili skozi zgodovino vedno in povsod in so še danes odrinjeni na obrobje družbenega življenja. In to do te mere, da se nam zdi že kar samoumevno, da so Romi praviloma revni, nezaposleni, brez ustreznih bivališč in brez možnosti izobraževanja (Hrženjak, 2002, str. 87). Socialna pedagogika v družbi negotovosti opozarja na integracijo posameznika, ki je vse kompleksnejši pojav, določene družbene skupine (med katere vsekakor lahko vključimo Rome) pa so s tega vidika še posebej izpostavljene in ranljive.

Tako nihče, ki se ukvarja s takšnimi ali drugačnimi vprašanji vzgoje oz. izobraževanja otrok manjšinskih etničnih skupin, ne more mimo dileme, ali bi morali njihov družbeni položaj in status v naši družbeni sredini urediti drugače, da bi lahko uspešno napredovali ter hkrati tudi ohranjali svojo kulturo in identiteto. Pa vendar, romski svet ni le en svet, temveč je bistveno pogojen z odnosom, ki ga uspeta vzpostaviti romska in večinska skupnost (Peček, 2006).

Romski narod je tako »politični, kulturni in socialni simbol, skozi katerega je svet razdeljen na dve sferi – Rome in Nerome

oz. Civile« (Smith, 1997, v Peček, 2006, str. 7). Povsod po svetu so Romi velik izziv (Macura Milovanović, 2006) – tako pri zagotavljanju človekovih pravic kot tudi pravic do izobraževanja in zaposlovanja. Povsod po svetu namreč najdemo romske otroke, ki se nikoli niso šolali, ter take, ki šolo prenehajo obiskovati še pred koncem obveznega šolanja in imajo slabši učni uspeh kot drugi učenci. Povsod pa zasledimo tudi predsodke in diskriminacijo. Kot pravi Pečkova (2006), se ti znotraj šolskega sistema kažejo npr. »skozí segregacijo: vpisujejo jih v getoizirane šole in posebne šole. Ne zaradi morebitnih motenj v razvoju, temveč zaradi njihove kulturne drugačnosti« (prav tam, str. 7). Podobno ugotavlja Husar Černjavičeva (2006), ki diskriminacijo vidi tudi na področju šolanja romskih otrok v posebnih romskih oddelkih, v pogostem usmerjanju romskih otrok v šole s prilagojenim programom, v nizkih učnih pričakovanjih učiteljev do romskih učencev in še bi lahko naštevali. Kovač Šebartova in Krek (2003) menita, da je slovenska država na področju izobraževanja Romov morda naredila več kot nekatere druge države, toda kot ugotavljata, je »napaka doslejšnje slovenske edukacijske politike, katere cilj je integracija Romov, v tem, da je (bila) ta politika dejansko bolj ali manj neuspela politika asimilacije, brez upoštevanja specifičnosti, ki jih zahteva večkulturnost« (prav tam, str. 34–35). Romski učenci so tako pogosto šikanirani. S strani učiteljev, ki imajo do njih nižja pričakovanja (saj pogosto izhajajo iz prepričanja, da so njihove sposobnosti ter želja po znanju manjše kot pri preostalih učencih), nemalokrat pa tudi s strani sošolcev.

Bourdieu (1979, v Kump, 2003) trdi, da enakost možnosti prispeva k produkciji neenakih rezultatov. Čeprav imajo otroci v začetku šolanja enake možnosti, so od začetka neenako opremljeni za tekmovanje drug z drugim. Tako imajo otroci, ki izhajajo iz srednjega socialnega sloja, že na začetku šolanja habitus, uglašen s pričakovanji in kulturo šole. Drugi otroci, ki privilegiranemu sloju ne pripadajo, so medtem v tem svetu zbegani, saj se zelo razlikuje od njihovega domačega okolja.

Ne gre pozabiti, kot poudari tudi Beck (v Ule, 1996), da je izobrazba ključni dejavnik v možnostih poznejše življenjske izbire in s tem povezanim tveganjem pred brezposelnostjo, izpostavljenostjo nevarnostim iz okolja in stresom. Skladno s tem je presenetljiv podatek, da je od 10.000 Romov, ki živijo v Sloveniji,

le 30 takih, ki imajo visokošolsko izobrazbo.¹ Raziskava *Učitelji o Romih v slovenskih osnovnih šolah*, ki so jo izvedli Pečkova, Čuk in Lesarjeva (2006), je pokazala, da romski učenci niso deležni ustrezne pozornosti stroke in politike ter posledično tudi učiteljev, in sicer zaradi načina, na katerega se slovenski šolski sistem loteva posameznikove pravice po ohranjanju in razvoju materinščine, saj romski učenci trenutno nimajo niti formalne možnosti za učenje le-te. Naslednja pomanjkljivost našega šolskega sistema se kaže v učnih vsebinah, ki ne upoštevajo značilnosti ter posebnosti narodnomanjšinskih skupnosti, tako tudi ne romskih. Naslednji problem je pouk slovenščine za Rome. Jasno je, da imajo romski učenci številne težave ravno zaradi tega, ker je pouk v slovenščini, katere pa ne razumejo dovolj dobro, saj ta ni njihov materni jezik. Problem v zvezi z znanjem in razumevanjem vsebin poučevanja pa je tudi ta, da imajo romski učenci ob vstopu v šolo drugačno predznanje, razvite imajo drugačne vzorce mišljenja ter navade, ki jim otežujejo vključevanje v institucionalno okolje šole (prav tam, str. 164). Ne nazadnje pa zgoraj omenjeni avtorji ugotavljajo, da se kaže tudi pomanjkanje zavedanja, »kaj za otroka pomeni, če je izpostavljen dvojnemu kulturnim vplivom: v svoji družini in okolju, v katerem živi« (prav tam, str. 166). V njegovi zavesti je tako spoj in navzkrižje dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov življenja, saj tako družina kot tudi širše družbeno okolje v mnogo primerih nista skladna socializacijska dejavnika, kar pa se lahko izraža tudi v oblikovanju posameznikove identitete. Iz tega sledi, da so romski otroci lahko tudi socialno izključeni ali pa to slej ko prej bodo.

Če se ozremo na področje vzgoje in izobraževanja, lahko ugotovimo, da javne šolske sisteme, kot piše Pečkova (2006, str. 7), »zaznamuje dolga zgodovina napak pri oblikovanju primerne in učinkovite politike izobraževanja Romov«, kar je v mnogo primerih povezano z nesposobnostjo ter nepripravljenostjo spoštovati njihovo zgodovino, spretnosti in aspiracije.

Čeprav ima Slovenija zgledno pravno urejen odnos do avtohtone madžarske in italijanske narodne manjšine, pa tega žal ne moremo trditi za Rome. V slovenski ustavi so Romi opredeljeni kot etnična skupnost, še vedno pa ni bil sprejet krovni zakon, ki bi postavil temelje za uveljavitev njihovih pravic, za ohranjanje in razvoj

¹ Podatek pridobljen iz dnevnikih poročil TV Slovenije 8. 4. 2009 ob svetovnem dnevu Romov.

svojega jezika, kulture in drugih etničnih značilnosti. Romi se v vsakdanjem življenju, kot ugotavlja Husar Černjavičeva (2006), še vedno soočajo z diskriminacijo in kršenjem temeljnih človekovih pravic, ki se kažejo v njihovem nezaposlovanju, v odklonilnem odnosu lokalnih skupnosti do sodelovanja z Romi, v občinskih svetih ... Odklonilen odnos do Romov se tako kaže na ravni družbe kot celote, kjer se srečamo s problemi »ksenofobije, stereotipov, predsodkov, stigmatizacije in marginalizacije« (Peček, 2006, str. 8). Podobe romskega življenja so pogosto predstavljene na ravni posplošenih stereotipnih predstav, kot so: Romi kradejo; so večni popotniki; so leni in živijo na tuj račun; so drugačni, so druga rasa; ne skrbijo za higieno, imajo poseben vonj; so srečni marginalci; so eksotični tujci; so nadarjeni za glasbo; se ne želijo integrirati (Husar Černjavič, 2006). Nestrpnost do Romov se kaže tudi v medijih. Še več, o njih se ne govori drugače kakor o »romskem vprašanju«, »romskem problemu« ali »romski problematiki«. Erjavčeva, Basić Hrvatina in Kelblova (2000) ugotavljajo, da izhaja novinarsko poročanje o Romih iz predpostavke, da so ti drugačni od 'nas'. »Njihova drugačnost je tako samoumevna in dokončna, da je ni treba niti posebej pojasnjevati.« (Prav tam, str. 7) Zgoraj omenjene avtorice v svoji študiji ugotavljajo, da se mediji v poročanju s posebnimi tehnikami stereotipizacije in posploševanja osredotočajo na posamezne 'negativne značilnosti' Romov, kot so kulturna različnost, deviantnost in ogrožanje večinskega prebivalstva. Tematsko so jih razdelile na tri skupine, kjer so Romi predstavljeni kot (prav tam, str. 7–8):

1. Akterji negativno ovrednotenih dejanj (npr. kriminala), ki pomenijo grožnjo družbenemu redu. Predstavljeni so kot agresivni in nevarni. Prevladujoča kategorizacija novinarskega poročanja pa je tudi trditev, da Romi (po svoji naravi) kradejo.
2. Tisti, ki ogrožajo naše družbenoekonomske interese in pomenijo grožnjo ekonomskemu redu. Živijo od socialne pomoči (ki naj bi bila po prepričanju večinskega prebivalstva višja od zaslužkov, ki bi jih dobili, če bi delali) so nedelavni in leni.
3. Imajo drugačno kulturo, mentaliteto in obnašanje, ki ni skladna z normami večinskega prebivalstva in kot taka pomeni grožnjo našemu kulturnemu redu. Od večinskega prebivalstva se tako razlikujejo po videzu (barvi kože), imajo drugačne vrednote, navade in kulturo, so neprilagodljivi ter imajo previsoko nataliteto.

Romi so tako velikokrat brez ekonomske, politične in komunikacijske moči. Njihovo medijsko izpostavljanje je običajno skrajno poenostavljeno in se največkrat vrti okrog tematskega sklopa 'težave in konflikti' (Erjavec, Bašić Hrvatini in Kelbl, 2000). Daljnosežne posledice pa se kažejo v tem, da postanejo Romi manjvredni državljani oz. državljani, nad katerimi je verbalno (in fizično) nasilje skorajda upravičeno.

Ko govorimo o pripravljenosti Romov na vključevanje v slovensko družbo, se tako moramo ozreti tudi na našo pripravljenost, da jih sprejmemo (Hrženjak, 2002). Na tem področju je (kot že rečeno) praktično v vseh segmentih slovenske družbe – od medijev do javnih služb – mogoče zaznati diskriminatorški diskurz o Romih (prav tam). Omenjeni diskurz vsekakor posledično slabo vpliva na njihovo možnost vključevanja. In tako bi lahko rekli, da se vedno znova znajdemo v začaranem krogu nenehne produkcije in reprodukcije stereotipnih podob in predstav o Romih, ki imajo daljnosežne posledice.

Ko se torej soočamo z lastnimi predsodki o Romih je, kot pravi Hrženjakova (2002, str. 90), mogoče razmišljati v naslednjih smereh:

- Ne obstajajo nekakšni *Romi na splošno*, ampak obstajajo konkretni posamezniki s svojimi življenjskimi zgodbami, aspiracijami, težavami, s svojimi vrlinami in slabostmi.
- Tudi med Slovenci, ne samo med Romi, so posamezniki, ki so iz takšnih in drugačnih razlogov dojeti kot družbeno deviantni, tako da to ni nikakršna '*romska lastnost*'.
- Statistično številčnejše pojavljanje deviantnosti v romskih skupnostih glede na večinsko prebivalstvo ni posledica nekakšne '*romske narave*' ali '*romske drugačnosti*', temveč je posledica večstoletnega preganjanja ter družbene, ekonomske, politične in kulturne marginalizacije, ki iz tega izhaja.
- Romi niso v Sloveniji nikakršni *prišleki*, ampak so državljani Slovenije, ki že več stoletij živijo na slovenskem ozemlju in naj bi jim pripadale vse z ustavo določene pravice.
- In ne nazadnje, sobivanje različnih kultur Slovenijo bogati, ne pa ogroža, in v tem pogledu smo lahko srečni, da romska kulturna manjšina prebiva tudi v Sloveniji.

Do zdaj sem skušala v grobem razgrniti romsko problematiko in težave, s katerimi se vsakodnevno ter na vseh segmentih družbenega, socialnega in še katerega področja življenja soočajo. V nadaljevanju pa bom poskušala prikazati vlogo in vrednost socialnega kapitala, ki sta še kako pomembna, in ne samo pri večinskem prebivalstvu, temveč še posebej pri marginaliziranih skupinah prebivalstva, med katere pa vsekakor lahko prištevamo tudi Rome.

Socialni kapital

Relativno nova (sodobna) kategorija, uporabljena za razumevanje in pojasnjevanje socialne strukture, ki jo pogojujejo fenomeni sodobne družbe, je socialni kapital (Martinjak, 2004). Prevladujoči trend akademskega interesa za koncept socialnega kapitala bi lahko zaznamovali z letnico 1980, ko je pozornost koncepta pritegnila ugledne znanstvenike v Evropi (Bourdieu) in Združenih državah Amerike (Coleman, Putnam, Fukuyama) (Halpern, 2005).

Koncept socialnega kapitala je s svojo širino, uporabnostjo in razlagalno močjo uspel preseči meje posameznih znanstvenih disciplin, obenem pa je uspel seči tudi daleč prek meja akademskih razprav (Makarovič, 2003). Kot pravi Zrim Martinjakova (2006, str. 38), gre za »novejši koncept v socialni pedagogiki, ki se utemeljuje skozi temeljne koncepte socialne pedagogike«. Tako upravičeno nastaja vtis, da skoraj ni družbenega pojava, ki tako ali drugače ne bi bil povezan z evidenco, rastjo ali pa upadom socialnega kapitala v celotni družbi (Dragoš, 2002). Naraščajoč interes družbenih ved za socialni kapital je tako »odraz težnje, ko se posamezne znanstvene vede – sicer specializirane vsaka v svojo smer – vse pogosteje odločajo za proučevanje istih procesov, seveda še vedno z različnih vidikov« (prav tam, str. 71).

Večina strokovnjakov se strinja, da je socialni kapital zelo pomemben, vendar pa niso vsi enotnega mnenja, kaj ta pomeni. Nekateri temeljijo na njegovih lastnostih, drugi bolj poudarjajo količino teh lastnosti, nekateri pa se osredotočajo na zmožnosti njegovega aktiviranja (Komac, 2008).

Interpretacije socialnega kapitala

V literaturi zasledimo dve interpretaciji socialnega kapitala. Prva je normativno funkcionalistična verzija, ki jo zagovarjajo Coleman, Putan, Fukuyama in Etzioni (Kump, 2003, v Komac, 2008) ter socialni kapital razume kot odnose in norme, ki povezujejo skupnost z recipročnostjo, zaupanjem in vpeljevanjem sankcij za odklone od naštetega. Poudarja pomen zaloge človeških odnosov kot osnove za generiranje človeškega in fizičnega kapitala ter koristi, ki jih ima od socialnega kapitala širša skupnost. Socialni kapital je tako torej v lasti socialne skupine, in ne posameznikov (prav tam).

Druga vrsta interpretacij socialnega kapitala, kot pravi Komačeva (2008, str. 8), pa je »odziv na normativno funkcionalistične razlage, ki si s pomočjo socialnega kapitala prizadevajo krepiti obstoječo družbeno ureditev, ne da bi se vprašale o njeni pravičnosti«. S perspektive kritične teorije družbe je socialni kapital torej mehanizem za reprodukcijo nepravične družbene ureditve. Bourdieurjev koncept socialnega kapitala tako v ospredje postavlja koristi, ki jih ima posameznik od vključenosti v neko skupino ali širše omrežje medosebnih odnosov. Torej je v teh interpretacijah poudarek na obsegu in strukturi socialnega kapitala posameznikov (Kump, 2003, v Komac, 2008, str. 8–9).

Iz definicij socialnega kapitala sledi, da ta pomeni socialne mreže in aktivno participacijo v socialnem okolju, ki, kot pravi Zrim Martinjakova (2006, str. 45), »usposablja posameznika, skupine in skupnosti deliti skupne norme, vrednote, kulturo, navade in običaje, ki spodbujajo zaupanje, vzajemno razumevanje in povezovanje, kar krepí sodelovanje v skupinah ali med njimi z namenom doseči skupni cilj«. Ravno zaradi tega pa se socialni kapital razume kot družbeni vir, saj je v lasti vseh. Učinkov socialnega kapitala so deležni vsi člani določene družbene strukture, saj pogojuje njihovo medsebojno sodelovanje, solidarnost, vzajemnost in medsebojno zaupanje (prav tam).

Socialni kapital ima, kot pravi Dragoš (2002), štiri lastnosti podobne kot druge kapitalske oblike, in sicer: *odnosnost*, *učinkovitost*, *manifestnost* in *uspešnost*.

Prva lastnost, *odnosnost* (ki je za sodobno socialno pedagogiko še kako pomembna) pomeni, da »je treba socialni kapital – tako

kot vsak drug – razumeti kot *družbeni odnos*, in ne kot stvar.«² Druga lastnost – *učinkovitost* – označuje, kot pravi avtor, »bilanco med vložki in učinki, torej primerjavo razmerij med ključnimi sestavinami ob začetku in koncu aktivacije socialnega kapitala.«³ Kot tretjo lastnost Dragoš omenja *manifestnost*, ki pomeni sposobnost, »da kapital obnavlja samega sebe in to najbolj takrat, kadar je navzven viden in očit.«⁴ Zadnja lastnost socialnega kapitala – *uspešnost* – »pa se nanaša na tisto, kar z njim dosežemo«⁵ (prav tam, str. 74–75).

Sposobnost za dostop različnih tipov socialnega kapitala, kot pravi Zrim Martinjakova (2006), v različnih življenjskih obdobjih prispeva h kakovosti posameznikovega življenja. Posameznik pa ga potrebuje za vključevanje v družbo, saj ta ustvarja bistvene spremembe v našem življenju, vpliva na psihološke in biološke procese ter s tem zvišuje vrednost našega življenja.

Nastajanje socialnega kapitala

Kot pravi Dragoš (2004), nastaja socialni kapital v kombinaciji horizontalnih in vertikalnih vezi. Med horizontalne, spadajo povezave med posamezniki in skupinami na neformalnih osnovah. To so odnosi med sorodniki, sosedi, prijatelji, znanci, krajanji in tudi formalizirane povezave, v katerih gre za enakovredna partnerstva. Vertikalne povezave oz. vezi pa se nanašajo na formalizirana hierarhična razmerja z neenako porazdelitvijo moči. Sem bi lahko uvrstili odnose med učiteljem in učencem, šefom in delavcem, duhovnikom in vernikom, pa tudi odnose med lokalnimi in državnimi

² Se pravi, sestavine socialnega kapitala (tako kot velja za sestavine drugih kapitalskih oblik) postanejo kapitalске šele ob pogoju, da jih aktiviramo in uporabimo. To je mogoče, le v relacijah z drugimi posamezniki in skupinami. Brez odnosov torej ni kapitala, in sicer ne socialnega ne drugega.

³ Tudi tu (podobno kot pri drugih kapitalskih oblikah) velja, da se nekateri elementi socialnega kapitala lahko pomnožijo ali pa obrabijo, kar je seveda odvisno od načina uporabe.

⁴ Pojavno bistvo socialne kot vsake druge oblike kapitala je torej ravno v tem, da bolj ko je viden, večji je, in obratno, ko je večji, je tudi bolj viden.

⁵ Tudi za to (podobno kot za druge kapitalске oblike) velja, da je z njeno uporabo mogoče realizirati določene cilje, ki jih brez socialnega kapitala ne bi mogli uresničiti.

oblastmi. V grobem lahko oblikovanje kapitala razdelimo na dva procesa, in sicer na sinergijo in kompenzacijo. Sovpadanje ugodnih horizontalnih povezav z ugodnimi vertikalnimi spodbuja nastanek socialnega kapitala na sinergijski način, ki pa sam tudi potrjuje podlago, iz katere je nastal (izkušnja zaupanja krepi zaupanje). V primerih, ko to ni mogoče, lahko socialni kapital še vedno nastaja tako, da se slabosti ene dimenzije kompenzirajo s prednostmi druge (prav tam, str 155).

Če povzamemo, vidimo, da se socialni kapital lahko ustvarja in razvija v družinah, izobraževalnih institucijah, lokalnih skupnostih, civilni družbi, podjetjih ter v javnem sektorju. Kot pravi Komačeva (2008) pa bi naj imela pri nastajanju socialnega kapitala največjo vlogo civilna družba oz. intermediarno področje, »ki vključuje vsa formalna ali neformalna prostovoljna združenja, skupine, društva in socialna omrežja, ki se nahajajo v prostorih med družino kot privatno sfero in državo kot javno sfero« (prav tam: 15).

Glede na različne interpretacije, funkcije in vrste kapitalskih oblik ter na interpretiran 'prostor' nastajanja socialnega kapitala ugotovimo, da je (kot že zapisano) socialni kapital 'dobrina'. Najdemo jo lahko, kot pravi Komačeva (2008, str. 17), »v vsakem posamezniku, vendar kot 'potencial', ki se aktivira v odnosu med posamezniki v skupnosti«. Do socialnega kapitala posameznik pride z zavednimi in nezavednimi vlaganji v socialne odnose, ki slej ko prej obljublajo neko korist.

Tako kot preostali kapitali (naravni, denarni, blagovni ...) tudi socialni vpliva na trende na vseh treh ravneh človekovega delovanja: na mikro-, mezo- in makroravni. Igljčeva (2004, str. 158) je socialni kapital opredelila z *makro-*,⁶ *mikro-*,⁷ in *mezzo-*⁸ ravnmi socialnega sistema oz. z močjo socialnih vezi, ki segajo od močnih do šibkih ter anonimnih socialnih vezi. Sodobne socialne mreže torej predelujejo velike količine vseh vrst kapitalov in tako zahtevajo nenehne investicije v smislu neprekinjenega dela na odnosih (Komac, 2008).

⁶ *Makroraven*, kot pravi, »zaznamujejo odnosi med ljudmi, ki se ne poznajo in niso člani istih socialnih omrežij« (Igljč, 2004, str. 158).

⁷ Na *mikroravni* govori o »močnih socialnih vezeh med ljudmi, ki se že dolgo poznajo, se pogosto srečujejo, so v intimnih odnosih in vključeni v intenzivne procese socialne opore« (Igljč, 2004, str. 159).

⁸ S srednje močnimi in šibkimi vezmi med ljudmi, ki so vključeni v skupna omrežja, pa je določena *mezzoraven* (Igljč, 2004).

Količina socialnega kapitala je odvisna od količine in razvejanosti odnosov, »od širine omrežja odnosov ali povezav, ki jih posameznik lahko učinkovito mobilizira« (Bourdieu, 1985, v Podmenik, 2003, str. 63). Za Bourdieuja je torej socialni kapital dolgoročno investiranje v sociabilnost, ki ga omogoča omrežje obstoječih in potencialnih odnosov.

Kapitalske oblike

Danes se v pogledu na družbo opredeljujejo različne vrste kapitalskih oblik. Poleg ekonomskega velja omeniti še: naravni, denarni, proizvodni, blagovni, kulturni, človeški, duševni idr. kapital.

Čeprav je koncept kapitala prenesen iz ekonomije, pa danes pojem kapital, kot pravi Zrim Martinjakova (2006, str. 39), »ni več omejen le na področje ekonomije, saj sodobna družba tveganja in negotovosti usmerja v vzpostavljanje katerihkoli odnosov na osnovi koristi«. Tako pojem 'socialno' ločuje socialni kapital od drugih oblik kapitala. Ima drugačne karakteristike, in sicer so zaupanje, vzajemnost in izmenjava informacije značilnejše (Castle, 2002, v Zrim Martinjak, 2006). Za vse 'alternativne' oz. simbolne oblike in tudi za 'osnovni' kapital pa je vendarle značilno produktivno delovanje, kar pomeni, da gre pri vseh oblikah kapitala za investiranje, ki prinaša dobiček. Pri socialnem kapitalu gre tako za investiranje v medsebojne odnose, saj tudi socialni kapital – kot druge oblike kapitala – zahteva investiranje v oblikovanje strukture dolžnosti in pričakovanj, odgovornosti in avtoritete, norm ter sankcij, ki omogočajo učinkovito delujočo organizacijo (Coleman, 1990, v Zrim Martinjak, 2006).

Coleman, ki se je v povezavi z izobraževanjem ukvarjal s konceptom socialnega kapitala, je dosežke na področju izobraževanja povezoval s stopnjo socialnega kapitala (Schuller, Baron in Field, 2000, v Martinjak, 2003). Izpostavil je tudi odnos med socialnim in človeškim kapitalom. In sicer pravi, »da je socialni kapital temelj za formuliranje človeškega kapitala« (Field, Schuller in Baron, 2000, v Martinjak, 2003, str. 147).

Ker obstajajo številne nejasnosti, kar zadeva ločevanje obeh pojmov, saj se v določenih vidikih nujno prekrivata, je pomembno navesti, kaj se razume pod pojmom človeški in socialni kapital. *Človeški kapital* se razume kot individualni vir, pri katerem gre

za investiranje v posameznikovo stopnjo zdravja, izobraženosti, spretnosti in vrednot. *Socialni kapital* pa kot družbeni vir, pri katerem gre za investiranje v medosebne odnose, socialno izmenjavo, razvoj skupnosti ter stopnjo zaupanja in varnosti. Socialni kapital se torej razume kot tisti, ki omogoča socialno vključevanje posameznika v skupnost. Značilnost visoke stopnje socialnega kapitala so goste socialne mreže, ki posamezniku pomagajo pri socialnem vključevanju (prav tam, str. 147).

Za Colemana je pojem socialni kapital komplementaren pojmu človeški kapital. Opozarja nas na to, da skupnosti, ki sprotne ne obnavljajo socialnega kapitala, tako ogrozijo zalogo svojega človeškega kapitala (Coleman, 1988, v Kump, 2003). Schuller in Field (v Kump, 2003) sta drugačnega mnenja, saj poudarjata pomembne razlike med socialnim in človeškim kapitalom, npr. usmerjenost socialnega kapitala na mreže in odnose v nasprotju s človeškim, ki je osredotočen bolj na posameznika.

Če se vrnemo h Colemanu in njegovo postavko razumemo kot tezo, bi lahko predpostavljali, da socialno izključevanje marginaliziranih skupin (v našem primeru Romov) lahko dosežemo z investiranjem v medčloveške odnose. Kot pravi Martinjakova (2003), ki Colemanovo postavko povezuje s socialnim izključevanjem šole, bi s tem dosegli:

- »preprečevanje osipništva, pri čemer bi ogrožena skupina dobila možnosti za socialno vključevanje v družbo znanja ter višjo stopnjo človeškega kapitala,
- posledica višje stopnje socialnega kapitala pa bi bila tudi nižja stopnja delikventnosti«.

Kot že rečeno, so raziskovalci našli pomembne korelacije med socialnim kapitalom in številnimi družbenimi pojavi (dosežki v izobraževanju, delinkvenco ...), zato lahko socialni kapital vpliva na določen pojav pozitivno, negativno ali pa je del njega. Ima svojo svetlo (socialno) in temno (antisocialno) plat, je v pomoč teoretskemu pojasnjevanju sodobnih družbenih pomenov, vpliva na socialno izključevanje ter je kot tak neposredno uporaben za teorijo in tudi prakso socialne pedagogike (Zrim Martinjak, 2006).

Socialni kapital opredeljujejo kot mehanizem, ki ga uporabljata srednji in višji razred, da zavarujeta svoje privilegije. Kot pravi Komačeva (2008, str. 16), predstavniki kritične teorije družbe

opozarjajo, da »imajo lahko koncepti, ki so jih razvili Putman, Coleman in Etzioni, negativne posledice za marginalizirane posameznike ali skupine (bolne, starejše, ženske, etnične manjšine...)«. V takih primerih socialni kapital diskriminira drugačnost. Avtorica nadaljuje, da bodo predvsem zaradi pomanjkanja zaupanja in vzajemnosti takšni posamezniki ali skupine izločeni iz generiranja socialnega kapitala, ker nimajo dovolj osebnih, ekonomskih ter kulturnih potencialov, s katerimi bi lahko v skupnosti v enaki meri vrnili pomoč, ki jim jo ta nudi (prav tam).

Vendar pa vsak socialni kapital in seveda vsaka civilna družba prinašata tudi družbeno pozitivne učinke. Normativno-funkcionalističen pogled nam poda veliko pozitivnih strani socialnega kapitala, saj poudarja predvsem pomen človeških odnosov in socialni kapital razume kot norme ter odnose, ki povezujejo skupnost z vzajemnostjo, zaupanjem in vpeljevanjem sankcij za odklone od naštetega (Komac, 2008). Hanžek in Gregorčič (2001) ugotavljata, da na pozitiven potencial socialnega kapitala v družbi po Putmanu in številnih drugih avtorjih še zlasti pomembno vplivajo prostovoljne organizacije.

Pomemben element, na katerega pri razumevanju socialnega kapitala nikakor ne smemo pozabiti, je tudi zaupanje. Fukuyama (1995) meni, da se socialni kapital vzpostavi šele, ko člani skupine zaupajo drug drugemu. Tudi Dragoš (2002, str. 88) pravi, da je »zaupanje osrednjega pomena za socialni kapital«. In nadaljuje, »kakor koli ga opredelimo, gre pri zaupanju vselej za načrtovanje odnosov na način, ki v večji meri od vseh drugih mogočih načinov ohranja nam in drugim svobodo odzivanja na sproženo ravnanje – to pa je zelo pomembna okoliščina, od katere je odvisno sodelovanje ravno takrat, ko nimamo nobene druge garancije za njegovo uspešnost in smiselnost«. Tam, kjer ljudje zaupajo drug drugemu in kjer se to zaupanje izraža z medsebojnim sprejemanjem obveznosti, je socialni kapital večji. Na podlagi zaupanja se razvijajo tudi temeljni občutki varnosti ter pripadnosti, ki pripomorejo k večji integraciji posameznika v skupnost. Tako temelji socialni kapital na nesebični pomoči med ljudmi, kar pomeni, da ustvarja ozračje, ki omogoča lažje spopadanje s socialnimi problemi (Komac, 2008). Zmeraj pa je lahko razumljen ali kot družbena dobrina ali pa kot vir negativnih posledic za neko družbo, skupino ali posameznika (Klepec, 2007).

Nekateri teoretiki se težavam, ki se pojavljajo ob opredelitvi, ali so funkcije socialnega kapitala vselej pozitivne ali tudi negativne, izognejo z opredelitvijo povezovalnega ali utesnjujočega kapitala. In sicer:

- »če socialni kapital ljudem olajšuje povezave navznoter in tudi izven okvirov dane skupnosti in če ima pozitiven vpliv na toleranco do različnih drugih, to obliko opredelijo kot povezovalni (*bridging*) socialni kapital,
- kjer pa neformalne norme generirajo socialni kapital v močni zvezi s sankcijami (npr. v zaprtih skupnostih) in kjer je učinek takih povezav na okolje bolj negativen kot pozitiven, govorijo o utesnjujočem (*bonding*) socialnem kapitalu« (Dragoš, 2002, str. 84).

Narayan (2001) razlikuje med povezovalnim (*bridging*) in premostitvenim (*linking*) socialnim kapitalom. Povezovalni kapital opiše kot tistega, ki označuje socialne odnose znotraj posameznikove socialne skupine, s premostitvenim kapitalom pa označuje odnose, ki prekoračijo socialne linije in sežejo do ostalih segmentov družbe.

Tudi najbolj marginalizirane skupine v družbi imajo pogosto dostop do povezovalnega socialnega kapitala, ki jim pomaga premostiti vsakdanje probleme, s katerimi se soočajo. Vendar pa so viri in informacije, ki izvirajo iz povezovalnega kapitala, pogosto omejeni. Brez omenjenega premostitvenega socialnega kapitala bodo tako deprivilegirane skupine težko bistveno spremenile pogoje situacije, v kateri so se znašle, in s tem posledično tudi svoje življenje.

Za izgradnjo premostitvenega socialnega kapitala moramo torej preiti našo družbeno, politično in poklicno identiteto, da se lahko povežemo z ljudmi, ki so od nas drugačni (Klepec, 2007).

Mogoče bi na tem mestu lahko postavili tezo, da se je pri povezavi s celostnim vključevanjem Romov v družbeni, ekonomski, politični in še kakšen prostor treba osredotočiti ravno na premostitveni socialni kapital. Ta je namreč tisti, ki povezuje ljudi, ki se med seboj razlikujejo v pripadnosti politični stranki, etnični skupini ali rasi, socialnoekonomskemu položaju itn., ter omogoča nemoteno delovanje družbenega stroja.

Romi in socialni kapital

Iz zgoraj naštetih lastnosti ter že prej omenjenih značilnosti in funkcij socialnega kapitala bi lahko sklepali, da so Romi prikrajšani v marsikaterem segmentu grajenja, ustvarjanja in ohranjanja le-tega. In sicer:

- Zaradi neuspele (šolske) politike asimilacije brez upoštevanja specifičnosti, ki jih zahteva večkulturnost, čemur velikokrat sledita slabši šolski uspeh in slabša končana izobrazba, zaradi česar so tudi možnosti zaposlitve slabše.
- Nesposobnosti ter nepripravljenosti širše javnosti oz. institucij, da bi spoštovale njihovo zgodovino, spretnosti in aspiracije.
- Vsakodnevna soočanja z diskriminacijo in kršenjem temeljnih človekovih pravic.
- Podob romskega življenja, ki so pogosto predstavljene na ravni posplošenih stereotipnih predstav.
- Nestrpnosti do Romov v medijih, kjer se mediji osredotočajo predvsem na posamezne 'negativne lastnosti' Romov (kot so kulturna različnost, deviantnost in ogrožanje večinskega prebivalstva).
- Odklonilnega odnosa do Romov, ki se kaže na ravni družbe kot celote, kjer se srečamo s problemi ksenofobije, stereotipov, predsodkov, stigmatizacije in marginalizacije.
- Prepogosto so brez ekonomske, politične in komunikacijske moči.

Socialni kapital, kot smo lahko videli, ustvarja bistvene spremembe v našem življenju. Vpliva na psihološke in biološke procese ter s tem zvišuje ali znižuje vrednost našega življenja. Zato lahko predpostavljamo, da se posamezniki, ki so v smislu socialnega kapitala bogataši, bolje spopadajo s travmami, kar pa za Rome (iz vsega predstavljenega) ne moremo reči oz. sklepati, saj nekako vedno izpadejo iz 'sistema'. Vrtijo se v začaranem krogu, iz katerega še vedno uspe uiti le redkim posameznikom.

Dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode

Namestitev otrok in mladostnikov v vzgojne zavode, meni Krajncan (2006), nikoli ni nekaj radostnega za otroke, saj si ga večinoma niso izbrali prostovoljno. Dodatna težava je, da »lahko intervencije, ki skušajo resocializirati s segregacijo, povzročijo posameznikom več škode kot koristi (npr. problemi stigmatizacije, kriminalne kariere ...)« (prav tam, str. 15).

V praksi se velikokrat zastavi vprašanje, ali je smiselno nameščati romske otroke v vzgojne zavode. Ali res ravnamo pravilno, ko jih poskušamo prevzgojiti do te mere, da jim vsiljujemo svoje norme, običaje, pravila, zakone, jezik, skratka svoj način življenja? Ali ne naredimo tem otrokom več škode, kot če bi jih pustili, da odraščajo v svojem primarnem okolju, seveda ob nudenju ustrezne strokovne pomoči njim in njihovim družinam, da otroci ne izgubijo svoje identitete, kulture in svoje pripadnosti?

Vedno znova se namreč potrjuje dejstvo, da romski otroci ne zdržijo dlje časa v zavodih, da jih takšno okolje utesnjuje, jim povzroča travme, neredko pa se celo zgodi, da postanejo zaradi bivanja v vzgojnem zavodu odtujeni oziroma zavrženi od svojih ljudi v primarnem okolju.

Prav zavrženost s strani primarne skupnosti se je pripetila romski deklici, ki je bila vključena v konkretni 'vzgojni zavod'.⁹ Njen primer je na kratko predstavljen v nadaljevanju, osebni in nekateri drugi podatki so zaradi anonimnosti zabrisani.

⁹ Leta 2007 se je spremenilo ime VIZ Veržej. Danes se naša delovna organizacija imenuje Osnovna šola Veržej. Pod skupnim imenom OŠ delujejo tri enote – enota vrtec, enota šola in enota dom.

V nadaljevanju prispevka pa bomo vendarle še vedno uporabljali termin vzgojni zavod oz. zavod, saj nam ta bolj natančno opiše naše poslanstvo.

Primer iz prakse

Diagnostična dokumentacija:

- Od dokumentacijskih virov smo pretežno uporabili osebne uradne dokumente. Osebna mapa (iz katere so izvzeti le tisti podatki, ki so se zdeli za primer relevantni) vsebuje diagnostično dokumentacijo, zbrano pred prihodom mladostnice v zavod, dopolnjeno s tisto v vzgojni ustanovi in tudi evidence, poročila (osnovnošolska, zavodska), opazovanja, spričevala, potrdila, uradne zaznamke, zapisnike in individualni vzgojni načrt.
- Podali smo osebno in družinsko anamnezo ter socialnopedagoške ugotovitve o mladostničinem funkcioniranju v zavodu.
- Skozi kronologijo dogodkov smo predstavili, kako so se manifestirale njene stiske.

Osebna in družinska anamneza ter socialnopedagoške ugotovitve o dekletovem funkcioniranju v zavodu

Deklica je bila prvič nameščena v vzgojni zavod pred petimi leti. Pri starosti devetih let je bila takrat vključena v 1. razred OŠ. Prihajala je iz romske družine, ki je živela v romskem naselju, njena družina je štela devet otrok. Družina je živela v leseni baraki brez vode in elektrike. Ko je razpadla zunajzakonska skupnost staršev, sta bila deklita in eden izmed bratov prepuščena sama sebi in drugim sorodnikom v naselju. Ker je oče cele dneve popival, je deklita morala prevzeti celotno skrb za gospodinjstvo (kuhanje, kurjenje, pospravljanje). Mati je z novim partnerjem in preostalimi otroci odšla iz naselja. Ker nobeden od staršev ni ustrezno poskrbel za otroka, sta bila deklita in njen brat staršem odvzeta in z odločbo pristojnega CSD nameščena v naš zavod. Proti staršema je bila podana kazenska ovadba zaradi zanemarjanja mladoletne osebe in surovega ravnanja. Pri obeh otrocih smo opažali nizko raven čustvene in socialne zrelosti, slabo privzgojene higienske navade in velike primanjkljaje na kognitivnem področju.

V času bivanja v zavodu se je deklitino stanje izboljšalo. Vidni so bili manjši napredki na učnem področju in večji na področju usvajanja higienskih navad ter socializacije. Do sošolcev je bila

vljudna, spoštljiva in prijateljska, kljub velikim učnim težavam in podpopprečnim učnim sposobnostim je ob ustrezni pomoči in prilagoditvah nekaj časa dobro napredovala, v razredu se je dobro počutila in izkazovala je pozitiven odnos do šolskega dela.

Ker je deklica zelo pogrേശala starše, smo se s strokovnimi delavci CSD dogovarjali v smeri postopnega vzpostavljanja stikov z njimi. Prišlo je do prvih srečanj in obiska matere v drugem romskem naselju, kjer si je z novim partnerjem ustvarila bivalne pogoje v manjši baraki, ki ji jo je odstopila sestra. Zaradi izboljšanja materinih življenjskih razmer je bil ukrep oddaje otrok v zavod ustavljen in otroka sta ponovno zaživela pri njej. Iz sporočil je razbrati, da je deklica tamkajšnjo OŠ redno obiskovala in da je mamin partner s šolo dobro sodeloval.

Zaradi spleta okoliščin je bila družina prisiljena, da se vrne v romsko naselje, v katerem so bivali pred tem, in s tem so se dekličine življenjske razmere močno poslabšale. Slabi bivalni pogoji, vrnitev v nekdanje okolje, prepiri med mamo in partnerjem ter drugimi vaščani in nasilje nad deklico (mama jo je vsakodnevno pretepala, jo grdo zmerjala ter silila k opravljanju težkih hišnih del), so pri njej ponovno povzročili stisko in izrazila je potrebo po vrnitvi v zavod. Dekličina vloga v družini je bila pomagati materi pri gospodinjstvu in skrbi za preostale sorojence, kar ji je po eni strani onemogočalo razvoj drugih potencialov ter udeležbo pri igri. Kljub vsemu pa je deklica ves čas bivanja v zavodu močno pogrേശala svoje sorodnike, predvsem teto ter mlajše bratce in sestrice, zato smo ji omogočili ponovni obisk. Vrnila se je potrta in nam zaupala, da jo mamin partner spolno nadleguje, teta pa zaradi problemov, ki jih ima zaradi nje s strani mame in njenega partnerja, ne želi, da deklica še prihaja k njej. Spolno nadlegovanje smo prijavili pristojnim službam. Občasno smo ji zunaj naselja omogočili srečanja s teto, sestro in očetom, ki jih je zelo pogrേശala.

Zaradi ogroženosti v romskem naselju je deklica ves čas ostajala v zavodu in poiskali smo ji rejniško družino. V tem času je v romsko naselje začela prihajati policija zaradi ovadb, ki jih je proti posameznikom v romskem naselju podala deklica, zato so bili vsi vpleteni jezni nanjo. Za njih je postala lažnivka in izdajalka, in ker so jo zavrgli tudi vsi domači, ki z njo niso več želeli imeti opravka, pred njo pa je bilo tudi pričanje na sodišču, katerega se je zelo bala, se je deklica zlomila. Začela je s samopoškodovalnim vedenjem

(rezanje po rokah), grožnjami s samomorom in odklanjanjem rejniške družine, s katero se je na začetku dobro ujela.

Manifestacija njene stiske – kronologija dogodkov

Njene stiske in težave so se kazale predvsem v obliki različnih samopoškodovalnih vedenj in so se stopnjevale v naslednjem zaporedju:

Pred približno letom in pol je bila zaradi groženj, da se bo poškodovala in ubila, prvič hospitalizirana na Oddelku mladostniške psihiatrije, kjer so ji predpisali medikamentozno terapijo. Čez približno mesec dni je zaradi suicidalnega vedenja ponovno ostala na oddelku mesec dni in pol. Ponovno je bila hospitalizirana čez dva tedna, poskus suicida – zaužila je večjo količino tablet – in ponovno še čez en mesec zaradi zaužitja večje količine tablet. Vzgojitelj je spraševala, kako se umre, če se vržeš pod vlak, kako, če spiješ čistilo, in podobno. Že čez teden dni je bila zaradi 'snifanja' tablet na opazovanju na otroškem oddelku tukajšnje bolnišnice, vmes je priznala, da je imela v šolskem stranišču spolni odnos s fantom iz zavoda, kar naj bi se zgodilo večkrat. Zelo je hrepenela po stikih s svojci in pogrešala njihov način življenja. Opažalo se je naveličanost in odpor do zavodskega življenja, težje dojemanje učne snovi ter težnja po vrnitvi v domače okolje in s tem v zavod, ki je njenemu domu bližji.

Deklico smo premestili v drugi vzgojni zavod bližje njenemu domu, kjer še naprej nadaljuje s samopoškodovalnim vedenjem. Žal ji je, da je spregovorila o zlorabah, katerih žrtev je bila. Njeni sorodniki so se ji odrekli, zaveda se, da nikamor in nikomur več ne pripada.

Sklep

Cattel (2001, v Zrim Martinjak, 2006, str. 49) pravi, da »so vezi med posameznikom in njegovim socialnim okoljem tiste, ki pogojujejo stopnjo njegove socialne vključenosti. Socialne vezi pa predpostavlja socialni kapital«. Če iz predstavljenega primera izvzamemo samo tiste indikatorje, ki kažejo na izločitev deklice iz njene primarne skupnosti, ter jih povežemo s konceptom socialnega kapitala, lahko sklepamo, da so dekliline socialne vezi zelo

osiromašene, saj se tudi sama zaveda, da konec koncev nikamor in nikomur več ne pripada.

Primer torej pokaže na nezadostnost intervencije namestitve v vzgojni zavod in posebej opozori na potencialne nevarnosti, ki jih ima odvzem otroka iz njegovega primarnega okolja, raznovrstne zahteve enega in drugega okolja ter posledično pretrganje vezi z otrokovim primarnim okoljem. Trenutno obstoječe možnosti reševanja tovrstnih primerov pri nas ne morejo odgovoriti na probleme, ki jih opisani primer izpostavlja, ne obstajajo namreč oblike pomoči otrokom in njihovim družinam, ki bi delovale v skupnosti, v okolju, kjer otrok živi, in torej gradile ohranitev vezi s skupnostjo, katerih cilj bi bil podpirati otroka v njegovi primarni skupnosti. To pa pomeni tudi podpirati ob tem druge družinske člane, ki sestavljajo otrokovo ožjo skupnost.

Ob pomanjkanju alternativ namestitvi v vzgojni zavod pa bi bilo vsekakor treba razmišljati o specifičnem in predvsem senzibilnejšem načinu vključevanja romskih otrok v tovrstne ustanove. Ustanova po Wolfensbergerjevi razlagi pogosto »manipulira z odvzemanjem pristojnosti in odgovornosti znotraj hiše ter ne razvija spretnosti in znanj, ki bi jih sicer ljudje v 'normalnem' življenju uporabljali« (Dekleva, 1993, v Krajnčan, 2006, str. 93). Obstoječe oblike oskrbe, pa naj gre za stanovanjsko, mobilno ali kakšno drugačno, žal pogosto prej prispevajo k zanemarjanju obravnavanih otrok kakor pa pomagajo pri njihovi vzgoji. Le redko kdaj namreč iz zavodske klientele, kot pravi Krajnčan (2006, str. 9), »najdemo koga, ki bi se pozneje vključil v družbo in šel kot zaposlen človek skozi življenje«.

Še toliko težje (kot lahko predpostavljamo iz vsega navedenega) pa je to za Romsko populacijo otrok, saj so velikokrat ravno zaradi oddaje v takšne ali drugačne oblike ustanovnih pomoči – oz. v našem primeru vzgojnega zavoda – še bolj izpostavljeni izločitvi iz svoje primarne skupnosti. Primer, ki je bil predstavljen za ilustracijo, nam pokaže, da na koncu ti posamezniki ne pripadajo ne eni ne drugi kulturi, ampak ostajajo razpeti med oba svetova, brez možnosti pomiritve nasprotij, ki zavezajo med enim in drugim svetom. Razkorak bremeni otroka na ramenih otrok in ta pronica globoko v njegovo identiteto. Tako se spet ustvarja začarani krog, ki se vedno znova in znova vrti okrog 'nas' in 'njih'.

Na takih temeljih ne more zrasti medsebojno spoštovanje in zaupanje. Na takih temeljih se tudi ne da zgraditi socialnega kapitala, ki bi povezal 'nas' in 'njih', torej premostitvenega. In kar je še najbolj žalostno, na takih temeljih se ne gradi prihodnost, ne 'naša' ne 'njihova', še najmanj pa skupna.

Literatura

Dragoš, S. (2002). Socialni kapital. Dragocena, nejasna in nevidna dobrina. *Socialno delo*, 41(2), str. 71–89.

Dragoš, S. (2004). Socialna omrežja: izvor socialnega kapitala. V M. Novak (ur.), *Omrežja socialne opore prebivalstva Slovenije* (str. 143–158). Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.

Erjavec, K., Hrvatini, S. in Kelbl, B. (2000). *Mi o Romih: diskriminatorski diskurz v medijih v Sloveniji*. Ljubljana: Open Society Institute-Slovenia.

Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London: Hamish Hamilton.

Halpern, D. S. (2005). *Social Capital*. Cambridge. Malden: Polity.

Hanžek, M. in Gregorčič, M. (ur.) (2001). *Poročilo o človekovem razvoju – Slovenija 2000–2001*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj, United Nations Development Programme.

Hrženjak, M. (2002). Zgodovinski, kulturni in družbeni vidik vključevanja romskih otrok v slovenske vrtce. *Socialna pedagogika*, 6(1), str. 81–93.

Husar Černjavič, M. (2006). *Socialna integracija romskih učencev Prekmurskih osnovnih šolah*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Iglič, T. (2004). Tri ravni socialnega kapitala v Sloveniji. V M. Brina in I. Bernik (ur.), *S Slovenkami in Slovenci na štiri oči: ob 70-letnici prof. Nika Toša*. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.

Klepec, K. (2007). *Socialni kapital in (ne)strpnost med slovensko mladino*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Komac, M. (2008). *Socialni kapital prebivalcev tradicionalne ruralne skupnosti*. Diplomaska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 29-43.

Korošec, V. (2008). *Socialni in kulturni kapital kot dejavnika razlik v uspešnosti na trgu dela med staroselci, priseljenci in potomci priseljencev*. Delovni zvezek št. 12/2008, let. XVII. Ljubljana. Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.

Krajncan, M. (2006). *Na pragu novega doma: oddaja otrok v vzgojni zavod*. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Kump, S. (2003). Socialni kapital in izobraževanje odraslih. V M. Makarovič (ur.), *Socialni kapital v Sloveniji*, (str. 148–169). Ljubljana: Založba Sophia.

Macura Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalne sisteme – analiza akcijskega eksperimenta*. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Makarovič, M. (2003). *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Založba Sophia.

Martinjak, N. (2003). Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala. *Sodobna pedagogika*, 54(5), str. 140–151.

Martinjak, N. (2004). Koncept socialnega kapitala v socialni pedagogiki. *Socialna pedagogika*, 8(4), str. 481–496.

Narayan, D. (2001). A dimensional approach to measuring social capital: development and validation of a social capital inventory. *Current sociology*, 49, str. 59–108.

Podmenik, D. (2003). Aktivno državljanstvo in socialni kapital. V M. Makarovič (ur.), *Socialni kapital v Sloveniji*, (str. 56–79). Ljubljana: Založba Sophia.

Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 10(2), str. 137–168.

Peček, M. (2006). Predgovor. V S. Macura Milovanović, Otroci iz Deponije. *Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalne sisteme – analiza akcijskega eksperimenta*. (str. 7–12). Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Razpotnik, Š. (2002). Na istem odru. V B. Dekleva, Š. Razpotnik (ur.), *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Ule, M. (ur.). (1996). *Mladina v devetdesetih – Analiza stanja v Sloveniji*. Zbirka Forum 5. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Urad Republike Slovenije za mladino.

Zrim Martinjak, N. (2006). Koncept socialnega kapitala. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*. (str. 37–50). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Strokovni članek, prejet maja 2010.

Navodila sodelavkam in sodelavcem revije Socialna pedagogika

Revija Socialna pedagogika objavlja izvirne znanstvene (teoretsko-primerjalne oz. raziskovalne in empirične) in strokovne članke, prevode v tujih jezikih že objavljenih člankov, prikaze, poročila ter recenzije s področja socialnopedagoškega raziskovanja, razvoja in prakse.

Prosimo vas, da pri pripravi **znanstvenih in strokovnih prispevkov** za revijo upoštevate naslednja navodila:

Oblika prispevkov

1. Prva stran članka naj obsega: slovenski naslov dela, angleški naslov dela, ime in priimek avtorja (ali več avtorjev), natančen akademski in strokovni naziv avtorjev in popoln naslov ustanove, kjer so avtorji zaposleni (oziroma kamor jim je mogoče pisati), ter elektronski naslov.
2. Naslov naj kratko in jedrnato označi bistvene elemente vsebine prispevka. Vsebuje naj po možnosti največ 80 znakov.
3. Druga stran naj vsebuje jednat povzetek članka v slovenščini in angleščini, ki naj največ v 150 besedah vsebinsko povzema, in ne le našteva bistvene vsebine dela. Povzetek raziskovalnega poročila naj povzema namen dela, osnovne značilnosti raziskave, glavne izsledke in pomembne sklepe.

4. Izvlečkoma naj sledijo ključne besede (v slovenskem in tujem jeziku).
5. Od tretje strani dalje naj teče besedilo prispevka. Prispevki naj bodo dolgi največ 20 strani (oz. največ 35.000 znakov s presledki). Avtorji naj morebitne daljše prispevke pripravijo v dveh ali več nadaljevanjih oziroma se o dolžini prispevka posvetujejo z urednikom revije.
6. Razdelitev snovi v prispevku naj bo logična in razvidna. Naslovi in podnaslovi poglavij naj ne bodo oštevilčeni (1.0, 1.1, 1.1.1). Razdeljeni so lahko na največ dve ravni (naslov in podnaslov/-i). Priporočamo, da razmeroma pogosto uporabljate mednaslove, ki pa naj bodo samo na eni ravni (posamezen podnaslov naj torej nima še nadaljnjih podnaslovov). Podnaslovi naj bodo napisani z malimi črkami (vendar z velikimi začetnicami) in krepko (**bold**). Raziskovalni prispevki naj praviloma obsegajo poglavja: Uvod, Namen dela, Metode, Izsledki in Sklepi.
7. Tabele naj bodo natisnjene v besedilu na mestih, kamor sodijo. Vsaka tabela naj bo razumljiva in pregledna, ne da bi jo morali še dodatno pojasnjevati in opisovati. V naslovu tabele naj bo pojasnjeno, kaj prikazuje, lahko so tudi dodana pojasnila za razumevanje, tako da bo razumljena brez branja preostalega besedila. V legendi je treba pojasniti, od kod so podatki in enote mer, ter pojasniti morebitne okrajšave. Vsa polja tabele morajo biti izpolnjena. Jasno je treba označiti, če je podatek enak nič, če je podatek zanemarljivo majhen ali če ga ni. Če so podatki v odstotkih (%), mora biti jasno naznačena njihova osnova (kaj pomeni 100 %).
8. Narisane sheme, diagrami in fotografije naj bodo vsaka na samostojnem listu, ki so na hrbtni strani označeni z zaporedno številko, kot si sledijo v besedilu. V besedilu naj mesto označuje vodoravna puščica ob levem robu z zaporedno številko na njej. V dvomljivih primerih naj bo označeno, kaj je spodaj in kaj zgoraj, poleg tega pa tudi naslov članka, kamor sodi. Velikost prikazov naj bo vsaj tolikšna, kot bo objavljena. Risbe naj bodo čim bolj kontrastne. Grafikoni naj imajo absciso in ordinato, ob vrhu oznako, kateri podatek je prikazan, in v oklepaju enoto mere.
9. Avtorjem priporočamo, da posebno označevanje teksta s poševno (*italic*) ali krepko (**bold**) pisavo ter z VELIKIMI ČRKAMI

uporabljajo čim redkeje ali pa sploh ne. Poševna pisava naj se uporablja npr. za označevanje dobesednih izjav raziskovanih oseb, za označevanje morebitnih slengovskih ali posebnih tehničnih izrazov itd.

Citiranje in reference

1. Od leta 1999 dalje v reviji *Socialna pedagogika* upoštevamo pri citiranju, označevanju referenc in pripravi seznama literature stil APA (za podrobnosti glej čim poznejšo izdajo priročnika: *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.). Literatura naj bo razvrščena po abecednem redu priimkov avtorjev oziroma urednikov (oz. naslovov publikacij, kjer avtorji ali uredniki niso navedeni). Prosimo vas, da citirate iz originalnih virov. Če ti niso dostopni, lahko izjemoma uporabite posredno citiranje. Če v knjigi Dekleve iz leta 2009 navajate nekaj, kar je napisala Razpotnikova leta 2003, storite to tako: Razpotnik (2003, v Dekleva, 2009). Upoštevajte navodila za citiranje po standardu APA, objavljena na straneh www.revija.zzsp.org/apa.htm.
2. Vključevanje reference v tekst naj bo označeno na enega od dveh načinov. Če gre za dobesedno navajanje (citiranje), naj bo navedek označen z narekovaji (npr. »To je dobesedni navedek.«), v oklepaju pa napisan priimek avtorja, letnica izdaje citiranega dela in stran citata, npr. (Miller, 1992.).
3. Avtorjem priporočamo, da ne uporabljajo opomb pod črto.

Oddajanje in objava prispevkov

1. Avtorji naj oddajo svoje prispevke v elektronski obliki (.doc) na elektronski naslov uredništva. Če članek vsebuje tudi računalniško obdelane slike, grafikone ali risbe, naj bodo te v posebnih datotekah, in ne vključene v datoteke z besedilom.
2. Avtorji s tem, ko oddajo prispevek uredništvu v objavo, zagotavljajo, da prispevek še ni bil objavljen na drugem mestu in izrazijo svoje strinjanje s tem, da se njihov prispevek objavi v reviji *Socialna pedagogika*.
3. Vse raziskovalne in teoretične članke dajemo v dve slepi (anonimni) recenziji domačim ali tujim recenzentom. Recenzente

neodvisno izbere uredniški odbor. O objavi prispevka odloča uredniški odbor revije po sprejetju recenzij. Prispevkov, ki imajo naravo prikaza, ocene knjige ali poročila s kongresa, ne dajemo v recenzije.

4. O objavi ali neobjavi prispevkov bodo avtorji obveščeni. Lahko se zgodi, da bo uredništvo na osnovi mnenj recenzentov avtorjem predlagalo, da svoje prispevke pred objavo dodatno skrajšajo, spremenijo oz. dopolnijo. Uredništvo si pridržuje pravico spremeniti, izpustiti ali dopolniti manjše dele besedila, da postane tako prispevek bolj razumljiv, ne da bi prej obvestilo avtorje.
5. Avtorske pravice za prispevke, ki jih avtorji pošljejo uredništvu in se objavijo v reviji, pripadajo reviji Socialna pedagogika, razen če ni izrecno dogovorjeno drugače.
6. Vsakemu prvemu avtorju objavljenega prispevka pripada brezplačnih pet izvodov revije.

Prispevke pošljite na naslov:

Uredništvo revije Socialna pedagogika

Združenje za socialno pedagogiko

Kardeljeva pl. 16

1000 Ljubljana

ali na e-pošto: matej.sande@guest.arnes.si

Spletna stran revije: www.revija.zzsp.org

ZDRUŽENJE
ZA SOCIALNO
PEDAGOGIKO

ZSP

KARDELJEVA PLOŠČAD 16,
1000 LJUBLJANA

Kazalo/Contents

TEMATSKA ŠTEVILKA: MIGRACIJE, MANJŠINE IN MEDKULTURNOST

Članki

Articles

Tina Lužar

Tina Lužar

Upravljanje migracij **131** Migration Management

Andreja Grobelšek

Andreja Grobelšek

Izzivi multi-/interkulturalnosti v
šolskem prostoru **153** Challenges of Multi-/
Interculturalism in Schools

Sunčica Macura Milovanović

Sunčica Macura Milovanović

Kako poučevati študente
pedagoških fakultet o
interkulturalizmu? **177** How to Teach Interculturalism
to Students of Faculties of
Education?

Sabina Mujkanović

Sabina Mujkanović

Interkulturalna in multikulturalna
pedagogika **195** Intercultural and Multicultural
Pedagogy

Petra Klinar

Petra Klinar

Interkulturalno komuniciranje v
šolskem prostoru **213** Intercultural Communication in
Primary School

Sabina Kosmač Brezar

Sabina Kosmač Brezar

Opredelevanje pomoči
učencem Romom **231** Defining the Aid to
Roma Pupils

Mateja Marovič

Mateja Marovič

Romi, socialni kapital ter
dileme glede nameščanja
romskih otrok v
vzgojne zavode **247** Roma, Social Capital, and
Dilemmas regarding the
Placement of Roma Children in
Educational Institutions

Navodila avtorjem 271 Instructions to authors