

Klara Skubic Ermenc

Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti

Povzetek: Članek je napisan kot odziv na porajajočo se izobraževalno politiko obravnavanja učencev s priseljenskim ozadjem. Avtorica v članku utemeljuje tezo, da vprašanje načina odziva šolskega sistema na te skupine ni obrobno vprašanje politike izobraževanja, temveč ključno vprašanje, ki se dotika pravičnosti in kakovosti celotnega sistema, v katerem se združuje psihološko, socialno, jezikovno in kulturno heterogena populacija. Zato je področje potrebno reševati celovito in ne s posamičnimi strategijami. Temeljni problem je namreč v tem, da prilagajanje potrebam in značilnostim posameznikov in skupin lahko vodi v pretirano ločevanje in kot posledica v segregacijo, zato je rešitve potrebno iskati v kontekstu inkluzivne, interkulture in postmoderne pedagoške paradigme.

Ključne besede: interkultura vzgoja in izobraževanje, učenci migranti, jezikovna manjšine, slovenščina kot drugi jezik, individualizacija, diferenciacija, segregacija, enakost izobraževalnih možnosti, kompenzacijski ukrepi

UDK: 37.015.4:376

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Klara Skubic Ermenc, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: klara.ermenc@gmail.com

V zadnji klopi sedimo največji čefurji. To je pač tako. Od začetka. Ker ko prideš prvi dan v šolo, se vse slovenske mamice nabijejo na vrata pa slikajo s svojimi fotoaparati, pa vsi slovenski klipani so sređeni pa pametni, pa vsi se že poznajo pa že vse vejo, pa potem so vsi glasni in takoj se gurajo v prve klopi, da bodo bližje tovarišici pa da bojo odličnjaki. Pa se vsi pogovarjajo s tovarišico in se zajebavajo in se imajo super in vse. A jadra Ranka in druge čefurske mamice pa vse presrane stojijo z nami malimi čefurčki odzadaj pa samo gledajo, da jih ne bi kdo kaj vprašal, ker so se tudi same uprpile zaradi šole, ker jim nikoli ni šla, pa še ne znajo to slovenščino najbolje govorit pa potem upajo, da jih ne bo noben nič vprašal. In potem počakajo v tišini, da se vsi Slovenci namestijo, potem pa na skrivaj čušnejo svoje mališane v razred in spizdijo. In mališani potem, ker so isto tako presrani kot njihove mamice in se tudi bojijo, da jih bo kdo kaj vprašal, se čičnejo čim dalje od vseh, v zadnjo klop. V zadnji klopi pa potem v totalnem strahu sedijo mirni do konca petega ali šestega razreda, ko se jim od vsega tega strahu pa jebancije ne odklopi, da potem poblesavijo in začnejo delat pizdarije in jebat vse po vrsti v glavo.

Goran Vojnović: Čefurji raus! (najboljši slovenski roman leta 2009)

Izhodiščna teza

Slovenske šolske oblasti so leta 2007 sprejele *Strategijo vključevanja učencev migrantov v izobraževanje* (v nadaljevanju: Strategija). Na drugem mestu sem že pokazala (Ermenc 2010), da je osrednji namen te strategije rešiti vprašanje znanja slovenščine tistih otrok, ki se priseljujejo v državo in vključujejo v sistem izobraževanja, pa slovenskega jezika ne znajo. Ob tem se dokument dotika vprašanj multikulturne vzgoje in slabšega znanja slovenščine, ki ga imajo nekateri potomci priseljencev. Na osnovi Strategije je delovna skupina Zavoda za šolstvo pripravila *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (v nadaljevanju: Smernice 2009); v času pisanja članka so bile še v postopku revizije. Če bodo ohranile svoj naslov (tujci!) in osrednje poudarke, potem lahko potrdimo ugotovitev, da je glavni namen šolskih oblasti ukrepati pri vključevanju tistih učencev v sistem, ki so se

v državo šele priselili (Smernice omenjajo: otroke tujcev, beguncev, prosilcev za azil in osebe za začasno zaščito): določiti pravice nekaterim ciljnim skupinam in iz njih izpeljati določene ukrepe.

Načeloma z reševanjem problema vključevanja novo priseljenih ljudi v sistem izobraževanja ni nič narobe. Nasprotno: nepripravljenost za sprejemanje in vključevanje teh oseb povzroča hude stiske tako priseljencem samim kot tudi pedagoškemu osebju ter slabi pravičnost sistema. Hitro in učinkovito ukrepanje sta zato nujni. Kot ugotavljajo že avtorji Strategije (2007, str. 4), je bila dosedanja praksa večinoma takšna, da je šola za otroke, ki slovensko ne zna, pridobila sredstva za 35 pedagoških ur dodatnega pouka. Ni razlik v stališču, da gre za nezadosten ukrep, saj potrebujemo bolj celotno politiko vzgojno-izobraževalne pomoči tem ciljnim skupinam.

Prispevek je napisan kot odziv na oba omenjena dokumenta ter na siceršnji način, na katerega se naše šolske oblasti navadno odzivajo na probleme, s katerimi se srečujejo skupine »pogosto izključenih učencev« (prim. Lesar 2009). Zagovarjala bom tezo, da ne gre »samo« za marginalna vprašanja sistema vzgoje in izobraževanja, temveč za ključna vprašanja, ki se dotikajo pravičnosti in kakovosti celotnega sistema ter njegove zmožnosti za odzivanje na celotno učno populacijo, ki jo zaznamujejo psihološka, socialna, kulturna, jezikovna in etnična heterogenost. Kot ključna vprašanja šolskega sistema jih je treba reševati na mestih, kjer takšna vprašanja rešujejo.

Ločevanje in združevanje učencev za krepitev enakih možnosti in inkluzivne kulture

Izhodišče razmišljanja naj bo dejstvo, da v množično šolo hodijo zelo različni otroci. Različnost učencev terja različno obravnavo, saj še vedno velja pedagoško načelo, da je pouk uspešen in znanje otroku relevantno, če je pedagoško delo naravnano tako, da različnost upošteva in se posamezniku prilagaja. Vendar bi povsem prilagojen pouk pomenil povsem individualiziran in diferenciran pouk, njegova učinka pa bi bila ločevanje in segregacija učencev. Pretiranega ločevanja učencev ne moremo zagovarjati, saj ima številne negativne učinke tako na dosežke učencev kot na vzgojne izide (dokazi so v pedagogiki številni: npr. Oakes 2005; Husen 1987; Strmčnik 1987). V sodobnem šolstvu, ki upošteva načelo enakih možnosti, se torej srečujemo z *dilemo, koliko, kako in kdaj učence ločevati, da bi s tem krepili njihovo povezanost in povečali možnosti za bolj kakovostne učne dosežke* (prim. Ermenc 2003, str. 94). Na vprašanje, kako ločevati, da bi povezovali, ni mogoče dati enoznačnega in dokončnega odgovora. Vsaka konkretna odločitev terja pretehtavanje prednosti in slabosti ter predvidevanje posledic.

Če dilemo apliciramo na področje učenja slovenščine za učence, ki vstopajo v sistem z malo znanja slovenščine oz. brez njega, je razmislek tak: prilagajanje pouka učencem z neznanjem slovenščine bi lahko pomenilo organizacijo neke oblike posebnega pouka slovenščine. Na primer: intenzivni tečaj pred vključitvijo v šolo ali ob vključitvi, dopolnilni pouk slovenskega jezika, alternativni pouk slo-

venščine: slovenščina kot drugi jezik. Vse to so oblike, ki učence ločujejo od večine drugih – gre za diferenciranje, v skrajnem primeru tudi za segregacijo. Bolj ko bodo oblike posebnega pouka fleksibilne (tj. bodo omogočale prehajanje med skupnim in ločenim učenjem, ločeno učenje pa ne bo dolgotrajno), manj škodljiva bo diferenciacija. Najmanj so učinki ločevanja škodljivi takrat, ko se prilagajanje pouka dogaja znotraj večinskega oddelka (kolektivnega pouka) – drugače rečeno: ko gre za notranje diferenciranje in individualiziranje. Vendar je v tem primeru težje organizirati pouk, od učitelja pričakujemo veliko pripravljanj in senzibilnosti pri zaznavanju težav, s katerimi se pri učenju srečujejo učenci. Če učitelj ni vrhunsko usposobljen in pripravljen, visoko motiviran, nima ugodnih pogojev za delo, je toliko večja nevarnost, da bo učenca zanemaril (prim. Strmčnik 1987).

Pri iskanju konkretnih rešitev moramo torej upoštevati prednosti in slabosti posameznih oblik diferenciacije, dejansko stanje stvari (usposobljenost učiteljev, razmere za delo ...) in hkrati delovati v skladu z vizijo in vrednotami, ki jih upoštevamo. Če ne želimo segregirati in če želimo multikulturalno situacijo izkoristiti za vzgojne namene, potem mora biti cilj rešitev *čim manj togega in tem bolj kratkotrajnega ločevanja učencev*.

To je torej zahtevna organizacijska, didaktična in vzgojna problematika, ki je ni mogoče rešiti z dopolnjevanjem obstoječega sistema z različnimi strategijami in smernicami. Gre za vprašanje, ki zadeva samo srž sistema.

Če naj bi sistem kot celota deloval povezovalno in tudi odzivno hkrati, se pravi, da skuša učence na eni strani povezovati in jih učiti miroljubnega, konstruktivnega sobivanja, ter se na drugi strani hkrati odzivati na okoliščine vsakega posameznika, se znajde med dvema silnicama, ki vlečeta vsaka na svojo stran. V odgovor temu danes pedagogika skoraj v en glas izpostavlja koncept inkluzije kot temeljnega vodila za razvoj šolskega sistema. Inkluzija je namreč koncept, ki skuša oboje silnice povezati: povzdigniti posameznikovo enkratnost, mu izkazati spoštovanje, ga upoštevati, po drugi strani pa vse posameznike povezati in jim omogočiti participacijo v skupnih zadevah (prim. Kroflič 2003; Medveš 2003; Lesar 2009). Praktično bi to lahko pomenilo: (a) oblikovanje vzgojnega koncepta, temelječega na vzgoji za spoštovanje drugega in na skrbi za njegovo participacijo, (b) oblikovanje večperspektivnega kurikularnega koncepta, ki vključuje vse manjšinske glasove in (c) vzpostavitev takšnega organizacijsko-didaktičnega koncepta, ki temelji na idejah skupnega šolanja in kratkotrajnih fleksibilnih oblikah ločevanja s poudarkom na izbirljivosti in ne na ločevanju po zmožnostih – na orientaciji in ne na selekciji učencev.

Enakost možnosti in interkulturalnost

V državi se zlasti po vstopu Slovenije v EU postopoma oblikuje stališče, da je potrebno posebej pomagati tudi tistim skupinam učencev, katerih pomanjkljivo znanje učnega jezika pomeni oviro pri doseganju učnega uspeha in otežuje vključevanje v skupine vrstnikov in druge socialne skupine. To stališče dopolnjuje siceršnja liberalna filozofija, na kateri je utemeljen slovenski šolski sistem, zasnovan

v prvi polovici devetdesetih let. Odlika te filozofije je njena skrb za zagotavljanje enakih možnosti za vse vključene v sistem. Slovenski pedagogi v zadnjih letih skladno s to filozofijo izpostavljajo Rawlsovo teorijo distributivne pravičnosti, ki poudarja pomen zagotavljanja posebnih pravic vsem, ki so v kakorkoli slabšem izhodiščnem položaju (prim. Kodelja 2006). S tem se utemeljujejo tudi zahteve po dodatnih finančnih vložkih, s katerimi prikrajšani pridobijo. Vendar se lahko v tej poziciji znajdemo v pasti.

Izvajanje specifičnih ukrepov za specifične prikrajšane skupine namreč temelji na predpostavki o deficitarnosti teh posameznikov oz. skupin, zato so deležni posebne pomoči. Po tej logiki velja, da so ob odpravi primanjkljaja odpravljeni tudi kompenzacijski ukrepi, učenec pa se vključi v obstoječi sistem (Auernheimer 1997; Diehm in Radtke 1999; Ermenc 2003 a; 2003 b). Če to prenesemo na vprašanje jezikovnih manjšin: njihovim pripadnikom damo priložnost, da se naučijo slovensko (spoznajo slovenske navade ...), potem od njih pričakujemo, da se bodo vključili v obstoječi sistem in v njem uspešno funkcionirali. Če ne bodo uspešni, bo to njihov problem (učne navade, različna kultura, pomanjkanje družinske podpore ipd.), ne pa problem sistema.

Pod vplivom različnih teorij in družbenih tokov je bil oblikovan negativen odnos do takšne pozicije. Antropološko stališče o enakosti kultur (Levi-Strauss 1994), postmoderni diskurz (Wakounig 2003; Burbules in Rice 1991), identitetne politike (Fraser 1996; Bingham 2006) in drugi teoretski koncepti so v pedagogiki povzročili velike spremembe. Navezujoč te koncepte na socialno-kritično pedagoško pozicijo, ki na prvo mesto postavlja povečanje enakosti in svobode za vse udeležence izobraževanja, se je razvil pogled, ki ga lahko na kratko opišemo takole: vsak praktični pedagoški model mora izhajati iz cilja povečanja enakosti možnosti manjšinskim skupinam, in sicer tako, da bo hkrati to pripomoglo k razvoju njihove individualne in kolektivne identitete, izboljšanju njihovega ugleda in jih upošteval kot enakovredne člane vzgojno-izobraževalne skupnosti. Kot enakovredni člani morajo imeti možnost enakovrednega sodelovanja pri odločitvah o skupnih (ne samo svojih!) rečeh in imeti enak vpliv na kurikule. *Ko povežemo zavzemanje za enakost možnosti in enakost v participaciji z zavzemanjem za pripoznanje kulturnih specifik, se izognemo tudi pasti, v katero se zapletejo šolstva, ki z ukrepi, usmerjenimi po etničnih kriterijih, »prispevajo k preporodu rasističnih praks ekskluzije«* (Gstettner 2003, str. 18). Te dimenzije skušam zajeti v definiciji interkulturalnosti.

Interkulturalnost v pedagogiki razumem kot pedagoško-didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi/kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter na ta način pripomore k enakosti dejanskih možnosti za izobraževanje, ohranjanju različnih identitet in razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin. Gre za načelo, ki spodbuja:

1. razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur/etnij;
2. pogled na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega;

3. takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin;
4. razvoj skupnostnih vrednot (več v Ermenc 2006).

Kakšne implikacije ima to za vzgojo in izobraževanje? Na vprašanje bom tokrat skušala odgovoriti s poskusom oblikovanja »interkulture politike«, ki bi jo bilo treba integrirati v siceršnje šolsko politiko. Predlog bom razdelila na tri ravni: najprej bom odprla razpravo o zbiranju podatkov o učencih iz nekaterih ciljnih skupin, potem bom oblikovala predloge za vključitev interkulture dimenzije v šolski prostor na splošno ter sklenila s predlogi o načinu vključevanja pred kratkim prispelih učencev v šolo, ki se s slovenskim jezikom, družbo in šolo srečujejo prvič.

Zbiranje podatkov o učencih in status različnih skupin učencev

Da bi šolam omogočili vključevanje priseljenih učencev v izobraževanje, navedena strategija predvideva spremembo nekaterih normativnih aktov in pripravo pravilnika o vključevanju učencev migrantov v vzgojno-izobraževalni sistem. Ti pravni akti bi določali tudi pravila zbiranja dodatnih podatkov o ciljnih skupinah. Smernice tega predloga ne razvijajo naprej, temveč predvidevajo zbiranje podatkov glede na zakonske predpise. Argumentirati je mogoče, da nobena od rešitev ni ustrezna. V zadnjih letih namreč postaja vedno bolj jasno, da je zbiranje podatkov o učencih šibka točka našega šolskega sistema. Imamo zelo restriktiven zakon o varovanju osebnih podatkov, ki onemogoča analizo uspešnosti posameznih ciljnih skupin v sistemu (z izjemo spola) in s tem onemogoča tudi ugotavljanje pravičnosti sistema. Na to smo že opozorili (Medveš idr. 2008). Naša spoznanja so omejena na vzorce, zato manj zanesljiva, lažje podvržena manipulacijam in odrinjena na rob javne razprave (tudi minister za šolstvo jih ne jemlje resno, glej: Starič 2010).

Ker tako restriktiven zakon ovira pedagoško delo, je bil zakonodajalec prisiljen oblikovati druge normativne akte, s katerimi je opredelil izjeme – učence s posebnimi potrebami (UPP). Zato je danes o UPP mogoče zbirati številne podatke, ki naj bi pomagali pedagoškemu osebju pri prilagajanju dela otrokom. Če pedagoški koncept javne šole gradi na enakih možnostih, pravici do drugačnosti in inkuziji, lahko dvomimo o strokovni ustreznosti tega dvojnega sistema zbiranja podatkov, ki ločuje učence na tipične in drugačne. Drugačnim lahko zato ponudimo več (saj zbiranje dodatnih podatkov predpostavlja pripravo individualnega programa in dodatno pomoč), a jih hkrati izpostavimo možnostim za stigmatizacijo in segregacijo. Zato sistem parcialno dopolnjevati z novimi skupinami učencev, za katere je dovoljeno zbiranje podatkov, pomeni vzpostavljati sistem, v katerem je vedno več »posebnih« otrok in vedno manj »običajnih«. Bolje je ne storiti ničesar na vrat na nos in se lotiti dela z različnimi ciljnimi skupinami s pedagoškimi in ne upravnimi postopki.

Vendar pa je potrebno vprašanje zbiranja podatkov nujno vključiti v razpravo o novi beli knjigi in ga rešiti za celotni sistem in vse populacije enako. Le s sistematičnim zbiranjem nekaterih podatkov bomo lahko ugotovili, ali je sistem v resnično tako alarmantnem obsegu nepravilnosti tudi do jezikovnih manjšin,

kot kažejo nekatere raziskave (PISA 2006; TIMMS 2007; Peček Čuk in Lesar 2006; Medveš idr. 2008). Njihove ugotovitve zbuja skrb, vendar zaradi različnih metodoloških omejitev niso povsem zanesljive.

Predlog uresničevanja načela interkulturalnosti

1. *Večperspektivni kurikulum*: potrebno je revidirati učne načrte z vidika odstranjevanja primerov etnocentrizma in stereotipizacij, razmisliti o literarnem kanonu, pouku zgodovine, geografije ... Učni načrti morajo biti zasnovani toliko odprto, da omogočajo prilagajanje operativnih ciljev in vsebin pouka okoliščinam, iz katerih prihajajo učenci. Enako je potrebno storiti pri učbenikih in drugih gradivih (pozornost pri imenih, reprezentaciji posameznikov in narodov ...; več o tem: Ermenc 2007 a; 2007 b).
2. *Pouk slovenščine*: učne načrte za slovenščino je potrebno revidirati upoštevaje dejstvo, da je slovenščina za nekatere učence materni, za druge drugi jezik. To vpliva na vzgojne razsežnosti učenja slovenščine, v okviru katerega oblikujemo državljanski odnos do jezika in seznanjamo učence z različnimi položaji jezika v družbi. Poleg tega mora biti učni načrt zasnovan toliko odprto, da omogoča učitelju prilagajanje poučevanja učencem z znanjem slovenščine na različnih ravneh. Ob tem je smiselno pripravljati gradiva za učitelje, ki so jim pri prilagajanju v pomoč, in jih tudi usposablja za učenje slovenščine kot drugega jezika (več o tem: prav tam).
3. Možna alternativa je priprava *učnega načrta za slovenščino kot drugi jezik*, ker imamo že zgled v učnih načrtih za madžarsko in italijansko manjšino za osnovne in srednje šole. Takšen učni načrt bi bil lahko bodisi osnova za dopolnilni pouk slovenščine bodisi za oblikovanje novega učnega predmeta slovenščina kot drugi jezik. Vendar oblikovanje novega predmeta prinaša tveganje, saj lahko pripomore k ločevanju učencev. Če bi se odločili za drugo možnost, bi bilo potrebno upoštevati najmanj tri pogoje:
 - a. predmet bi bilo potrebno v predmetnike umestiti kot *enakovredno alternativo* učnim načrtom za slovenski jezik kot prvi jezik;
 - b. poleg tega bi učenci morali imeti možnost samostojno izbrati predmet – vanj ne bi smeli avtomatično vpisovati vseh nedomačih govorcev slovenščine! Imeti bi morali tudi možnost prehajanja med predmetoma;
 - c. takšen učni načrt za slovenščino kot drugi jezik bi moral biti *okviren*, da bi ga bilo moč uporabljati za zelo raznoliko populacijo. Smiselno bi bilo, da bi vseboval *standarde znanja*, ki bi bili osnova za merjenje znanja in ugotavljanje napredka učencev.
4. *Večjezičnost*: potrebno bi bilo omogočiti učencem, da tudi na ravni formalnega znanja jezika postanejo dvo- ali večjezični: to naj velja tako za učence, katerih slovenščina ni materni jezik, kot tudi za preostale. Jeziki, kot so hrvaščina, srbsščina, albanščina, makedonščina itd. naj postanejo enakovredna alternativa angleščini, nemščini in drugim jezikom z visokim družbenim statusom. To pomeni, da bi pouk jezikov, ki so materinščine naših učencev, postal v

kurikulu enakovreden pouku drugih tujih jezikov. Na ta način bi se povečala možnost, da bi se učenci te jezike učili: prvič zato, ker bi njihov enakovredni status v predmetniku vplival tudi na njihov družbeni status, drugič pa zato, ker za učence ne bi pomenil dodatne obremenitve (to se dogaja, če so ti jeziki ponujeni le fakultativno v popoldanskem času).

5. *Izbirnost*: v izobraževalnih programih je potrebno okrepiti izbirnost in se z njo odzivati na različne interese posameznikov in kolektivov (znanja, ki jih posamezne skupine želijo pridobiti, ker so relevantna za njihovo identiteto: potomci priseljencev si morda želijo izvedeti več o fenomenu preseljevanja, kulturah svojih prednikov ...).
6. *Didaktična kultura*: učitelje je potrebno intenzivneje usposablјati za usvojitev takšne didaktične kulture, ki uravnava skupnostno in individualno dimenzijo pouka. Razvijati in razširjati je potrebno praktične strategije za pouk, pri tem pa naj bi se skupne dejavnosti prepletale z individualizacijo in notranjo (fleksibilno) diferenciacijo. Omogočati je treba izmenjave primerov dobre prakse.
7. *Vzgojni koncept* je treba vezati na značilnosti in potrebe interkulture družbe s poudarki na postmoderni vzgojni metodiki – to je metodiki, ki zaradi zagovora diskurzivne narave sodobnih vrednot vzgojo razume kot »učenje moralnega občevanja« o principih pravičnosti, enakosti možnosti, enakopravnosti, emancipaciji, kulturni toleranci, interkulturalnosti ipd. (Medveš 2000). Racionalne vidike vzgoje pa bi bilo treba povezati z vzgojnimi dejavnostmi, ki te vrednote podpirajo tudi na ravni volje in čustev (Kroflič 2008).

Predlog modela sprejemanja in vključevanja na novo priseljenih učencev v šolski sistem

Ukrepi na ravni države

Poleg napisanega predlagam še tole:

1. oblasti naj še naprej spodbujajo in finančno omogočajo ponudbo *intenzivnih tečajev slovenskega jezika* za otroke in odrasle. Ti tečaji bi lahko upoštevali tudi uradne učne načrte;
2. oblasti naj spodbujajo šole in organizacije izobraževanja odraslih, naj pri organizaciji tečajev sodelujejo (skupno učenje celotne družine, ekonomičnost, kadri!);
3. oblasti naj uvedejo novo delovno mesto *učitelja asistenta* (pomočnika), ki bi ga šole lahko zaposlovale za pomoč različnim pogosto izključenim otrokom. Prenovljeni bolonjski programi pedagoških študijev bi lahko bili ustrezen kadrovski vir, saj bi se na takšnem mestu lahko zaposlili diplomanti prve stopnje (npr. profesorje pedagogike in andragogike);
4. oblasti naj odpravijo birokratizacijo učiteljevega dela, saj jemlje učiteljev dragoceni čas za pedagoško delo;
5. oblasti naj okrepijo učiteljevo avtonomijo na ravni učnega procesa, ob tem ponovno reflektirajo ustreznost večanja avtonomije učiteljev na ravni inputa

(npr.: v poklicnih in strokovnih šolah učiteljske ekipe porabijo ogromno časa in energije za delo na ravni kurikularnega načrtovanja, čeprav učiteljev zanj nismo v Sloveniji nikoli usposabljali), kot tudi na ravni outputa (razmisliti o razmerju med standardi znanja, predpisanimi na nacionalni ravni, in standardi, ki jih morajo učitelji oblikovati samostojno).

Ukrepi na ravni šole

1. Vzpostavljanje sodelovanja med šolo in starši: ob prvem stiku otroka in njegove družine s šolo naj bo opravljen temeljit pogovor z družino. Šola naj po potrebi poišče tolmača (lahko drugi starši, ljudje iz soseske – to implicira razvit sistem sodelovanja med šolo in sosesko). S tem pogovorom bi na šoli pridobili informacije o željah in predstavah družine in otroka, poleg tega pa bi lahko temeljito seznanili družino z vsemi potrebnimi informacijami.
2. Šola naj na osnovi sodelovanja z drugimi ustanovami (Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ministrstva ...) pomaga otroku in celotni družini vključiti se v intenzivni tečaj slovenskega jezika, ki ga vodijo ustrezno usposobljeni kadri.
3. Šola naj skladno z ravno otrokovega obvladovanja slovenščine skupaj z učencem in družino naredi *načrt učenja slovenščine in postopnega vključevanja učenca v pouk*. Hitrost vključevanja naj bo odvisna od otroka in družine. *Priprava načrta ne sme biti formaliziran, birokratski postopek z vnaprej predpisanimi obsegi ur ipd., ampak povsem pedagoški in individualiziran proces, brez vnaprej predpisanih obrazcev in podobnega!* Koliko, kaj in kam učitelji zapišejo svoj načrt dela, naj bo odvisno od kompleksnosti prilagajanja: morda je dovolj, da učitelji potrebe otroka upoštevajo le pri svojih siceršnjih letnih in sprotnih pripravah, morda pa bi zaradi usklajenega in sodelovalnega delovanja določene načrte zapisali skupaj.
 - a. Če otrok še nima nobenega znanja, bi mu lahko ponudi možnost, da se najprej vključi samo v intenzivni tečaj slovenskega jezika. Vendar tudi to ne sme postati obveza, temveč izbira otroka in družine.
 - b. Učenca naj bi seznanili s šolo in sošolci. Skupaj s sošolci naj se dogovorijo, kdo bo učenčev »prijatelj« (mentor, tutor) in kako bo učencu pomagal pri vsakodnevnih dejavnostih.
 - c. Če učenec ni od začetka vključen v redni pouk, ga je treba tako hitro, kot je le mogoče, začeti vanj vključevati. Najprej lahko obiskuje le učne predmete, pri katerih jezik ni osrednji medij komunikacije (umetnost, šport), potem pa postopoma tudi druge učne predmete. Vedno naj se skupaj odločajo otrok, starši in učitelji.
 - d. Načrtovati bi morali spremljanje učenčevega prilagajanja, počutja, dosežkov. Učenec naj obiskuje posebni tečaj slovenščine, kolikor časa je smiselno in mogoče.
4. V začetnem obdobju otrokovega vključevanja v pouk (dokler se skupaj z družino oceni, da je potrebno) naj bi bilo poskrbljeno tudi za pomoč učencu:

organiziran naj bo *sistem pomoči vrstnikov* (različni učenci mu lahko pomagajo pri pouku, učenju, domačih nalogah), po potrebi se lahko vključujejo učitelji asistenti. Šola za *sodelovanje* lahko prosi druge starše (prijateljske vezi med družinami), lokalno skupnost, različna društva.

5. Šola naj skrbi tudi za ustrezno usposabljanje svojih strokovnjakov in omogoča sodelovanje med njimi.

Sklep

V prispevku sprašujem, na kakšen način se mora sistem izobraževanja odzvati na jezikovno (in druge) heterogenosti: je ustrezneje za vsako specifično skupino opredeliti njene posebne potrebe in iz njih izpeljati posebne pravice ali raje izhajati iz stališča, da imamo vsi ljudje enake potrebe in pravice, le poti do uresničitve so različne? Pokazala sem, da se pristopa do neke mere dopolnjujeta. Izhodišče je druga pot, torej usmerjenost na celotno populacijo (načelo interkulturalnosti), znotraj njega pa je mogoče po potrebi misliti tudi posebne ukrepe (kot je oblikovana strategija za sprejem in vključevanje na novo prispelih otrok ali dodatna pomoč vsem učencem, ki imajo težave pri obvladovanju slovenščine).

Pomembno je upoštevati, da izbira med obema strategijama lahko prinese zelo različne učinke. Učinek dosedanjih razmer – ko za nepriznane jezikovne manjšine ni bilo narejenega veliko – ponazarja v uvodu navedeni slikovit citat iz romana. Poskusimo predvideti, kaj bi se zgodilo, če bi tak položaj skušali izboljšati z »deficitarnim pristopom«. Manjšinske učence: (a) bi posebej obravnavali po formaliziranih postopkih; morda bi jih celo kategorizirali glede na stopnjo njihovega znanja slovenščine; (b) vključevali bi jih v različne oblike dopolnilnega izobraževanja in (c) jim – ob vseh težavah, s katerimi se že sicer srečujejo – omogočili fakultativni pouk njihovih maternih jezikov; (d) ob tem pa bi siceršnji sistem in njegovo kulturo pustili nedotaknjeno.

Najbrž ni težko napovedati, da bi učenci bežali od takšnih oblik »pomoči«, saj bi jim pomenila še en dokaz manjvrednosti njihove kulture in dodatno stigmatizacijo. V njih bi rojevala še več odpora do šole in večinske, slovenske kulture. Silila bi jih v sprejetje etnično zamejenih identitet, ločenih od večinske populacije. Ob tem bi se krepila odtujenost od slovenskih vrstnikov in zavirala sodelovanje z njimi. Da bi se izognili tem nezaželenim učinkom, je nujno ukrepati na ravni celotnega sistema in odnosov, in to z veliko mero občutljivosti in refleksije.

Literatura in viri

- Auernheimer G. (1997). *Interkulturelle Pädagogik*. V: Bernhard, A., Rothermel, L. (ur.). *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. *Educational Theory*, 56, št. 3, str. 325–344.

- Burbules, N., C, Rice, S. (1991). *Dialogue Across Differences: Continuing the Conversation* Harvard Educational Review, 61, št. 4, str. 393.
- Diehm, I., Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.
- Ermenc, K. S. (2003 a). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Ermenc, K. S. (2003 b). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 44–59.
- Ermenc, K. S. (2004). The response of the Slovenian school to cultural pluralism in the country. V: Kožuh, B., Kozłowska, A. in Kahn, R. (ur.). *Theory, facts and interpretation in educational and social research*. Los Angeles: University of California, str. 195–210.
- Ermenc, K. S. (2005). Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge. *Intercultural education*, 16, št. 6, str. 41–55.
- Ermenc, K. S. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 150–167.
- Ermenc, K. S. (2007 a). Vzgoja za sožitje med različnimi možna le kot subverzivna dejavnost učitelja?. V: Devetak, S. (ur.). *Zgodba o uspehu s priokusom grenkobe – diskriminacija v Sloveniji: publikacija mednarodnega projekta »Vzgoja in izobraževanje za borbo proti diskriminaciji v Sloveniji«*. Maribor: ISCOMET – Inštitut za etnične in regionalne študije, str. 62–69.
- Ermenc, K. S. (2007 b). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 22, št. 1/2, str. 128–135.
- Ermenc, K. S. (2010). Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu evropske izobraževalne politike. V: Ličen, N. (ur.). *Kulture v dialogu. Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 79–90.
- Fraser, N. (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford: University.
- Gstettner, P. (2003). Kulturne razlike in zahteva po enakosti v interkulturni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 10–27.
- Husen, T. (1987). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Pergamon Press.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kroflič, R. (2008). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje*, 19, št. 5/6, str. 7–24.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, let. 54, posebna izdaja, str. 24–35.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Levi-Strauss, C. (1994). *Rasa in zgodovina. Totemizem danes*. Ljubljana: ŠKUC Filozofska fakulteta. *Studia Humanitatis*.
- Medveš Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I., Pevec Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 74–94.
- Medveš, Z. (2003). *Šola zate in zame*. Ljubljana: *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 84–102.

- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 186–197.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. (2007). TIMSS 2007. International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International and Science Study at the Fourth and the Eight Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College., str. 143–188. http://timss.bc.edu/timss2007/intl_reports.html (3.5.2010).
- Oakes, J. (2005). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven & London: Yale University Press.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- PISA 2006 Results. Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis (2007). Paris: OECD Publishing.
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah. (2009). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Starič, T. (2010). Pahorjevega naslednika iščejo že trinajst let. Intervju z Igorjem Lukšičem. *Sobotna priloga (Delo)*, 27. 2.2010, str. 7.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Wakounig, V. (2003). Pedagogika v postmoderni – novi pristopi ali samo spremenjeni pojmi? *Sodobna pedagogika*, 54, št. 3, str. 10–21.

Klara SKUBIC ERMENC, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

BETWEEN SPECIAL RIGHTS AND THE INTERCULTURALITY PRINCIPLE

Abstract: The article addresses the emerging educational policies for students with migrant background. The author argues that the issue of the school system response to these groups is not marginal; it is rather a key issue of educational policy related to questions of equity and overall quality of the system serving a psychologically, socially, linguistically and culturally heterogeneous population. The problem should therefore be addressed comprehensively, not with partial measures. The key problem is that adaptation to the needs and particularities of individuals and groups can lead to excessive differentiation and even segregation, therefore solutions should be sought within the context of the inclusive, intercultural and postmodern educational paradigms.

Key words: intercultural education, students with migrant background, linguistic minorities, Slovenian as the second language, individualisation, differentiation, segregation, equality of opportunity, compensational measures