

# 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 specifičnost 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 nehoti 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 udeleženosť 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 podpovprečne 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, občepeдагоškem 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 (odstranjevanje) 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 spektru 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 zagovornišstva 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 ravnaajo.

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 okrepila 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/leadrsdp/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>.

Hrzenjak, 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](http://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 ekološkosistemske 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](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](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](http://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](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.*