

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mateja Režek

Mentorica: doc. dr. Karmen Erjavec

**VKLJUČENOST KRITIČNE DISKURZIVNE ANALIZE V MODEL
VZGOJE ZA MEDIJE: PRIMER ANALIZE
DISKRIMINATORNEGA DISKURZA V ŠOLI.**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2005

KAZALO

KAZALO	1
1 UVOD	3
2 TEORETSKO-METODOLOŠKO OGRODJE	8
2.1 KRITIČNA DISKURZIVNA ANALIZA	8
2.1.1 Kaj je diskurz?	8
2.1.2 Principi kritične diskurzivne analize	12
2.2 VZGOJA ZA MEDIJE	17
2.2.1 Kaj je vzgoja za medije	17
2.2.2 Otroci in mediji	19
2.2.3 Teoretična izhodišča vzgoje za medije	24
2.2.4 Pedagoška izhodišča vzgoje za medije	31
2.2.5 Načela vzgoje za medije	32
2.2.6 Kurikularni modeli vzgoje za medije	37
2.2.6.1 Kurikularni modeli vzgoje za medije po svetu	37
2.2.6.2 Modeli vključenosti vzgoje za medije v šolski sistem	39
2.2.6.3 Vključenost vzgoje za medije v slovenski kurikulum	41
2.2.7 Načini poučevanja vzgoje za medije	45
2.2.8 Cilji vzgoje za medije	48
2.3 SKRITI KURIKULUM	50
3 DISKRIMINATORNI DISKURZ DO ROMSKIH UČENCEV V ŠOLI IN ŠIRŠEM OKOLJU	55
3.1 ČASOVNI OKVIR	55
3.2 METODE ZBIRANJA IN ANALIZE PODATKOV	55
3.2.1 Študija primera – izvedba učne ure vzgoja za medije	57
3.2.2 Poglobljeni intervju z učiteljico	59
3.2.3 Opazovanje z udeležbo	62
3.2.4 Tekstualna analiza besedišča	63
3.3 ANALIZA DISKRIMINATORNEGA DISKURZA DO ROMSKIH UČENCEV NA RAZLIČNIH RAVNEH ŠOLSKEGA ŽIVLJENJA	64
3.3.1 Diskriminatorni diskurz učencev Neromov do romskih učencev na primeru učne ure vzgoje za medije	64
3.3.2 Diskriminatorni diskurz učiteljice do romskih učencev	66
3.3.3 Diskriminatorni diskurz v skritem kurikulumu razrednega in šolskega okolja	69
3.3.4 Diskriminatorni diskurz do romskih učencev v neformalnih učnih situacijah	71
3.4 ŠTUDIJA PRIMERA VKLJUČENOSTI VZGOJE ZA MEDIJE V POUK SLOVENŠČINE	73
3.5 DRUŽBENA PRAKSA: OPIS ŠOLSKEGA IN ŠIRŠEGA OKOLJA	77

4 RAZŠIRJEN MODEL VZGOJE ZA MEDIJE: VKLJUČITEV KRITIČNE DISKURZIVNE ANALIZE V MODEL VZGOJE ZA MEDIJE.....	84
5 SKLEP	87
6 LITERATURA IN VIRI	91
PRILOGA 1: Ruck-Paquet, G.2002. Miha ima prijatelja. Ciciban, 4, 20-21. (izbran obravnava medijski tekst)	103
PRILOGA 2: Režek, M.2003. Korak za korakom- Metodologija, po kateri sta vzgoja in učenje osredotočena na otroka. Ciciban- priloga za starše, 2, 14-15.....	105
PRILOGA 3: Študija primera: Izvedba učne ure pri pouku vzgoje za medije pri predmetu slovenščina.....	107
PRILOGA 4: Intervju z učiteljico.....	114
PRILOGA 5: Opazovanje z udeležbo.....	119
PRILOGA 6: Opazovanje z udeležbo: Eksplicitni diskriminirni diskurz.....	120
PRILOGA 7: Študija primera - identifikacija in učenje identifikacije diskriminatornega diskurza pri pouku vzgoje za medije pri predmetu slovenščina	122

1 UVOD

Slovenija se v svoji zakonodaji zavezuje k spoštovanju pravic etničnih manjšin. Ta zakonodaja tudi vključuje spoštovanje pravic romske skupnosti, ki so najbolj kršene od pravic vseh etničnih skupnosti v Sloveniji (*Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*, 2003). Novejši mednarodno pravni dokumenti, ki urejajo pravice manjšin, predvsem *Okvirna konvencija za varstvo narodnih manjšin*, ki jo je z zakonom ratificiral slovenski Državni zbor februarja 1998, vzpostavljajo standarde, ki jim mora zadostiti tudi slovenski šolski sistem. K spoštovanju pravic etničnih manjšin pa jo od nedavnega še bolj zavezujeta dva dokumenta: *Direktiva Evropske unije o rasni enakosti*, sprejeta junija 2004, in *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*, sprejeta na sejah Strokovnih svetov maja oz. junija 2004. Vendar pa, kljub temu da Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport namenja posebna finančna sredstva za individualno in skupinsko delo z romskimi otroki v šolskem procesu, postavlja ugodnejše normative za oddelke v katere so vključeni učenci Romi, zanje posebej financira prehrano, učbenike, ekskurzije ipd., raziskave kažejo (npr. *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*, 2003), da so romski otroci še vedno diskriminirani v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Med osnovnimi ovirami za uspešno šolanje je slabo rešeno vprašanje jezika. Velik del romskih učencev slovenskega jezika do vstopa v šolo skoraj ne pozna, zato se težko sporazumevajo, težje sledijo pouku in so manj motivirani za redno obiskovanje pouka. Otroci ne morejo slediti pouku, ki je

naravnano tako, da ne upošteva tega dejstva. Kurikularne vsebine niso prilagojene in so zato tudi nesmiselne za romske otroke. Učitelji tudi niso v zadostni meri usposobljeni za poučevanje slovenščine kot drugega jezika – kar slovenščina za romske otroke vsekakor je. Posebej pa velja izpostaviti, da v kurikulum vrtca in osnovne šole doslej ni bilo vključeno poučevanje materinščine oz. romskega jezika. Diskriminacija se kaže v izredno majhnem deležu romskih otrok, ki so vključeni v predšolsko vzgojo, in v nesorazmerno velikem izstopu učencev Romov iz šolskega sistema že v osnovni šoli. Vključevanje v javno predšolsko vzgojo je seveda prostovoljno, vendar je enega od razlogov za relativno neuspešnost romskih učencev v obvezni osnovni šoli mogoče videti v tem, da v obdobju pred vstopom v šolo velik del otrok ni vključen v proces socializacije, ki bi vseboval elemente integracije v večinsko kulturo. Z vidika vključevanja v osnovnošolski vzgojno-izobraževalni program, ki predpostavlja za vse enake standarde znanj, imajo romski otroci ob vstopu v šolo velikokrat pomanjkljivo predznanje, osnovna težava pa je neznanje slovenskega jezika, zaradi česar težko sodelujejo pri pouku, poleg tega pa si niso pričeli prisvajati vzorcev mišljenj in navad, ki bi jim omogočali lažje vključevanje v institucionalno okolje šole. Eden temeljnih problemov ob vstopu v šolo je predznanje, ki je potrebno za uspešno delo v šoli. Romski otroci kajpada imajo predznanja, ki izhajajo iz tistega, kar so se naučili v svojem okolju, vendar pa se ta predznanja zelo razlikujejo od želenih in seveda v vzgojno-izobraževalnem sistemu v največji meri niso upoštevana. Nenazadnje pa se diskriminacija kaže tudi v nizkih pričakovanjih glede šolske uspešnosti romskih otrok, ki lahko delujejo kot samoizpolnjujoča se prerokba, katere posledica je dejanska nizka učna uspešnost romskih otrok.

Dosedanje raziskave (*Redno poročilo Evropske komisije o napredku Slovenije pri vključevanju v EU*, 1999; Hanžek, 2001; Horvat, 1999; Winkler, 1999; Bačič, 1999; Smerdu, 1999), ki so preučevale vzgojno-izobraževalni proces romskih otrok, so bile zastavljene na makro ravni in so analizirale položaj Romov skozi celoten družbeni in socialni kontekst. Raziskave na mikroravnini, ki pa so se dotikale specifičnega šolskega polja, so bile bolj usmerjene v prikaz kazalcev uspešnosti in iskanje vzrokov za (ne)uspeh (Tancer, 1999; Nećak-Lük, 1999), manj oz. nič pa so se ukvarjale s preučevanjem mikroklimе in vzorca diskriminacije skritega kurikuluma pri pouku oz. v šoli.

Od sedemdesetih let prejšnjega stoletja so si različne teorije vzgoje in izobraževanja soglasne, da ima odločilen ideološki vpliv na pedagoško življenje v vzgojno-izobraževalnih institucijah t. i. »*prikriti kurikulum*« (Kroflič, 1997: 71). V zahodnoevropski družbi se ideologija umika iz uradnih kurikulumov (uradni cilji, vsebine in načrtovani didaktični pristopi v izvedbi pouka) in se seli v druge, prikrite dejavnike šolskega življenja: v simbolni red nenapisanih pravil hišnega reda, v tradicionalne oblike odnosov med pedagoškimi delavci in otroki, v šolske rituale, v skrita vzgojna pričakovanja (cilje, ki niso nikjer zapisani, itd.) (Kroflič, 1997: 72).

To bo raziskovalno področje pričujoče magistrske naloge. V nalogi želim preveriti, kako se zapisane pravice dejansko uresničujejo v skitem in predpisanem kurikulumu pri vsebinah vzgoje za medije, in obenem razširiti model vzgoje za medije kot emancipacijski projekt.

Vsebine vzgoje za medije sem izbrala zaradi tega, ker ta na eni strani vključuje obilo možnosti za skriti in predpisani kurikulum, saj vključuje produkcijsko raven, ki

omogoča, da pri oblikovanju medijskih vsebin implicitno ali eksplicitno prodrejo tudi ideološka sporočila (Masterman, 1995), na drugi strani pa je cilj vzgoje za medije posredovati znanje in veščine, ki omogočajo kritično analizo ideoloških (medijskih) vsebin (Erjavec, Volčič, 1999).

V nalogi želim na primeru analize diskriminatornih medijskih tekstov pri predmetu slovenščina na temo vzgoje za medije tako na praktičen kot teoretičen način dopolniti tisti del projekta vzgoje za medije, ki govori o načinu poučevanja analize in kritičnega ocenjevanja medijskih vsebin. Na kratko, cilj naloge je pokazati uporabnost kritične diskurzivne analize za model vzgoje za medije.

Pomen vključitve vzgoje za medije v nalogo vidim v njenem cilju oblikovati in vzgojiti kritičnega državljana, ki zna prepoznati diskriminatorne tekste.

Z deskriptivno metodo bom predstavila in kritično ocenila osnovna izhodišča vzgoje za medije in kritične diskurzivne analize ter postavila izhodišča za vključitev kritične diskurzivne analize v model vzgoje za medije.

Empirični del naloge bo opravljen pri predmetu slovenskega jezika na temo vzgoje za medije na Osnovni šoli Belokranjskega odreda Semič, ki deluje v romskem okolju, in sicer v oddelkih, v katere so integrirani romski otroci.

Glavna hipoteza, ki jo bom preverjala pri pisanju magistrskega dela je:

Na ravni skritega kurikulumu prihaja na primeru romske populacije do odstopanj in neuresničevanj ciljev uradnega kurikulumu ter človekovih in otrokovih pravic.

Predvidevam, da bom na eksplicitni ali implicitni ravni pri analizi interpretacije izbranega medijskega teksta ugotovila diskriminatorni diskurz. Ta naj bi bil ugotovljen tudi na ravni skritega kurikulumu.

V raziskavi bom po tem vrstnem redu preučila:

- a) diskriminatorni diskurz interpretacije otrok izbranega medijskega besedila iz najbolj brane otroške revije,
- b) diskriminatorni diskurz do romskih učencev v intervjuju z učiteljico,
- c) eksplicitni diskriminatorni diskurz do romskih učencev v neformalnih šolskih situacijah,
- d) diskriminatorni diskurz do romskih učencev na ravni skritega kurikukla v šolskem okolju,
- e) diskriminatorni diskurz do romskih učencev v šoli in njeni okolici prek analize družbenega in kulturnega konteksta.

Ugotovitve raziskave bom skušala vključiti v model vzgoje za medije. Pokazati želim, kako je kritična diskurzivna analiza uporabna v procesu medijskega opismenjevanja državljanov. Model vzgoje za medije bom skušala razširiti z vključitvijo kritične diskurzivne analize.

2 TEORETSKO-METODOLOŠKO OGRODJE

Teoretično izhodišče naloge bodo Faircloughova kritična diskurzivna analiza (KDA), teoretski temelji vzgoje za medije in teorija skritega kurikulumu. KDA vidim kot teoretsko in metodološko ustrezen pristop k preučevanju izbrane problematike, saj se ta še posebej osredotoča na vlogo diskurza v reprodukciji moči, prevlade in neenakosti (van Dijk, 2000: 28). S pomočjo KDA bom skušala potrditi svoja predvidevanje, da na ravni skritega kurikulumu prihaja na primeru romske populacije do odstopanj in neuresničevanj ciljev uradnega kurikulumu ter človekovih in otrokovih pravic.

2.1 KRITIČNA DISKURZIVNA ANALIZA

Pred natančnejšo opredelitvijo kritične diskurzivne analize si oglejmo opredelitev njenega ključnega koncepta, tj. diskurz.

2.1.1 Kaj je diskurz?

Za razumevanje kritične diskurzivne analize je ključna opredelitev diskurza. Tanja Kamin (2004: 88) v svoji doktorski disertaciji govori o diskurzu kot omejeni celoti védenja in načinov njegove rabe, posebnem, prepoznavnem načinu pojmovanja pojavov, njihovega osmišljanja prek besed, podob in odnosov med njimi. Hall (1982) še trdi, da je moč uvideti smisel sveta le prek prisvojitve jezika v diskurzu.

Opredelevanje diskurza se razteza med dvema pomenoma: prvi je temeljno pojmovanje v lingvističnih študijah in v tem primeru se diskurz opredeljuje predvsem kot družbena akcija in interakcija, v katerem prideta do izraza medosebna funkcija jezika in koncept žanra; drugi pa je prevladujoč v poststrukturalistični teoriji (Howarth, 2000); v tem primeru se diskurz obravnava kot družbena konstrukcija realnosti, kjer sta izpostavljena pojmovnotvorna (ang. Ideational) funkcija jezika in koncept diskurzov (Kamin, 2004: 92).

Pojem diskurz se lahko obravnava na dva načina: kot abstraktni samostalnik je diskurz definiran kot oblika družbene prakse. Opis diskurza kot družbene prakse implicira dialektičen odnos med določenim diskurzivnim dogodkom ter situacijo, institucijo in družbeno strukturo. Kot števeni samostalnik pa je definiran kot način označevanja izkušnje iz določene perspektive – Foucault (1972) ga označuje kot omejeno vrsto možnih izjav, ki podpirajo omejeno vrsto pomenov.

Diskurzi organizirajo načine, na katere nek fenomen mislimo, in načine, na katere se z njimi ukvarjamo. Neločljivo so povezani z interesi močnih posameznikov in družbenih skupin ter preko tega z odnosi moči in sociokulturnimi ter družbenoekonomskimi razmerami, saj so diskurzi tisti, ki določajo, kdo je pooblaščen za izrekanje sodb ali mnenj o določenem pojavu. Diskurzi nas v odnosu do ostalih družbenih akterjev določajo kot družbene subjekte. Ponujajo okvire zvez med posamezniki samimi ter med njimi in institucijami, v zvezi s katerimi predpostavljajo določene 'resnice' oziroma predstave o tem, kakšen je normalen odnos med, na primer, učiteljico in učencem, kako se morata v tej zvezi obnašati, komu pritičejo kakšna pooblastila, kakšni so kodi njunega komuniciranja ipd. Številni kodi so sicer

postali samoumevni, to pa ne pomeni, da so stabilni – velja ravno nasprotno: edina stalnica diskurzov so spremembe, četudi so lahko zelo počasne in tudi prikrite.

Diskurz je – uporaba jezika v govoru in pisanju – oblika 'družbene prakse', trdita Fairclough in Wodakova (1996: 237) ter nadaljujeta, da opis diskurza kot družbene prakse implicira dialektični odnos med določenim diskurzivnim dogodkom ter razmerami, institucijo in družbeno strukturo. Ti dejavniki vplivajo na družbeni dogodek in ta vpliva nanje. Zato je diskurz tako družbeno konstitutiven kot tudi družbeno pogojen. Konstitutiven je v dveh smislih: kot pomoč pri vzdrževanju in reprodukciji statusa quo v družbi ter kot njegova transformacija.

Kakšen je odnos med diskurzom in ideologijo?

Diskurzi delujejo ideološko, ko tipi praks in tipi diskurzov delujejo v smeri nevtralizacije z namenom vzdrževanja neenakih odnosov moči (Fairclough, 1992: 1995). Institucionalne prakse, ki jih ljudje izvajajo samodejno, ne da bi o njih razmišljali, namreč pogosto utelešajo predpostavke, ki posredno ali neposredno legitimizirajo odnose moči. Naloga ideologije je varovanje določenih praks kot univerzalnih in samoumevnih, zato je njena vloga pri dopolnjevanju ekonomske in politične oblasti neprecenljiva in nezamenljiva. Ideologija se izvaja v diskurzu, ki ima največjo moč takrat – Fairclough se tu nasloni na Foucaulta – ko ljudje vanj privolijo. V trenutku, ko vanj privolijo, ga reproducirajo in utrjujejo, skozenj pa utrjujejo in reproducirajo obstoječe odnose v družbi.

V družbi obstajajo ključni tipi diskurzov, ki utelešajo ideologijo, zato bolj ali manj neposredno legitimizirajo obstoječe družbene odnose. Ko posamezniki prevzamejo in ponotranjijo vlogo, ki jim jo dodeljuje ideologija, denimo vlogo potrošnika, bolnika,

zaposlenega, postanejo integrirani v sisteme nadzora, za katere imajo občutek, da so povsem naravno njihov del. Taka privolitev je temeljna za izvajanje nadzora v sodobnih družbah (Kamin, 2004: 94).

Ideologija ne obstaja izolirano in neodvisno, ampak v artikulaciji različnih prvin v verigo pomenov. Na primer če artikuliramo nek problem oz. dogodek v psihološkem smislu, izpostavimo drugačne prvine, kot če ga artikuliramo v institucionalnem ali ekonomskem smislu. Izbira prvin in tega, kako jih povežemo med seboj, odločilno vpliva na 'zdravorazumsko' interpretacijo določenega dogodka (Erjavec, 2001: 54).

Znotraj diskurza so prvine ideologije med seboj povezane in vzpostavljajo odnose moči. Fairclough (1989: 34, 46) trdi, da diskurz kot nosilec ideologije določa mesto udeležencev v smislu vsebine (kaj je tema), odnosa (kako so definirani odnosi in interakcije vpletenih) in identitete (kakšen je subjektivni položaj vpletenih v interakciji). Ti odnosi moči so določeni znotraj diskurza in so vidni v bojih za nadzor nad diskurzom kot 'mehanizmom za podporo moči'. Moč diskurza se kaže kot sposobnost, da si ob pomoči teh ideoloških prvin pridobi privolitev npr. gledalca, učenca itd. Ko diskurz doseže tako dominanco, da ideološke prvine niso več vidne, dobi status 'zdravega razuma'.

Medtem ko so bili jezikoslovno orientirani raziskovalci diskurza usmerjeni zgolj k analizi izbire besedišča, ne da bi ga umestili v širši družbeni kontekst in ne da bi problematizirali odnose moči, pa kritična komponenta v diskurzivni analizi opozori na distanciranje od tovrstnih raziskav.

Ta vrzel med jezikoslovno orientiranimi raziskovalci diskurza in kritičnimi jezikoslovci se začne zapolnjevati v osemdesetih, v devetdesetih pa jo avtorji Kress,

Fairclough, van Dijk, Wodak, Van Leeuwen in tudi drugi s številnimi publikacijami dodobra izpopolnijo in opredelijo. Namesto besedišča pridejo v ospredje analize družbeni odnosi ter odnosi moči, ki se odražajo v diskurzu, in analiza njegovega konstituiranja družbe ter njegovega konstituiranja skozi družbo. To slikovito izpostavljata že naslova dveh zgodnejših del Normana Fairclougha: Jezik in oblast (Language and Power, 1989) ter Diskurz in družbene spremembe (Discourse and Social Change, 1992) (Kamin, 2004: 91).

Fairclough (Kamin, 2004: 92) v terminu diskurza poveže oboje in tako združi dve raziskovalni težnji: ugotoviti, kako so spremembe jezika in uporabe jezika povezane s širšimi družbenimi in kulturnimi spremembami ter razviti temu ustrezno kritiko družbe.

2.1.2 Principi kritične diskurzivne analize

KDA je tako teorija kot metoda (Fairclough, 1997: 7). Erjavčeva (2004b) trdi, da je Fairclough KDA razvil kot odgovor na tradicionalno ločitev disciplin med jezikoslovjem, ki se osredotoča na mikroanalizo besedila in interakcije, in drugimi družboslovnimi vedami, ki analizirajo družbene probleme na makro ravni, kot npr. sociologija, politologija, komunikologija. KDA skuša z empirično jezikovno analizo prispevati k razreševanju družboslovnih vprašanj. V nasprotju z jezikoslovci, ki definirajo svoja raziskovalna vprašanja znotraj svojega disciplinarnega okvirja, KDA obravnava širša družboslovna vprašanja in ugotavlja, kako se družbene spremembe odražajo na mikroravni teksta in interaktivnih dogodkov.

Teoretska osnova KDA, razen idej Michela Foucaulta, je neomarksistična, saj temelji na prepričanju, da je kulturna dimenzija bolj pomembna pri oblikovanju in vzdrževanju odnosov moči kot ekonomska. Temelji na idejah Antonia Gramscija, ki je trdil, da je politična struktura v družbi odvisna od določene kombinacije politike/institucij in civilne družbe. Da bi pod pritiskom politične družbe dosegli soglasje večine, mora biti oblikovana kolektivna volja, ki jo je lahko razviti samo z ideološkimi sredstvi. V diskurzu dosegajo ideologije svojo materialnost skozi jezikovni znak (Erjavec, 2004b).

Fairclough je mnenja, da so temeljni družbeni odnosi razredni odnosi. Iz tega sledi, da so temeljne napetosti v družbi napetosti med razredi, ki so bolj ali manj vidne. Ne govorimo in ne mislimo pa samo na razredne odnose, ampak tudi na odnose med družbenimi skupinami, odnose med spoloma, odnose med etničnimi skupinami ipd. (Kamin, 2004: 93). KDA, kot jo je utemeljil Fairclough, se torej uporablja za raziskovanje odnosov med ravnmi realnosti.

Wodakova (1996), ki spada med utemeljitelje KDA, je povzela njene osnovne principe:

- KDA se ukvarja z družbenimi problemi in ne z rabo jezika samo po sebi. Zato je interdisciplinarna;
- Odnosi moči so povezani z diskurzom in KDA se ukvarja z močjo v diskurzu in močjo nad diskurzom;
- Družba in kultura sta dialektično povezani z diskurzom: družba in kultura oblikujeta diskurz in obratno – diskurz oblikuje njiju. Vsaka uporaba jezika reproducira ali preoblikuje družbo in kulturo, vključno z odnosi moči;

- Raba jezika je lahko ideološka. Da bi to preverili, moramo analizirati besedilo, njegovo interpretacijo, recepcijo in družbene učinke;
- Diskurz je zgodovinsko pogojen in ga je mogoče razumeti le v kontekstu. Po Wittgensteinu pomen izraza temelji na njegovi uporabi v določeni situaciji;
- Tekst in družba nista neposredno povezana, ampak prek posrednikov, kot kaže socio-kognitivni proces v širšem socio-psihološkem modelu razumevanju teksta;
- Diskurzivna analiza je interpretativna in pojasnjevalna. Kritična analiza upošteva sistematično metodologijo ter odnos med tekstom in njegovimi družbenimi okoliščinami, ideologijami in odnosi moči. Interpretacija je vedno dinamična ter odprta novim kontekstom in novim informacijam;
- Diskurz je oblika družbenega življenja. KDA je razumljena kot družbena znanstvena disciplina, ki se ukvarja s praktičnimi družbenimi vprašanji.

Fairclough (1989, 1992, 1995a, 1995b) trdi, da lahko vsak diskurziven dogodek analiziramo na treh dimenzijah kot:

- a) zapisano ali govorjeno jezikovno *besedilo*,
- b) *diskurzivno prakso*, ki vključuje produkcijo in interpretacijo ali recepcijo teksta, in
- c) *družbeno prakso*.

Analiza diskurza kot teksta je analiza oblike in pomena, ki vključuje žanrsko analizo, dialoško analizo, kohezivno analizo med stavki, odnos med stavčnimi členi v kompleksnih stavkih, slovnico stavčnih členov in besedišče. Oblika in vsebina sta neločljivo povezani in se medsebojno določata (Erjavec, 2004b).

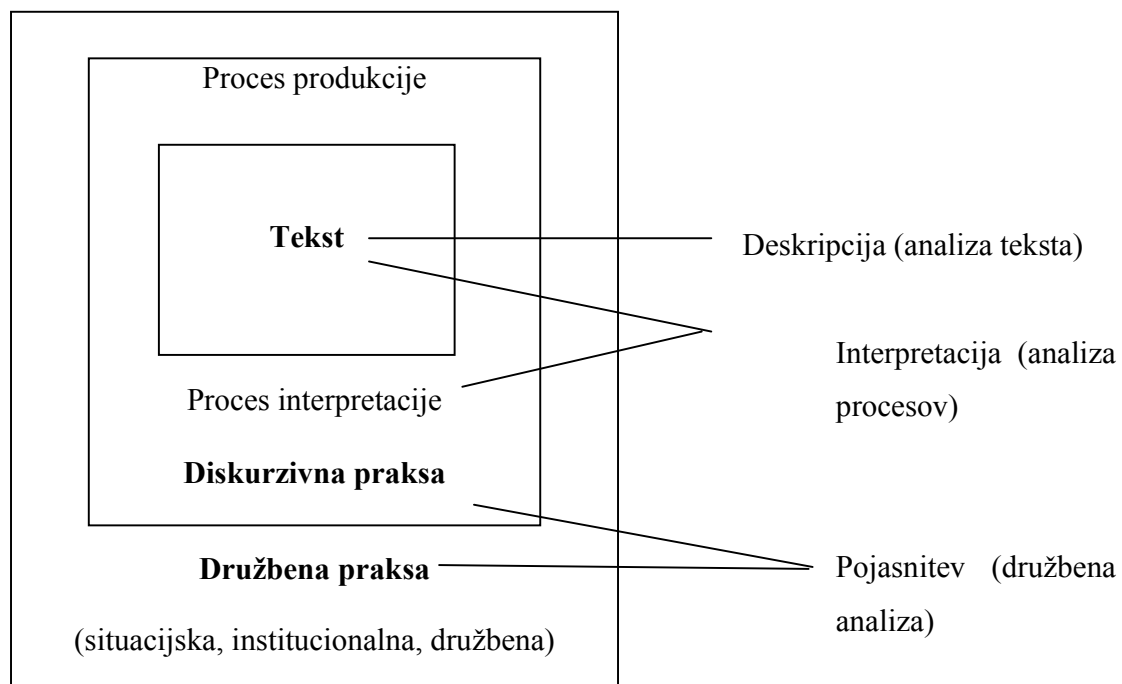
Analiza diskurza kot diskurzivne prakse vključuje proces produkcije, distribucije in interpretacije (ali recepcije, potrošnje), ki temelji na vzajemnem odnosu med resursi,

ki jih morajo udeleženci procesa ponotranjiti ter vnesti v procesiranje teksta in v sam tekst, kar je v le-tem vidno kot 'sled' procesa produkcije ali kot 'vodilo' procesa interpretacije (Fairclough, 1992: 80). Ta analiza vključuje natančno pojasnilo načina produkcije in interpretacije tekstov ter analizo, ki se osredotoča na odnos med diskurzivnim dogodkom in diskurzivnim redom, ki ga opredeli kot »*celoto diskurzivne prakse družbene institucije in odnosov v njej*« (Fairclough, 1995b: 135), in na vprašanje, katere diskurzivne prakse vključuje diskurz in v kakšni kombinaciji. Distribucijo ali kako teksti krožijo znotraj diskurzivnega reda lahko analiziramo kot 'verigo odnosov' znotraj njega.

Analiza družbene prakse vključuje družbene okoliščine, ki so lahko opredeljene kot družbene okoliščine produkcije in interpretacije. Te družbene okoliščine so povezane s tremi različnimi ravnmi družbene organizacije: z ravno družbene situacije, ravno družbene institucije in ravno družbe kot celote (Fairclough, 1992, 1995b).

Faircloughova metoda temelji na deskripciji, interpretaciji in pojasnitvi. Jezikovne značilnosti so opisane, odnos med produkcijskimi in interpretativnimi procesi diskurzivne prakse ter tekstom je interpretiran ter odnos med diskurzivno in družbeno prakso je pojasnjen. Dimenzije, na katerih temelji metoda, so predstavljene v sliki 1.

Kot hevristika ponuja KDA konceptualizacijo družbenih in institucionalnih praks na tri načine. Prvi način obsega diskurze kot določene načine reprezentacije sveta, npr. način reprezentacije politične kampanje; drugi žanre kot načine delovanja in interakcije z drugimi ljudmi, npr. poročilo, intervjuji, organizacija dogodkov; tretji stile kot načine identifikacije, konstrukcije ali izpovedi sebe, vključno z družbeno in institucionalno identiteto (Fairclough, 1992: 127–128; Erjavec, 2004b).



Slika 1: Dimenzije diskurza in diskurzivna analiza (prirejeno po Fairclough, 1989: 28; Erjavec, 2004).

»Vsak diskurzivni 'dogodek' (vsak diskurzivni primer) je hkrati del teksta, primer diskurzivne prakse in primer družbene prakse. Dimenzija 'teksta' je povezana z jezikovno analizo teksta, dimenzija 'diskurzivne prakse' [...] je povezana z naravo procesa produkcije in interpretacije teksta (...), dimenzija 'družbene prakse' pa je povezana z izpraševanjem zadev v analizi družbe, na primer institucionalnih in organizacijskih okoliščin diskurzivnih dogodkov, in z vprašanjem, kako to vpliva na naravo diskurzivne prakse.« (Fairclough, v: Kamin, 2004: 95)

Ta model KDA vključuje dialektični odnos med družbenimi strukturami in človeškim delovanjem, raziskuje napetost med obema stranema uporabe jezika: med družbeno oblikovano in družbeno konstitutivno vlogo jezika. Fairclough (1995: 55) pravi, da nas diskurzi oblikujejo kot družbene subjekte: raba jezika vedno oblikuje družbene identitete, družbene odnose in sisteme védenja in verovanja. Velja pa tudi obratno. Na eni strani diskurz in družbena raba jezika reproducirata in vzdržujeta družbene

strukture, na drugi strani pa v diskurzu vendarle obstaja tudi možnost, da se človek z družbenimi strukturami sooči in jih morda tudi preoblikuje.

Moč KDA je prav v tem, da prebujajo delovanje v odnosu do strukturnih dejavnikov diskurza oz. da zbistri in naredi prepoznavne *»zamegljene odnose moči med diskurzom in družbo«* (Fairclough, 1989: 71). V tem smislu ima KDA tudi pomembno emancipatorno in politično funkcijo, še posebno za tiste, ki so skozi diskurze marginalizirani, stigmatizirani, omejevani (Kamin, 2004: 96).

KDA vidim kot teoretsko in metodološko ustrezen pristop k preučevanju izbrane problematike, saj bom s pomočjo metode skušala potrditi svoja predvidevanja, da na ravni skritega kurikuluma prihaja na primeru romske populacije do odstopanj in neuresničevanj ciljev uradnega kurikuluma ter človekovih in otrokovih pravic.

2.2 VZGOJA ZA MEDIJE

V tem poglavju bom opisala pedagoška in teoretična izhodišča ter načela in cilje vzgoje za medije. Definirala bom kurikularne modele vzgoje za medije po svetu ter raziskala vključenost vzgoje za medije v slovenski kurikulum. Da pa bi osvetlila čim širši kontekst koncepta vzgoje za medije ter razširila razumevanje odnosa med otroci in mediji, bom temu predmetu posvetila posebno podpoglavje.

2.2.1 Kaj je vzgoja za medije

Koširjeva pravi, da je čas, v katerem živimo, čas množičnih medijev:

»Da namreč živimo v 'času množičnih občil', ne gre več poudarjati. Gibanje v medijskem besedilnem in slikovnem svetu je namreč naša vsakdanjost, ki relevantno vpliva na naš način življenja, oblikovanja identitet posameznika in skupnosti, izbiro življenjskih stilov, vrednot in komunikacijskih strategij.

Množična občila ne oblikujejo samo izrabe našega prostega časa, ampak tudi zasedajo celotna prostorja bivanja. Saj oblikujejo naše predstave tako o svetu kot o sebi, v skladu s temi predstavami pa živimo, delujemo in sanjamo.« (Košir, 2000: 92-93)

Če smo še do začetka prejšnjega stoletja živeli v »*realnosti prvega reda*« (Košir, 2002: 78) – izmenjava informacij o slišnem in videnem je tekla na ravni medosebnega komuniciranja in lastnih izkušenj, smo danes bolj in bolj opazovalci »*drugega reda – uporabniki medijskih informacij in gledalci njihovih podob*« (prav tam). Množični mediji so mesta izrekanja najpomembnejših 'resnic' o stanju sveta in o naših identitetah – o tem, kdo smo in kaj naj bi bili kot posamezniki, lokalne, regionalne in nacionalne skupnosti, kaj kot globalna 'vas' (prav tam). Zato sodobni koncepti pismenosti nujno vključujejo medijsko pismenost in ni ključno vprašanje, ali uvesti vzgojo za medije, ampak, zakaj je nismo uvedli že prej.

Mnogi avtorji razširjajo domet vzgoje za medije na najrazličnejša področja: Hart (2001: 3) vzgojo za medije povezuje tudi z učenjem vrednot. Pravi, da vzgoja za medije vključuje iskanje smisla in namena v odnosu do izzivov polnih življenjskih izkušenj, rast osebnega zavedanja in oblikovanje osebne odgovornosti do lastnih izkušenj in oblikovanja identitete, oblikovanje samospoštovanja, prepoznavanje vrednosti drugih ter pomembnost odnosov, ki jih imamo z drugimi, pomembnost sočutja in domiselnega vključevanja lastnih izkušenj in kreativnosti. Moralni razvoj temelji na zavestni želji vedenja po moralno-principielnih načelih v kontekstu sprejetih socialnih kodov in pravil. Moralni razvoj se tudi izraža v oblikovanju upravičenih in odgovornih odločitev. Ta proces pa ni izoliran, lahko bi dejali, da poteka v družbeni mreži odnosov. Kritični in moralni razvoj, podkrepjen s pomočjo vzgoje za medije, je oblikovan prek dialoga in debate. Osredotočen je na socialno

ukoreninjeno kritično solidarnost in ne na individualizirano in iluzorno kritično avtonomijo.

Ferguson (2001: 9) trdi, da je polje vzgoje za medije tudi polje raziskav, prakse in intelektualnega preučevanja, ki so polni kontroverznosti in razprav. Ena od prednosti vzgoje za medije je njena zmogljivost izzivati naša lastna individualna prepričanja in vrednote ter sposobnost izpraševanja in izzivanja vrednot in prepričanj tistih posameznikov in skupin, ki zasedajo mesta moči v različnih skupnostih. Ferguson pravi, da je vzgoja za medije področje študija, kjer 'intelektualno ugodje' še ni prevzelo vodilne pozicije. Nadalje meni, da je vzgoja za medije prostor, kjer se srečujeta koncepta moči in ugodja, oz. da je to področje, na katerem ugodje, moč in politika niso skrite kategorije, ampak so jasno izražene ter so v nenehnem prepletu in poseganju na področje drug druge.

Prednosti, ki jih ponuja vzgoja za medije, so podobne prednostim, ki jih ponuja demokratizacija družbe. Keane (Ferguson, 2001: 20) pravi, da ni vodilna in nenadkriljiva prednost demokracije to, da nudi in zagotavlja mir in dobre odločitve, ampak to, da državljanom ponuja pravico do presojanja (in možnost vnovičnega pretehtanja lastnih odločitev) kakovosti teh odločitev. Demokracija je vladavina javnosti, ki oblikuje in preoblikuje odločitve v javnosti.

Preden se spustimo v definiranje vzgoje za medije kot šolskega programa, si pogledjmo odnos med otroci in mediji.

2.2.2 Otroci in mediji

V stilu znanega fenomena 'učinek tretje osebe' odrasli radi verjamemo, da množični mediji na nas nimajo večjega ali vsaj opaznejšega vpliva. Ta razlika med 'menoj' in

'drugimi' narašča s starostjo osebe oz. z drugimi besedami: odrasli smo mnenja, da mlajša, kot je oseba, večji vpliv bodo imeli mediji nanjo.

'Učinek tretje osebe' se pojavlja tudi med samimi otroci, saj so tudi ti mnenja, da le majhni otroci verjamejo tistemu, kar vidijo na televiziji (Strasbourg, Wilson, 2002: 16).

So otroci resnično bolj dovzetni za medijske vplive kot odrasli?

Poleg vseh vmesnih variant se pojavljata dva ekstremna odgovora: prvo stališče pravi, da so otroci naivni in ranljivi in zato potrebni zaščite odraslih. Po tej teoriji je vpliv medijev strašno problematičen in tudi (včasih) škodljiv, saj prikazuje vsebine, s katerimi se otroci še niso pripravljene soočiti. Buckingham (Strasbourg, Wilson, 2002: 17) poudarja, da je t. i. 'medijska panika' vseskozi prisotna, navezuje pa se predvsem na področje spolnosti in nasilja. Strah postane bolj izražen ob določenih kriznih oz. tragičnih dogodkih (npr. pokol na Columbine High School, tragični dogodki v Beslanu itd.).

Nasprotno stališče pa pravi, da so otroci vedno bolj zreli in sposobni obvladovati medije. V skladu s tem so napor, da bi mlade obvarovali pred njihovim vplivom, preveč zaščitniški. Namesto tega bi morali otroke spodbujati in hrabriti, naj sami prek izkušenj spoznavajo medije ter se tako učijo iz lastnih izkušenj.

Večina staršev, razvojnih psihologov, učiteljev in drugih bi se strinjala, da se otroci razlikujejo od odraslih v dojetju medijske realnosti.

Mlajši otroci imajo manj izkušenj z resničnim svetom, hkrati pa so neizmerno radovedni in so se pripravljene učiti o vseh stvareh, ki jih obkrožajo. Zaradi svoje, če lahko temu rečemo, naivnosti in neizkušenosti bodo otroci prej verjeli, se bodo prej

pripravljene učiti iz medijev, na medijska sporočila pa se bodo tudi prej in bolj emocionalno odzvali kot bolj izkušeni in bolj kritični odrasli.

Dorrova (Erjavec, 2005: 14) meni, da iz te neizkušenosti in naivnosti, ki je seveda posledica tega, da proces učenja o svetu v tem obdobju še zdaleč ni zaključen, sledi več dejstev, ki se nanašajo na interakcijo mladih z mediji:

a) v primeru, da mladi gledalci nimajo zadostnega predhodnega znanja za razumevanje nekaterih medijskih vsebin, je možno, da jih ne bodo razumeli ali pa jih bodo razumeli narobe;

b) otroci in mladostniki lahko določeno medijsko posredovano informacijo sprejmejo kot točno, medtem ko drugi, bolj obveščeni člani občinstva vedo, da temu ni tako;

c) otroci in mladostniki lahko medijske vsebine vrednotijo brez poznavanja sredstev in motivov za produkcijo in predvajanje teh vsebin.

Možnost, da mladi zaradi skromnejših družbenih izkušenj napačno razumejo in vrednotijo medijske vsebine, je toliko večja zaradi dovzetnosti mladih za spoznavanje novih stvari. Za mlajše otroke velja, da so »*notorično radovedni*« (Dorr, v: Erjavec, 2005: 26), za starejše mladostnike pa je znano, da radovednost nekoliko usahne. Še posebej otroci (pa tudi mladostniki) kot medijsko občinstvo so zato bolj dovzetni za vpliv medijev, ki jim ponujajo fizični, družbeni in duhovni svet, ki si ga tako močno želijo spoznati.

Dorrova (Erjavec, 2005: 15) še meni, da razlikuje otroke in mladostnike od odraslih drugačen pristop k spremljanju medijskih vsebin. Poleg tega da sta pozornost in sposobnost pomnjenja otrok manjša kot pri odraslih, so pri otrocih omejene tudi

sposobnosti za ločevanje ključnih informacij od ne tako pomembnih. S tem ko otroci odraščajo, so te razlike med njimi in odraslimi seveda vedno manjše.

Za vse navedene značilnosti, ki ločujejo mlajše medijsko občinstvo od starejšega, velja, da jih lahko pripišemo le 'povprečnemu' mladostniku, ki uporablja medije. Tudi odrasli so lahko neinformirani ali dezinformirani o določenem pojavu in zato napačno razumejo in vrednotijo določene medijske vsebine. Prav tako kot mladi so tudi oni lahko dovzetni za spoznavanje novih stvari in različno spremljajo medijske vsebine. In prav gotovo nekateri odrasli posamezniki manj časa posvetijo gledanju televizije kot npr. štirinajstletna deklica, toda vse zgoraj omenjene lastnosti so v povprečju manj značilne za odraslo občinstvo in bolj za mlado. Zaradi teh lastnosti so mladi še posebej zanimivi za preučevanje in za uporabo izsledkov študij, kajti na podlagi letih lažje vzgajamo in poučujemo mlade na način, da bodo sposobni razviti produktiven in kritičen odnos do medijev in medijskih vsebin ter do celotne družbe (Erjavec, 2004a: 9).

Od trenutka, ko se otrok rodi, se prične proces vraščanja v družbo. Izredno dolgo otroštvo človeka je povezano s tem, da je človek ob svojem rojstvu le 'polizdelek' – na svet namreč prinese vrsto nerazvitih dispozicij. Te pa se ne razvijajo same po sebi temveč v procesu dolgotrajnega socialnega učenja kulturnih vsebin.

Socializacija je najsplošnejši in najbolj vseobsežen izraz za označevanje procesov, prek katerih se posameznik vdružblja. V procesu socializacije si posameznik oblikuje predstave o družbenem svetu, pridobi način mišljenja in obliko družbene zavesti. Nauči se čustvovanja, vrednotenja ter osvoji govor in celoten proces komuniciranja.

Značilno za proces socializacije je, da poteka le v interakciji z drugimi ljudmi. Gre pravzaprav za kompleksen proces usklajevanja posameznika z družbo.

Godina (1983: 25) socializacijo opredeli kot *»celoto odnosov, ki v procesu usklajevanja posameznika z družbo nastajajo med posameznikom in družbo in skozi katere se uresničujeta dva različna cilja: razvoj posameznikove osebnosti na eni in reprodukcija družbe na drugi strani.«*

Prevladuje mnenje, da proces socializacije traja vse življenje, za najpomembnejše pa velja njegovo začetno obdobje, t. i. obdobje primarne socializacije. To je faza predšolske dobe otroka – od rojstva do približno šestega leta. Ne glede na družbeno okolje velja, da proces primarne socializacije poteka povsod brez izjeme v intimnih socialnih skupnostih (v našem sociokulturnem okolju pretežno v družinskem krogu). Učinki primarne socializacije segajo v njene naslednje stopnje in so pomembni za njihovo uspešnost. Primarna socializacija uspeva samo v čustveno ugodnem in neposrednem kontaktu s starši ali skrbniki.

Bergantova razlaga, da starši (oz. pomembni drugi) otroku razlagajo svet s simboli, mu posredujejo čustven odnos do sveta, pojasnjujejo mu družbene vloge, motive ravnanja in mu nakazujejo njegove perspektive in možnosti. Ob koncu primarne socializacije otrok spoznanja in navodila pomembnih drugih internalizira, nekatera pa že posploši. Izrazit prenos socialno-kulturnih vplivov staršev na otroka se vidi v tem, da otrok ne internalizira sveta pomembnih drugih kot enega izmed možnih svetov, temveč kot edinega možnega in realno obstoječega. Ko otrok doseže to stopnjo internalizacije in ko sprejme socialna pravila skupine, postane član družbe (Bergant, 1970).

Sekundarna socializacija nastopi kasneje – zaznamuje jo predvsem čas intenzivnega šolanja otroka v zato določenih institucijah, ki sistematično posredujejo kulturo družbene skupnosti.

V zahodni družbi je dejavnikov socializacije več: družini kot primarnemu socializacijskemu dejavniku se kasneje (oz. njihov vpliv poteka tudi vzporedno) pridružijo še vrstniška skupina, izobraževalni sistem in množični mediji.

Mediji so na splošno pomemben vir socializacije, saj učijo ljudi o vrednotah, ki so prisotne v določeni kulturi. Mediji vplivajo na oblikovanje vrednot s strukturo programa, sporočanimi vsebinami in z načinom prikazovanja 'resnice'.

Najpomembnejše mesto med mediji pripada prav gotovo televiziji, saj imata živa beseda in gibljiva slika mnogo večji vpliv kot katerikoli drug medij.

2.2.3 Teoretična izhodišča vzgoje za medije

Ko govorimo o vzgoji za medije, ne moremo govoriti o vzgoji za medije per se, temveč o konceptu, ki nosi najrazličnejša imena, npr. izobraževanje za medijsko pismenost ali na kratko medijska pismenost, izobraževanje za medijsko ozaveščenost, vizualno opismenjenost in vzgojo za medije.

Erjavčeva (1999) koncepte vzgoje za medije (ali vsaj večji del njih) uvrsti v eno od dveh velikih področij – eno se dotika potrošništva, drugo pa državljanstva. Prvo področje označujejo teorije, ki so osredotočene na posameznika, običajni skupni imenovalec teh modelov je zaščita posameznika.

Drugo področje je osredotočeno na družbeno dimenzijo. Skupni imenovalec modelov iz te skupine je želja po spremembi družbenih in ekonomskih sil v skupnosti.

Pa si najprej oglejmo dva modela, ki ju lahko uvrstimo v prvo področje, v sektor potrošništva.

1. Moralistični pristop

Začetki behaviorističnega raziskovanja učinkov množičnih medijev so sloneli na poenostavljeni predstavi vbrizganja sporočila s podkožno iglo v žile nemočnih in pasivnih prejemnikov, ki se odzovejo takoj in na enak način. Raziskovalci so se osredotočili na izoliran, nediferenciran dražljaj, npr. na konkretno nasilno dejanje. Občinstvo so obravnavali kot ljudi s slabim okusom in nizko inteligenco. Razvoj tega pristopa je spodbudila moralna panika, ki je spremljala uvajanje prvih množičnih medijev. Pogosto citiran primer za to je bila radijska drama Orsona Walesa *Marsovci* pristajajo. Drama je bila izvajana v poročevalskem stilu in ker so mnogi ljudje preslišali uvodnik na začetku programa, je zavladata panika.

Moralistični pristop je moralistično in kritično naravnano do množičnih medijev ter trdi, da množični mediji škodijo občinstvu. Otroke obravnava kot pasivne žrtve procesov čustvenega manipuliranja, nad katerimi nimajo sami prav nobene moči. Otroci so razumljeni kot najbolj ranljivo občinstvo in vloga učiteljev je braniti tiste, ki se sami ne zmorejo.

Vsebina večine konceptov moralističnega pristopa je (na)učiti otroke razumeti, kako mediji izkrivljajo realnost. Cilj je torej vzpodbujati učence, da bodo medijska sporočila dojemali kot škodljiva ter jih naučiti, kako razumeti medijske učinke, kako zmanjšati (njihove) negativne učinke in kako postati bolj aktivno občinstvo.

Tipičen predstavnik tega pristopa je Foster (Erjavec, 1999: 155), ki trdi, da mediji služijo propagandi in množičnemu prepričevanju. Moč množičnih medijev leži v dejstvu, da mediji zaobidejo intelekt, hipnotizirajo gledalce in jih ne glede na okoliščine prisilijo, da se nasilno odzovejo.

To je razlog, da je cilj vzgoje za medije v tem primeru usposobiti učence za uporabo racionalnega nadzora tega procesa in jim torej na tak način pomagati zaščititi se pred to mogočno, v največji meri emocionalno reakcijo.

Kljub temu da je v ZDA v 40. in 50. letih prejšnjega stoletja empirična medijska analiza zavrnila model podkožne igle in prišla do zaključka, da so mediji ali popolnoma nedolžni ali pa da okrepljujejo vrednote in norme večinske družbe, so ta pristop vedno znova obujali k življenju konzervativni krogi, ki kategorično verjamejo v idejo o vsemogočnih in vplivnih medijih.

2. Pristop kritičnega gledalca

Ta pristop, ki je hkrati najbolj razširjen in vpliven, temelji na pristopih o medijskem vplivu pri »doseganju ciljev« (Anderson, v: Erjavec, 1999: 155).

Pristop o vplivu temelji na ameriških eksperimentalnih raziskavah učinkov množičnih medijev. Predvideva – podobno kot moralistični pristop –, da medijska sporočila neposredno vplivajo na občinstvo, vendar pa njihov vpliv zmanjšuje izobrazba občinstva. Modeli vzgoje za medije, ki temeljijo na tem pristopu, so osredotočeni na različne specifične teme, kot npr. nasilje v medijih, oglaševanje, stereotipi itd., ter želijo oslabiti negativne in protidružbene medijske učinke.

»Pristop doseganja ciljev« (Erjavec, 1999: 156) ima svoj izvor v pristopu zadovoljevanja potreb. Ta predvideva, da posamezniki premišljeno uporabljajo medije z namenom, da dosežejo določen cilj ali zadovoljitev. Občinstvo aktivno izbira in interpretira medijska besedila, da zadovolji svoje potrebe in želje, npr. da se informira, razvedri in pobegne od svojih problemov (Blumer in Katz, v: Erjavec,

1999: 155). Ta pristop gleda na uporabnike množičnih medijev kot na individualne 'uporabnike informacij', določene zgolj z lastnimi motivi in nameni.

Vloga vzgoje za medije v tem primeru je opremiti posameznike z veščinami, ki so potrebne za 'kreativno' sprejemanje medijskih sporočil in prek tega osvajanje specifičnih sposobnosti, npr. poznavanje slovnice ali sintakse medijskih oblik.

Vzgoja za medije, ki temelji na pristopu doseganja ciljev, ima po Andersonu (1980 v: Erjavec, 1999: 156) tri ravni: kot prvo pomaga učencem analizirati lastne medijske navade, nadalje jim omogoča evalvacijo lastnega sprejemanja medijskih sporočil v smislu zadovoljevanja lastnih potreb in kot zadnje omogoča vajo v procesu odločanja o medijskih uporabnikih.

Ta koncept vzgoje za medije trdi, da je vpliv televizije na otroka odvisen od otrokove razlage videnega ter od tega, kaj otrok naredi z dobljeno informacijo oz. kako jo uporabi. Starši in drugi odrasli so v tem primeru lahko odločilni dejavnik pri oblikovanju pozitivne učne izkušnje (Halloran in Jones, v: Erjavec, 1999: 156).

Poglavitni cilj pristopa kritičnega gledalca pa je zvišati sposobnosti kritičnega sprejemanja medijskih sporočil. Anderson (Erjavec, 1999: 156) k tem sposobnostim prišteva sposobnosti, ki so povezane z asimilacijo in uporabo medijskih sporočil za neko akcijo z določenim namenom.

Ta pristop še predvideva, da je potrebno otroke oblikovati v bolj kritične ocenjevalce /evalvatorje medijskih sporočil, ki jih prejmejo. V tem duhu Australian Senate Standing Committee on Education and the Arts pravi, da naj bi bil osnovni cilj vzgoje za medije naslednji:

»Izobraževati otroke, da postanejo gledalci, ki so sposobni razlikovanja, so spoštljivi in kritični ter so sposobni oceniti televizijski program na osnovi obogatitve in užitka in na koncu, so sposobni kritično

oceniti in presoditi videno v odnosu do svojih lastnih stališč.» (Halloran in Jones v Erjavec, 1999: 156)

Poglavitna pomanjkljivost tega pristopa je predvidevanje popolnoma racionalnega vedenja medijskega občinstva, ki se hkrati zaveda svojih motivov ter temu primerno oblikuje medijska vedenja.

V drugi veliki sektor, ki bi ga lahko imenovali državljanski, sodijo trije pristopi:

1. Pristop podob in ozaveščanja

Ta pristop ima dolgo tradicijo v Franciji, kjer so ga imenovali tudi kot 'screen education'.

Ta pristop temelji na semiologiji, predvsem na delih Barthesa, Metzsa in Eca. Predvideva, da mediji proizvajajo kulturne artefakte in mite, ki so predstavljeni kot 'naravni' in 'resnični'. Občinstvo sprejema medijske simbole, podobe, kode in mite kot 'pristne' oz. 'naravne'.

Glavni cilj tega pristopa je demistifikacija medijev s pomočjo procesov raziskovanja ideologij, ki so skrite v medijski vsebini, ter pokazati, da mediji niso zgolj odsev družbe oz. 'okno v svet'. Torej so ti projekti namenjeni raziskovanju skritih ideologij v medijski vsebini, njihov cilj pa je demitologizacija medijskih sporočil.

Halloran in Jones kot primer takšnega pristopa navajata Donaldove argumente:

»Tako izobraževanje kot mediji so ideološki v smislu, da svojim uporabnikom predstavljajo strukturirane podobe njih samih v odnosu do drugih ljudi in družbenih institucij. Zagotavljajo selekcionirano in fragmentirano znanje v dobro utemeljenih kodih, ki so ključnega pomena za oblikovanje posameznikove osebnosti, domišljije in prepričanj. Povzročijo, da so določeni socialni odnosi videti naravni in običajni. S tem torej zavirajo tendenco po spremembah teh odnosov (odnosov med razredi, med spoloma itd) na kakršnkoli radikalen način» (Donald v: Erjavec, 1999: 158)

Problem, ki se tu pojavlja, je koncept ideologije, saj je nevarno, da se prevladujoča ideologija enostavno nadomesti z nasprotujočo, ne da bi učenci jasno doumeli problem (Halloran in Jones, v: Erjavec, 1999:158).

2. Sociološko-ekonomsko- politično- kulturni pristop

Ta pristop temelji na mnogih teorijah, glavni sta kritična teorija in kulturne študije. Kritična teorija predvideva, da je občinstvo atomizirana masa, ki je odvisna od definicije realnosti, le-to pa definirajo mediji. Mediji 'vbrizgajo' represivno ideologijo neposredno v zavest množice. Mediji so mogočen mehanizem obvladovanja sprememb in izražanja dominantne ideologije, interesov vladajočega razreda. Na primer Adorno in Horkheimer sta razumela množične medije kot kulturno industrijo, ki vzdržuje odnose moči in zmanjšuje odpor kulturne estetike s popularizacijo določenega tipa kulture. Vrednote, ki jih poudarjajo mediji, so v nasprotju z vrednotami tradicije razsvetljenstva. Masa je nema zaradi banalnosti medijev. Sposobnost občinstva, da bi delovalo kot državljani v demokratični družbi, je nadomeščena z nenehnim potrošništvom kulture, produkta ali obojega.

Raziskovalci vzgoje za medije, ki temeljijo na kritični teoriji, trdijo, da otroci sprejemajo tisto, kar je *»lahko prebavljivo«* (Erjavec, 1999: 158). Otroci svojo medijsko pasivnost podedujejo od staršev.

Temeljni cilj tega koncepta je motivirati otroke, da bi kot državljani in člani civilnih organizacij vplivali na medije (Piette, v: Erjavec, 1999: 158). Kellner (Erjavec, 1999: 158) predlaga uvedbo projekta razvijanja kritične medijske pedagogike in poučevanje, kako kritično dekodirati medijska sporočila ter slediti njihovemu širokemu spektru učinkov.

Kulturne študije predvidevajo, da skupine vzdržujejo stereotipe do drugih skupin, s katerimi so v dejanskem ali možnem boju za prevlado.

V tem konceptu učenci preučujejo medije kot sistem reprezentacije, ki prispeva k oblikovanju stereotipov z namenom, da bi razumeli, da stereotipiziranje povzroča probleme pri samoopredelitvi (Piete, v: Erjavec, 1999: 159).

3. Pristop skupnostnih medijev

Brown (Erjavec, 1999: 159) pravi, da je temeljni cilj teh projektov oblikovanje alternativne medijske forme, ki bi ugovarjala prevladujočemu vplivu uveljavljenih medijev. Nadaljevanje teh projektov so projekti *osvoboditve komuniciranja*. Njihova skrb ni usmerjena zgolj k potrošništvu in materializmu, ampak tudi h kapitalistični prevladi državnih medijev in k nižjim ekonomskim razredom.

Ta projekt vključuje cilje osebnega izražanja in participacije v različnih oblikah medijev. Ti projekti temeljijo na kritični teoriji ter so odločeni pomagati predvsem ekonomsko manj privilegiranim državljanom v državah v razvoju, boriti se za širšo zastopano socialno pravičnost z neposredno participacijo v množični komunikaciji z neposredno interakcijo z medijskimi institucijami ali pa z vzpostavitvijo alternativnih medijev (Brown, v: Erjavec, 1999: 160).

3. Integracijski pristop

Ker prva skupina (področje uporabnikov) zastavlja socialno, ekonomsko, politično in kulturno okolje, v katerem je medijsko sporočilo oblikovano in uporabljeno, in ker druga skupina (državlansko področje) zastavlja aktivno sprejemanje medijskih tekstov, Erjavčeva (1999: 164–165) predlaga integracijski pristop in poziva, da je treba razmisliti o pozitivnih prispevkih različnih teorij in razumeti množične medije kot vplivne, a tudi občinstvo oz. učence kot aktivne oblikovalce pomena medijskih

tekstov. Učenje medijev je treba razumeti kot odnos med družbo, medijskimi ustvarjalci, tekstom in člani občinstva.

2.2.4 Pedagoška izhodišča vzgoje za medije

Šola je še do nedavnega bila če ne edini, pa najpomembnejši vir učenčevega pridobivanja znanja in informacij, danes pa vemo, da otroci vsaj 60 % vseh informacij pridobijo izven uradnega šolskega prostora. Učenje se torej iz institucije šole širi v okolje, velika zasluga za to pa gre množičnim medijem, ki omogočajo, da izobraževanje poteka tudi izven šolskih zidov. Šolski sistemi v mnogih državah se ravno iz tega razloga trudijo, da bi šolo prilagodili spremembam v okolju in učencem omogočili, da pripravljeni vstopijo v medijsko zasičeni svet. Ta trud je konceptualiziran kot projekt, imenovan vzgoja za medije (Erjavec, 2004a: 192).

Obstajajo različni koncepti vzgoje za medije in medijske pismenosti, ki izhajajo iz polisemičnih definicij 'medijev', 'pismenosti' in 'vzgoje'. Večina modelov še vedno pod terminom mediji razume klasične množične medije, npr. televizijo, radio, tisk, vedno več pa jih vključuje tudi informacijske in komunikacijske tehnologije kot npr. internet.

Ker mediji vstopajo v izobraževalni sistem na dva načina, še vedno prihaja do zamenjave dveh različnih konceptov. Strokovnjaki na področju pedagogike in didaktike (Wakouning, v: Erjavec, 2004a: 195) še vedno koncept vzgoje z mediji enačijo s konceptom vzgoje za medije. V prvem primeru so mediji razumljeni kot orodje oziroma kot učni pripomoček v vzgojno-izobraževalnem procesu, v drugem pa

kot konstitutiven element vsakdanjih življenjskih situacij in izkušenj (Erjavec, 2004a).

2.2.5 Načela vzgoje za medije

Evropski modeli jasno ločijo pedagoško prakso, tj. vzgojo za medije (v angleščini 'Media Education'), od kompetence, tj. medijske pismenosti (v angleščini 'Media Literacy'). Len Masterman, idejni vodja vzgoje za medije v Veliki Britaniji (1994: 53–57), v knjigi *Media Education in the 1990's Europe* predstavi naslednja temeljna načela vzgoje za medije v Evropi:

1. Ključni koncept vzgoje za medije je reprezentacija.

Mediji ne odsevajo realnosti, ampak jo reprezentirajo.

2. Osrednji namen vzgoje za medije je denaturalizacija medijev.

Medijske podobe obravnava kot konstrukte. S tem ko se ukvarja z vprašanjem produkcije, raziskuje tehnike, s katerimi mediji ustvarjajo učinek resničnosti, izpostavlja vprašanje ideološkega vpliva medijev na oblikovanje zdravega razuma in razmišlja o načinih, kako občinstvo bere in se odziva na medijske vsebine.

3. Vzgoja za medije je primarno raziskovalna.

Vzgoja za medije ne skuša vsiliti določenih kulturnih vrednot. Njen namen je vzgojiti dobro informirane državljane, ki so sposobni na podlagi dostopnih informacij ustvariti lastne podobe.

4. Vzgoja za medije je organizirana okoli temeljnih konceptov, ki predstavljajo analitično orodje, ne pa vsebino vzgoje za medije.

Cilj soglasja o temeljnih konceptih vzgoje za medije, ki se nanašajo na vse medije, je sistematično in natančno raziskovanje le-teh. Ti koncepti vključujejo pomene, kot so denotacija, konotacija, žanr, izbira, neverbalna komunikacija, medijski jezik, naturalizacija in realizem, občinstvo, institucije, konstrukcija, mediacija, reprezentacija, koda/dekodiranje/kodiranje, segmentacija, narativna struktura, viri, ideologija, zasidranje, retorika, diskurz ter subjektivnost.

5. Vzgoja za medije je proces, ki traja vse življenje (od vrtca do univerze in izobraževanja za odrasle).

6. Vzgoja za medije skuša zgraditi ne le kritično razumevanje, temveč predvsem kritično avtonomnost.

Učenci morajo doseči kritičnost tudi takrat, ko učitelja ne bo ob njih.

7. Učinkovitost vzgoje za medije lahko merimo z dvema kriterijema:

a) sposobnost učencev, da svoje znanje (kritične ideje in načela) uporabijo v novih situacijah;

b) obseg zanimanja, motivacije in odgovornosti, ki jo pokažejo otroci.

8. Vzgoja za medije je aktualna in oportunistična.

Uporablja aktualne medijske vsebine za šolske namene in s tem vzbudi zanimanje, motivacijo in razumevanje, ki bi jih z uporabo bolj konvencionalnih metod in učnih pripomočkov težko dosegla.

Koširjeva (2000: 96), utemeljiteljica vzgoje za medije v Sloveniji, deli vzgojo za medije na reflektivno in produktivno raven. Prikazano shematsko:

REFLEKTIVNA RAVEN

Impresija

gledanje, poslušanje, spremljanje
doživljajskega toka pri sebi in
drugih (občinstvo)

Interpretacija

pogovor o medijskih besedilih, analiza
sporočila, strukture in oblike (jezika),
razmislek o ekonomskih in političnih
ter organizacijskih razsežnostih

Komunikacija

diskusija o TV-programih, radijskih
oddajah, časopisih, kritika, argumentacija,
Primerjanje, ideje: kako drugače

PRODUKTIVNA RAVEN

Ekspresija

pišejo članke, rišejo stripe in oglase, govorijo
recitirajo, pojejo in plešejo

Oblikovanje

delajo plakate, fotografije, montirajo video in
filmske izdelke, mešajo govor z glasbo
za radio

Komunikacija

skupaj urejajo časopis, pripravljajo radijske
in TV-oddaje, video in foto album

Erjavčeva in Volčičeva (1999: 162–163) koncipirata vzgojo za medije od mikro- do makrodružbene ravni:

1. Ozaveščanje mikroprocesov medijskega komuniciranja: analiza, ocenjevanje in veščine komuniciranja.

Na tej stopnji vzgoje za medije učenci razvijajo veščine analiziranja in produkcije medijskih sporočil. Tradicionalno pojmovanje pismenosti se tu razširi ter zajame kritično branje in pisanje medijskih sporočil. Ta konceptualizacija vključuje osnovne oblike množičnih medijev (tisk, radio, televizija, internet) in njihove produkte: medijske žanre, tipe, naracije, vrednote, estetski vidik, produkcijo in značilnosti občinstva (uporaba, užitek, izbira, veščine branja in demografske značilnosti). Na prvi stopnji vzgoje za medije učenci odkrivajo odnos med medijskimi teksti in občinstvom. Ta stopnja vključuje preučevanje tehnik, tehnologij in institucij, ki so vključene v medijsko produkcijo, sposobnost kritične analize medijskih sporočil in prepoznavanje vlog, ki jih igrajo člani občinstva pri povzemanju pomenov iz sporočil.

Učenci naj bi na tej stopnji razumeli, kako mediji delujejo, kako oblikujejo pomen, razumeli naj bi njihovo organiziranost in poznali naj bi načine njihove kreativne uporabe.

2. Ozaveščanje makroprocesov medijske komunikacije: analiziranje političnega, ekonomskega, družbenega in kulturnega konteksta medijskega okolja in grajenje zavedanja o pomembnosti opazovanja sveta.

Gre za oblikovanje zavedanja, da mediji dominirajo v našem političnem in kulturnem življenju in da so skoraj vse informacije razen neposredne izkušnje medijsko posredovane. Vzgoja za medije vzpodbuja učence h kritičnemu ocenjevanju odnosa med mediji, politiko in ekonomijo v javnem življenju ter k analizi medijskih učinkov na socialno strukturo in kulturno reprodukcijo. Ta faza vzgoje za medije vključuje pridobivanje znanj o načinih, kako se medijske institucije oblikujejo pod vplivom zgodovinskih, političnih, ekonomskih in socialnih sil. Učenci se seznanijo z načini s pomočjo katerih mediji vplivajo na oblikovanje stališč in vrednot, političnih in socialnih institucij, seznanijo pa se tudi s tem, kako lahko razšifrirajo ter se uprejo prepričevalnim tehnikam, ki se jih mediji poslužujejo. Učenci razvijejo kritično zavedanje o tehnikah, uporabljenih v trženju, odnosih z javnostmi, sponzorstvu. Vzgoja za medije učence seznanja s funkcijo medijev v demokratični družbi, o pomembnosti informiranja državljanov ter z možnostjo dostopa do različnih mnenj in pomembnostjo vključevanja ljudi v procese sprejemanja odločitev v njihovih okoljih pa tudi na nivoju države. Na tej drugi stopnji torej učenci spoznavajo odnose med mediji, državljani in družbo. Seznanjanje z družbenim kontekstom medijskih sporočil omogoča učencem udejstvovanje v medijsko nasičenem svetu.

3. Vključevanje v medije in druge oblike komuniciranja v družbi.

Ta stopnja vzgoje za medije zajema aktivno participacijo v poskusih mobilizacije sposobnosti učencev pri identifikaciji medijskih problemov in vzpodbujanju njihove želje po razumevanju, razlagi in participaciji v demokratični družbi.

Wickbom (1992: 59) vzgojo za medije definira kot tehniko, ozaveščanje in produkcijo. V prvi fazi se učenci seznanjajo s tem, kako se določen (televizijski oz. radijski) program oblikuje. Razumeti morajo tehniko urejanja in vlogo redakcije, da bi razumeli in spoznali, kako lahko pošiljatelj vpliva na medijsko občinstvo.

V drugi fazi se učenci seznanjajo z viri in izvori medijske reprezentacije – kdo poseduje, nadzira, oblikuje in vpliva na medijska sporočila? Sporočila učenci razšifrirajo, analizirajo strukturo vsebine in se sprašujejo po ideologiji medijskega sporočila. Čigavim interesom služijo ta sporočila in te podobe? Kdo ima dostop do medijev in kdo ne? Učenci v tej fazi postanejo kritično zavestni – pričnejo intelektualni proces izpraševanja, pri katerem pričnejo povezovati in razumevati medijska sporočila prek analize strukture in funkcije (cilji, nameni, ideologija).

V tretji fazi učenci oblikujejo medijski tekst – film, radijsko oddajo, novinarski prispevek – z namenom, da bi presegli zgolj razumevanje produkcije; to naj bi nadgradili z razumevanjem motivacijskih procesov (emocionalnih, intelektualnih), ki ležijo za izborom določenih tem.

Cecilia von Feilitzen (Erjavec, 2004a: 193) je zbrala skupne predpostavke, na katerih bi morali temeljiti različni pristopi vzgoje za medije po svetu: vzgoja za medije mora izhajati iz vsakdanjih izkušenj učencev; vzgoja za medije uči kritičnega razmišljanja; bistveni element pri doseganju učenčevega kritičnega razmišljanja je lastna produkcija;

vzgoja za medije je nujno potrebna za participacijo in demokracijo; vzgoja za medije se mora soočati s procesom globalizacije; vzgoja za medije mora vključevati vse medije.

2.2.6 Kurikularni modeli vzgoje za medije

Države se glede uspešnosti vključevanja in sploh zastopanosti vzgoje za medije v predmetniku precej razlikujejo med seboj, prav tako pa se po posameznih državah pojavljajo različni modeli oz. rešitve, kako vzgojo za medije vključiti v svoj kurikulum. Po pregledu različnih modelov po svetu, se bom podrobneje posvetila vključenosti vzgoje za medije v kurikulum slovenskih osnovnih šol.

2.2.6.1 Kurikularni modeli vzgoje za medije po svetu

V svetu razprava o vzgoji za medije ni nova. Že leta 1964 je Unesco podprl idejo o tem, leta 1976 pa je z delovno skupino strokovnjakov oblikoval model za množično medijsko vzgojo, ki bi otroke in mladostnike naučila kritičnega sprejemanja medijev. Januarja 1982 so v Nemčiji na mednarodnem simpoziju Vzgoja za medije sprejeli deklaracijo, ki jo je podpisalo 19 držav. V njej poudarjajo pomen take vzgoje, ki bo mlade pripravila na odgovorno državljanstvo in večala kritično zavest medijskim uporabnikom.

V Evropi so prvi uvedli vzgojo za medije v Franciji, kjer so gojili predvsem filmsko vzgojo. V Veliki Britaniji, Kanadi in Avstraliji je medijska pismenost obvezni del jezikovnega pouka. Na Švedskem je vzgoja za medije obvezen predmet od leta 1980, na Norveškem pa je vzgoja za medije sestavni del vseh predmetov v osnovni šoli. V nekaterih drugih državah, na primer v Španiji in Avstriji, so bile narejene številne študije

in bili postavljeni modeli za njeno vključitev v šolski predmetnik na vseh izobraževalnih ravneh, predvsem pa na ravni osnovnošolskega izobraževanja.

Šolske oblasti zahodnoevropskih držav so izhajale iz predpostavke, da je šola ključna institucija za posredovanje znanja in veščin osnovne medijske opismenjenosti, ki učence lahko nauči kritičnega pristopa do medijev ter jim pomaga razvijati lastno vizijo samega sebe (Erjavec, Zgrabljich, 2000).

Kot so dejali Bazalgette, Bevort in Savino (Erjavec, Zgrabljich, 2000: 90), je v javnem interesu, da vsakdo pozna vlogo medijev v lastnem življenju.

Dejanski razvoj vzgoje za medije v posameznih državah in regijah znotraj njih pa se je zelo različno odvijal. Hitrost in kakovost vključevanja vzgoje za medije v šolske sisteme sta bili odvisni od številnih dejavnikov, kot so pripravljenost šolskih oblasti za sprejemanje kurikularnih novosti, odnosov med različnimi institucijami v državi, npr. med cerkvijo in šolo, navdušenost in angažiranost učiteljev za vzgojo za medije ter njihove možnosti vplivanja na oblastne strukture idr. (Tufte, v: Erjavec, 2004a: 193).

Države bi glede na uspešnost vključevanja vzgoje za medije v šolski sistem lahko razdelili v tri skupine. Prva skupina vključuje države, ki so najuspešneje integrirale vzgojo za medije v nacionalni/regionalni šolski kurikulum. Obstoječa literatura kaže, da so to naslednje države: Avstralija, Danska, Finska, Kanada, Madžarska, Nemčija, Norveška, Irska, Slovenija, Švedska in Velika Britanija. Te države so vzgojo za medije vključile v različne predmete, najdemo jo pa tudi v obliki posameznih izbirnih ali obveznih predmetov. V teh državah je tudi uradna šolska politika pozitivno naravnana do vzgoje za medije. V nekaterih državah, npr. v Veliki Britaniji, je vzgoja za medije celo del vsebine zaključnega izpita. Izobraževanje učiteljev je organizirano, poskrbljeno je za

primerna učna gradiva in druge vire, nujno potrebne za uspešen potek pouka. V večini teh držav obstajajo tudi društva učiteljev, ki poučujejo vzgojo za medije.

V drugi skupini držav (Avstrija, Hrvaška, Italija, Nizozemska, ZDA) je vključitev vzgoje za medije v pouk predvsem odvisna od motiviranosti posameznih učiteljev in podpore neuradnih institucij. V teh državah uradna šolska politika ni prepoznala pomena vzgoje za medije in tudi ne nudi bistvene finančne podpore.

V zadnjo skupino držav lahko uvrstimo tiste, pri katerih je vzgoja za medije slabo ali sploh ni razvita (Grčija, Rusija, Španija – vzgoja za medije je bila uvedena v predmetnik pred nedavnim, toda zaradi pomanjkanja gradiva in krize šolskega sistema še vedno ostaja le na papirju; Švica – kjer šolski sistem ni centralno urejen, posamezni kantoni po svoje definirajo in uvajajo vzgojo za medije) (Erjavec, 2004a: 205).

2.2.6.2 Modeli vključenosti vzgoje za medije v šolski sistem

Masterman (1994: 60–61) prepoznava štiri temeljne kurikularne modele vključenosti vzgoje za medije v šolski predmetnik, ki se pojavljajo v evropskih sistemih:

1. Vzgoja za medije kot specializiran predmet.

Tak model pomeni uvedbo samostojnega obveznega ali izbirnega predmeta v predmetnik. Največja uganika pri pripravljanju učnega načrta za tak predmet je, kako zaobjeti področje, ki zajema tako širok spekter oblik, praks in izdelkov, ki jih ponujajo mediji. Masterman ugotavlja, da se je kot najpogostejša rešitev izkazal seštevek različnih delov oziroma tem. Tako so učitelji učni program razdelili na del,

ki je osvetlil delovanje televizije, del, ki je pojasnil delovanje radia, del, ki se je posvetil tisku, itd.

2. Vzgoja za medije kot konstitutiven element, ki se poučuje v okviru že obstoječega uveljavljenega kurikularnega predmeta, običajno pouka maternega jezika.

Takšna oblika vključitve je do danes najpogostejša oblika vključitve medijskega izobraževanja v šolski kurikulum. Jezik je ključni element celotnega predmetnika, saj predstavlja osnovno sredstvo za učenje na vseh ostalih področjih. Učitelji jezika lahko doprinesejo veliko znanja s področja analize besedil, vendar pa se morajo zavedati, da medijski teksti zahtevajo drugačno analizo kot literarni. Pouk jezika in literature bi se moral razširiti in popestriti s poglavji o medijskem jeziku, ki bi zajemala študij splošnih navad in retoričnih orodij ter oblik naracije v popularnih medijih, prepričevalne tehnike v medijih. Učenci bi se vadili v pisanju besedil, ki bi bila primerna za medijsko predstavitev, na primer radijskih novic, soap oper in drugih, ter v samem komuniciranju z avdiovizualnimi mediji.

3. Posamezni deli vzgoje za medije so vključeni v različne predmete, npr. poučevanje jezika, literature, zgodovine, zemljepisa itd.

To obliko spodbuja učitelj-koordinator. Za celovit pristop k vzgoji za medije je pomembna njena integracija v celotni šolski predmetnik, v učni program vseh tistih predmetov, ki so tako ali drugače povezani z mediji oziroma ki se v tej ali oni obliki poslužujejo tehnologije množičnih medijev.

4. Vzgoja za medije kot prostočasna dejavnost.

Vidiki vzgoje za medije so tema znotraj integriranega učnega načrta, ki pa ne temelji na ustaljenih predmetih. Primer take oblike vključitve vzgoje za medije v šolski predmetnik so razni neobvezni krožki, ki se izvajajo na šoli v prostem času.

Na vprašanje, kateri model vključitve vzgoje za medije je najprimernejši oziroma najučinkovitejši, Masterman ne ponuja enoznačnega odgovora, temveč trdi, da je treba spodbujati in podpirati razvoj vzgoje za medije skozi čim več modelov, saj le-to prinaša najbolj zadovoljive rezultate.

2.2.6.3 Vključenost vzgoje za medije v slovenski kurikulum

Začetki medijske vzgoje v Sloveniji segajo v konec petdesetih let minulega stoletja, ko se je v šolah pričela izvajati filmska vzgoja. V naslednjih dveh desetletjih se je razmahnila, potem pa je filmska vzgoja v okviru šolskega pouka polagoma usahnila (Košir, 2002).

S prenovno osnovne šole v 90. prejšnjega stoletja, je vzgoja za medije tudi pri nas formalno postala integralni del šolskega kurikuluma.

Vzgoja za medije je v šolski predmetnik osnovne šole vključena v različnih oblikah – kot sestavni del predmetov v prvi in drugi triadi ter kot izbirni predmet v tretji triadi. Kot sestavni del drugih predmetov je vključena v predmetnik slovenskega jezika, tu je poudarjeno predvsem medijsko besedilo; ter v predmet državljanska vzgoja in etika, kjer se ukvarja z odnosom državljan, mediji in družba.

V tretji triadi sta učencem ponujena tudi dva izbirna predmeta s tega področja. Prvi je vzgoja za medije, drugi pa šolsko novinarstvo. Prvi se izvaja v sedmem, osmem in

devetem razredu in je razdeljen na tisk, radio ter televizijo in internet. Učenci lahko poljubno izbirajo teme. Vzgoja za medije obravnava tudi teme, kot so medijski žanri, novinarsko delo, novinarska etika, oglaševanje in zgodovina množičnih medijev.

Namen vzgoje za medije je, da se učenci pri pouku naučijo analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati različno medijsko vsebino. Pri pouku vzgoje za medije naj bi učenci ozavestili svoje medijske navade ter postali kritični in selektivni medijski potrošniki.

Cilj vzgoje za medije je, da mladi postanejo aktivni državljani, ki se zavedajo pomena množičnih medijev v družbi, znajo medosebno komunicirati ter se prek množičnih medijev odzivati na svoje probleme in na probleme v lokalni in širši skupnosti (Košir, Erjavec, Volčič, 2001).

Prvi predmet obravnava tudi teme, kot so medijski žanri, novinarsko delo, novinarska etika, oglaševanje in zgodovina množičnih medijev. Drugi izbirni predmet pa poudarja predvsem ustvarjalni del vzgoje za medije. Pri tem predmetu se učenci učijo izdelovati šolski časopis (Erjavec, 2004a: 201).

Pouk vzgoje za medije je v prvem in drugem razredu integriran v pouk slovenščine. Pouk slovenščine se po svojih učinkih in pomembnosti razteza daleč prek samega predmeta, seveda pa njegova temeljna naloga ostaja skrbno in vztrajno razvijanje učenčevega osebne jezika v dobro uporabno in ozaveščeno obvladovanje materinščine. To se uresničuje z jezikovnim in književnim poukom v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti – poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Končni namen jezikovnega pouka je opismenjenost v smislu kar najboljšega praktičnega in ustvarjalnega obvladovanja vseh štirih dejavnosti in tudi znanja jezikovnosistemskih

osnov (Kmecl, 2002: 5). Prvi 'namig' na vzgojo za medije lahko najdemo v enem od sedmih splošnih ciljev za prvo triletje :

»Učenci razmišljuječe sprejemajo (poslušajo, berejo) različna neumetnostna in umetnostna besedila, ki so predstavljena neposredno ali posredno (medijsko); iz besedil izluščijo temeljne vrednote (npr. resnično/neresnično, prav/narobe, pošteno/nepošteno) ter se tako učijo presojati tuja in svoja besedila.« (Kmecl, 2002: 8)

Sicer lahko najdemo vzgojo za medije v funkcionalnih ciljeh za prvo triletje v tretjem in četrtem cilju:

3. Učenci sprejemajo, razčlenjujejo in tvorijo svoji starosti ustrezna neumetnostna besedila:

3.1 poslušajo in razčlenjujejo govorjena/glasno brana/ekranizirana neumetnostna besedila ter govorno nastopajo.

Oba sta nadalje podrobneje razčlenjena:

1. Poslušajo (in gledajo)

- poljudnoznanstvena besedila, povezana s temami spoznavanja okolja in

- novice o aktualnih/zanimivih dogodkih.

Po poslušanju:

a) odgovarjajo na učiteljeva ustna vprašanja o bistvenih podatkih;

b) povedo svoje mnenje o besedilu ter ga skušajo utemeljiti;

c) pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ipd. ob besedilu;

č) sami dopolnijo besedilo;

d) še enkrat poslušajo v posameznih prvinah spremenjeno besedilo/obnovo besedil ter popravljajo napake – tako vadijo kritično poslušanje.

2. Govorno nastopajo

[...]

2.3 Govorno nastopajo (z vnaprej pripravljeno temo), in to tako, da ob učiteljevih vprašanjih (in slikovnem gradivu): ...

- pripovedujejo o tem, kar so videli (npr. po TV), kar jim je kdo povedal/prebral; to vrednotijo ter svoje mnenje utemeljijo (cilj za drugi razred).

4. Učenci sprejemajo, interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila.

4.1 Učenci sprejemajo umetnostna besedila

4.1.1 Učenci poslušajo in gledajo umetnostna besedila

[...]

4. Književne zvrsti in vrste

[...]

4.3 Dramatika

- 1) *Ogledajo si gledališko in lutkovno predstavo (lahko tudi na videoposnetku). Primerjajo prebrano pravljico in predstavo po isti predlogi.*
- 2) *Poslušajo radijsko igro, oblikujejo domišljjsko-čutne podobe oseb na podlagi posebnosti njihovega govora in zvočne opreme radijskega besedila (cilj za 1. razred).*
- 3) *Vsebino govora, način govora in zvočno opremo v radijski igri povezujejo v bogatejše domišljjske podobe (cilj za 2. razred).*
- 4) *Ogledajo si risanke in upovedujejo zgodbo. Preberejo besedilo in si ogledajo risanko, posneto po literarni predlogi, ter spoznavajo značilnosti medijev.*
- 5) *Ogledajo si otroški film. Če je film posnet po literarni predlogi, primerjajo obe besedili in spoznavajo posebnosti medijev. Spoznavajo razlike med risanko in filmom.*

Če zapisano analiziramo glede na model vzgoje za medije Koširjeve, lahko ugotovimo, da so na reflektivni ravni zastopane impresija, interpretacija in komunikacija, in sicer pri ciljnih za prvi in drugi razred, na produktivni ravni pa ekspresija in oblikovanje. Ti dve ravni sta zastopani od drugega razreda dalje.

Ker je v prvi triadi vzgoja za medije integrirana v pouk slovenščine, je tako pravzaprav odvisno od interesa in volje vsakega posameznega učitelja, v kolikšni meri in s kakšnim poudarkom se ji bo posvetil. V tem smislu ostaja strah, da bi učitelji zaradi preobremenjenosti z drugimi 'pomembnejšimi' vsebinami vzgojo za medije odrinili na stranski tir. Če učitelji vzgojo za medije vključijo v pouk, pa se še prevečkrat dogaja, da učitelji podcenjujejo sposobnosti kritičnega razmišljanja najmlajših učencev in zato se je morda tudi bati, da bi dostikrat vzgoja za medije lahko ostala le pri poslušanju in gledanju različnih medijskih vsebin brez nadaljnje kritične analize.

2.2.7 Načini poučevanja vzgoje za medije

Na kakšen način pa naj se poučuje vzgoja za medije? Masterman (1985) predlaga štiri temeljne pristope: nehierarhično poučevanje, dialog, refleksijo in medijska dejavnost. Navaja štiri razloge za nehierarhično poučevanje.

Učenci potrebujejo znanja oziroma spretnosti, ki jim omogočajo, da sami poiščejo prave vire informacij, zato je pomembno, da jih učitelji oskrbujejo z referenčnimi viri in jih poučujejo o njihovi uporabnosti in potrebnosti. Nehierarhično poučevanje je smiselno in zaželeno tudi zato, ker nam omogoča uporabo bogatejšega spektra izkustev, znanj in virov informacij kot katerikoli učitelj. Raziskovanje in razpravljanje v skupini prinaša obojestransko razsvetljevanje in spoznavanje. Dialog je nujna determinanta vzgoje za medije, če se hočemo izogniti paradoksu, ko učimo o pomembni interakciji, ki poteka med medijskim tekstom in občinstvom pri določanju pomena tekstu, in se hkrati do učencev obnašamo izključno kot do sprejemnikov. In če je eden od namenov vzgoje za medije demistifikacija/denaturalizacija medijskih tekstov v smislu razkritja kdo, kako in s kakšnim namenom producira medijske vsebine, pridemo slej ko prej do vprašanja, kako so posredovane šolske učne vsebine. Masterman je prepričan, da tako kot mediji tudi izobraževanje ni nevtrarno, pač pa politično obarvano. Zato je nujno potrebno problematizirati 'objektivno znanje' (zakaj in kako je bila izbrana prav ta informacija) in demistificirati svet (svet ni dan, da bi bil enostavno sprejet, treba ga je kritično obdelati).

Učitelj bi moral najprej zatreti, kar je v njem zatirajočega in dehumanizirajočega. Za vzgojo za medije je pomembna takšna pedagogika, ki predstavlja nasprotje

avtoritativnemu poučevanju, torej enosmerni komunikaciji v razredu, ko tok informacij potuje v smeri od učitelja do učencev. Vzgoja za medije kot vzgoja, ki podpira in pozdravlja demokracijo, in kot demokratična vzgoja že v osnovi priznava in odobrava pluralnost mnenj ter s tem individualnost posameznikov.

Demokratična participacija v razredu omogoča učencem, da razvijejo veščine, ki so potrebne za kritično razmišljanje in aktivno državljanstvo v javni sferi. Takšna vzgoja za medije omogoča spremembo pasivnega odnosa v aktivnega in celovito izkušnjo s prepletenimi kognitivnimi, afektivnimi in vedenjskimi veščinami in vrednotami, takšen pristop pa še omogoča učencem, da izhajajo iz lastnih izkušenj, jih spodbuja, da identificirajo in dešifrirajo kode popularne kulture in vzpostavijo odnos do množične kulture. To je obenem kolektivna učna izkušnja, raziskava in reševanje skupnih problemov. Ob takem pristopu učitelji sprejemajo dejstvo, da učenci v šolo prinašajo znanje in izkušnje, ki niso povsem v soglasju s tradicijo šole. Takšna vzgoja za medije vzpostavlja komunikacijo, ki je pomembnejša od končnega produkta, kajti participativne komunikacijske veščine vključujejo ozaveščanje in razširjanje učenčevega obstoječega znanja ter osebni razvoj. Participativna komunikacija tudi vključuje razvoj analitičnih, komunikacijskih in pogajalskih veščin, ki so nujno potrebne za proces odločanja v majhni skupnosti in družbi.

Če bomo učence učili veščin, znanja in vrednot za participacijo v demokratičnem življenju, bomo dosegli idealni predmetnik in idealno pedagogiko: subjekt in objekt raziskave. Pri vzgoji za medije učenci razvijajo sposobnost artikulacije svojih problemov ter sposobnost razumevanja, pojasnjevanja in spreminjanja skupnosti na

bolje, če je mogoče. Zato vzgoja za medije razvija k učencu usmerjen, dialoški in raziskovalni pristop, ki vodi k vzgoji za demokracijo in k družbenim spremembam.

Strokovnjaki na področju vzgoje za medije so soglasni, da je aktivna uporaba medijev tista pot, ki vodi do gradnje samozavesti in avtonomnosti otrok in mladine v odnosu do medijev ter posledično do kritične distance do medijskih konstrukcij. Lastna medijska izkušnja je prav gotovo izjemnega pomena za lažje razumevanje in obvladovanje medijskega sveta.

Stötz (Erjavec, 2004a) navaja štiri možne usmeritve oziroma vidike vzgoje za medije:

1. Didaktični vidik. S produkcijsko uporabo medijev se je mogoče o medijih nekaj naučiti (learning by doing).

2. Terapevtski vidik. Izdelovalec medijske vsebine skozi medij izraža sebe in spoznava samega sebe.

3. Estetsko-umetniški vidik.

4. Vidik alternativne javnosti. Vzgoja za medije omogoča vzpostavitev kritične javnosti in razvoj alternativnih komunikacijskih oblik.

Ker je komercialni interes v večini razvitih držav privatiziral javni prostor, skuša vzgoja za medije razširjati javno sfero z odpiranjem dialoga v družbi in v manjših skupnostih.

Vzgoja za medije spodbuja učence, da uresničujejo raziskovalne projekte v skupnosti, uporabljajo medije za izboljšanje komunikacije v skupnosti (na primer intervjuvajo sošolce, sosede, vodje skupnosti in druge člane skupnosti o lokalnih problemih).

Učenci se na podlagi lastnih in problemov skupnosti naučijo zbirati informacije, jih

selekcioniirati, oblikovati in posredovati medijem. Naučijo se tudi predstaviti svoje probleme širši skupnosti. Na ta način zgradijo most med šolo, mediji in skupnostjo.

Vendar pa Hobbsova (Erjavec, 2004a: 192) opozarja na bistveno pomanjkljivost šolske medijske produkcije, ki prepogosto postane individualno umetniško ustvarjanje učitelja, pri čemer se vloga učencev zreducira na asistiranje učitelju in osvajanje tehničnih spretnosti pri uporabi medijske opreme. Šolska medijska produkcija lahko kaj hitro zaide v takšno smer povsod tam, kjer je poudarek predvsem na medijskem izdelku in ne toliko na samem procesu medijskega ustvarjanja.

Medijska produkcija kot pomemben element vzgoje za medije pa ne sme nadomestiti ali izriniti drugih stebrov vzgoje za medije kot npr. refleksijo o medijskih sporočilih. Vzgoja za medije bi si kot temeljno nalogo morala zadati, da prebije pasivnost medijske potrošnje s spodbujanjem aktivne participacije, informiranjem o pomembnih individualnih in družbenih sklopih medijske komunikacije ter z omogočanjem pomembnih izkušenj na področju produktivne uporabe medijev.

2.2.8 Cilji vzgoje za medije

Po Hobbsovi (Erjavec, 2004a: 193) naj bi medijsko pismen posameznik v današnjem postmodernem svetu imel naslednjih sedem prednosti: spoštovanje strpnosti do kompleksnosti, učinkovita selekcija informacij v medijsko zasičenem okolju, dovezetnost in spoštovanje raznolikih pogledov na svet, uspešno oblikovanje in posredovanje sporočil, aktivno sodelovanje v delovni in družbeni skupnosti,

učinkovita uporaba družinske, kulturne in družbene mreže ter postavitev preišljenih osebnih ciljev za prihodnost.

Medijsko pismena oseba ima dostop do medijev, zna analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike (tisk, televizija, internet itd.) Medijsko pismena oseba razume, kako in zakaj nam mediji ponujajo določene vsebine, pozna žanre in njihove zakonitosti, zna uporabljati sporočila množičnih medijev preudarno in ustvarjalno, je kritična in avtonomna osebnost ter nadzoruje svojo medijsko izkušnjo in ne narobe.

Temeljni cilj vzgoje za medije je torej vzgojiti avtonomnega, kompetentnega, socialno odgovornega in aktivnega pripadnika družbe, ki so mu znani načini, kako izbrati kakovostne informacije, in zna odgovorno komunicirati prek medijev ter drugih družbenih oblik komunikacije (Košir, Erjavec, Volčič, 2001).

Celovita vzgoja za medije učencem omogoča, da se socialno zblizujejo, krepijo medsebojno komunikacijo in prek vstopa v množične medije tudi komunicirajo z drugimi. Tako zasnovano medijsko opismenjevanje omogoča kritično razmišljanje o ponujenih medijskih vsebinah in podobah. Gre za ustvarjalni vstop v množičnokomunikacijski prostor. Eno in drugo je potrebno tako odraslim kot tudi otrokom, da bi zmogli postati kritični državljani, ki se zavedajo človekovih pravic in svojih dolžnosti, svoje človeške in državljanske svobode.

Wickbom (1992: 58) pravi, da je cilj vzgoje za medije naučiti učence, da se bodo zavedali vpliva medijev, da bodo tako pričeli selekcionirati informacije ter se na tak način zaščitili pred drobitvijo informacij, katere jih dosejajo prek tiska, televizije,

radia in filma. Ta način zaščite pa ne bi smel biti omejen zgolj na učence. Ta proces naj bi obsegal proces vseživljenskega učenja, ki se dotika tudi starejše generacije.

2.3 SKRITI KURIKULUM

S procesi, ki pridejo na dan ob analizi medijskih tekstov, že zakorakamo na področje skritega kurikuluma. Ferguson (2001: 20) trdi, da je vzgoja za medije ključnega pomena za razvoj vsake zdrave demokracije. Pravi, da se morata kritično mišljenje in razmišljanje ter včasih tudi opozicijsko mišljenje odražati tako v konceptu vzgoje za medije kot tudi v produkciji medijskih tekstov. Vzgoja za medije pomeni tudi študij že obstoječega medijskega deleža, in sicer v kolikšni meri in na kakšen način ta medijski delež vpliva na procese demokratizacije. Učitelj vzgoje za medije ne stremi za nekonfliktno komunikacijo pri svojih urah – ravno nasprotno. Učitelj vzgoje za medije se zaveda, da so kontroverznost in napetosti, ki pridejo na dan ob analizi medijskih sporočil, ključnega pomena.

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je v kritični pedagogiki pojavil pojem 'skriti kurikulum' (Wakounig, 2004), ki je nemudoma pritegnil pozornost znanstvenikov – začeli so se ukvarjati z dolgoročnimi učinki institucije na posameznika.

V središču znanstvenega raziskovanja je bilo predvsem vprašanje, ali ne poskuša vsaka vzgojna institucija ustvarjati in posredovati držo, zavest, kulturo in ravnanje ter ali je mogoče to identificirati, če se lotimo zelo subtilnega opazovanja tistih, ki v instituciji delujejo, se v njej učijo in jo 'doživljajo'.

Ivan Illich (1973), družbenokritični in samosvoj mislec, je vse, kar je bilo na temo temnih senc šolstva napisanega do začetka sedemdesetih let, potisnil v javno zavest in ustvaril pojem, ki je vse doslej opazovane fenomene poimenoval z eno besedo: »*Hidden Curriculum*« (skriti kurikulum) in je bil takrat v Združenih državah Amerike sprejet z velikim spoštovanjem. Pojem je bil zelo hitro vpeljan v pedagoški diskurz in je doživel presenetljiv sprejem, saj je očitno Illich pripeljal do točke, ki so jo pedagogi (znanstveniki), nekateri pisatelji in drugi pozorni opazovalci šole in pouka že dolgo čutili in opisovali. Tako je nastal nov znanstveni pojem, ki je pomagal opisati vse prejšnje fenomene in ki je pri raziskovanju škodljivih posledic institucionaliziranega poučevanja in učenja služil kot iskalna sonda (Larcher, 2004). S to svojo tezo je Illich opozoril na težnje, ki se skrivajo za šolanjem in so tesno povezane z delovanjem družbe.

Šole so zanj institucije, ki sicer posredujejo znanje, bolj kot to pa vzgajajo učence k pasivnemu konzumiranju in nekritičnemu sprejemanju družbenega reda. Po njegovem mnenju je spoznavanje in osvajanje šolskega znanja, praktičnih spretnosti, kulturnih tehnik in strokovnega ravnanja sekundarnega pomena. Šola v prvi vrsti skuša posameznika navajati k socialni prilagodljivosti in poslušnosti, torej drži, ki naj bi zagotavljala osvajanje in prenašanje nadrejenih družbenih ciljev in vrednot. Zato bo šola naredila vse, da bi otrok čim prej znal svoje spontane potrebe in neposredna čustva brzdati, se podrediti interesom skupine, v kateri se uči in v katero naj bi se brežhibno integriral. Podreditev osebnih koristi v korist skupnim, zatajitev individualnih ambicij in ponotranjenje ciljev šole kot nujno potrebne družbene institucije – to so skriti in učinkoviti cilji institucionaliziranega šolanja. Eden

največjih dosežkov šole je, če ji uspe, da posamezniki brez pridržkov prevzamejo zapovedi in navodila, ki urejujejo medsebojne odnose in usmerjajo strukture socialnega ravnanja.

Če govorimo o 'skritem kurikulumu', moramo spregovoriti tudi o njegovem nasprotju, o 'javnem kurikulumu'. Vsaka šola ima oba. Javni kurikulum je tisti, ki je zapisan in objavljen v zakonskih tekstih in ga je politika sprejela za uradni državni vzgojni in izobraževalni program. Povezan je z določeno didaktiko in metodiko pouka ter vsebuje vrsto utemeljenih vzgojnih ciljev, s katerimi se politika, torej javna oblast, identificira. Ti deklarirani vzgojni cilji so tako rekoč smernice, kako naj življenje v šoli teče in v kakšnih okvirih naj potekajo vzgojni in izobraževalni procesi. Javni kurikulum bolj ali manj določa, kaj naj bi učenci ob koncu šolskega leta vedeli, znali in obvladali. Ti uradni cilji so običajno znanstveno utemeljeni; pomagali naj bi ohranjati demokratičnost neke družbe oz. države in so skladni s tistimi vrednotami, ki jih zagovarja vladajoča politika.

V mnogih izobraževalnih institucijah pa vladajo rituali, pravila, predpisi in disciplinski sistemi, ki javno deklariranim, znanstveno- in demokratično-političnim izobraževalnim ciljem bolj ali manj nasprotujejo. V šoli je to na primer princip stalnega nadzora, zahteva po preglednem sedežnem redu učencev itd. Ta implicitna rigidnost otežuje sodelovanje med učenci in delom v skupinah, ovira aktivnost obojih ter preprečuje razvijanje socialnega in demokratičnega vedenja. Slednje je z uvedbo devetletke in kotičkov oz. centrov aktivnosti (navidezno) izginilo iz naših učilnic, pa vendar se pojavlja na še bolj skritem nivoju – npr. učenci sicer sedijo v formaciji, ki omogoča kooperativno delo, pa jim učiteljica z izbiro naloge ali pa z navodili tega ne

omogoči oz. ne dovoli. Dostikrat si učenci med svoj in sosedov zvezek postavijo npr. peresnico in tako omejijo svoj osebni prostor ter posledično onemogočijo kooperativno delo, učiteljica pa to mirno spregleda.

V nekaterih šolskih okoljih je prisotno stalno poudarjanje hierarhije in razlik med učitelji in učenci, poenotenje določenih pozdravnih ritualov itd. Vse te norme so deloma sprte z načeli strpnosti, kulturne in jezikovne raznolikosti, socialne in spolne egalitarnosti. Ne služijo razvoju demokratične države in kulture znotraj šole, ki bi bila kot odsev odprte družbe nujno potrebna.

'Skriti kurikulum' šole predstavlja vse, česar se učenci učijo, čeprav ni zapisano v 'javnem kurikulumu' in tudi ni del uradnih učnih ciljev. Medtem ko šola navidezno uveljavlja svoje učne vsebine, učenci oblikujejo svojo lastno identiteto na osnovi čisto drugačnih izkušenj: učijo se namreč vključevanja v formalni sistem podrejenosti in nadrejenosti, sprejemati delitev oblasti in moči. Ker na podlagi izkušenj ugotavljajo, da se nekonformistično vedenje ne obrestuje, se raje uklonijo zahtevam šole, da so tako deležni pohvale, priznanja in nagrade. Učenje v šoli ni samo kognitivni napor, ampak je vsaj v taki meri tudi sprejemanje socialnih norm, pogledov in vrednot.

Skriti kurikulum učencem posreduje, kako je v resnici v življenju, katere vrednostne države, prepričanja in oblike vedenj učenci potrebujejo oziroma naj jih osvojijo, da bodo 'preživel' in dobro funkcionirali v resničnem življenju. Massialas opozarja, da obstaja uradni kurikulum, ki v vsebini poudarja demokratične vrednote in svobodo, obstaja pa tudi skriti kurikulum, ki učence uči, da vse to v uradnem kurikulumu dejansko ni res (Massialas, 1995: 63). Ocenjuje, da le 10 odstotkov vsega, kar se

učenci v šoli naučijo, izvira iz uradnega, 90 odstotkov pa iz skritega kurikulumu (Massialas, 1995:64).

Dela francoskega sociologa Pierra Boudieuja se ukvarjajo s socialnimi neenakostmi in kažejo na to, da šola zahteva, razvija in reproducira zelo specifično, akademsko naravnano podobo. Kljub uradni vzgojni in izobraževalni nalogi šole, ki cilja na enakost možnosti, šolski sistem namerno producira 'poražence' in 'zmagovalce' (Popp, 2004).

Koncept skritega kurikulumu je še zmeraj zelo aktualen za opisovanje šolskih procesov socializacije. Skriti kurikulum prihaja v šolskem vsakdanjiku do izraza v različnih variantah: kot skriti kurikulum socializacije spolov (Gomolla in Radtke, v: Popp, 2004: 66), za ohranjanje monolingvalnega habitusa v šolah (Gogolin, v: Popp, 2004: 66) in kot strukturno zastopavljanje otrok iz delavskih in kmečkih družin. Delno so se spremenili teoretski konteksti razlage – na mesto materialističnih teorij šole so stopili splošnejši koncepti reprodukcije socialne neenakosti.

3 DISKRIMINATORNI DISKURZ DO ROMSKIH UČENCEV V ŠOLI IN ŠIRŠEM OKOLJU

Glavna hipoteza, ki sem jo pri pisanju naloge preverjala je bila: *Na ravni skritega kurikuluma prihaja na primeru romske populacije do odstopanj in neuresničevanj ciljev uradnega kurikuluma tert človekovih in otrokovih pravic.*

V ta namen sem v nadaljevanju preučila diskriminativni diskurz do romskih učencev v šoli na različnih ravneh šolskega življenja, pa tudi diskriminativni diskurz do romskih učencev v širšem okolju.

3.1 ČASOVNI OKVIR

Empirični material sem zbirala z izvedbo učne ure, intervjujem z učiteljico ter opazovanjem z udeležbo od začetka septembra do konca novembra 2004. Učno uro sem izvedla v enem dopoldnevu, naslednjič sem izvedla intervju z učiteljico, opazovanje z udeležbo pa sem izvajala redno vsak teden ob različnih dnevih v tednu, da bi dobila kar najpopolnejšo in realno sliko. V šoli (pri samem pouku in med odmori) sem preživela več kot 45 ur s ciljem, da bi se poglobila v šolski svet in dobila ustrezen vpogled v 'neformalno logiko dejanskega življenja' (Geertz, 1973: 17).

3.2 METODE ZBIRANJA IN ANALIZE PODATKOV

Metode, s katerimi sem podatke zbirala, so bile:

- študija primera: izvedba učne ure vzgoje za medije pri slovenskem pouku,
- poglobljeni intervju z učiteljico,

- opazovanje z udeležbo šolskega življenja,
- tekstualna analiza besedišča.

Da bi zagotovila veljavnost in zanesljivost rezultatov dobljenih pri raziskavi, sem kombinirala različne metode, podatke in teorije. Triangulacija je najbolj uporabljan termin v literaturi za označevanje uporabe različnih metod raziskovanja. Denzin (1970) določa štiri tipe triangulacije:

1. triangulacija podatkov (dalje se deli na časovno, prostorsko, osebno, ki vključuje individualni nivo, interaktivni nivo med skupinami in skupinski nivo),
2. triangulacija raziskovalcev, kjer isto situacijo preučuje več kot en raziskovalec,
3. triangulacija teorij, kjer so v dani situaciji uporabljene alternativne ali konkurenčne teorije,
4. metodološka triangulacija, ki vključuje 'notranjo metodo' triangulacije, kar pomeni, da je ista metoda uporabljena v različnih situacijah in 'med metodno' triangulacijo, ko so različne metode uporabljene v relaciji do istega objekta preučevanja.

Poleg termina triangulacija se uporabljajo tudi nazivi 'kombinirani postopki' (Stacey v: Burgess, 1995: 145), 'mešane strategije', Burgess (1995: 146) pa predlaga uporabo termina 'multiple strategije', ki naj bi presegl pomanjkljivosti pojma triangulacija (pojem namiguje na uporabo oz. kombinacijo treh metod oz. k pogledom s treh zornih kotov, da bi osvetlili raziskovalno situacijo). Burgess pravi, da je zaradi tega pomena pojem triangulacija preveč omejujoč, pojem multiple strategije pa raziskovalcu omogoča uporabo najrazličnejših metod, podatkov, raziskovalcev in teorij znotraj

študije. V svoji raziskavi sem tako kombinirala štiri zgoraj navedene metode zbiranja podatkov. Podatke, ki sem jih na ta način dobila, sem analizirala s kritično diskurzivno analizo. Kot sem predstavila v teoretičnem delu, med seboj tudi povezujem dve že tako interdisciplinarni znanstveni področji, kot sta vzgoja za medije in kritična diskurzivna analiza.

3.2.1 Študija primera – izvedba učne ure vzgoje za medije

Študija primera je zbiranje in (kasneje) prezentacija podrobnih informacij o točno določenem posamezniku ali mali skupini, ki pogosto vsebuje tudi ocene in mnenja subjektov, vključenih v raziskavo. Študija primera se intenzivno poglobi v raziskovanje točno določene situacije s točno določenimi posamezniki in na koncu oblikuje zaključke samo in le o posamezniku oziroma skupini, vključeni v raziskavo v danem, točno določenem kontekstu. Raziskovalec se ne osredotoči na iskanje univerzalne resnice, ki bi jo bilo moč generalizirati, običajno tudi ne išče vzročno-posledičnega odnosa. Namesto tega je večji poudarek na raziskovanju in opisovanju (Case study: Introduction and definition, 2004). Študija primera je podrobna raziskava, ki se dotika posameznikov, skupin, institucij in/ali drugih družbenih enot. Raziskovalec, ki opravlja študijo primera, skuša analizirati variable, ki so relevantne za preučevani subjekt. Glavna razlika med študijo primera in drugimi raziskovalnimi študijami je ta, da pri študiji primera glavna osredotočenost velja prav temu individualnemu primeru in se rezultati ne posplošujejo na celotno populacijo primerov. Študija primera je osredotočena na nek omejen sistem, navadno v naravnih okoliščinah, tako da je ta sistem lahko razumljen v svojem naravnem

okolju (Stake v Qualitative, 2004). V izvedeni študiji primera sem aktivno sodelovala kot moderatorka učne ure. Pri izvedbi učne ure sem se poslužila metod iz projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje, ki se navezujejo in so v skladu z Mastermanovimi priporočili za poučevanje vzgoje za medije (glej poglavje 2.2.7 Načini poučevanja vzgoje za medije).

Da bi učenci imeli možnost razvijati kritično mišljenje, jih mora učitelj k temu voditi z ustreznimi strategijami in učnimi metodami, ki bodo to omogočile. Implementacija v razredu mora zato potekati v okviru pristopa evokacija-realizacija-refleksija (ERR). To je tridelni način mišljenja in učenja, ki učenca preko treh faz vodi do končnega cilja, to je do usvojitve novih znanj. V fazi evokacije je najpomembnejše, da učitelj čim manj govori in prepusti učencem, da izrazijo svoje misli, stališča ... Učitelj naj usmerja in vzpodbuja razmišljanja učencev in pozorno prisluhne njihovim idejam. Učenci v tej fazi 'prikličejo na plan' vse, kar o določeni temi že vedo, znajo oz. so nekoč že slišali. Namen te faze je tudi aktiviranje učencev. Učenci razmišljajo, govorijo, zapisujejo ipd. in na tak način ozavestijo znanje, ki je že v njih. Tako so tudi ustvarjeni pogoji, da bodo učenci lahko povezali novo znanje z že obstoječim. V fazi realizacije se učenci srečajo z novimi informacijami oz. idejami. Te so lahko podane na različne načine: v obliki besedila, filma, praktičnega eksperimenta, poslušanja pripovedi ... Ta faza je pravzaprav metoda učenja, pri kateri ima učitelj na učence minimalen vpliv v smislu posredovanja znanja. Učenci morajo v tej fazi sami aktivno sodelovati. Če smo učence v fazi evokacije aktivno vključili v proces učenja ter jih motivirali za delo in cilj, jih moramo v fazi realizacije spodbuditi, da bodo s svojim aktivnim delom prišli do cilja. Tretja faza – refleksija – se sicer pri pouku pogosto zanemarja, pa vendar je ta faza izredno pomembna, saj v njej

učenci utrjujejo svoje znanje in na aktiven način obnovijo sheme učenja, tako da lahko vanje vključijo novo znanje in nova spoznanja. V tej fazi učenci resnično usvojijo znanje, kajti faza refleksije omogoča proces trajnega učenja. Od učencev pričakujemo, da s svojimi besedami izražajo svoja nova spoznanja in informacije, kar pa je predpogoj, da se pri učencih razvijejo nove sheme naučenega. Ob tem bo razumevanje postalo trajno, saj se bodo le tako informacije razvrstile v smiseln okvir povezav, ki so jih učenci sami ustvarili (Steele idr., 1998b). Poleg tega refleksija omogoča pestro izmenjavo idej med učenci in tako prispeva k širitvi njihovega besednjaka ter spoznavanju shem učenja drugih učencev. Kot evokacijo sem v učni uri uporabila metodo razgovora in sicer smo se pogovarjali o drugačnosti. Namen je bil aktivirati učence, spodbuditi jih k razmišljanju in obuditi vse tisto, o čemer so se v zvezi z drugačnostjo že pogovarjali oz. srečali. V naslednji fazi – fazi realizacije – sem učencem prebrala tekst iz Cicibana (glej prilogo 1), ki je najbolj brana otroška revija. Za namene vsebine vzgoje za medije smo tekst analizirali. V fazi refleksije so učenci razmišljali, ali so se že kdaj znašli v položaju kot deček iz zgodbe, pa tudi, kaj storiti, če bi se jim zgodilo kaj podobnega. Učenci, ki so se za to odločili, so na temo prijateljstva narisali risbice, jih opremili s tekstom in se kasneje odločili, da bodo iz njih naredili revijo.

3.2.2 Poglobljeni intervju z učiteljico

Poglobljeni intervjuji so priljubljena metoda v družboslovnem raziskovanju, ker raziskovalcu omogočajo spoznavanje določenega pojava oz. prakse z vidika (in z

besedami) udeležencev te prakse, pri čemer ima raziskovalec možnost, da sproti prilagaja vprašanja in pogloblja spoznavanje ter ozadje odgovorov, pomenov ipd.

Za namen svoje raziskave sem uporabila metodo individualnega poglobljenega intervjuja. Gre za odprt tip intervjuja, kombinacijo med nestrukturiranim in delno strukturiranim intervjujem, njegova glavna prednost pa je v tem, da intervjuvancu dopušča, da pove čim več. Prednosti poglobljenega intervjuja so neposredni očesni stik, kar omogoča takojšnje odkrivanje morebitnih nesporazumov in podrobnejšo razlago določenih izjav; izpraševalec dopušča intervjuvancu prosto pripovedovanje, pogovor poteka v vsakdanjem okolju intervjuvanca, kar vpliva na njegovo sproščenost, razgovor se snema, kar pomeni natančen izpis vprašanj in odgovorov, transkripcija dvogovora omogoča ponovni pregled gradiv in kasnejšo analizo, izpust besed pri zapisu je minimalen, predvsem pa ta način raziskave omogoča temeljit vpogled v ozadje dejanj posameznika, v njegovo doživljanje sveta ter razkriva vrednote, občutke in stališča (Mesec, 1998: 80–88).

Kot pomanjkljivost poglobljenih intervjujev bi lahko šteli skrb, da bo vzdušje pri samem poteku intervjuja vplivalo na odgovore, ter možnost, da bi izpraševalec (npr. s svojimi predsodki in drugim) vplival na izpraševance (Wimmer, v: Erjavec, Volčič: 2000).

Za sogovornico v poglobljenem intervjuju za tukajšnjo raziskavo sem izbrala učiteljico, ki poučuje otroke v razredu, v katerem sem tudi izvedla uro pri predmetu slovenščina na temo vzgoje za medije ter opravila del opazovanja z udeležbo. Namen intervjuja je bil dobiti njena stališča do različnih aspektov vzgoje in izobraževanja romskih učencev.

Poglobljeni intervju je bil deloma strukturiran, kar pomeni, da ni sledil natančni, vnaprej izdelani strategiji in natančno formuliranim vprašanjem, temveč je potekal na osnovi 'tematskega vodiča'. Ta je določal, katere teme mora intervju obdelati, ne pa tudi, po kakšnem vrstnem redu (Kvale, 1996: 81–105). Vprašanja so bila odprtega tipa – na primer: »Kako bi ocenila to generacijo romskih otrok s prejšnjimi?«, »Kako so neromski otroci sprejeli romske?«, »Kaj pa sodelovanje s starši?«.

Pogovore sem usmerjala tako, da bi z njimi dobila kar se da podrobne in samodejne informacije o vseh aspektih poučevanja v razredu, ki integrira romske učence. Učiteljica je imela tudi možnost, da sama načne temo, ki se ji je zdela pomembna.

Teoretsko so bila izhodiščna vprašanja razdeljena v naslednje sklope:

1. Odločitev za vstop v projekt Integracija romskih otrok v redne oddelke vrtca in šole.
2. Ocena kvalitete vključenosti romskih otrok v vzgojno-izobraževalno delo.
3. Sodelovanje s starši.
4. Romska asistentka.
5. Ocenjevanje in spremljanje razvoja otrok.

Intervju je trajal 45 minut v kabinetu, namenjenem timskim sestankom učiteljic na šoli. Intervju je bil posnet in kasneje zapisan.

Intervjuvanki sem zagotovila anonimnost – nikjer je nisem omenjala po imenu, ravno tako pa razreda, v katerem poučuje, nisem imenovala s črko. Ker je drugih razredov na šoli več, več pa je tudi učiteljic, ki v teh razredih poučujejo, menim, da je osebi anonimnost zagotovljena.

3.2.3 Opazovanje z udeležbo

Termin opazovanje z udeležbo se uporablja za metodo zbiranja podatkov, ki neposredno v raziskovalno situacijo vključuje tudi raziskovalca. Ta se poglobi v dano situacijo in sistematično opazuje dimenzije raziskovalne postavitve, interakcije, odnose med udeleženci, akcije, dogodke ipd. neposredno znotraj same situacije (Burges, Hammersley, Atkinson, v: Mason, 1996:60).

Ob obravnavi te raziskovalne metode se pogosto pojavlja dilema, v kolikšni meri naj bo (in če naj bo) raziskovalec aktivno vključen v samo raziskovalno situacijo.

Schwartz in Schwartz (Burgess, 1984: 80) v grobem ločita odprto in zaprto vlogo ter skrito in razkrito vlogo raziskovalca.

Gold je kasneje izdelal osnovno tipologijo vlog, v kateri je oblikoval štiri tipične vloge, ki jih raziskovalec lahko zavzame na terenu:

1. popolni udeleženec,
2. udeleženec kot opazovalec,
3. opazovalec kot udeleženec,
4. popolni opazovalec.

Seveda ima vsaka vloga svoje prednosti in slabosti. Slabosti prvih dveh vlog sta nedvomno ti, da lahko raziskovalec s svojo aktivno participacijo preveč poseže v situacijo in zato spremeni potek dogodkov oz. običajno vedenje skupine, poleg tega pa je lahko opazovanje ob zelo aktivni udeležbi oteženo.

Zaradi teh razlogov sem se pri opazovanju z udeležbo, ki sem ga izvajala v različnih šolskih prostorih, odločila zavzeti pasivno vlogo popolnega opazovalca in biti kar se da

neopazna, da bi se udeleženci vedli kar se da naravno; pri pouku (glej poglavje 3.2.1 Študija primera - izvedba učne ure vzgoja za medije) pa je bila moja vloga aktivna.

3.2.4 Tekstualna analiza besedišča

Analizo besedišča vseh treh zapisov sem izbrala zato, ker je izbira besed bistvena v reprezentaciji dogodkov ali situacije naključnim opazovalcem in tudi vsem akterjem v procesu (Fairclough, v Erjavec, 2005). V kritičnih družboslovnih pristopih in tako tudi v KDA je soglasno sprejeto, da izbira besed ni nikoli arbitrarna.

Analiza teksta izhaja iz predpostavke o multifunkcijski naravi teksta in sistemski obravnavi teksta kot izbire, ki je operacionalizirana kot mreže izbranih sistemov možnosti v produkciji teksta. Fairclough (1995: 6) pravi, da je multifunkcijski pogled na tekst bistven. V vsakem tekstu se namreč pojavljata dva sočasna družbena procesa: kognicije in reprezentacije sveta ter družbene interakcije. Fairclough se opira na Hallidayevo sistemsko jezikoslovje, ko predpostavlja, da jezik in tekst simultano delujeta pomensko (ang. Ideationally) v reprezentaciji izkušenj in sveta, medosebno (ang. Interpersonally) v konstituiranju družbene interakcije med udeleženci diskurza ter tekstualno v povezovanju delov teksta v koherentno celoto in v povezovanju teksta s kontekstom. Vsak del teksta, vsak stavek torej zadeva pomensko funkcijo, ki konstituira sistem vednosti, pa tudi medosebno funkcijo, ki konstituira družbene subjekte (identitete) (Fairclough, 1995: 6).

3.3 ANALIZA DISKRIMINATORNEGA DISKURZA DO ROMSKIH UČENCEV NA RAZLIČNIH RAVNEH ŠOLSKEGA ŽIVLJENJA

V nadaljevanju poglavja sem izvedla tekstualno analizo dobljenih tekstov. Kakšne vzorce besed ali diskurze vsebujejo analizirani trije prispevki?

Vsa tri analizirana besedišča vsebujejo diskriminatorni diskurz, ki pa se v vsakem besedišču odraža na drugem nivoju. Van Dijk (2000:15) diskriminatorni diskurz opredeljuje zelo široko kot tekstualno izrazen sistem neenakopravnosti, v katerem ima določena družbena skupina prevlado nad drugo.

3.3.1 Diskriminatorni diskurz učencev Neromov do romskih učencev na primeru učne ure vzgoje za medije

Če najprej analiziramo besedišče učne ure vzgoje za medije v okviru slovenskega jezika, najdemo nekaj besed in opisov, ki jasno kažejo, da otroci zaznavajo različnost okrog sebe na različnih ravneh: Na vprašanje, ki se je nanašalo na drugačnost (»Ste že kdaj slišali koga, da bi za nekoga drugega dejal, da je drugačen?«), so učenci uporabljali besede kot 'ni imel dveh rok', 'nima nosa', 'nima enega očesa', 'eden je bogat, drugi reven', 'suh ali debel' in s tem zelo konkretno opisali drugačnost glede na zunanjo prepoznavnost – npr. hendikepiranost (nekdo je brez roke, brez očesa, brez nosu), telesna teža (suh in debel), materialne dobrine (bogat in reven), pojavljajo pa se tudi odgovori v smislu neke domišljajske drugačnosti ('oko sredi čela', 'dvoje ust štiri očesa'). Otroci so na vprašanje »S kom mislite, da se drugačni ljudje družijo?« odgovarjali: »S tistimi, ki so isti kot oni.« Uporaba teh besed konotira pomen, da se enaki družimo z enakimi oziroma mešanje različnosti ne obstaja oziroma ni zaželeno.

Morda pa bi lahko pomislili, da te oznake niso diskriminatorne in da so jih učenci omenjali zato, ker jih pač zaznavajo kot drugačne (od koga ali česa?).

Ampak če učenci znajo definirati drugačnost in jo okrog sebe zaznavajo, pomeni popolno neomenjanje drugačnosti v smislu multikulturalnosti in večjezičnosti jasen diskriminatorni diskurz. Zakaj?

Naj spomnim, da van Dijk (2000) in Fairclough (1995a) pogosto poudarjata, da je za identifikacijo diskriminatornega diskurza še bolj kot to, kaj je povedano, ključno to, kar je neartikulirano.

V izrazito protiromsko nastrojenem okolju, v katerem stoji osnovna šola Semič, je eden prvih pogojev za uspešno integracijo romskih otrok priprava otrok večinske populacije na sprejem otrok manjšinske populacije v svojo sredino (Derman-Sparks, 1989). Ker je v tem primeru integracija potekala s hkratno vključitvijo romskih in neromskih otrok v prvi razred, predhodna priprava otrok večinske populacije ni bila mogoča. Učiteljica bi se zato morala skupaj z vsemi otroki pogovarjati o drugačnosti v smislu multikulturalnosti, večjezičnosti itd., kar od nje zahteva tudi učni program. Jasen indikator, da so (bili) otroci resnično pripravljani na sobivanje, bi bile njihove mnogotere ideje o drugačnosti, Romi pa bi bili izpostavljeni le kot ena od mnogih drugačnosti v svetu, v katerem so vsi enakopravni. Morali bi biti razumljeni kot del širše, pisane slike o svetu. Zato lahko razumemo neomenjanje Romov kot drugačnih v zelo protiromsko nastrojenem okolju, v katerem otroci bivajo, kot zakrivanje, zamolčanje problema, kot diskriminatorni diskurz.

Kot odgovor na vprašanje »Kako si vi izbirate prijatelje?« oz. »Kakšen mora biti nekdo, da bi rekli, da si želite, da bi bil on vaš prijatelj?« so učenci izpostavili dva

kriterija. Prvi sklop besed označuje splošno zaželjene človeške lastnosti ('prijazen', 'da te gleda v oči', 'da se z njim pogovarjaš', 'da te kaj nauči', 'da te brani'), medtem ko drugi sklop označuje materialne dobrine ('da te kam povabi', 'povabi te na morje', 'povabi te na torto in sladoled'). Glede na to da romski učenci, ki obiskujejo to šolo, nimajo možnosti, da bi naredili to, kar so kot dejanja prijatelja opredelili otroci večinske populacije, lahko sklepam, da so jih sošolci avtomatično izvzeli iz kroga prijateljev.

Če povzamem, po besedah učencev lahko torej nedvoumno sklepamo, da različnost okrog sebe zaznavajo, da pa je v tem eksplicitnem primeru ne zaznavajo na nivoju multikulturalnosti in večjezičnosti. Neizražanje drugačnosti v tem konkretnem primeru kaže na diskriminatorni diskurz. Nezaznavanje različnosti v tem konkretnem primeru tudi ne pomeni sprejemanja različnosti do take mere, da bi se zlila s celotno sliko. Zaradi izrazito negativnega odnosa širšega družbenega okolja do romske populacije bi otroci večinske populacije s primernim izražanjem zaznavanja različnosti kazali na senzibilnost do te tematike ter na osveščenost.

3.3.2 Diskriminatorni diskurz učiteljice do romskih učencev

Če si ogledamo zapis intervjuja z učiteljico, v njem najdemo polno besed, značilnih za diskriminatorni diskurz (van Dijk, 2000). Lahko bi jih razdelili na dva sklopa – diskriminatorni diskurz do romskih staršev in diskriminatorni diskurz do romskih otrok.

Diskriminatorni diskurz do romskih staršev se kaže v naslednjih besedah: 'starši premalo skrbijo zanje', 'premalo jih zanima šola', 'to je njim še vedno nepomembno',

'se ne brigajo preveč za šolo niti za svoje otroke', 'saj itak ne bi bilo nikogar'. Ta izbor učiteljičinih besed jasno kaže na posplošeno in stereotipno mnenje večinske populacije o romski, ki bi ga lahko opredelili kot *»nekakšne psihične obrambne mehanize, ki človeku omogočajo ustvarjati konsonantne miselne prvine«* (Festinger, v: Lippman, 1999: 14), do katerega prihaja zaradi nepoznavanja romske kulture, nepoznavanja specifike dogajanja v romski družini ter tudi specifike odnosa romske matere do svojih otrok kot seveda tudi popolnega nerazumevanja predhodnih izkušenj romskih staršev do institucije šole. Takšne izjave jasno izražajo stališče večinske kulture – *»Naš odnos, ravnanje, sistem vrednot ipd. je pravilen, vse, kar je drugačno, je napačno in nezaželeno.«* Kot pravijo Erjavec in dr. (2000: 20): *»Drugačnost tudi ni vrednostno nevtralna, ampak je 'nenormalna', negativno ovrednotena in rabi ohranjanju razlike med večinskim prebivalstvom in Romi.«*

Ena od paradigem na otroka osredotočenih pristopov vzgoje in izobraževanja, kamor lahko štejemo tudi metodologijo Korak za korakom (glej prilogo 2), po kateri učiteljica izvaja program devetletke, je sodelovanje s starši. Naloga učiteljice je, da poišče kar se da mnogo najrazličnejših možnosti, ki bodo staršem omogočile, da se na kakršenkoli način vključijo v vzgojno-izobraževalno delo in pridobijo informacije o napredku svojega otroka ter tudi o vsakodnevnih dogajanjih v razredu. V primeru, ko ima učiteljica na oglasni deski obešene informacije za starše in se hkrati zaveda, da romski starši teh informacij ne bodo mogli prebrati, ker so nepismeni, ter jim hkrati ne priskrbi alternativnega vira informacij, je to nedvoumna diskriminacija.

Diskriminatorni diskurz do romskih otrok se kaže v naslednjih besedah: *»Saj se ne more enakopravno vključevati«, »Pa tudi na primer, kako naj romski otrok nese*

domov razredno maskoto¹, če pa je potem ne bomo nikoli več videli?«, »Nekaj časa njihovih imen nismo imeli v vrečki, potem pa se mi je zdelo, da to ni prav. Zdaj imamo v vrečki vsa imena in če je izžreban Rom, ima lahko maskoto ta dan stalno pri sebi, domov pa je ne sme nesti.« Učiteljica z izborom teh besed jasno nakazuje na razlikovanje med romskimi in neromskimi otroki in prikrajševanje pravic prvim. V integriranem razredu torej obstajajo (nepisana) dvojna pravila, ki jih je postavila učiteljica glede na lastno razumevanje in presojo, kaj bi bilo primerno, zaželjeno oz. česa sta romski učenec in njegova družina zmožna.

»Kakšnega bistvenega interesa za romščino ni, niti pri Romih.« Značilno za dolgo zatirane skupine je, da se ne želijo identificirati z lastno skupino, da bi se rade odpovedale vsem atributom, ki to skupino označujejo, da bi le postale uspešne. Učiteljica bi se morala poglobiti v vzrok nezanimanja za materni jezik pri Romih ter izrabiti pomoč romske asistentke ter Romom pomagati pokazati in vzljubiti lasten jezik, saj je ponos na lastne korenine eden temeljnih pogojev za uspešno integracijo (in ne asimilacijo) v družbo.

»Pa tudi od njih ne moreš toliko pričakovati – že če bodo osvojili minimalne standarde, bo dovolj.« Učiteljica jasno izraža nižja akademska pričakovanja do romskih učencev. Ne verjame, da so enako sposobni kot njihovi neromski vrstniki. Dejstvo je, da romski učenci v šoli manjkajo pogosteje kot njihovi neromski vrstniki

¹Vsak razred, ki implementira na otroke osredinjeno metodologijo Korak za korakom, ima ponavadi kot eno od oblik povezovanja šole z družino in kot pomoč pri opismenjevanju, uvedeno t. i. razredno maskoto. Navadno je to igrača oz. predmet, ki jo izberejo učenci skupaj z učiteljico, lahko pa jo tudi izdelata kdo od staršev (zaželjeno). Ponavadi maskota potuje v petek z enim od otrok domov. Ta ob pomoči staršev zapiše in nariše, kaj sta z maskoto počela od petka do nedelje, ter zapis v ponedeljek v času skupnega srečanja na preprogi predstavi vsem sošolcem. Pomembno je, da je maskota le ena, kar daje otroku, ki jo dobi prek vikenda v varstvo, občutek izredne pomembnosti.

in da imajo doma neprimerno slabše pogoje dela, pa vendar to še ne bi smel biti razlog za takšno obsodbo.

Zapis situacije, opažene pri opazovanju z udeležbo (glej prilogo 3), izpričuje en sam diskriminatorni diskurz.

V nasprotju z drugimi otroki, ki smejo maskoto ob koncu tedna odnesti domov in v dnevnik, ki maskoto spremlja, narisati in zapisati, kaj sta počela prek vikenda, romski otroci v razredu te pravice nimajo. Namesto tega imajo romski učenci maskoto pri sebi v šoli, ob koncu dneva pa lahko kaj narišejo in zapišejo v dnevnik.

Diskriminatornost izpričuje tudi neodgovorjeno vprašanje, ki ga postavi deklica »Zakaj pa Simona ne bo vzela Zajčka domov?« In odgovor: »O tem smo se že pogovorili, učenci, ste pozabili? Bomo sedaj pogledali načrt za danes?« Uporaba teh besed konotira pomen, da se o neželjenih, spornih in neprijetnih lastnostih v razredu ne bodo pogovarjali več kot enkrat oz. večkrat, kot je to nujno potrebno. Tu lahko vidimo vzorec zamolčevanja problemov, ki smo ga identificirali v razredu in opisali v prejšnjem poglavju: 'o romskem problemu se ne govori'.

3.3.3 Diskriminatorni diskurz v skritem kurikulumu razrednega in šolskega okolja

Nadalje še navajam elemente skritega kurikuluma, ki izkazujejo diskriminatorni diskurz. Eden od elementov skritega kurikuluma je tekst kot šolsko in razredno okolje. Če pogledamo najprej šolo kot celoto, lahko opazimo, da ne glede na to, da šolo obiskuje več kot deset odstotkov romskih učencev, ni to nikjer izpričano. Zidovi šolskih hodnikov so polni likovnih izdelkov učencev, vendar pa portreti upodabljajo

le ljudi bele rase, slike bivališč prikazujejo le bivališča večinske populacije, najdemo lahko tudi likovne izdelke, ki predstavljajo sakralne objekte pripadnikov večinske populacije. Avtorji izdelkov so izključno otroci Neromi.

Veliko je plakatov, ki prikazujejo šolske projekte, nekaj je obvestil o dosežkih učencev na najrazličnejših področjih, nikjer pa ni opaziti niti sledu, da je šola pravzaprav multikulturalna in da se na šoli govorita (vsaj) dva jezika.

Znotraj razreda je situacija malo drugačna, a kljub temu zelo podobna. V razredu najdemo nekaj dvojezičnih napisov – dvojezično so označeni nekateri predmeti v učilnici, npr. vrata, okno, miza, imena dni v tednu, imena mesecev, razredna pravila, niso pa dvojezično označeni koticiki, didaktični materiali. V učilnici na zidovih visijo razstavljeni otroški izdelki, tudi pisni, ki pa so zapisani samo v slovenščini. Velika abeceda je zgolj slovenska, romske ni. Romščina ima v razredu bolj status nekakšne folklorne znamenitosti kot pa resnično enakopravnega jezika. Poleg tega da okolje izkazuje diskriminacijo, izkazuje tudi to, da se učiteljica ne zaveda (ne pozna) osnovne zakonitosti opismenjevanja v drugem jeziku, kar slovenščina gotovo za romske otroke je, in sicer: kolikor bolj bodo otroci opismenjeni v maternem jeziku, toliko hitreje se bodo naučili drugega jezika (Derman-Sparks, 1993: 112).

Eden od elementov skritega kurikulumu so tudi razredna pravila, rituali. Eno od pravil – kroženje razredne maskote – eksplicitno kaže na diskriminacijo, saj v tem primeru pravila niso enaka za vse. K ritualom bi lahko šteli tudi vsakodnevno umivanje romskih otrok ob prihodu v šolo. Eden od prevladujočih stereotipov, ki jih večinska družba ima o Romih, je stereotip, ki se nanaša na higienske navade Romov. Romi naj bi bili po ljudskem verovanju zaradi svojih higienskih navad prenašalci različnih

nalezljivih bolezni (Erjavec in dr., 2000: 22–23). Romski otroci se tako vsako jutro pred pričetkom pouka zberejo v umivalnici, kjer jih romska asistentka umije² in preobleče. Umivanje poteka brez privolitve staršev oz. ob pričetku šolskega leta osebje šole ne prosi staršev za dovoljenje. Umivanje in preoblačenje opravičujejo z neprijetnim vonjem romskih otrok. V kolikor je razlog samo ta, bi lahko situacijo rešili tudi drugače – v šolo bi povabili tudi romske mame in očete ter jim ponudili možnost, da sami očedijo svojega otroka. Ker v umivalnici stoji pralni stroj, bi jim lahko ponudili tudi možnost pranja perila, glede na to da sami v naselju nimajo vode in imajo zato posledično slabše pogoje za tovrstne aktivnosti, hkrati pa bi se lahko s starši pogovorili o uspehu otrok, izvedli kakšno delavnico ipd.

Nadalje je element skritega kurikulumu discipliniranje učencev. Razredna pravila so v razredu zapisana tudi v romščini, nekateri drugi zapisi (npr. imena kotičkov, didaktičnih materialov), pa so zapisana zgolj v slovenščini. Iz tega lahko sklepamo, da je pomembno, da pravila razumejo vsi otroci, medtem ko je akademski del pouka bolj namenjen otrokom večinske populacije.

3.3.4 Diskriminatorni diskurz do romskih učencev v neformalnih učnih situacijah

Na eksplicitni diskriminatorni diskurz izkazujejo tudi pogovori med učitelji in učenci v razredu in na šolskih hodnikih v neformalnih situacijah, kot so odmori.

Za opazovanje z udeležbo sem porabila 45 ur ter zabeležila precej materiala, ki izpričuje diskriminatorni diskurz, za potrebe te raziskave pa sem izbrala štiri tipične

²V nekaterih šolah na Dolenjskem, ki jih obiskujejo romski učenci, imajo v ta namen zaposlenega posebnega delavca, otroci pa imajo dostikrat v šoli oblačila (šolska), ki jih oblečejo ob prihodu v šolo in slečejo ob odhodu domov.

primere eksplicitnega diskriminatornega diskurza. Vsi štiri primeri so bili zabeleženi v neformalnem pogovoru med različnimi akterji v neformalni situaciji med odmorom.

Prvi primer prikazuje pogovor med dvema učiteljicama o tem, kam namestiti didaktični pripomoček, ki je sicer zelo koristen, a v razredu zavzame veliko prostora. Izbira njunih besed jasno kaže njuno prepričanje, da so romski učenci vpleteni v vse neprijetnosti, ki se na šoli dogajajo («Saj veš, da ga bodo starejši Romi naslednji dan vrgli po stopnicah, nima smisla.«). Izbira besed konotira na to, da so učenci Romi divji, nemirni in nedisciplinirani.

Drugi primer je primer pogovora med učiteljico telovadbe in učiteljico tretjega razreda o tem, koliko učencev se bo udeležilo bližnjega športnega dne na bazenu.

Izbira besed konotira pomen, da so Romi umazani («Pa ravno njim bi voda najbolj prav prišla ...!»). Učiteljica z izbiro teh besed izkazuje tudi popolno nerazumevanje odnosa med romskimi starši in otroki ter romskimi starši in šolo kot institucijo. Zaradi izrednega nezaupanja do šole kot institucije ne bodo romski starši nikoli (ali pa bodo zelo zelo redko) svojega otroka, dokler je le-ta še v nižjih razredih, zaupali v varstvo učiteljici, ki ni matična učiteljica njihovega otroka.

Tretji pogovor – pogovor med hišnikom in učiteljico matematike – s svojim naborom besed konotira pomen, ki je bil v nalogi že omenjen, da romski starši ne delajo ničesar (so leni) in za to dobijo še denar. Besede še konotirajo pomen, da bi govorec (hišnik) ravnal enako, pa njemu ta možnost ni dana.

Četrty pogovor je pogovor med dvema dekletoma iz višjih razredov. Besede: »To samo zato, ker se je samo prikazala v šoli pa malo pomigala,« konotirajo na pomen, da romski

učenci z znanjem ne morejo dobiti ocene, višje, kot je zadostno. Niso tako sposobni, zato jim učitelj ali učiteljica 'pogleda čez prste', če se le prikažejo v šoli.

V vseh zapisanih situacijah lahko opazimo rdečo nit: Romi so prikazani kot tisti, ki imajo privilegije, večinska populacija pa kot tista, ki je pravzaprav zatirana. To je tipičen preobrat pogleda skupnosti 'zatiralcev' na skupnost 'zatiranih', da bi s tem nekako opravičili svoje besede in dejanja. Erjavec in dr. (2000: 25–26) ugotavljajo, da je

»temeljna značilnost sovražnega govora prav zanikanje nestrpnosti Ugotovljeno je, da bolj ko so močne družbene norme, ki nasprotujejo diskriminaciji in rasizmu, bolj se bodo ljudje zatekali k zanikanju in blažitvam... Najmočnejša oblika diskriminatornega poročanja pa je obrnitev. Pri tem običajno pripadnike manjšine predstavijo kot tiste, ki povzročajo težave. V tem primeru je večinsko prebivalstvo predstavljeno kot žrtev (tudi žrtev preveč demokratične države), ki ima pravico 'poskrbeti' za zaščito lastnih interesov.«

3.4 ŠTUDIJA PRIMERA VKLJUČENOSTI VZGOJE ZA MEDIJE V POUK SLOVENŠČINE

Namen drugega dela študije primera, ki je neposredno sledil prvemu delu, je bil opozoriti učence na njihov diskriminatorni diskurz v prvem delu študije primera. Skozi medoseben pogovor sem jih želela naučiti analize uporabe njihovih besed, ozaveščanja njihovih diskriminatornih stališč, izraženih v prvem delu študije primera, in prepoznavanja diskriminatornega diskurza v medijskih tekstih, v našem primeru v Cicibanu.

Pogovor smo pričeli s poslušanjem posnetka učne ure. Ustavili smo pri definiciji drugačnosti. Najprej smo lastnosti, ki so jih učenci prej naštevali, razdelili na 'domišljajske' ('ima rožičke', 'ima več parov oči') in 'prepoznane v zunanji podobi' ('nima dveh rok', 'nima dveh nog', 'je suh', 'je debel'). Učenci so drugačnost ocenjevali v relaciji do 'sebe' oz. do 'nas' – za drugačnega so označili »tistega, ki ni tak, kot smo mi.«

Nadalje smo se pogovarjali, s kom se ljudje, ki so označeni za drugačne, družijo. V prvem razgovoru so učenci odgovarjali, da se družijo s sebi enakimi oz. podobnimi in s tem konotirali na pomen, da je mešanje različnosti nezaželeno. Ta odgovor smo sedaj podrobneje razčlenili. Učenci so kot možno razlago za tak odgovor navajali odklanjanje drugih ljudi ('mogoče jih drugi ne marajo'), nadalje pa so kot razlog za odklanjanje navajali strah ('so grozni, pa se jih bojijo', 'se zdi malo čudni'). Pomen besed, ki so jih učenci uporabljali, se nanaša na zakonitost oblikovanja stereotipov in iz njih izvirajočih predsodkov – bojimo se tistega, kar nam je tuje, neznano in glede na svoje attribute deluje grozeče. Temu običajno pripisujemo negativne lastnosti.

Ker sem želela, da bi pri doživljanju drugačnosti in diskriminatornosti izhajali iz sebe oz. iz lastne izkušnje, sem jih prosila, naj si zamislijo imaginarno situacijo, da so se oni sami znašli v popolnoma tujem okolju. Učence sem želela postaviti v položaj, da bi bili oni tisti, ki bi bili 'manjšina', ter jih povprašati o občutkih, ki bi se jim pri tem porajali. Po predvidevanjih so učenci pričakovali, da bi jim neznanci pomagali ne glede na to, da jih ne bi poznali, – ker so oni 'dobri' ('mi jim nismo naredili nič hudega') in se od njih pravzaprav razlikujejo samo po videzu ('samo izgledamo drugače'). To ugotovitev smo kasneje posplošili in jo zaokrožili z razlago izreka 'vsi drugačni, vsi enakopravni'. Besede učencev, s katerimi so izraz razložili, so bile, da 'smo različni, ampak smo enaki'. To, da učenci povežejo neko informacijo z lastnimi izkušnjami, je izrednega pomena. Tudi zelo majhni otroci v svojem spominu že hranijo precejšen nabor določenih izkušenj ter tudi sposobnost, da se na nove informacije odzivajo z lastnimi idejami ter občutki, ki jim jih te informacije vzbujajo. Izrednega pomena je, da med pogovorom otrokom ponudimo priložnost, da

informacije iz zgodnice ali pogovora povežejo s svojimi lastnimi izkušnjami, mislimi in občutki. Ta proces pomaga otrokom povezati nove informacije s svojim lastnim življenjem ter jih narediti osebno smiselne. Učenci so v nadaljevanju sami načeli pogovor o Romih. Pogovor sem vodila tako, da so se oz. naj bi se vživeli v vlogo manjšine, v našem primeru poimenovane z diskriminatornim imenom. Že v enem prejšnjih poglavij (glej poglavje 4.3.2 Diskriminatorni diskurz učiteljice do romskih učencev) sem opisala, kako se v razredu pojavlja vzorec zamolčevanja problemov, kadar je govora o Romih. Podobna situacija je bila vidna v tem delu učne ure. Učenci na nekaj mojih vprašanj, ki bi morda lahko veljala za sporna (»Kako pa vi rečete; Rom ali Cigan?«, »Kako potem imenujete tiste, ki ne hodijo v šolo in ne kradejo?«, »Kako pa bi potem na primer rekli Dejanovim staršem, če je Dejan Rom?«), niso odgovorili ali pa je vsaj obdobje tišine trajalo zelo dolgo (»Pa Romi kradejo?«).

Nadaljevali smo z razlago pojma 'diskriminacija', seveda prilagojeno razvojni stopnji otrok. Učenci so razumevanje pojma izkazovali z besedami 'da se na primer ne bi hotel igrati s sestrično moje sosede, ker je ona iz Hrvaške'.

Po tem uvodu smo z učenci še enkrat prebrali zgodnico o Mihcu ter identificirali diskriminatorne besede. Učenci so sami izločili besedo 'zaostal'. Pogovarjali smo se o tem, kako lahko nek pojav, pojem ali lastnost opišemo z različnimi besedami, od katerih imajo nekatere lahko negativen pomen. Kot še možna druga diskriminacijska poimenovanja so učenci navedli še 'makaronar' za Italijane in 'Cigan' za Rome. Učencem sem pomagala raziskati ozadje, ki se skriva za temi poimenovanji. Pravzaprav smo na tak način prišli do tega, kako nastajajo stereotipi, – posploševanje neke lastnosti na celotno populacijo ter brisanje razlik med subjekti: 'Italijani jedo

testenine – torej so makaronarji', 'Romi kradejo, torej so Cigani'. Da bi jim bil primer bližji, smo se pogovorili še o slabšalnih poimenovanjih za Slovence. Pogovarjali smo se o poimenovanju 'Janezi' ter poimenovanje 'makaronar' in 'Cigan' pojasnili tudi s pomočjo tega primera.

Imenovanje 'Cigan' kot žaljivo poimenovanje za Roma so učenci kot primer navedli sami. Učenci so kot 'Cigane' poimenovali tiste, ki 'kradejo in so umazani', kot Rome pa tiste, 'ki hodijo v šolo'. Uporaba besed konotira na pomen, da učenci ločijo med dvema vrstama Romov – med dobrimi, ki hodijo v šolo, ter slabimi, ki (najverjetneje) živijo v naselju, kradejo ter so umazani. Ta izbor besed navaja tudi k temu, da učenci tiste Rome, s katerimi imajo stike in jih osebno poznajo (sošolec Dejan), prištevajo k 'dobrim' Romom, s 'Cigani' pa se najverjetneje srečujejo v svojem širšem okolju. Integracija in osebni stik, hkrati pa tudi osveščanje o sobivanju so torej poti k premagovanju stereotipov in diskriminacije. Pri pogovoru o tem, kdo krade – Romi in Slovenci –, je bilo učencem vidno neprijetno. Na vprašanje: »Pa Romi kradejo?« so odgovorili z: »Ja, eni že,« medtem ko so na vprašanje: »Mislite, da kradejo (Slovenci)?« odgovorili z: »Kakšen že mogoče kaj vzame.« Uporabljene besede izražajo enakost v smislu, da oboji včasih 'nekaj vzamejo' oz. da tega ne počnejo vsi, pa vendar lahko glede na izbor besed sklepamo, da so Slovenci tisti, ki se jim to zgodi manjkrat kot Romom – 'Kakšen že mogoče kaj vzame' namesto 'Ja, eni že.' Učenci so bili presenečeni, ko sem jim povedala, da nismo samo mi (Slovenci – naša večinska skupnost) tisti, ki z določenimi izrazi 'zaznamujemo' nekoga drugega, ampak da smo tudi mi sami tako 'zaznamovani'. Ugotavljali so, da bi nekdo morda želel uporabiti besedo z negativno konotacijo, če bi želel nekoga drugega 'prizadeti' ali 'užaliti'.

Njihov ključni sklep je bil, da smo si vsi enaki v tem, da nas neprimerna imenovanja žalijo, ne glede na to, kdo smo.

3.5 DRUŽBENA PRAKSA: OPIS ŠOLSKEGA IN ŠIRŠEGA OKOLJA

Po Faircloughu (1989, 1992, 1995a, 1995b) je družbena praksa tretja dimenzija diskurza (glej poglavje 2.1.2 Principi kritične diskurzivne analize). Dimenzija družbene prakse je povezana z izpraševanjem zadev v analizi družbe in z vprašanjem, kako to vpliva na naravo diskurzivne prakse (Fairclough, v Kamin, 2004: 95).

Za lažje razumevanje analize in tudi za bolj celosten uvid v dano situacijo bom zato predstavila odnos med šolskim okoljem, širšim družbenim okoljem in diskriminacijo.

Pravica Romov do statusa etnične skupnosti, ki ji pripadajo posebne pravice, je bila v Sloveniji zapisana v 65. členu Ustave Republike Slovenije leta 1991 in pravi: *»Položaj in posebne pravice romske skupnosti, ki živi v Sloveniji, ureja zakon.«* (Uradni list Republike Slovenije, št. 33/1991)

S tem se je država zavezala, da bo romski skupnosti nudila posebno pomoč tako pri integraciji v širšo skupnost kot pri ohranjanju in razvijanju romske kulture ter da bo pravice romske skupnosti uredila z zakonom. Trinajst let po sprejetju ustave parlament še vedno ni sprejel zakona, ki bi urejal posebne pravice romske skupnosti, res pa je, da položaj in pravice Romov opredeljujejo nekateri drugi zakoni.³

³Vlada Republike Slovenije je 30. 11. 1995 sprejela program ukrepov, usmerjen na vse vitalne točke, ki zadevajo Rome. Ta še posebej poudarja: zagotavljanje možnosti za bivanje, ureditev romskih naselij, aktivnosti za usposabljanje in zaposlovanje Romov, ukrepe za varstvo otrok in družine, boljše zdravstveno varstvo ter izboljšanje možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok od vrtca do zaključka

Ustavimo se pri šolski ureditvi. V zaključkih besedila Informacija o položaju Romov v Republiki Sloveniji (IS skupščine RS, 1991) je bilo v točki o vzgoji in izobraževanju poudarjeno, da je potrebno upoštevati pravico Romov do drugačnosti, do sporazumevanja v njihovem jeziku, do ohranjanja romske identitete ter učencem omogočiti, da razvijajo svoje potencialne na tistih področjih, za katera imajo afiniteto, upoštevati njihove drugačne psihofizične potrebe ter da je zato potrebno vzgojo in izobraževanje s pripravo drugačnih programov in s fleksibilnimi oblikami vzgojno-izobraževalnega dela približati njihovem načinu življenja.

Ob mednarodnih spodbudah in ob dejstvu, da je Slovenija v letih 1996–1999 izpeljala ključne korake za šolsko reformo, bi lahko upravičeno pričakovali, da bo v teh okvirih tudi izobraževanju Romov namenjena primerna pozornost. Pa vendar so bila vprašanja o izobraževanju Romov zapostavljena⁴.

izobraževanja na srednjih in visokih šolah; opozarja na prosvetljevanje in informiranje Romov, na pomoč pri samoorganiziranju ter na njihovo vključevanje pri soodločanju pri vseh ključnih vprašanjih, ki zadevajo njihov položaj v lokalnih skupnostih in državi.

⁴Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Šolska zakonodaja I, 1996: 9–80), ki je krovni zakon za urejanje področja šolstva, glede učnega jezika izrecno definira pravice italijanske in madžarske narodne skupnosti (tudi z normativno ureditvijo dvojezičnih šol), Romov pa v zvezi z učnim jezikom ta zakon ne omenja. Je pa v krovnem zakonu definirano, da se iz državnega proračuna zagotovijo sredstva, »... za pripravo in za subvencioniranje cene učbenikov in učil za osnovno šolo, za šolstvo narodne skupnosti in za pripadnike slovenskega naroda v zamejstvu in zdomstvu ter Romov.« (Šolska zakonodaja I: 49, čl. 81) V istem členu je še zapisano, da proračun zagotavlja »del sredstev za osnovnošolsko izobraževanje Romov« (Šolska zakonodaja I, 1996: 50), predvideva pa tudi posebne normative in standarde za vzgojo in izobraževanje Romov.

V Zakonu o osnovni šoli, ki ponovno opredeli pravice narodnostnih manjšin glede pouka v maternem jeziku, je zapisano, da uresničevanje posebnih pravic manjšin urejata posebna zakona. Za osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje Romov pa je zapisano le to, da se »izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi« (Šolska zakonodaja I, 1996: 84, čl. 7 in 111, čl. 9).

Zanimivo pa je, da je v Zakonu o osnovni šoli natančno definiran člen o pravicah tujih državljanov, ki pravi: »Otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Slovenji, imajo pravico obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije. Za otroke iz prejšnjega odstavka se organizira pouk maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami.« (Šolska zakonodaja I, 1996: 111, čl. 10) To drugače povedano pomeni, da so romski otroci v obvezni šoli deležni le slovenskega jezika in kulture, kar je manj, kot je zagotovljeno otrokom tujcev, ki imajo zagotovljen pouk svojega maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami.

Navodila za prilagajanje programa osnovne šole za romske učence je Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje prvič sprejel šele 28. 1. 1993⁵. V teh prilagoditvah ni zapisana niti beseda o romskem jeziku.⁶

20. 4. 2000 je Strokovni svet za splošno izobraževanje sprejel Navodila za izvajanje programa OŠ za učence Rome za 9-letno osnovno šolo. Dokument ne prinaša bistvenih novosti in zapisan na dobrih dveh straneh govori o tem, da je normativ za oblikovanje romskega oddelka v osnovni šoli 16 učencev, normativ za oblikovanje oddelka, v katerem so najmanj trije romski učenci, pa 21. Opozarja, da je treba pri razporejanju učencev Romov znotraj posamezne osnovne šole slediti usmeritvi zagotavljanja varnega počutja in optimalnih pogojev za osebni razvoj. *»Hkrati je treba upoštevati, da so to učenci s posebnimi potrebami.«* (Navodila za prilagajanje programa osnovne šole za romske učence 2000: 2).

Kot je videti v tem primeru, je vzgojno-izobraževalna politika prevladujoči jezik in kulturo dojema kot normo, v razmerju do katere sta romski jezik in kultura le nekakšen 'moteči dejavnik' na poti k izobrazbi, s katerim kot da ne bi vedeli, kaj početi.

Če bi tu potegnili črto, bi lahko dejali, da je bila napaka slovenske uradne edukacijske politike, katere uradni cilj je sicer bil integracija Romov, do tistega trenutka v tem, da

⁵Zapisano je: *»V navodilih za prilagajanje programa osnovne šole za romske učence so opredeljeni v skladu s posebnostjo in različnostjo romskih učencev vsebinski, organizacijski in normativni pogoji, ki zagotavljajo ustrezno in uspešno vključevanje teh učencev v delo in življenje osnovne šole. Glede na to, da obstajajo med romskimi učenci razlike v obvladovanju slovenskega jezika, v sposobnostih prilagajanja šolskemu delu, predvsem pa v socialnem in kulturnem razvoju, je potrebno pri operativizaciji navodil predvideti najustreznejše vsebinske in organizacijske rešitve ter jih opredeliti v individualnih programih za tiste romske učenec, ki to potrebujejo.«* (Navodila za prilagajanje programa osnovne šole za romske učence 1993)

⁶Pri glasbi navodila za prilagoditev opozarjajo, da je treba upoštevati poseben interes romskih učencev za petje in igranje na različne glasbene instrumente ter spodbujati njihove posebne nadarjenosti.

je bila ta politika dejansko bolj ali manj neuspela politika asimilacije brez upoštevanja specifičnosti, ki jih zahteva večkulturnost.

Končno pa je bila maja 2004 sprejeta Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, ki obeta številne novosti. Dokument obravnava vzgojo in izobraževanje Romov po celotni vertikali – od vrtca do izobraževanja odraslih.⁷

Strategija se bo v praksi pričela izvajati prihodnje leto.

Če gremo od zakonodaje, ki kreira uradno edukacijsko politiko, k opisu širšega družbenega okolja, v katerem se nahaja osnovna šola Semič, lahko zapišemo naslednje ugotovitve. Naselje Semič šteje nekaj manj kot 4000 prebivalcev. Natančnega števila romskih prebivalcev, ki živijo na območju naselja, ne ve nihče, saj jih kar nekaj živi nomadsko oz. polnomadsko življenje, tisti pa, ki ne živijo v romskem naselju, ampak pomešano z večinskim prebivalstvom, se ponavadi ne deklarirajo kot Romi. V tem šolskem letu osnovno šolo obiskuje 369 otrok, od tega je 47 otrok Romov.⁸

Če rečemo, da je 47 otrok Romov, mislimo Rome, katerih oba starša sta Roma. Šolo obiskuje tudi več otrok iz mešanih zakonov, ti pa ne želijo (oz. njihovi starši ne želijo) biti opredeljeni kot Romi. Ti otroci načeloma (po besedah ravnateljice in

⁷Strategija v skupnih izhodiščih, načelih in ciljnih pravi:

»Izhodišče vključevanja otrok romskih staršev v sistem vzgoje in izobraževanja je otrok kot individualna oseba, ki ima (splošne) enake pravice do vzgoje in izobraževanja. Temeljno načelo je načelo enakih možnosti. Pri otrocih romskih staršev zagotavljanje enakosti pravic do vzgoje in izobraževanja ter načelo enakih možnosti vključuje tudi posebne pravice, ki zadevajo romski jezik, kulturo in identiteto.«

K temu velja dodati, da na kakovost in možnosti izobraževanja romskih otrok zelo vplivajo tudi specifična identiteta in kultura družbe ter pogoji njihovega življenja, na katere vrtec ali šola ne moreta vplivati neposredno. Zato je za izvajanje strategije vzgoje in izobraževanja ter izboljševanje položaja tam, kjer ni zadovoljiv, nujno vključevanje in koordinirano delovanje vseh relevantnih državnih institucij.

⁸Po besedah ravnateljice odstotek romskih otrok, ki obiskujejo šolo, raste – pred devetimi leti, ko je ona pričela z ravnateljstvom, je bilo romskih otrok nekaj čez 5 odstotkov, danes je ta odstotek narastel na skoraj 13.

socialne delavke so to 'socializirani' Romi) nimajo težav ne na učnem ne na socialnem področju. Romski učenci so integrirani v redne oddelke od prvega do osmega oz. devetega razreda.⁹

Včasih, ko so starši še bolj neredno hodili v šolo in je bil tudi šolski obisk otrok slabši kot sedaj, je socialna delavka družine občasno obiskala v naselju. Učiteljice praviloma v naselje niso hodile, sedaj pa je v naselje prenehala hoditi tudi socialna delavka. Starši so sedaj za doslednejše pošiljanje svojih otrok v šolo (pa tudi za svoj obisk v šoli – npr. pridejo opravičit izostanek otrok) zunanje motivirani s strani Centra za socialno delo – ta jim odvzame del socialne pomoči, če otrok ne pošiljajo redno v vrtec oz. šolo. Večina staršev je nepismenih in nezaposlenih, nekaj pa se jih zna podpisati. V večini so se tega naučili od svojih otrok. Ravnateljica in socialna delavka za romske starše pravita, da le-ti nimajo ambicij glede šolanja in znanja svojih otrok, čeprav socialna delavka hkrati dodaja, da starše zelo zanima, ali bo njihov otrok napredoval v višji razred ali ne. Ravnateljica dodaja, da na splošno v semiškem okolju znanje ni vrednota – to je situacija, ki je značilna za celotno naselje

⁹Otroke so integrirali (skušali integrirati) že v šolskem letu 2000/2001, nato pa so se v naslednjem šolskem letu vključili v projekt Integracija romskih otrok pod vodstvom Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ na Pedagoškem inštitutu. Kot vzrok, zakaj so se sami odločili za integracijo, navajajo manjše disciplinske težave, ki naj bi jih imeli po uvedbi integriranih oddelkov. Sicer pa Romi semiško šolo obiskujejo kar nekaj desetletij, oblike njihovega šolanja pa so se spreminjale – od popolne segregacije (poseben, prostorsko ločen razred z vključenimi zgolj romskimi učenci, delo je bilo prilagojeno) do delne segregacije (npr. učenci so bili ločeni v nižjih razredih in so se združili v višjih ali pa so bili ločeni pri nekaterih predmetih in združeni pri drugih) ter popolne integracije.

Do vključenosti v projekt Integracija romskih otrok, ko je šola integrirala še 'na lastno pest', so bili učitelji in vodstvo pravzaprav prepuščeni sami sebi. Delali so po prilagojenem programu z znižanimi učnimi cilji. Do četrtega razreda so uporabljali učbenike oz. delovne učbenike, ki sta jih pripravili učiteljici iz dolenske osnovne šole, ki ravno tako vključuje visok odstotek romskih učencev, učbeniki pa so bili potrjeni s strani Zavod za šolstvo. Od petega razreda dalje je bila šola prepuščena sama sebi – nobenega svetovanja učiteljem s strani državnih institucij, nobenega izobraževanja, nobenih smernic.

in njegovo okolico ter ni vezana zgolj na romsko populacijo. Romski otroci prihajajo v osnovno šolo iz dveh romskih naselij – Sovinka in Beličnika.¹⁰

Splošen odnos večinske populacije do Romov je odklonilen.¹¹ Odklonilen odnos se kaže tako na osebni ravni kot tudi na institucionalni ravni lokalne skupnosti. Primer za prvo: ko se je romska družina, ki se je zaradi nenehnih sporov z drugimi družinami želela odseliti iz Sovinka ter si kupiti hišo nekje izven romskega naselja, jim hiše nihče ni želel prodati, kljub temu da so zanj ponujali ustrezno ceno. Družina se je za nekaj časa vrnila v naselje Sovinek, kmalu pa so se odselili neznano kam.

Primer za drugo: lani je bilo preko programa javnih del zaposlenih šest romskih moških v semiškem Komunalnem podjetju. Njihova dolžnost je bila čistiti okolico, kopati jarke ipd. Kljub skepsi njihovega nadrejenega kot tudi župana in drugih na lokalni skupnosti so vsi na delo prihajali redno, celo brez zamude. V tem obdobju so njihovi otroci v šolo prihajali redno, ljudje, ki so v tistem času obiskali romsko naselje, pa so poročali o pravzaprav zanimivi in zabavni sliki, ko so žene teh šestih mož sedele zunaj, pile kavico in nekoliko zviška gledale tiste, katerih možje niso bili zaposleni. Po preteku pol leta se je program javnih del končal, občina pa se nanje ni

¹⁰ Največje in najbolj revno romsko naselje, od koder v šolo prihaja največ romskih otrok, je Sovinek (včasih se je imenovalo Štiri roke, pa so ga zaradi zloveščega imena preimenovali). Tam živi približno 55 oseb, vendar pa je ta podatek precej nezanesljiv, saj se prebivalci nenehno preseljujejo. Prebivalci naselja se preživljajo z nabiranjem in prodajo gob, zelišč ali pa s prodajo odpadnega železa. Naselje je dobilo električno napeljavo leta 2003, še vedno pa nimajo tekoče vode. Velik problem v naselju predstavljajo smeti, saj je lokalna skupnost financirala odvoz dve leti (to je bilo kar nekaj let nazaj), sedaj pa smeti ne odvaža nihče.

Romski prebivalci iz tega naselja so izredno neprijubljivi tudi med drugimi Romi, zato se dostikrat poročajo med seboj, kar pa ima v zadnjem času vse več neprijetnih posledic (degeneracije otrok).

Naselje Beličnik je manjše, šteje le 2 zidani hiši, v katerih živijo (ponavadi) tri družine. Imajo elektriko, tekoče vode nimajo.

¹¹ Zanimiv podatek o splošni klimi je tudi tale: ob nedavnih parlamentarnih volitvah so v osnovni šoli v sedmih in osmih razredih pri uri etika in družba izvedli 'vzporedne' volitve. Prepričljivo je zmagala Slovenska nacionalna stranka (ta je imela v občini tudi sicer zelo aktivnega predstavnika), vse ostale stranke so se uvrstile daleč za njo.

znova prijavila (Zavod z zaposlovanje razpiše sredstva), čeprav je bil interes med romskim prebivalstvom izredno velik. To je dokaz, da kljub nesmiselnemu sistemu socialne pomoči (dejansko dobijo več finančnih sredstev, če so doma, kot pa če se zaposlijo preko javnih del) interes za delo pri (nekaterih) Romih obstaja, a se ga ne izrabi. Zanimivo pri sistemu socialne pomoči pa je tudi to, da Romom vsi očitajo, koliko denarja da dobijo za nedelo (besede mnogih prisotnih na seji občinskega sveta, ki sem ji prisostvovala jeseni 2003). Pravzaprav velja zmotno prepričanje, da je to nek poseben denar, namenjen zgolj Romom (in da ti tako siromašijo občinsko in državno blagajno), malokdo pa ve oziroma pove to, da je sistem socialnih pomoči enak za vse živeče v Sloveniji, edina razlika je v tem, da bomo težje našli slovensko družino z obema nezaposlenima staršema in dvanajstimi otroki. To je pravzaprav tudi eden od prevladujočih stereotipov, ki jih večinska družba ima o Romih – da ogrožajo družbeno-ekonomske odnose in so grožnja ekonomskemu redu (Erjavec in dr., 2000: 21).

Problem, ki je v Semiču pri Romih tudi precej pogost, je menjava priimkov. Zaradi neprijetnih izkušenj z delodajalci si Romi dostikrat spremenijo svoj značilni priimek Brajdič ali Hudorovac v kaj manj razpoznavnega, saj se ni zgodilo enkrat, da so kandidata za delovno mesto zavrnilo, ko se je pokazal 'v živo', čeprav je bila njegova prošnja pred tem pozitivno rešena.

4 RAZŠIRJEN MODEL VZGOJE ZA MEDIJE: VKLJUČITEV KRITIČNE DISKURZIVNE ANALIZE V MODEL VZGOJE ZA MEDIJE

Ključni namen naloge je pokazati na uporabnost KDA v modelu in praksi vzgoje za medije.

KDA predpostavlja, da je problem odnosa jezika in moči v izobraževanju zgolj del širšega družbenega odnosa med jezikom in odnosi moči (glej poglavje o KDA) ter ju zato ne bi smeli obravnavati ločeno. Če parafraziramo Gramscija, se sodobni odnosi moči prej manifestirajo preko privolitve namesto prisile in verjetneje prek ideologije kot prek uporabe fizične sile. Izobraževalne institucije so močno vpletene v procese, ki vplivajo na jezik in njegov odnos do moči. Med drugim so izobraževalne institucije bolj ali manj vpletene v izobraževanje ljudi o tem, v kakšnem sociolingvističnem redu živijo.

Fairclough (1997: 221) je prepričan, da je problem jezika in odnosov moči v svojem temelju vprašanje demokracije. Avtor tudi pravi, da imajo kritični jezikoslovci in analitiki diskurza pomembno vlogo pri zagotavljanju virov izobraževalcem za programe, ki jih avtor in drugi imenujejo »*kritična tekstualna ozaveščenost*« (orig. Critical language awareness) (prav tam), – programe, ki naj bi razvijali sposobnosti ljudi za jezikovno/tekstualno kritiko, sem pa je vključena tudi njihova sposobnost za reflektivno analizo samega izobraževalnega procesa. Ker je beseda 'pismenost' zaradi splošne uporabe in privzetosti bolj primerna, bomo uporabljali izraz 'kritična tekstualna pismenost'. Pri tem naj še enkrat omenimo, da se pojem tekst v KDA ne

nanaša samo na besedila, temveč na vse kulturne prakse, ki generirajo pomene kot npr. podobe, zvoki, predmeti, aktivnosti.

Torej osnova za kritično tekstualno pismenost izhaja iz splošne sodobne problematike odnosa med jezikom od odnosi moči: če predpostavljamo, da odnosi moči pospešeno delujejo na implicitni ravni prek teksta in če predpostavljamo, da so tekstualne prakse bolj in bolj cilj nadzora in posredovanja, je kritična tekstualna pismenost nujni pogoj za učinkovito državljanstvo in demokratično udejstvovanje (Fairclough, 1997: 222).

Cilj in namen kritične tekstualne pismenosti je opremiti učence s kritičnim analitičnim okvirjem, ki jim pomaga reflektirati lastne tekstualne izkušnje in prakso ter tekstualne prakse drugih v institucijah, del katerih so, in širše skupnosti, v kateri živijo (Clark, Ivanič, v Farias, 2004: 7), med katere neobhodno sodijo tudi množični mediji. Ker večino informacij dobimo iz množičnih medijev, moramo poznati njihovo jezikovno in širše tekstualno prakso.

Če povzamemo po Faircloughu, da je kritična tekstualna pismenost nujni pogoj za učinkovito državljanstvo, je pravzaprav njena vključitev v vzgojo za medije oz. nadgradnja že obstoječih slovenski modelov vzgoje za medije nujni pogoj, da se le-ta (še bolj) (pri)bliža svojemu temeljnemu cilju, ki je

»vzgojiti avtonomnega, kompetentnega, socialno odgovornega in aktivnega pripadnika družbe, ki so mu znani načini, kako izbrati kakovostne informacije in zna odgovorno komunicirati prek medijev ter drugih družbenih oblikah komunikacije.« (Košir, Erjavec, Volčič, 1998)

Vrnimo se na oba v nalogi že predstavljena modela vzgoje za medije. Koširjeva (2000: 9) je v svoj koncept vključila reflektivno raven (impresija: gledanje in spremljanje doživljajskega toka pri sebi in drugih; interpretacija: pogovor o, analiza,

razmislek; komunikacija: diskusija, argumentacija). Rekli bi lahko, da je vzpostavljena reflektivna raven osnova za kritično tekstualno pismenost.

Produktivna raven je namenjena produkciji medijskih tekstov, vredno pa bi bilo razmisliti o ozaveščanju učencev o odnosih moči, ki se manifestirajo prek ekspresije, oblikovanja in komunikacije. Učence je pomembno ozaveščati in učiti, da izbira jezika ni nikoli »nevtralna«, da jezika in teksta ne uporabljamo le zato, da delimo svoje ideje z drugimi, ampak sta hkrati tudi način nadzora, preverjanja in vplivanja na ljudi. Učence lahko (na)učimo, da uporaba jezika vedno ponuja izbiro – »Zakaj si to rekel?«, »Zakaj si uporabil to besedo?«.

Morda bi veljalo k obema dimenzijama – reflektivni in produktivni – dodati še eno – tekstualno kritično –, ki bi analizirala informacije in množične medije v smislu spoznavanja njihove jezikovne in širše tekstualne prakse.

Erjavčeva in Volčičeva v svojem modelu (1999) vključujeta kritično analizo medijskih sporočil, spodbujanje učencev h kritičnem ocenjevanju odnosa med mediji, politiko in ekonomijo ter aktivno participacijo v poskusu mobilizacije sposobnosti učencev pri identifikaciji medijskih problemov in vzpodbujanju njihove želje po razumevanju, razlagi in participaciji v demokratični družbi. Morda bi veljalo dodati obstoječim trem ravnam še eno, ki bi analizirala medijska besedila, tekste v smislu jezikovne kritike.

V obeh primerih se pojavita potreba in nuja po opremljanju učiteljev s kritičnim analitičnim okvirjem ter tudi po ozaveščanju učiteljevega lastnega koda, ki ga preko implicitne pedagogike prenaša na učence.

5 SKLEP

V Sloveniji v zadnjih letih (še posebej izrazito je bilo to pred vstopom v Evropsko unijo) intenzivno govorimo o 'romskem vprašanju'. Diskutira se o vseh področjih romskega življenja – o šolanju, zaposlovanju, bivanju itn. V pomoč reševanju tem vprašanjem je bilo sprejetih kar nekaj zakonov z različnih področij. Kljub dobrim nameram pa je slika v praksi drugačna. Prvi pokazatelj, da v realnosti reševanja 'romskega vprašanja' obstaja problem, je že število oz. ocena števila romskih prebivalcev v Sloveniji. Uradni podatek iz leta 2002 pravi, da je v Sloveniji v tem letu bivalo 3246 Romov, medtem ko so neuradne ocene Centrov za socialno delo neprimerno višje – gibajo se nekje med 10000 in 12000. Rome torej očitno nekaj žene, da v uradnih popisih ne želijo 'izdati' svoje narodne pripadnosti oz. si obetajo neko korist, če se bodo uradno opredelili kot pripadniki neke druge narodnosti.

Drugi pokazatelj, da v realnosti reševanja 'romskega vprašanja' obstaja problem, ta je še posebej izrazit na dolenskem območju, je ta, da se z 'romskim vprašanjem' ukvarjamo predvsem predstavniki večinske populacije, Romi pa praktično stojijo ob strani kot pasivni opazovalci. Iz tega razloga sem si izbrala za šolo, kjer sem opravila empirični del svoje naloge, tipično šolo dolenske pokrajine, ki vključuje tudi učence Rome. Uradni dokumenti šolske politike kot tudi drugi dokumenti, ki se dotikajo otrokovih in človekovih pravic, predvidevajo uresničevanje le-teh tudi v praksi, mene pa je zanimalo, če je v realnosti temu resnično tako.

V svojem magistrskem delu sem si zastavila dva cilja. Prvič, ugotoviti, ali na ravni skritega kurikuluma na primeru romske populacije prihaja do odstopanj in

neuresničevanj ciljev uradnega kurikulumuma ter človekovih in otrokovih pravic.

Drugič, pokazati uporabnost kritične diskurzivne analize za model vzgoje za medije.

V raziskavi sem po tem vrstnem preučila:

1. diskriminatorni diskurz interpretacije otrok izbranega medijskega teksta iz najbolj brane otroške revije,
2. diskriminatorni diskurz do romskih učencev v intervjuju z učiteljico,
3. eksplicitni diskriminatorni diskurz do romskih učencev v neformalnih šolskih situacijah,
4. diskriminatorni diskurz do romskih učencev na ravni skritega kurikulumuma v šolskem okolju,
5. diskriminatorni diskurz do romskih učencev v šoli in njeni okolici prek analize družbenega in kulturnega konteksta.

Moj ključni namen je bil vključiti ugotovitve raziskave v model vzgoje za medije, saj sem želela pokazati, kako je kritična diskurzivna analiza uporabna v procesu medijskega opismenjevanja državljanov.

Hipotezo, da na ravni skritega kurikulumuma na primeru romske populacije prihaja do odstopanj in neuresničevanj ciljev uradnega kurikulumuma ter človekovih in otrokovih pravic, sem s svojo raziskavo potrdila. Ugotovila sem, da so pravice romskih otrok kršene tako na ravni skritega kurikulumuma kot tudi v neuresničevanju ciljev uradnega kurikulumuma. Do diskriminacije prihaja tudi s strani učiteljice ter strani drugih učencev. Do tega rezultata sem prišla prek tekstualne analize intervjuja z učiteljico, tekstualne analize elementov diskriminatornega diskurza na ravni skritega kurikulumuma, tekstualne analize eksplicitnega diskriminatornega diskurza do romskih

učencev v neformalnih šolskih situacijah ter analize učne ure z opazovanjem z udeležbo. Raziskavo sem izvedla na Osnovni šoli Belokranjskega odreda Semič pri predmetu slovenskega jezika na temo vzgoje za medije, in sicer v oddelku, v katerega so integrirani romski otroci. Izkazani diskriminatorni diskurz je toliko večji in kršenje pravic toliko hujše, ker je šola, poleg tega da jo zavezujejo uradni dokumenti, že tretje šolsko leto vključena tudi v projekt Integracija romskih otrok v redne oddelke vrtca in šole.

Pri predmetu slovenščina sem pouk vzgoje za medije razširila z vključitvijo kritične diskurzivne analize. Namen tega je bil opozoriti učence na njihov diskriminatorni diskurz v prvem delu študije primera. V medosebnem pogovoru sem jih naučila osnov analize uporabe njihovih besed, ozaveščanja njihovih diskriminatornih stališč, izraženih v prvem delu študije primera, in prepoznavanja diskriminatornega diskurza v medijskih tekstih, v našem primeru v Cicibanu. Ves čas sem jih vračala na nivo osebne izkušnje, saj ta proces pomaga otrokom povezati nove informacije z njihovim lastnim življenjem ter jih narediti osebno smiselne.

Raziskava je tudi pokazala, da je v analiziranem primeru integracije vzgoje za medije v predmetnik slovenščine ta bila dejansko odvisna od volje in iznajdljivosti učitelja, v kolikšni meri in kako jo bo izvedel. Pokazalo se je tudi, da učiteljica podcenjuje sposobnosti (kritičnega) mišljenja učencev, Romov pa še veliko bolj.

Ključna ugotovitev študije primere je tudi ta, da je vzgoja za medije odličen inštrument, sonda za detekcijo diskriminatornega diskurza ter hkrati tudi pokazatelj, kako je mogoče diskriminatorni diskurz preseči.

Kritična tekstualna pismenost je nujni pogoj za učinkovito državljanstvo in njena vključitev v vzgojo za medije oz. nadgradnja že obstoječih slovenski modelov vzgoje za medije je nujni pogoj, da se le-ta (še bolj) (pri)bliža svojemu temeljnemu cilju vzgojiti kritičnega in odgovornega pripadnika družbe.

Maja 2004 je bila sprejeta Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, ki obeta številne novosti. Dokument obravnava vzgojo in izobraževanje Romov po celotni vertikali – od vrtca do izobraževanja odraslih. Strategija bo (naj bi) v veljavo stopila prihodnje leto. Smiselno bi bilo podobno raziskavo na večjem vzorcu izvesti tedaj ali pa kakšno leto kasneje.

Raziskava je tudi pokazala, da je pomembno vključiti vzgojo za medije z nadgradnjo kritične diskurzivne analize v najzgodnejše obdobje šolanja učencev. V tem 'plastičnem' obdobju, v katerem so otroci v prvi triadi osnovne šole, ko so vsa kognitivna okna za učenje odprta, bi jim ravno vzgoja za medije, podprta s kritično diskurzivno analizo, pomagala bolje razumeti svet okrog njih, še posebej v izrazito diskriminatornih okoljih.

V vsakem primeru pa se izkazuje nujna potreba po dodatnem izobraževanju učiteljev, ki bi uvideli pomen vzgoje za medije in jo znali aplicirati podkrepljeno s kritično noto.

6 LITERATURA IN VIRI

1. Bačič, G. 1999. Organiziranost Romov v Sloveniji. V: Klopčič V.; Polzer M. (ured.): Poti za izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi, Izzivi za manjšinsko pravo- zbornik referatov na znanstvenem srečanju v Murski Soboti 11. in 12. aprila 1997. Ljubljana: Inštitut z narodnostna vprašanja, 37-38.
2. Bergant, M. 1970. Teme iz pedagoške sociologije. Ljubljana: Cankarjeva založba.
3. Chouliaraki, L. 1998. Regulation in »progressivist« pedagogic discourse: individualized teacher-pupil talk. *Discourse&Society*, Vol.9(1). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage publications, 5-32.
4. Chouliaraki, L.; Fairclough, N. 1999. *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
5. Denied a future? The right to Education of Roma /Gypsy and Traveller Children in Europe (Summary). 2001. London: Save the children.
6. Denzin, N. 1970. *The Research Act in Sociology*. London: Butterworth.
7. Derman-Sparks, L. 1993. *ABC Task Force: Anti-Bias Curriculum- Tools for Empowering Young Children*. Washington, D.C: National Association for Education of Young Children.
8. Erjavec, K. 2000. »Media education in Slovenia«, V: Erjavec, K.; Kalčina, L. (ured.): *Media education=Vzgoja za medije= Medijski odgoj= Medijsko obrazovanje= Mediumska edukacija*. Ljubljana: Informacijsko

dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP).31-45.

9. Erjavec, K.2001. »Napad na ZDA«- psihološka vojna v medijskem diskurzu. V: Splichal, S. (ured.), Javnost- The Public. Vatovčev zbornik. Ljubljana: Evropski inštitut za komuniciranje in kulturo, Fakulteta za družbene vede, 53-61.
10. Erjavec, K. 2004a. Media and School: Media Literacy in the world system. Medialiteracy. Sarajevo: Mediacentar Sarajevo, 192-208.
11. Erjavec, K. 2004b. 'Iraqi War in the Slovenian Media'. V: S. Nohrstedt in R. Ottosen (ured.): The Iraqi Media War. Oslo: Oslo University Press, v tisku
12. Erjavec, K. 2005. Teoretično ogrodje raziskave. V: Dolničar, V.; Nadoh, J. (ured). Medijske navade slovenskih mladostnikov. Ljubljana: FDV. 3-19 (v tisku).
13. Erjavec, K.; Bašič Hrvatini, S.; Kelbl, B. 2000. Mi o Romih: Diskriminatorni diskurz v medijih v Sloveniji. Ljubljana: Open Society Institute.
14. Erjavec, K; Volčič, Z. 1999a. Media education between theory and practice. V: Erjavec, K; Volčič, Z. (ured). Research on media education Ljubljana : Poletna šola Media education/Vzgoja za medije : Zavod za odprto družbo : Fakulteta za družbene vede. 152-167.
15. Erjavec, K., Volčič, Z. 1999b. Odraščanje z mediji. Ljubljana: ZPMS.

16. Erjavec, K.; Volčič, Z. 2000a. »Who wants to be a Media Literate« V: Erjavec, K.; Kalčina, L. (ured.): Media education=Vzgoja za medije= Medijski odgoj= Medijsko obrazovanje= Mediumska edukacija. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP). 47-66.
17. Erjavec, K., Vočič, Z. 2000b. »Media education in schools over the world«, V: Erjavec, K.; Kalčina, L. (ured.): Media education=Vzgoja za medije= Medijski odgoj= Medijsko obrazovanje= Mediumska edukacija. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP).15-30.
18. Erjavec, K., Zgrabljić, N. 2000. Odgoj za medije u školama u svjetu. Hrvatski model medijskog odgoja. Medijska istraživanja, 6, št1, 89-106.
19. Fairclough, N. 1989. Language and Power. London: Longman.
20. Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
21. Fairclough, N. 1995a. Media Discourse. London: Edward Arnold.
22. Fairclough, N. 1995b. Critical Discourse analysis: The Critical Study of Language. London, New York: Longman.
23. Fairclough, N. 1997. Critical Discourse analysis: papers in the critical study of language. London: Longman.

24. Fairclough, N. 2001a. The discourse of New Labour: critical discourse analysis. V: M.Wetherell (ured): Discourse as data: A guide for analysis. London: Sage, Open University. 234-267.
25. Fairclough, N. 2001b. The dialectics of discourse. Textus 14, 231-234.
26. Fairclough, N.; Wodak, R. 1996. Critical discourse analysis: An overview. V: van Dijk, T. (ured). Discourse and interaction. London: Sage. 285-284.
27. Farias, M. 2004. Critical language awareness in foreign language learning. <http://www.udp.cl/humanidades/noticias/1004/critical.pdf> (9.11.2004).
28. Ferguson, B. 2001. In Defence of Media Education. The International Journal of Media Education. 1, št. 1, 7-21.
29. Foucault, M. 1972. The Archeology of Knowledge. London: Routledge.
30. Geertz, C. 1973. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.
31. Godina, V.1983. Bipolarnost socializacijskega procesa. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
32. Green, M.1991. A handbook of qualitative methodologies for mass communication research. London: Routledge.
33. Grginič, M; Medved-Udovič, V; Saksida, I. 2000. Na mavrico po pravljico. Berilo za 1. razred osnovne šole in 2. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Izolit. 20–21.
34. Hall, S. 1979. Culture, the media, and the 'Ideological effect'. V: Curran, J; Gurevitch, M.; Woollacott, J. (ured). Mass Communication and Society. Beverly Hills: Sage. 315-348.

35. Hart, A. 2001. Editorial. *The international Journal of Media Education*, 1, št. 1, 2-4.
36. Hanžek, M.; Gregorčič, M. (ured.). 2001. Poročilo o človekovem razvoju 2000–2001. Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.
37. Horvat, J.1999. Položaj Romov v Sloveniji. V: Klopčič V.; Polzer M. (ured.): Poti za izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi, Izzivi za manjšinsko pravo- zbornik referatov na znanstvenem srečanju v Murski Soboti 11. in 12. aprila 1997. Ljubljana: Inštitut z narodnostna vprašanja. 20-26.
38. Howarth, D.2000. *Discourse*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
39. Illich, I.1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
40. Inovacijski projekt: Didaktično-metodični pristop pri izvajanju vzporednih ur z učenci Romi, Osnovna šola Bršljin, (brez datuma); Slovenski jezik – Cilji za romske učence, ki potrebujejo prilagajanje programa osnovne šole; Matematika – Cilji za romske učence, ki potrebujejo prilagajanje programa osnovne šole (brez datuma).
41. Izvršni Svet Skupščine Republike Slovenije. 1991. Informacija o položaju romov v Republiki Sloveniji.
42. Johansson, P.; Chopin, I.2002. *Racial, Ethnic and Religious Discrimination- A comparative analysis of national and European Law*. Budapest, London, Brussels: European Roma Rights Centre, Inerrights, Migration Policy Group.

43. Kamin, T.2004. Promocija zdravja in mit opolnomočenega državljan (doktorska disertacija). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
44. Klopčič, V.; Kranjec-Menaše, J.; Kurinčič-Mikuž, S.; Munda-Hirnok, K.; Vilhar, N.1995. Informacija o položaju Romov v Republiki Sloveniji.. Poročevalec Dežavnega zbor Republike Slovenije, 21, št.18, 55-69.
45. Klopčič, V. 2001. Legal analysis of national and European anti-discrimination legislation; A comparison of the EU Racial Equality Directive & Protocol no.12 with anti-discrimination legislation in Slovenia (poročilo na konferenci, neobjavljeno).
46. Kmecl, M. 2002. Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
47. Kovač, Š; Krek, J.2003. Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. Sodobna pedagogika, 54, št.1, 28-34.
48. Košir, M., Ranfl, R. 1996. Vzgoja za medije. Ljubljana: DZS.
49. Košir, M. 2000. Nastavki za slovenski model vzgoje za medije. V: Erjavec, K.; Kalčina, L. (ured.): Media education=Vzgoja za medije= Medijski odgoj= Medijsko obrazovanje= Mediumska edukacija. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP).91-102.

50. Košir, M. 2001. »Samopodoba v času množičnih občil«, V: Blatnik, A. et al. (ured). *Samopodoba Slovencev: zbornik prispevkov za simpozij ob 75. obletnici Slovenskega PEN. Ljubljana: Slovenski PEN.19-23.*
51. Košir, M, Erjavec, K. Volčič, Z. 2001. Izbirni predmet; Program Osnovnošolskega izobraževanja Vzgoja za medije Tisk, Radio, Televizija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
52. Košir, M.2002: Uključevanje knjige u obrazovni program medijske pismenosti. *Medijska istraživanja*, 8, št.1, 77-88.
53. Kroflič, R. 1997. *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
54. Kvale, S.1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
55. Kymlicka, W.1995. *Multicultural citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
56. Larcher, D.2004. *Srhljivi skriti kurikulum- Poročilo iz podzemlja šole*. *Sodobna pedgogika*, 555, št.2, 36-53.
57. Lipar, M.2002. *Vzgoja in izobraževanje Romov v občini Semič (diplomsko delo)*. Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Univerza v Ljubljani.
58. Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publicationas.
59. Massialas, B.G. 1995. *The Hidden Curriculum and Socil Studies*. V: Massialas, B.G; Allen, R.F.(ured.) *Crucial Issues In Teching Socil Studies K-12*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company. 61-80.

60. Masterman, L. 1985. *Teaching the media*. London: Comedia Publishing Group.
61. Masterman, L. 1994 »A rationale for media education«, V: Masterman, L.; Mariet, M. (ured.) Media education in 1990's Europe. Strassbourg: Council of Europe Press. 43-65.
62. Masterman, L. 1995. 'Media Education Worldwide'. *Media Development*, 2, 6-9.
63. Mesec, B. 1998. Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
64. Navodila za prilagajanje programa osnovne šole za romske učence. Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje. 1993. Ljubljana.
65. Navodila za prilagajanje programa OŠ za učence Rome za 9-letno osnovno šolo. Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje. 2000. Ljubljana.
66. Nećak-Lük, A. 1999. K proučevanju romskega jezika v Sloveniji. V: Klopčič V.; Polzer M. (ured.): Poti za izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi, Izzivi za manjšinsko pravo- zbornik referatov na znanstvenem srečanju v Murski Soboti 11. in 12. aprila 1997. Ljubljana: Inštitut z narodnostna vprašanja, 164-171.
67. Osolnik, N. 2003. Kognitivne teorije predsodkov (diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.

68. Oteiza, T.2003. How temporary history is presented in Chilean middle school textbooks. V: Discourse & Society. 14, št. 5. London: Sage. 639-660.
69. Popis 2002, Statistični urad Republike Slovenije, http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati/rezultati_red.asp?ter=SLO&st=7 (1.12.2004).
70. Popp, U. 2004. Skriti kurikulum. Sodobna pedagogika, 55, št. 2, 54-86.
71. Program ukrepov za pomoč Romom v Republiki Sloveniji. 1995. Ljubljana: Urad za narodnosti.
72. Redno poročilo Evropske komisije o napredku Slovenije pri vključevanju v EU: 1999. 2000. Ljubljana: Delegacija Evropske Komisije v Republiki Sloveniji: Služba Vlade Republike Slovenije za evropske zadeve.
73. Redno poročilo Evropske komisije o napredku Slovenije pri vključevanju v EU: 2000, 2001. Ljubljana: Delegacija Evropske Komisije v Republiki Sloveniji: Služba Vlade Republike Slovenije za evropske zadeve
74. Resman, M. 2001. Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije. Sodobna pedagogika, 52, št.5, 72-90.
75. School Succes for Roma Children, Step by Step for Special Schools Initiative; Interim report.
76. Smerdu F. 1999. Projekt "Problematika zaposlovanja Romov " v občini Novo mesto. V.; Polzer M. (ured.): Poti za izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi, Izzivi za manjšinsko pravo- zbornik referatov na znanstvenem srečanju v Murski Soboti 11. in 12. aprila 1997. Ljubljana: Inštitut z narodnostna vprašanja. 112-119.

77. Steele, J.L, Kurtis; S.M; Temple,C. 1998 a. A framework for critical thinking across the curriculum, Prepared for the Rading & Writing for Critical Thinking Project, Guidebook I. Dublin: International Reading Association.
78. Steele, J.L, Kurtis; S.M; Temple,C. 1998 b. Methods for promoting critical thinking, Prepared for the Rading & Writing for Critical Thinking Project, Guidebook II. Dublin: International Reading Association.
79. Strasburger,V.C; Wilson,B.J. 2002. Children, Adolescents& the Media. New Delhi, Thousand Oaks, London: Sage
80. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, http://www.mszs.si/container292/ECOS/0721_strategija_Romi.doc (10.10.2004)..
81. Škof, V. 1991. Vzgoja in izobraževanje romskih otrok v osnovnih šolah v Republiki Sloveniji. Razprave in gradivo, 25. 100-105.
82. Šoškić, M.1999. Oglaševanje in otroci (diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede: Univerza v Ljubljani.
83. The principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin.2000. V: Official Journal of the European Communities.
84. Tancer, M.1999. Komparativni prikaz učne uspešnosti romskih in neromskih učencev. V.; Polzer M. (ured.): Poti za izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi, Izzivi za manjšinsko pravo- zbornik referatov na znanstvenem srečanju v Murski Soboti 11. in 12. aprila 1997. Ljubljana: Inštitut z narodnostna vprašanja. 154-158.

85. Ule, M. (ur). 1999. Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
86. Ustava Republike Slovenije. Ljubljana: Ur.l. RS/I, št.33-1409/91.
87. van Dijk, T. 2000. Theoretical Background. V: Wodak, R; van Dijk, T. (ured). Racism at the top. 13-30. Celovec: Drava.
88. Vlada Republike Slovenije.1999. Poročilo o uresničevanju ukrepov za pomoč Romom v Republiki Sloveniji. Ljubljana.
89. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.1996. V: šolska zakonodaja I. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. 9-80.
90. Zakon o osnovni šoli. 1996. V: Šolska zakonodaja I. Ljubljana. Ministrstvo RS za šolstvo in šport. 109-143
91. Zaviršek, D. 2001a. Minority Protection in Slovenia. V: Minority Protection (Monitoring the EU accession process). Budapest, New York: Central European University Press.
92. Zaviršek, D. 2001b. The Pathologisation of Ethnic Minorities, Berghof Research Center Berlin. (neobjavljeno javno predavanje, 23. marec 2001, BRC, Berlin).
93. Zaviršek, D. 2001c. Lost in Public Care: The Ethnic Rights of the Ethnic Minority Children. V: Dominelli, L.; Lorenz, W.; Soydan, H. (ured.): Beyond Racial Divides. Ashgate: Aldershot. 171-188.
94. Wakounig, V. 2004. Skriti kurikulum-senca javnega kurikuluma. Sodobna pedagogika. 55, št.2, 6-12.

95. Walsh Burke, K. 2000. Na učenca osredotočena metodologija dela v 1. razredu osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
96. Wickbom, K. 1992. Media Education in Sweden. Critical Awareness and Media Understanding- Theory and Practice of a Swedish Pilot Project from 1980 to 1991. V: Schorb. E. (ured), Medienerziehung in Europa. Media Education in Europe. Auf dem Weg zu einer europäischen Medienkultur. Towards a European Culture of Media. Munchen: KoPäd Verlag Kommunikation und Pädagogik, 57-65.
97. Winkler, P. 1999. Izkušnje Slovenije pri urejanju položaja Romov. V.; Polzer M. (ured.): Poti za izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi, Izzivi za manjšinsko pravo- zbornik referatov na znanstvenem srečanju v Murski Soboti 11. in 12. aprila 1997. Ljubljana: Inštitut z narodnostna vprašanja. 27-36.
98. Wodak. R. 1996. Critical Linguistic and critical discourse analysis. V: J.Verschueren, J. Ola Ostman, J. Blommaert (ured). Handbook of Pragmatics. Amsterdam: Benjamins. 204-210.
99. (<http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy/pop2a.cfm>)
(7.10.2004)
100. <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage21.htm> (11.11.2004)

**PRILOGA 1: Ruck-Paquet, G.2002. Miha ima prijatelja. Ciciban, 4, 20-21.
(izbran obravnavan medijski tekst).**

PRILOGA 2: Režek, M.2003. Korak za korakom- Metodologija, po kateri sta vzgoja in učenje osredotočena na otroka. Ciciban- priloga za starše, 2, 14-15.

PRILOGA 3: Študija primera: Izvedba učne ure pri pouku vzgoje za medije pri predmetu slovenščina

2. razred devetletke (otroci stari sedem let), prisotnih 16 otrok

J: Ste že kdaj slišali koga, da bi za nekoga drugega dejal, da je drugačen?

O: Ja, da ima na primer rožičke na glavi.

J: Aha, to si ti slišal?

O: Ja to sem videl v enem filmu.

O: Jaz sem pa slišala, ko je mami rekla, da ko me še ni bilo, je imela tak trebuh (pokaže), zdaj ima pa takšnega (pokaže).

J: Aha, je bila malo drugačna v primerjavi s sedaj.

O: Ali pa, da ne bi imel dveh rok.

O: Ali pa če bi imel še dve roki, pa bi potem imel skupaj štiri roke.

O: Ali pa če nima nosa.

O: Ali pa če nima enega očesa.

O: Ali pa če ima sredi čela oko.

O: Pa da ima še dve usti.

O: Pa da ima štiri očesa.

J: Aha, ampak, ali ste slišali, da bi se na primer vaši prijatelji ali pa odrasli pogovarjali o nekom in rekli: »Uh, ta pa ima pet rok, ta je pa čisto drugačen.«?

O: (smeh).

J: Ste morda slišali, da je kdo besedo drugačen uporabil v kakšni drugi situaciji?

O: Ta je bogat, ta je pa reven.

O: Ali enemu ena noga manjka, enemu pa ne.

O: Ali pa en je suh, en pa debel.

J: Ste morda kdaj slišali za izraz: Vsi drugačni, vsi enakopravni?

O: Neee.

J: Aha, torej ga slišite prvič.

O: Ja.

J: Aha, kako pa bi si razlagli ta izraz: 'Vsi drugačni, vai enakopravni?' Kaj bi vam to pomenilo?

O: Da so isti.

J: Aha, kdo je isti v tem primeru?

O....

J: Veste, kaj pomeni izraz enakopravem?

O: Ne.

J: Enako - praven. Kaj bi to lahko bilo?

O: Da so enaki.

J: Aha, torej bi morda lahko rekli vsi drugačni, vsi enaki? Kaj bi pa to pomenilo?

O: Da smo vsi enki.

J: Ja, kljub temu, da se med seboj razlikujemo, smo si v bistvu enaki. Kaj pa mislite, kdo določi, kdo reče, da so nekateri ljudje drugačni?

O: Nihče.

O: Kar eni ljudje.

O: Mi.

J: Ja, ena skupina ljudi ali pa posamezen človek to reče oziroma določi. Kaj pa mislite, kako se potem ti ljudje, ki jim rečemo da so drugačni, počutijo?

O...

O: V redu.

J: Aha. S kom pa mislite, da se ti drugačni ljudje družijo? Kdo so njihovi prijatelji?

O: Ja, s tistimi, ki so isti.

J: S tistimi, ki so isti kot oni?

O: Z njihovimi dvojčki.

J: Aha. S kom še?

O...

J: Dobro, bomo zdaj prebrali eno zgodbico, pa se bomo potem še malo pogovorili.

Ta zgodbica je iz Cicibana. Kaj berete Cicibana?

O: Aha.

BRANJE ZGODBICE

J: Kaj bi vi rekli, kakšen je bil ta oče?

O: Nesramen.

J: Zakaj?

O: Ker mu ni pustil, da bi se igral z Janijem.

J: Kaj bi še rekli, kakšen je bil oče?

O: Bil je grd in imel je dolg nos.

J: Zakaj pa to misliš?

O: Zato, ker sem videl sliko.

J: Aha! Kako pa bi opisali Mihca?

O: Priden, prijazen.

O: Prijazen.

J: Zakaj pa mislite da je bil priden in prijazen?

O:....

J: Kaj je pa takšnega naredil, da ste rekli, da je bil priden in prijazen?

O: Pometel je celo hišo.

J: Ja, mogoče res. Zakaj še mislite, da je bil priden in prijazen?

O: Zato ker je pospravljajal.

J: Ja, mogoče tudi to, ampak ali smo to slišali v zgodbici?

O: Nee.

J: Zakaj pa potem mislite, da je bil priden?

O: Zato, ker se je hotel igrat.

J: Zakaj pa pravite, da je bil priden, ker se je hotel igrat? Ker se je hotel igrat z Janijem?

O: Ja.

J: Zakaj pa?

O: Ker je prijazen.

J: Ok. Kaj bi pa rekli za Janija?

O: Pomoje je priden.

J: Zakaj to misliš?

O: Dosti je znal.

O: Ampak je že pozabil.

J: Aha, za koga pravijo v tej zgodbici, da je dosti pozabil?

O: Miha je pozabil ladjice delat.

O: Pomoje si je pa izmislil, da je pozabil ladjice delat. Da bi imel prijatelja.

J: Zakaj pa mislite je oče proti, da bi bil Miha Janijev prijatelj?

O: Ker mogoče misli, da je Jani poreden.

O: Ker Jani nič ne zna.

O: Da ga ne bi naučil lumparij.

J: Aha. Kaj pa pravi oče, kateri prijatelji so v redu?

O: Tisti, ki kaj znajo.

O: Tisti, ki te kaj naučijo.

J: Kako pa je potem Miha pojasnil očetu, da je tako zanj kot za Janija fino, če sta prijatelja?

O: Da se Jani lahko kaj od njega nauči.

O: Da Jani lahko njega kaj nauči, na primer loviti ribe.

O: Da ga Jani nauči plavat.

O: Ali pa šah in človek ne jezi se.

J: Zdaj pa mene še nekaj zanima. Ko se vi odločate, kdo bo vaš prijatelj, ko si izbirate prijatelje, kako se odločite, kdo bo vaš prijatelj?

O: Mora biti prijazen.

O: Prijazen!

O: Da te gleda v oči.

O: Da se z njim pogovarjaš.

O: Da te kaj nauči.

O: Da je poreden.

J: Aha, zakaj pa bi si izbral porednega prijatelja?

O: Porednega prijatelja? Da bi te natepel?

J: Ok, kakšen še mora biti nekdo, da bi rekli: »Želim si, da bi bil ta moj prijatelj.«?

O: Da te kam povabi.

O: Povabi te na morje.

O: Povabi te na torto in sladoled.

O: Na rojstni dan.

O: Mora biti prijazen.

O: Ne sme nagajati.

O: Da te brani.

J: Kaj pa vi, ki ste v razredu, ste sošolci ali prijatelji?

O: Sošolci.

O: Sošolci.

O: Prijatelji.

J: Kako pa to ločite? Kakšna je razlika med sošolcem in prijateljem?

O: Eni imajo dolge lase, eni kratke.

J: Ja, ampak kako lahko rečete ta je moja sošolka in prijateljica, ta pa samo moja sošolka? Kako to ločite?

O....

O: Ne vem.

J: Aha. Kaj pa na primer, če bi se vi znašli v takšni situaciji kot tista dva fanta iz zgodbice. Imeli bi prijatelja, vaši mami ali očetu pa ne bi bilo všeč, da se družite z

njim. Kako bi vi staršem razložili, da je on vaš prijatelj, čeprav njim ni preveč všeč?

O: Da mi je všeč, pa da je prijazen do mene.

O: Da je prijazen, pa da se smeje.

O: Pa da mi pomaga.

O: Pa da mi kaj da.

O: Pa da me ima rad.

O: Pa da se hecava skupaj.

J: Kaj pa če bi se vam zgodilo, da ena skupina vaših prijateljev ne bi marala na primer ene vaše sošolke ali prijateljice? Kaj bi naredili?

O: Prepričali bi jih.

O: Dokazali bi, ta je ta res priden in da je prijatelj.

J: Ok. Je kakšna so se vam zdela ta vprašanja?

O: Težka.

O: Malo težka.

J: Kaj vam je bilo najtežje?

O...

J: Kaj se vam je zdelo težko?

O: Nič.

PRILOGA 4: Intervju z učiteljico

J: Mi lahko poveš, kako si vstopila v projekt Integracija romskih otrok?

O: Pravzaprav me je določila ravnateljica. Neke bistvene izbire niti nisem imela. Pa še to, tisto leto sem bila predvidena za prvi razred, romski otroci so šli tudi iz vrtca v prvi razred in smo se nekako srečali.

J: Če bi ti bila še enkrat ponujena možnost za projekt, ali bi se še enkrat odločila?

O: Saj mi kakšna možnost izbire niti ni bila ponujena. Če bi pa še enkrat bila v tej situaciji? Ne vem. Vsekakor bi želela dobiti več informacij. Na začetku nam ni nihče od vodstva nič povedal. Čeprav pomembno se mi zdi dobiti tiste tri točke od vključenosti v projekt. Ostale točke se še kar dobijo, te za tri je pa kar težko nabrati.

J: Aha, kaj pa tista predstavitev, ki smo jo imeli iz Centra?

O: Ja to že, ampak to je že bilo takrat, ko smo že imele Rome v razredu.

J: Kako bi pa ocenila njihov napredek v teh dveh letih ali pa če jih primerjaš z generacijami Romov, ki si jih prej učila?

O: Prej jih niti nisem imela tako stalno v razredu. Pa tudi bili so bolj neodzivni, niso se toliko vključevali. Ti, ki jih imam sedaj v razredu... Vseeno se vidi, da so saj malo hodili v vrtec, čeprav še vedno ni tako... Ogromno manjkajo in potem ni čudno, da so zaostanki veliki. Starši tudi premalo skrbijo zanje, premalo jih zanima šola, to je njim še vedno nepomembno.

J: To, ko si rekla, da so bile prejšnje generacije bolj neodzivne - ta generacija, pa se enkopravno vključuje v dogajanje v razredu?

O: Saj se ne more enakopravno vključevati. Malo že, neki napredki so.... Imajo možnost sodelovati pri vseh aktivnostih, ampak dostikrat če jih kaj vprašam, so kar tiho in potem ne vem.... Jezik je še vedno problem, ne razumejo vsega. Večino že, vsega pa ne. Pa tudi na primer, kako naj na primer romski otrok nese domov razredno maskoto, če je pa potem ne bomo nikoli več videli?

J: Aha, kako pa potem imate rešeno z razredno maskoto?

O: Ja, mi vsak petek žrebamo h komu bo šla. Nekaj časa njihovih imen nismo imeli v vrečki, potem pa se mi je zdelo, da to ni prav. Zdaj imamo v vrečki vsa imena in če je izžreban Rom ima lahko maskoto ta dan stalno pri sebi, domov je pa ne sme nesti.

J: Kako so pa romski otroci to sprejeli?

O: Ja se kar nekako strinjajo. O tem smo se sicer vsi skupaj dogovorili, ampak otroci še vedno pozabijo in sprašujejo.

J: Aha. Kako se ti pa zdi, da neromski otroci sprejemjo Rome? Kako so se vključili v skupino?

O: Še vedno se romski bolj držijo samo zase ali pa so skupaj. Saj se tudi družijo.

J: V kakšnih primerih pa se družijo?

O: Na primer, ko se razporejajo v koticke, so Romi in Neromi vedno skupaj.

J: Ja, pa imajo možnost biti narazen, oziroma ali se lahko odločijo, ali bodo skupaj z Romom ali ne?

O: Ne, v bistvu je v vsakem koticu prostor za šest učencev in potem se razporedijo glede na prosta mesta.

J: Kaj pa na splošno me zanima, kako poteka pri tebi sodelovanje s starši?

O: Misliš z romskimi?

J: Ja, tudi, pa tudi na splošno.

O: Ja tako splošno imajo vsi starši možnost priti na pogovorne urice, na roditeljski sestanek, organiziram tudi delavnice za starše. Starši imajo možnost priti v oddelek in sodelovati pri uri - na primer lahko nam predstavijo svoj poklic ali pa nas povabijo domov, na kmetijo in nam pokažejo in razložijo kaj zanimivega. Hm, kaj še...Ah, imamo še obiske na domu- starši nas lahko povabijo domov na pogovor, to se zdi otrokom zelo imenitno.

J: Kako pa je z romskimi starši? Se poslužujejo teh možnosti?

O: Ne, kje pa. Saj sploh ne pridejo v šolo. Zelo redko. Dosti jih tudi ne bere, tako da na oglasni deski ne morejo prebrati. Če pa jim že povem za roditeljski ali kaj pa jih itak ni. Potem jih pa lovim tukaj ko slučajno pridejo in jim kaj povem o otroku.

J: Jih zanima učni uspeh?

O: Sprašujejo če je priden. To največkrat. Pa povem jim, da naj jih bolj oblečejo, ker je mraz. Včasih pridejo čisto premalo oblečeni. Se ne brigajo preveč za šolo niti se mi včasih zdi za svoje otroke.

J: Kako pa je z obiski na domu pri romskih učencih?

O: Jaz ne hodim.

J: Zakaj pa ne?

O: Ker se mi zdi v naselju prenevarno.

J: Kakšna učiteljica hodi?

O: Ja, ena učiteljica kar gre. V bistvu bolj hodijo vzgojiteljice.

J: Aha, pa si kdaj razmišljala, da bi organizirala kakšno delavnico za romske starše v stilu nega in vzgoja otroka, kakšne take bolj splošne stvari?

O: Saj itak ne bi bilo nikogar.

J: Kaj pa če bi delavnico organizirala v naselju?

O: Kje? Saj tam ne moremo nikjer biti.

J: Prej si rekla, da so še vedno težave v razumevanju jezika. Kako potem poteka opismenjevanje?

O: Opismenjujemo se v slovenščini, beremo, pišemo, spoznavamo črke - običajne stvari. Romska asistentka nam tudi kaj prevede v romščino. Na zidovih imamo polno besedil, veliko abecedo, tako da otroci lahko pogledajo tja in si pomagajo.

J: Imate na steni tudi abecedo v romščini?

O: Ne, ker se opismenjujemo v slovenščini, pa niti ni potrebe.

J: Kako pa je z romsko asistentko?

O: Mi je v pomoč, še posebej pri prevajanju, čeprav moram reči, da kakšnega bistvenega interesa za romščino ni niti pri Romih samih.

J: Kako to misliš ni interesa?

O: Pač naredimo knjigico, jo prevedemo v romščino in potem ko beremo, Romi sploh ne poslušajo.

J: Kaj pa ostali?

O: Ja, jih kar zanima.

J: Pa ste se kaj pogovarjali, zakaj sploh prevajati v romščino, zakaj je to pomembno?

O: Ja nekaj smo se lani na začetku šolskega leta.

J: Kako pa spremljaš razvoj otrok?

O: Uporabljam anekdotske zapise in razvojne lestvice, pa seveda je tu še opisna ocena.

J: Katere razvojne lestvice pa uporabljaš?

O: Za romske otroke uporabljam razvojne lestvice otrok v starosti od 3. do 6. leta starosti, za druge pa te običajne lestvice.

J: Kako pa to, da za romske otroke te lestvice?

O: Pravzaprav so na nižji razvojni stopnji, zato lahko njihov razvoj odčitam s temi lestvicami. Pa tudi - od njih ne moreš toliko pričakovati. Že če bodo osvojili minimalne standarde, bo dovolj. Saj več ne moreš pričakovati, ko pa toliko manjkajo.

PRILOGA 5: Opazovanje z udeležbo
2. razred devetletke (otroci stari sedem let), prisotnih 16 otrok

U: Otroci, pridite vsi na preprogo!

O: (se zbirajo).

U: H komu je prejšnji vikend potoval Zajček?

O: Pri meni je bil.

O: K Martini.

U: No Martina, pa ti izžrebaj, h komu bo pa potoval ta teden. Dežurni naj gre po vrečko z imeni. Kdo je dežurni?

O: Peter.

U: No Peter, kar izžrebaj. Kaj piše na listku?

O: Tina.

U: Tine danes ni, bomo še enkrat žrebali. Kar daj, Martin.

O: Simona.

U: Aha Simona. Simona, mi smo se dogovorili zate ne, kako je z maskoto? Boš jo ti imela danes ves dan poleg sebe, na koncu boš pa lahko še kaj narisala v dnevnik. Se strinjaš?

O: (pokima).

O: Zakaj pa Simona ne bo vzela zajčka domov?

U: O tem smo se že pogovorili učenci, ste pozabili? Bomo sedaj pogledali načrt za danes?

PRILOGA 6: Opazovanje z udeležbo: Eksplicitni diskrimintorni diskurz
Opazovanje v neformalnih učnih situacijah

Pogovor dveh učiteljic prvega razreda na hodniku med odmorom:

A: Ne vem kaj naj naredim s koritom... V razredu nimam prostora, da bi se otroci igrali, je pa tako zelo uporabno...

B: Ja kaj pa če ga premakneš sem na hodnik (pokaže), pa ga lahko še jaz porabim?

A: Saj veš da ga bodo starejši Romi naslednji dan vrgli po stopnicah, nima smisla.

Pogovor učiteljice telovadbe in učiteljice tretjega razreda v zbornici

A: Koliko jih imaš jutri za plavanje?

B: Devetnajst. Nobenega Roma.

A: Pa ravno njim bi voda najbolj prav prišla...!

Pogovor hišnika in učiteljice za matematiko:

A: Pa saj si niso sami krivi, če imajo take starše.

B: Misliš, da jih bo kaj izučilo? Oni bodo isti!

A: Ma, po moje se pa to nekje mora nehat.

B: Še dolgo ne. Jaz bi tudi bil doma pa ležal, kaj bi mi pa manjkalo!

Pogovor dveh deklic višjih razredov na WC-ju.

A: Meni se pa ne zdi fer, da je danes Mirjana dobila 3. Se mi zdi, da je znala za ful manj.

B: To samo zato, ker se je samo prikazala v šoli, pa malo pomigala.

A: Jaz se moram pa učit.

PRILOGA 7: Študija primera - identifikacija in učenje identifikacije diskriminatornega diskurza pri pouku vzgoje za medije pri predmetu slovenščina

2. razred devetletke (otroci stari sedem let), prisotnih 16 otrok

J: Dajmo sedaj poslušat, kaj ste prej vse povedali, ko smo se pogovarjali o zgodbici o Mihcu in njegovem prijatelju, potem se bomo pa še enkrat pogovorili o zgodbici, pa bomo morda odkrili še kakšno drugo sporočilo, ki se skriva v njej.

O: Super, se bomo poslušali!

O: Tiho, tiho!

J: Moramo pa biti precej tiho, da se bo razločilo, kaj govorite, prav?

O: Ja.

J: No, pa poslušajmo... (poslušamo trak do vrstice »Ali pa en je suh, en pa debel.«).

O: Kako imamo hecen glas...

J: Ali ste se prepoznali?

O: Ja, jaz sem se!

O: Jaz tudi!

J: Dobro, pa poglejmo, kaj ste povedali. Pogovarjali smo se o drugačnosti, oziroma sem vas jaz vprašala, če ste že kdaj slišali, da bi nekdo za koga drugega dejal da je pa on drugačen.

Pa ste mi našteli najrazličnejše stvari- od tega, da ima lahko nekdo rožičke, pa da nima dveh rok ali dveh nog ali da ima več parov oči, ali da je suh oziroma debel. Zdaj me pa zanima- zakaj ste mi našteli ravno te lastnosti?

O: Ja zato, ker takšnih tukaj pri nas ni.

O: Potem pa, če bi nekdo tak prišel, pa bi bil drugačen in bi mi to opazili.

J: Pa so te lastnosti resnične, ki ste jih naštevati?

O: Ja ene so, ene pa niso.

O: Ene so iz risank pa iz pravljic.

J: Katere?

O: Ja da ima nekdo rožičke, pa da ima več oči.

J: Kako je pa v resničnem svetu?

O:.....

J: Kako se pa lahko drugačnost vidi v resnici? Za koga včasih ljudje rečejo ali pa rečemo v tem resničnem svetu, da je drugačen?

O: Ja, za tistega, ki ni tak kot smo mi...

J: Ja kakšen pa je potem?

O: Ja, to kar smo rekli, lahko je bolj bogat ali pa bolj reven od nas.

O: Ali je pa manjši ali pa večji od nas, ali pa manj ve od nas.

O: Lahko je drugačne barve.

O: Lahko ima lase ali pa oči drugačne barve.

O: Ali pa nima mamice.

J: Aha. Ogromno stvari ste našteli. In kaj se pa potem dogaja naprej v resničnem svetu s temi ljudmi, ki jih označimo za drugačne?

O...

J: Dajmo še malo naprej poslušati prejšnji posnetek, pa bomo morda dobili še kakšno idejo.

(prevrtimo trak naprej in poslušamo)

J: Aha, tole vas bom vprašala. Ko sem vas prej vprašala, kaj mislite, s kom se družijo ti ljudje, ki ste jih opisali kot drugačne, ste mi rekli da se družijo s tistimi, ki so isti kot oni.

Zakaj ste mi to odgovorili?

O: Ja zato, ker ...

O: Zato, ker se oni družijo skupaj.

J: Pa zakaj misliš, da se skupaj družijo?

O: Ker jih mogoče drugi ne marajo.

J: Aha, zakaj pa to misliš?

O: Zato, ker so mogoče malo grozni, pa se jih bojijo, pa potem se nočejo z njimi družiti. Zato se potem oni družijo med seboj. Ali pa zato, ker se njim zdi malo čudi.

J: Pa to kar praviš velja za vse tiste, ki ste jih prej opisali kot drugačne- tudi za bolj suhe in bolj debele od vas, za bolj revne ali pa bolj bogate od vas?

O: Neeee.

J: Za koga pa potem to velja?

O: Ja za tiste, ki so zelo drugačni.

J: Kaj pa na primer, predstavljajte si, da se zdaj kar naenkrat znajdete na Kitajskem. Ne znate jezika, nič ne razumete, ljudje okoli vas so videti drugače- so manjši od vas, so bolj rumene polti, oči imajo bolj postrani, vsi so temnolasi in temnooki, oni vas ne razumejo, vi bi jim pa zelo radi povedali da ste sami in da vam je zelo dolgčas in da bi se radi igrali z njimi.

O: Jaz bi jim napisal.

J: Hm, na Kitajskem imajo precej drugačno pisavo od naše. S pisavo ne bi šlo.

O: Bi jim pa narisal.

J: Aha. Ok. Ti bi jim narisal, da se želiš igrati z njimi. Zdaj se pa spomnite na to, kar ste prej dejali- da se drugačni družijo samo s tistimi, ki so takšni kot so oni. Če bi se vi znašli na Kitajskem , bi bili vi tisti, ki bi bili drugačni od njih. In bi Kitajci rekli, da se naj družite s tistimi, ki so takšni, kot ste vi...?

O: Ja, to ne bi bilo prav.

J: Zakaj pa misliš, da to ne bi bilo prav?

O: Ja zato, ker bi se mi samo hoteli igrati z njimi in jim nismo naredili čisto nič hudega. Samo zgledamo drugače.

J: Aha. Zdaj ste rekli, da to ne bi bilo fer, če se ne bi oni družili z vami, prej ste pa rekli, da se drugalni družijo s sebi enakimi. Kako bomo zdaj to razpletli?

O:.....

O: V bistvu je tako, da če ti nekdo nič ne naredi ni prav, če se kar nočeš družiti z njim.

O: To ni fer.

J: Aha, zanimivo. Pa poslušajmo še malo trak.

(poslušamo posnetek).

J: Prej sem vas spraševala, če veste, kaj pomeni izraz »Vsi drugačni, vsi enakopravni«, pa niste bili čisto prepričani. Bi zdaj kdo imel kakšno idejo? Oz. ti Rok si rekel, da to pomeni, da so vsi enaki.

O: Ja da so različni ampak so enaki.

J: Če se spomnimo Kitajcev in nas...

O: Ja da smo enaki, tudi če smo čisto drugačni in se lahko družimo, če nam nihče nič ne naredi.

J: Aha, torej lahko rečemo, da si prijatelje zbiramo po tem, kakšen je nekdo do nas, kako se nekdo do nas vede in ne po tem, kako je videti?

O: Ja.

O: Ja je tako.

J: Ste že kdaj slišali za besedo diskriminacija? Takšna precej dolga beseda...

O: Neee.

J: Beseda diskriminacija pomeni pravzaprav to, kar ste že ugotovili: da se ne družimo, ne igramo z nekom samo zato, ker je ta drugačen od nas, v bistvu pa nam ni storil nič hudega, včasih se celo dogaja, da ga sploh ne poznamo, pa že kar mislimo, da je slab človek. Razumete kaj hočem povedati?

O: To je tako, kot če bi nekdo rekel, da je nekdo drug hudoben človek, pa se potem jaz ne bi igral več z njem, tudi če mi ne bi nič naredi.

J: Ja, tako nekako. Se morda še kdo spomni kakšnega primera?

O: Ali pa, če se ne bi hotel igrati s sestrično od moje sosede, ker je ona iz Hrvaške.

J: Ja, tako na primer. Pogledamo zdaj še enkrat zgodbico o Mihcu?

(preberemo zgodbico)

J: Ste mogoče tokrat kaj opazili? Zakaj oče ni želel, da se Mihec igra z Janijem?

O: Ker je rekel, da Jani nič ne zna.

O: Ker mogoče misli, da je Jani slabši od Mihca.

J: Aha. Oče je uporabil eno besedo, ste jo morda ujeli?

O...

O: Rekel je, da je zaostal.

J: Ja, to je rekel. Kaj pa pomeni ta beseda? Kdo ve?

O: ...

J: Ste že kdaj slišali za to besedo?

O....

J: Ta beseda pomeni, da je nekdo s posebnimi potrebami. Posebne potrebe pa so lahko najrazličnejše- nekdo lahko slabše sliši ali ne sliši, ne vidi, se težje uči...

O: Jani se težje uči, ker je oče rekel, da nič ne zna...

J: Ja, mogoče res. Ta beseda 'zaostal' pa je v bistvu zelo grda oz. slabšalna beseda. Namesto nje, bi oče lahko uporabil besedo da ima Jani poseben potrebe na določenem področju. Lahko bi tudi drugače rekli, da je ta beseda diskriminatorna. Kaj smo prej rekli, da je diskriminacija?

O: Da se nekdo noče družiti z nekom samo zato, ker mu ni všeč, pa mu ni nič takšnega storil.

J: Ja, tako. Diskriminatoren pa lahko še pomeni slabšalen, takšen, ki ima negativen prizvok. Takšna beseda bi lahko bila npr. debeluh namesto da bi rekli da je nekdo močnejše postave.

Se vi spomnite kakšne take besede?

O....

O: Na primer makaronar ali pa Italijan..

J: Aha, dobro si se spomnil. Zakaj pa misliš, da je makaronar žaljivo?

O: Kar jedo samo špagete pa makarone.

J: Ja, ena od tipičnih italijanskih jedi so testenine in zato so ljudje to povzeli in Italijanom nadedli ime, takšno slabšalno: makaronarji. Pa mislite, da oni res samo makarone jedo?

O: Neee.

J: No, to je lahko dokaz, da takšna slabšalna imena sicer izvirajo iz neke lastnosti, ampak niti skučajno ne držijo za vse ljudi vedno. Kakšen Italijan gotovo sploh ne mara testenin.

Veste morda še za kakšen tak izraz?

O: Cigan pa Rom.

J: Ja, tudi to je res. Kako pa vi rečete?

O...

J: Kakšna je razlika med Ciganom in med Romom?

O: Cigani kradejo in so umazani, Romi pa hodijo v šolo.

O: Dejan je Rom, on je naš sošolec.

J: Aha, kako pa potem imenujete tiste, ki ne hodijo v šolo in ne kradejo?

O...

J: Kako bi pa potem na primer rekli Dejanovim staršem če je Dejan Rom?

O.....

J: Pa Romi kradejo?

O....

O: Ja, eni že.

J: Torej nekateri, ne pa vsi

O:....

J: Pa kradejo samo Romi?

O: Ne.

O....

J: Recimo Slovenci. Mislite, da kradejo?

O...

O: Kakšen že mogoče kaj vzame.

J: Pa imamo kakšno posebno ime za tiste Slovence, ki kdaj kaj komu vzamejo?

O:

O: Ne nimamo.

J: Jaz tudi mislim, da nimamo nobenega posebnega poimenovanja. A mislite, da drugi ljudje za nas Slovence imajo kakšno tako poimenovanje, ki nam ne bi bilo najbolj všeč?

O: Jaz ne vem.

O: Jaz tudi ne.

O: Pomoje nimajo.

J: Ja, pa kar imajo. Recimo, nekateri nam rečejo Janezi. Ste to že slišali?

O: Neee.

O: Jaz pa sem slišala, na televiziji v enem filmu.

J: Zakaj pa mislite, da nam tako rečejo?

O:.....

J: Zato, ker je veliko moških ime Janez in potem so to posplošili kar na vse ljudi in nas včasih poimenujejo Janezi. A pa je vsem v Sloveniji ime Janez?

O: Neeee.

O: Jaz nisem Janez, jaz sem Andrej.

O: Puncam ne more biti ime Janez.

J: Ja, bo kar držalo. Kako je potem s tem? Italijanom nekateri rečejo makaronarji, čeprav ne jedo samo makaronov, Slovencem nekateri rečejo Janezi, čeprav niti pod razno ni vsem tako ime, Romom nekateri rečejo Cigani, čeprav niti slučajno vsi ne kradejo... Zakaj mislite, da nekateri ljudje uporabljajo takšne izraze?

O: Ker želi tistega drugega užaliti.

O: Ker ga želi prizadeti.

O: Ker ga želi malo jeziti.

J: Aha. Kako bi vi torej rajši videli, da bi vam nekdo rekel: da ste Slovenec ali Janez?

O: Slovenec!

O: Tudi Slovenka.

J: Pa ti Dejan in ti Simona?

O: Rom.

J: Vsi ti izrazi imajo slabšalni pomen in nekoga žalijo, če ga imenujemo s tem izrazom. Se strinjate?

O: Ja, ni lepo, če komu zanalašč rečeš da je Cigan ali pa kaj drugega, ker je potem lahko užaljen.

J: Ja, tako je. Vam je bilo kaj od tega težko, lepo, čudno, o čemer smo se pogovarjali?

O: Meni je bilo všeč, da smo se tako pogovarjali.

O: Meni je bilo všeč, ko si nam povedala tisto o makaronarjih.

O: Meni tudi.

O: Meni pa je bilo zanimivo ko si nam govorila o Romih in Italijanih in Slovencih.

O: Meni se je hecno zdelo, da bi mi bilo kar ime Janez.

J: Se spomnite, ko smo se na začetku pogovarjali o enakosti, ko smo rekli: »Vsi drugačni, vsi enakopravni?« Bi lahko to, kar ste zdaj povedali, povezali s tem izrekom?

O: Ja, da smo vsi ljudje lahko užaljeni, če nam nekdo reče nekaj, kar ni res.

O: Pa da tudi nas kličejo s smešnimi imeni.

J: Ja, bo kar držalo.