

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Margareta Dečman

**Pravičnost v izobraževanju (družbene neenakosti
v izobraževanju)**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Margareta Dečman

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Pravičnost v izobraževanju (družbene neenakosti
v izobraževanju)**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

Kdor nič ne ve, pa ne ve, da nič ne ve, je neumnež, izogibaj se ga!

Kdor nič ne ve, pa ve, da nič ne ve, je nevednež, pouči ga!

Kdor nekaj ve, pa ne ve, da nekaj ve, spi, zbudi ga!

Kdor nekaj ve, pa ve, da nekaj ve, je modrec, sledi mu!

(Kitajski pregovor)

(Mavrica. net 2013)

Prav posebna zahvala gre mojemu fantu za nesebičen odnos in poslušanje. Hvala gre tudi mojim staršem, ki so me vedno podpirali in spodbujali, ne glede na to, ali je vse teklo gladko ali pa so bili prisotni vzponi in padci.

Seveda pa ne smem pozabiti na doc. dr. Alojzijo Židan, ki je prijazno privolila v mentorstvo in mi ves čas pisanja diplome stala ob strani z strokovnimi nasveti.

In nenazadnje se zahvaljujem vsem, ki ste prispevali k temu, da ta naloga ni bila še težja.

Pravičnost v izobraževanju (družbene neenakosti v izobraževanju)

V osnovni šoli se srečujejo učitelji in drugi pedagoški delavci z različnimi učenci. Med temi učenci so prisotne neenakosti. Le-te so posledica naravnih dejavnikov (talenti, sposobnosti ...) in družbenih dejavnikov (kvaliteta okolja, socialno-ekonomski status družine ...).

V diplomski nalogi obravnavam družbeno depriviligirane posameznike, ki so: otroci s posebnimi potrebami, otroci iz kulturno različnih okolij in otroci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Tem skupinam otrok že sam izobraževalni sistem s predpisi in zakoni nudi določene možnosti, a potrebna je tudi senzibilnost šole. Zato se venomer pojavlja vprašanje, kako oblikovati šolo, ki bo pravična tudi do teh učencev.

V nalogi najprej obravnavam pojma izobraževanje in pravičnost. V tem sklopu orišem tudi, kako je pravičnost razložena v etičnih teorijah Aristotela, Kanta in Rawlsa. V nadaljevanju so pregledane zakonsko določene rešitve za marginalizirane učence in pogled na njih skozi Rawlsovo teorijo pravičnosti.

V drugem delu diplomske naloge sem preko izvedenih intervjujev raziskovala, kako šole obravnavajo, zagotavljajo in prilagajajo svoje programe za različne otroke. Na koncu sem pridobile pogovore s svetovalnimi delavkami primerjala.

Ključne besede: izobraževanje, neenakosti, pravičnost, pravica, didaktizacija.

Righteousness in education (social inequalities in education)

Teachers and other pedagogical workers deal with different kinds of pupils in primary school. There are inequalities present among these students. They are consequences of natural factors (talents, abilities ...) and social factors (quality of environment, social and economic status of a family ...).

I have dealt with socially underprivileged individuals in the diploma thesis who are: children with special needs, children from culturally different environments and children who come from families with lower social and economic status. The education system with regulations and laws gives certain possibilities to the groups of children. However, sensibility of a school is needed. Therefore, a question always arises, how to form a school which is just to those pupils.

First, I have been dealing with the terms education and righteousness in the thesis. I have described how righteousness has been explained in ethic theories of Aristotle, Kant, and Rawls. Certain legislative solutions for marginalized students have been checked and the point of view through Rawls' theory of righteousness. In the second part of the diploma thesis, I have been researching through the executed interviews how different schools deal, ensure, and adjust their programmes for different children. I have also compared the gained conversations with counselling workers.

Key words: education, inequality, righteousness, justice, didactization.

KAZALO

1 UVOD.....	7
2 OPREDELITEV IZOBRAŽEVANJA.....	9
3 POJMOVANJE PRAVIČNOSTI.....	14
4 PRAVIČNOST V ETIČNIH TEORIJAH.....	16
4.1 ARISTOTEL IN PRAVIČNOST.....	16
4.2 KANT IN PRAVIČNOST.....	17
4.3 RAWLS IN PRAVIČNOST.....	18
4.3.1 NAČELO ENAKIH MOŽNOSTI.....	19
4.3.2 NAČELO RAZLIKE/NAČELO DIFERENCE.....	19
4.3.3 NAČELO POŠTENE ENAKOSTI MOŽNOSTI.....	20
4.3.4 TANČICA NEVEDNOSTI.....	21
5 PRAVIČNOST ZA MARGINALIZIRANE SKUPINE.....	22
5.1 PODROČJA NEENAKOSTI.....	22
5.1.1 OTROCI, KI PRIHAJAJO IZ DRUŽIN Z NIŽJIM SOCIALNO-EKONOMSKIM STATUSOM.....	22
5.1.2 OTROCI IZ KULTURNO RAZLIČNIH OKOLIJ.....	24
5.1.3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	24
6 POZITIVNA DISKRIMINACIJA.....	26
6.1 SPLOŠNE REŠITVE – OBLIKE POZITIVNE DISKRIMINACIJE V OSNOVNI ŠOLI.....	27
7 ZAKONSKO DOLOČENE REŠITVE.....	28
7.1 FORMALNO DOLOČENE REŠITVE ZA OTROKE, KI PRIHAJAJO IZ DRUŽIN Z NIŽJIM SOCIALNO-EKONOMSKIM STATUSOM.....	29
7.2 FORMALNO DOLOČENE REŠITVE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ROMSKIH OTROK IN OTROK PRISELJENCEV.....	30
7.3 FORMALNE REŠITVE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI.....	32
7.4 RAWLSOVA TEORIJA V NAŠI ŠOLSKI ZAKONODAJI.....	35
8 PRISPEVEK DIDAKTIČNIH PRAKS.....	37
9 EMPIRIČNI DEL.....	43
9.1 METODOLOGIJA.....	43
9.2 VZOREC.....	43

9.3 REZULTATI.....	44
10 ZAKLJUČEK:	51
11 LITERATURA	55
PRILOGE:.....	60
PRILOGA A: VPRAŠALNIK.....	61
PRILOGA B: INTERVJUJI	62
PRILOGA B.1: Osnovna šola Nove Jarše	62
PRILOGA B.2: Osnovna šola n. h. Maksa Pečarja	64
PRILOGA B.3: Osnovna šola Preserje pri Radomljah.....	67
PRILOGA B.4: Osnovna šola Domžale	70

1 UVOD

Svet ni vedno samo okrogel ...

V marsikateri osnovni šoli se spoprijemajo z nepripravljenostjo sprejemanja tistih otrok, ki pripadajo drugim manjšinskim kulturam in tistih, ki potrebujejo posebno pozornost zaradi posebnih potreb. Problematična je nepripravljenost šol, kar se kaže npr. pri dejstvu, da za precejšen odstotek učencev v osnovni šoli ni urejeno ali pa je pomanjkljivo urejeno šolanje v maternem jeziku, kar spada med temeljne človekove pravice in ne samo v pravice, zapisane v Zakonu o osnovni šoli (1996). To je samo eden od primerov, ki mi je padel v oči med opravljanjem moje prakse v "narodnostno mešanem" vrtcu in diskusijami o inkluziji v le-te. Gre za občutljivo, a hkrati zelo aktualno tematiko, ki sem jo želela podrobneje spoznati na primeru osnovne šole, ki velja za pravično družbeno inštitucijo in je kot neka vzmet za učence, ki šele stopajo v širšo družbo. Poudariti moram, da ne posvečam nobene pozornosti spolu učencev. Posvečam se zgolj trem skupinam učencem, ki so navadno v depriviligiranem položaju (t. j. posamezniki v manj ugodnem položaju) glede na večinsko populacijo: učenci s posebnimi potrebami, učenci, ki izhajajo iz družine z nižjim ekonomsko-socialnim statusom, in učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik (priseljenci).

Osnovni namen diplomske naloge je ugotoviti, ali je izobraževalni sistem res pravičen za vse družbene skupine oz. kakšni so pristopi, ki naj bi zagotavljali le to učencem iz tistih družbenih skupin, ki so v deprivilegiranem položaju.

Zato sem si v nalogi zadala nalogo, da preko različnih teorij o pravičnosti in pregledanih šolskih zakonodaj vidim zapisana načela, po katerih naj bi šola kot pravična javna inštitucija delovala v odnosu do posameznika.

Skozi teoretični del diplomske naloge si bomo poskušali odgovoriti na raziskovalno vprašanje: Na kakšen način/Kako izobraževalni sistem zagotavlja pravičnost do vseh skupin učencev ne glede na njihov socialno-ekonomski položaj, etničnost ali posebne potrebe?

A moj cilj ni bil zgolj pregledati merila za zagotavljanje pravičnosti, ampak sem želela vpogled v različne osnovne šole, da vidim, kako in koliko, če sploh, so ta merila upoštevana oziroma izvedena v praksi in kako se soočajo z vprašanjem pravičnosti šole tisti, ki se vsakodnevno srečujejo s tem vprašanjem.

Zato bom v empiričnem delu izvedla nekaj intervjujev, da dobim približen vpogled v delovanje šol na tem področju.

Ob zaključku diplome bom poskušala odgovoriti na vprašanje: Ali je trenutni izobraževalni sistem in njegova realizacija v slovenskih osnovnih šolah res dovolj pravičen za učence, ki so v depriviligiranem položaju?

Najprej pa si bomo pogledali, zakaj je sploh pomembno izobraževanje in zakaj je tako pomembno, da si na tem področju prizadevamo tudi za pravične možnosti učencev, ki so v depriviligiranem položaju. Nato pa sledi predstavitev treh etičnih teorij, v katerih je za nas pomembno predvsem, kako opredelijo in razvijajo vrlino pravičnosti.

2 OPREDELITEV IZOBRAŽEVANJA

Skozi leta se je tematike izobraževanja lotilo kar nekaj avtorjev. Haralambos in Holborn (2005) sta izobraževanje iz sociološkega vidika pojmovala kot enega od vidikov socializacije, ker vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin. Durkheim je trdil, da je izobraževanje pomembno za družbeno sodelovanje, kajti posameznikom posreduje posebne spretnosti, ki so pomembne za njihov poklic, hkrati pa prinaša tudi splošne vrednote, ki so potrebne za družbeno preživetje.

Podobno definicijo je nekaj let kasneje postavil Jereb (1998, 17). Le ta pravi: »Izobraževanje je proces razvijanja znanja in navad posameznika, katere mu omogočajo vključitev v družbeno življenje in delo«.

Po Ferjanu (2005, 16–17) pa je izobraževanje: »Proces pridobivanja formativnih in informativnih znanj, spretnosti, navad in oblikovanja vrednot, ki poteka pod vodstvom usposobljenega učitelja, ki je ciljno usmerjen in poteka na osnovi znanstvenih spoznanj«.

»Izobraževanje je namerno učenje, ki je usmerjeno v razvoj človekovih intelektualnih in psihomotornih sposobnosti in v razvoj ter oblikovanje osebnostnih lastnosti. To je proces namerne človekove (individualne) in družbene (socialne) dejavnosti, katere cilj je pridobivanje znanja, razvijanje sposobnosti in oblikovanje človekovega značaja« (Kramar in drugi 2003, 4).

Obstajajo trije tipi razlag, zakaj je izobrazba pomembna za posameznika. Prva (socializacijska) perspektiva poudarja, da je pomembna zato, ker posameznik osvoji kognitivna orodja za razumevanje sveta, za uspešnejše reševanje problemov in vprašanj, s katerimi se sooča, za lažje prilagajanje novim situacijam, oblikovanje vrednot, predvsem pa na oblikovanje presoj. Druga (alokacijska) perspektiva, kot jo poimenujeta Pallas (2000) in Kerchoff(1976), poudarja, da spričevala odpirajo pot do dobro plačanih služb, do ustreznih družbenih položajev in moči. Tretja (institucionalna) teorija po Meyerju (1977) pa poudarja, da je družba organizirana na tak način, da ustvarja povezave med šolanjem in položaji ter je pomembno torej le, koliko in kakšno izobrazbo ima posameznik, saj naj bi le-ta izražala pričakovano kakovost za opravljanje dela (Barle in drugi 2008, 17–18).

Poudarja se tudi vloga izobraževanja za družbeni razvoj. V družbi namreč postaja vse bolj pomembno znanje, ki se ga pridobi tudi tekom izobraževalnega procesa. Kajti pridobljeno znanje lahko vpliva na boljše razumevanje in spodbujanje gospodarske rasti. Lahko prispeva k večji socialni povezanosti, posledično pa tudi k zmanjšanju družbenih neenakosti. Vse to pa prispeva k večji družbeni blaginji.

Po Chabbottovi in Ramirezu vloga izobraževanja temelji na dveh izhodiščih:

- *Izobraževanje je vlaganje v človeški kapital, ki pomembno vpliva na dvig produktivnosti in s tem na nacionalno bogastvo; navedena predpostavka je povezana z razumevanjem vloge znanosti in znanja pri ustvarjanju družbenega bogastva.*
- *Izobrazba je temeljna človekova pravica, ki je neposredno povezana s pravičnostjo in enakimi možnostmi; gre za poudarjanje alokacijske vloge šolanja in izobrazbe ter v povezavi s tem enakih možnosti za doseganje določenih stopenj izobrazbe (Barle in drugi 2008, 30).*

Ločimo dve vrsti izobraževanj: formalno in neformalno.

»Formalno izobraževanje je namerna institucionalizirana, sistematična, vnaprej načrtovana in organizirana izobraževalna aktivnost, ki navadno pomeni "lestvični sistem" rednega izobraževanja otrok in mladostnikov. Na splošno se začne pri 5–7 letih in nadaljuje do 20–25 let starosti in se tradicionalno izvaja v vrtcu, šoli, fakulteti in drugih vzgojno-izobraževalnih zavodih« (Pevc Grm in drugi 2006, 13).

Uspešen zaključek formalnega izobraževanja prinese rezultate, ki so formalno potrjeni. Pod le-te štejemo spričevalo, doseženo javno priznano stopnjo izobrazbe, diplomo in poklicno kvalifikacijo.

Pod neformalno izobraževanje štejemo izobraževanje, za katerega se oseba odloči, ko želi zadostiti svojemu interesu in svojim potrebam po znanju. Ko želi oseba obnoviti, razširiti ali pridobiti nov spekter znanja. Neformalno znanje pa ni namenjeno pridobitvi formalno potrjenih rezultatov, zato vse več šol v svoje dejavnosti redno vključuje najrazličnejše aktivnosti. Za primer lahko navedem projektno delo, razne ekskurzije in delavnice, preko katerih oseba lahko pridobi nove informacije in določeno znanje.

Vanda Rebolj je mnenja, da v izobraževanju vse bolj raste pomen neformalnega izobraževanja, ki naj bi ga še do nedavnega po krivci nižje vrednotili. V osredje danes stopa

predvsem produkt izobraževanja, to je znanje, ne glede na to, kako je bilo pridobljeno (2008, 16).

Zato lahko govorimo ne samo o formalnem in neformalnem izobraževanju, ampak tudi o formalnem in neformalnem učenju.

Razlika med obema dejavnostma (izobraževanje, učenje) je najočitnejša, ko govorimo o namembnosti ali nenamembnosti. Izobraževanje je vedno namembno, učenje pa je lahko namembno ali nenamembno. Naključno ali priložnostno učenje je »proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanja iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil (Lepšina 2008, 44).

Učenje poteka povsem neformalizirano (aformalno) in seveda brez ciljnosti (namembno, priložnostno). Aformalno učenje je po svojih temeljnih značilnostih podobno priložnostnemu učenju po tem, da ne poteka formalizirano, od njega pa se razlikuje po tem, da je vsaj deloma namembno. Gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja, za učenje z izkušnjami in zgledi. Je sestavina vsakdanjega življenja in vseživljenjskega učenja ter izobraževanja (Lepšina 2008, 45).

Vse te vrste učenja oziroma izobraževanja lahko prikažemo s spodnjo shemo (Davies 1985, 23–26). Iz nje lahko razberemo, da zunanji okvir označuje vse učenje, okvirji znotraj tega pa predstavljajo različne deleže izobraževanja/učenja, ki si po velikosti sledijo v vrstnem redu.

Shema 2.1: Vrste učenja/izobraževanja



Vir: Davies (1985, 23–26).

Izobraževanje je »človekova in družbena potreba« (Kramar in drugi 2003, 5). Je osebna pravica in hkrati pogoj, da lahko človek uspe, obstane in se razvije v družbi.

Po mnenju Delorsa (1996, 110) je izobraževanje prvi korak na poti k odpravljanju ogromnih razlik, ki prizadevajo številne skupine: ženske, podeželsko prebivalstvo, reveže v mestih, odrinjene etnične manjšine in milijone nešolanih otrok, ki delajo. Zgodnje šolanje lahko namreč prispeva k uresničevanju enakih možnosti, in sicer tako, da pomaga premostiti začetne neenakosti zaradi revščine ali manj spodbudnih socialnih in kulturnih okolij. Ravno to pa je tudi eden od ciljev vzgoje in izobraževanja, ki je zapisan v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak 2011, 16–17):

Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika (ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, svetovnonazorsko pripadnost in telesno ter duševno konstitucijo) ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud posameznikom oziroma skupinam:

- *priseljencev,*
- *ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja,*
- *s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi.*

A zdi se, da bodo številne spremembe v družbi, kar je prepričan dr. Milan Zver (Šverc in drugi 2007, 102), vse bolj pod vprašaj postavljale enakopravnost, socialno pravičnost, demokracijo. Priča smo vse večjemu in hitrejšemu razvoju informacijske tehnologije. Za primer lahko navedem, da je uveljavljanje vsem dostopnega svetovnega spleta na področje izobraževanja prineslo veliko novosti, določilo nove poti do znanja in hkrati spremenilo vlogo znanja.

Hkrati pa vse razprave o vzgoji in izobraževanju ne morejo brez premisleka o vplivu globalizacije. Potrebe po znanju na novih tehnoloških področjih se bodo še znatno povečale, medtem ko bodo mednarodne meje še manj pomembne, kot so danes.

Pomembno bo vprašanje, ki bi ga lahko poimenovali obseg, širina vključenih, odprtost vzgojno-izobraževalnega sistema. Gre za vprašanje dostopnosti ne le do izobraževanja nasploh, temveč do specifičnih znanj, ki bodo bistveno sooblikovala svet prihodnosti. Pod to dimenzijo bi lahko uvrstili tudi vprašanja, ki se nanašajo na t. i. inkluzivno politiko – torej vprašanja prikrite izključenosti določenih družbenih skupin iz tistih področij, ki dajejo posameznikom in skupinam možnost sodelovanja pri sooblikovanju razvoja. Sem je možno

uvrstiti tudi sposobnost oblikovanja sistema, ki bo spodbujal sodelovalne oblike dela (Šverc in drugi 2007, 103).

Pomembno bo tudi razumevanje vseživljenjskega učenja. Kajti učenje, pridobivanje vedno znova novih informacij in znanj ni nikoli zaključen proces.

Dr. Milan Zver pa izpostavi še, da bo v prihodnosti pomembno spoštovanje različnosti, razumevanje, da je različnost del nas, del družbe nasploh. Za področje vzgoje in izobraževanj to zagotovo pomeni nujnost upoštevanja tega dejstva tako na ravni različnih procesov učenja, različnih poti za izobraževanje, različnih možnosti za izobraževanje. Ob različnosti pa je poudaril, da je potrebno upoštevati tudi element pravičnosti. Meni namreč, da je vprašanje pravičnosti v družbi prihodnosti ravno zaradi njene kompleksnosti ter izjemno hitrega razvoja še toliko bolj zaostreno in pereče (Šverc in drugi 2007, 104).

3 POJMOVANJE PRAVIČNOSTI

Kaj je pravičnost? Na to Sokratovo vprašanje je bilo danih veliko različnih in celo nasprotujočih si odgovorov. Kljub vsem razlikam v pojmovanju pravičnosti je dejstvo, da je pravičnost že od antike dalje razumljena kot ena od štirih kardinalnih kreposti oziroma vrlin. Med štiri temeljne vrline je pravičnost uvrstil že Platon, za katerega je pravičnost najpomembnejša vrлина, obenem pa tudi tista, v kateri so harmonično združene ostale tri (preudarnost, zmernost, pogum) (Kodelja 2006).

V antični filozofiji je bila pravičnost obravnavana z dveh vidikov. Prvič, kot vrлина posameznika, kar so poimenovali individualna pravičnost. In drugič, je bila obravnavana kot vrлина družbe, t.j. socialna pravičnost. Vse od leta 1971 dalje pa je bila pravičnost pojmovana kot vrednota.

»Tradicionalno pojmovana pravičnost ima dva osnovna pomena. Enkrat pomeni skladnost ravnanja z neko normo (naravno, božansko ali pozitivno), drugič pa pomeni enakost« (Kodelja 2006, 11).

Zato je eno od dveh klasičnih pojmovanj pravičnosti opredeljeno kot dejanje, ki je v skladu z zakoni (pozitivnimi ali naravnimi), pravičen človek kot človek, ki spoštuje zakone, pravični pozitivni zakoni pa zakoni, ki se ujemajo z višjimi zakoni, to je z naravnimi ali božjimi. Drugo pojmovanje pravičnosti pa je tisto, ki istoveti pravičnost in enakost. O pravičnem dejanju, pravičnem človeku in pravičnem zakonu je možno govoriti le, če vzpostavljajo ali ohranjajo odnos enakosti (Kodelja 2006, 11).

Po SSKJ, ki zajame vednost, vsebovano v jeziku, je pravičen tisti, ki ravna v skladu z normami in priznanimi načeli, pravičnost pa je lastnost pravičnega (Šimenc 1997, 5).

»Pravica v splošnem in ozkem pomenu besede pomeni enakopravnost pred zakonom na vseh področjih življenja v družbi. Poudarek je na konceptu pravične družbe, v kateri je enakopravnost navzoča tako v socialnem, političnem in ekonomskem življenju, za vse pa velja pravna enakost« (West–Burnham 2010, 7).

Pravičnost kot kategorijo zasledimo v vseh znanostih, med drugim tudi v: sociologiji, pedagogiki, politologiji, itd. Za primer spodaj navajam avtorja, ki opredeljujeta pravičnost v pravu in ekonomiji.

Jacques Derrida je pravičnost opredelil v sferi pravnega odločanja. Pravi, da je v pravu, pomemben etični odnos, ki se pokaže v naklonjenosti drugemu. Tako se pravičnost kaže kot dolžnost priznati »poseben pravni položaj in posebna pravna upravičenja šibkejšim, manjšinskim, obrobnim in podzastopanim družbenim skupinam« (Flander 2004, 3).

V ekonomiji se po mnenju Hahnela (2005, 142) pravičnost kaže v tem, da nihče ne more živeti bolje na račun drugega, ki mora zato živeti slabše.

Pravičnost kot kategorija je širok pojem, hkrati pa težko določljiv. Nujno je, da jo poznajo pedagogi in ne samo pravniki, ekonomisti, politologi itd. V svoji diplomski nalogi posvečam pozornost pravičnosti kot sociološki in pedagoški kategoriji.

4 PRAVIČNOST V ETIČNIH TEORIJAH

Ker se bomo v diplomskem delu ukvarjali z vprašanjem, kako zagotavljati pravično vzgojno obravnavo za vse učence, moramo vedeti kaj je tisto, na kar se pedagoški delavec lahko sklicuje v konkretnih situacijah. Za pomoč mu lahko služi kar nekaj etičnih teorij.

Kajti v filozofskem in etičnem diskurzu obstaja precej različnih, delno nasprotujočih si teorij pravičnosti. Lahko jih razdelimo v tri skupine: moralne teorije pravičnosti (avtorjev: Aristotel, Machiavelli, Kant, Smith, Marx), utilitarizem in antiutilitaristične teorije pravičnosti (Rawlsova teorija pravičnosti, komunitarizem, egalitaristične in neegalitaristične teorije).

V tem poglavju pa si bomo poglobljeje ogledali tri etične teorije: Aristotelova etika, Kantov koncept moralne avtonomije in Rawlsova teorija socialne pravičnosti. Kantov koncept moralne avtonomije se prepleta z Rawlsovo teorijo socialne pravičnosti. Kajti Rawlsova teorija se je stkala na sledenju Kantovi moralni teoriji.

4.1 ARISTOTEL IN PRAVIČNOST

V Aristotelovi etiki je pravičnost neke vrsta "navada ravnati pravično" v življenjskih situacijah. Pravičnost je torej vrлина, ki si jo lahko pridobimo tako, da pravično ravnamo v odnosu do ostalih posameznikov. Vrлина pa je dejanje, ki je usmerjeno k dobremu, najboljšemu. Nasprotje vrline je hudobija, ki je usmerjena k slabemu.

Podrobneje se Aristotel ukvarja s pravičnostjo v ožjem pomenu. Le-ta pa ima dve obliki (prav tam, 160):

- *Distributivna ali razdeljevalna pravičnost: pravična razdelitev bogastva, časti in drugih dobrin med enakimi posamezniki. Če si člani neke skupnosti niso enakovredni, potem se dobrine delijo na podlagi njihovih osebnih zaslug.*
- *Popravljalna/izravnavajoča pravičnost: ponovna vzpostavitev stanja, kakršno je bilo, preden je bila škoda storjena neki osebi, ki je v enakopravnem, hotenem ali nehotenem, razmerju z drugo osebo ali osebami.*

Za obe pa velja, da je »pravično to, kar je v skladu z enakostjo« (Kodelja 2006, 12). Pri tem pojmovanju pravičnosti kot enakosti ne gre za to, da bi vsakogar obravnavali kot enakega drugim, temveč da se enake obravnava enako, različne pa različno (Kodelja 2006, 27).

Aristotel pa pravi tudi, da je pravičen tisti, ki spoštuje in upošteva zakone. Zanj je pravično tisto, kar je skladno z zakonitostjo. Tako pride do zaključka, da je vse kar je zakonito tudi pravično, v nekem smislu. Kajti zakoni so napisani ali v splošno korist vseh, v korist najboljših ali pa v korist vladajočih, le-ti pa so izkazali svojo vrlinskost ali pa so se dokazali v katerem drugem pogledu.

4.2 KANT IN PRAVIČNOST

Po Kantovi teoriji avtonomne morale je ključen kategorični imperativ, ki zahteva, da posameznik vedno deluje v skladu z določenimi normami. Imperativ sestavljata dve točki:

»Deluj tako, da lahko velja maksima tvoje volje vselej hkrati kot načelo obče zakonodaje« in »Deluj tako, da boš človeštvo tako v tvoji osebi kakor v osebi vsakogar drugega vselej uporabljal hkrati kot smoter, nikoli zgolj kot sredstvo« (Jejčič 2013, 47).

Polno spoštovanje tega moralnega zakona oziroma teh norm je edino navodilo za moralna dejanja posameznikov.

»Kant zato s tem moralnim zakonom postavi kriterij pravičnosti, saj so moralna dejanja pravična dejanja« (Jejčič 2013, 47).

Njegovo načelo družbene pravičnosti (*Prinzip des Rechts*) se torej glasi: »Vsako dejanje je pravično, s katerim oziroma z maksimo katerega lahko svobodna volja posameznika soobstaja s svobodo vsakogar drugega v skladu z univerzalnim zakonom« (Škerlep 2004, 425).

Omeniti velja še, da ima za Kanta pravično prednost pred dobrim. To pomeni, da Kant daje pravičnosti prioriteto pred vrednotami, ki so posledica kolektivnih verovanj (navade, običaji itd.).

Kantov moralni zakon nam lahko služi kot pokazatelj ali kriterij, s katerim naj bi razum ocenil dejanja človeka kot dobra ali slaba.

4.3 RAWLS IN PRAVIČNOST

Rawls pa v svoji teoriji pravičnosti posveča pozornost vprašanju socialne pravičnosti v demokratični in pravični družbi. Pravičnost je v tej družbi postala »prva vrlina družbenih institucij« (Rawls), zato naj bi vse institucije delovale pravično. A to ne pomeni, da je potrebno ravnati enako za vse. Delovati morajo na način upoštevanja razlik med osebami.

Tej pravičnosti v demokratičnih institucijah pravimo distributivna pravičnost – pravičnost, ki naj bi zagotavljala ljudem čim bolj enake možnosti in priložnosti.

Rawlsova teorija poskuša s pomočjo kantovskega pojmovanja pravičnosti kot poštenosti v sebi združiti ideale svobode in enakosti, ali natančneje, s pomočjo formulacije dvodomnega pojmovanja poskuša združiti ideale moralne osebe in socialne kooperacije (Adlešič 1998, 443).

Rawls predpostavlja pravično redistribucijo temeljnih primarnih dobrin (pravice, svoboščine, življenjske priložnosti, dohodek, bogastvo in družbene osnove samospoštovanja) v pravičnih družbenih institucijah, med katere spada tudi šola. Pravično redistribucijo temeljnih primarnih dobrin v institucijah pa naj bi dosegli z dvema načeloma pravičnosti: načelo svobode in načelo razlike/diferenciacije (Jejčič 2013, 48).

Drugo načelo – načelo razlike – je bilo kasneje dopolnjeno, zato je sestavljeno iz dveh delov: iz zahteve po upoštevanju razlik in omogočanju poštenih enakih možnosti.

- Prvo načelo:

Načelo enake svobode/načelo enakih možnosti, ki zahteva enakost vseh posameznikov pri spoštovanju temeljnih pravic in dolžnosti:

»Vsakdo mora imeti enako pravico do najobsežnejšega celovitega sistema enakih temeljnih svoboščin, ki je združljiv s podobnim sistemom svoboščin za vse.«

- Drugo načelo se deli na:

- Načelo različnosti, ki zahteva upoštevanje družbenih in ekonomskih razlik. Razlike so pravične samo, če so v korist vseh in zlasti za tiste člane družbe, ki so v najmanj ugodnem položaju (načelo difference).
- Poštene enake možnosti (pozitivna diskriminacija). Tu Rawls zapiše, da morajo imeti (glede na različno porazdeljenost naravnih talentov): »[...] tisti, ki so enako nadarjeni in sposobni in ki imajo enako željo, da bi jih uporabili, enake možnosti uspeha ne glede na njihov izhodiščni položaj v družbi.« Vendar ni dovolj, da so ti

položaji dostopni vsem v »formalnem smislu, temveč, da imajo vsi poštene možnosti, da jih dosežejo« (Kodelja 2004, 7).

4.3.1 NAČELO ENAKIH MOŽNOSTI

Prvo načelo, ki se imenuje tudi načelo enake svobode, zahteva enako obravnavo vseh posameznikov, kar se tiče spoštovanja temeljnih pravic in dolžnosti. V tem načelu zasledimo obvezo ravnati strogo enako do vseh posameznikov.

Načelo se nanaša na »ustavno strukturo ter vpelje temeljni politični in pravni red, ki temeljita na maksimalni svobodi in pravični enakosti vseh« (Škerlep 2004, 423).

To načelo – načelo enakih možnosti je razumljeno predvsem v formalnih okvirih. Ti okvirji naj bi vsem posameznikom – ne glede na njihove družbene neenakosti (narodnost, spol, itd.) – zagotavljali enake družbene ali izobrazbene položaje.

»To načelo je tesno povezano z načelom enakosti pred zakonom, ki predstavlja enega od temeljev liberalne države« (Kodelja 2006, 64).

Rawls se v imenu tega načela nedvoumno zavzema za sistem javnega šolstva, kajti po njegovem mnenju tak sistem nikakor ne krši prvega načela pravičnosti (Kodelja 2004, 395). Po Rawlsovo (1999, 243) naj bi po tem načelu »vlada poskušala zagotoviti enake izobraževalne in kulturne možnosti tistim, ki so podobno nadarjeni in motivirani, bodisi s subvencioniranjem zasebnih šol bodisi z ustanovitvijo javnega šolskega sistema«.

4.3.2 NAČELO RAZLIKE/NAČELO DIFERENCE

Načelo difference dovoljuje neenako obravnavo, ampak le v primeru, da je to v prid deprivilegiranim. Rawls pod deprivilegirane osebe šteje tiste osebe, ki prihajajo iz nižjih slojev – imajo nižji socialni status, ter osebe, ki jim usoda in sreča nista bili naklonjeni, in tiste osebe, ki so manj naravno nadarjene.

To načelo zahteva najprej »občo dostopnost institucionalnih pozicij oz. nediskriminatornost, nato pa natančno definira dovoljeno neenakost« (Škerlep 2004, 423). Nanaša se »na delovanje socialnega in ekonomskega sistema, predvsem na izenačitev možnosti in redistribucijo bogastva/.../« (prav tam). Po tem načelu naj bi bile nekatere primarne socialne dobrine razdeljene v korist najbolj deprivilegiranih, ni pa kaznovanja tistih z boljšim izhodiščnim položajem.

Zato je tudi, ko gre za v prid deprivilegiranim, upravičeno večje prispevanje v napredek nadarjenih. Tu lahko govorimo o pravični neenakosti, ko neenakosti ostanejo tudi po tem, ko je šolski sistem že ponudil vse možnosti in priložnosti, s katerimi je poskušal zagotoviti enake možnosti za izobraževanje vsem posameznikom.

Kajti, kot je že zgoraj zapisano, Rawls meni, da so neenakosti dovoljene in upravičene dokler prinašajo korist tistim v deprivilegiranim položaju. Gre zgolj za to, da to načelo s tem varuje pred nepravičnim izboljševanjem položaja že tako ali tako privilegiranih oseb.

Če se še nadalje sklicujemo na šolsko okolje, Peček in Lesar (2007, 11) menita, da načelo difference lahko uresničujejo zaposleni v šoli, ki se na podlagi temeljitega razmisleka odločajo za neenako obravnavo svojih deprivilegiranih učencev in da je za uresničevanje načela prav gotovo najbolj odgovoren vsak učitelj sam, ki se srečuje s takimi učenci. Kajti Peček in Lesar (prav tam) pravita, da je srž načela difference ravno v tem, da je potrebna individualizirana obravnava učenca in da učiteljevih uporabljenih postopkov, ni možno formalizirati in predvideti.

4.3.3 NAČELO POŠTENE ENAKOSTI MOŽNOSTI

Pri tem načelu je Rawls (1999, 63) izpostavil, da ni pomembno samo, da so določeni položaji dosegljivi zgolj v "formalnem smislu", ampak je pomembno, da imajo vsi poštene možnosti, da dejansko lahko dosežejo te položaje.

Po Rawlsu načelo poštene enakosti možnosti ne zahteva samo take organizacije izobraževalnega sistema, ki posamezniku omogoča doseči ta cilj, temveč tudi to, da so razlike v bogastvu omejene (Kodelja 2006, 67). Šolski sistem mora biti po tem načelu naravnano tako, da izravnava razredno pogojene ovire (Rawls 1999, 63).

Vendar moramo pri udejanjanju tega načela paziti, ker:

1. Rawlsova opredelitev poštene enakosti možnosti ni zadostni pogoj poštene enakosti možnosti, ker nikjer ne omenja neenakih pričakovanj ljudi, ki imajo različne talente in neenako voljo, da svoje neenakosti razvijejo in uporabijo (Kodelja 2006, 67).
2. Rawls navaja dve omejitvi pri načelu poštene enakosti možnosti (prav tam, 68):
 - Popolna aplikacija tega načela bi vodila v prikazovanje šolskega in socialnega uspeha samo na podlagi naravne porazdelitve sposobnosti in talentov.

Zato Rawls vidi rešitev šolskega uspeha v tem, da je »socialne neenakosti treba korigirati, neenakosti v izkazanem naporu in sposobnostih pa morajo biti v prid najbolj prikrajšanim« (prav tam, 69).

- Načelo poštenih enakih možnosti je lahko le deloma aplicirano, dokler obstaja kakršna koli oblika družine.

Rawls vidi rešitev v tem, da apliciramo, kolikor je možno, načelo pravične enakosti možnosti in obenem predvidimo še drugo načelo, ki igra vlogo varovala – načelo razlike (prav tam, 69).

Načela so urejena po leksičnem redu, kar pomeni, da ima vsako višje načelo prednost pred nižjim (Kodelja 2006, 60). Rawls je namreč teoriji dodal dve prednostni pravili, ki skupaj z načeli tvorita njegov koncept socialne pravičnosti.

Prvo pravilo vzpostavlja prioriteto svobode in pravi, da je »svobodo mogoče omejiti samo zaradi svobode« (Rawls 1999, 266).

Drugo pravilo pa vzpostavlja prioriteto pravičnosti nad učinkovitostjo in blagostanjem, in pravi, da je drugo načelo pravičnosti leksično pred načelom učinkovitosti in načelom maksimiranja skupne koristi, poštena enakost možnosti pa pred načelom razlike (Kodelja 2006, 61).

V družbi mora biti najprej izpolnjeno prvo načelo ki zahteva temeljne svoboščine in pravice za vse. Zatem lahko v veljavo stopi drugo načelo.

4.3.4 TANČICA NEVEDNOSTI

Do pravičnih rešitev pa lahko posameznik po Rawlsovo pride tudi prek tančice nevednosti. Gre za Rawlsov miselni eksperiment, pri čemer je želel dokazati, da če bi vsak posameznik pri vsaki odločitvi odmisлил vse stvari, bi ta primanjkljaj znanja o svojem položaju v družbi vodil v nepristranskost in posledično to v pravično izbiro.

Namreč, ko oseba želi pridobiti čim več primarnih dobrin in dostop do njih, se mora postaviti v kožo druge osebe. Na ta način bo spoznala, kaj prispeva k skupnemu dobremu. S pomočjo tega pa se bo lahko posledično odločila, po katerih načelih se bo ravnala.

V tej poziciji tako prepozna edino tisto, kar je bistveno za njegovo pojmovanje pravičnosti. Pri vsem tem Rawls predpostavlja, da ima posameznik visoko moralno zavest.

5 PRAVIČNOST ZA MARGINALIZIRANE SKUPINE

5.1 PODROČJA NEENAKOSTI

Sistem vzgoje in izobraževanja, ki trenutno velja v naši državi, posebno pozornost namenja zagotavljanju enakih možnosti deprivilegiranim (posamezniki v manj ugodnem položaju) skupinam učencev. Prav tako v Beli knjigi iz leta 2011 zasledimo koncept pravičnosti, ki naj bi bil utemeljen na Rawlsovi teoriji socialne pravičnosti.

Zato povzemam Metko Mencin Čeplak (2000, 119–140), ki med deprivilegirane skupine uvršča otroke nižje izobraženih staršev, otroke iz materialno šibkih družin, iz družin, ki otrokom ne nudijo dovolj emocionalne podpore, otroke s posebnimi potrebami ter otroke priseljencev. V svoji diplomski nalogi pa se osredotočam predvsem na tri skupine: na otroke, ki prihajajo iz socialno deprivilegiranih okolij, na otroke s posebnimi potrebami in na otroke priseljencev.

5.1.1 OTROCI, KI PRIHAJAJO IZ DRUŽIN Z NIŽJIM SOCIALNO-EKONOMSKIM STATUSOM

Že dolgo je znano, da obstajajo korelacije med socialnim okoljem, izobraževalnimi dosežki in posledično življenjskimi priložnostmi (Raffo in drugi 2007). Zato otroku, ki izhaja iz družine z nižjim socialno-ekonomskim statusom, le-ta lahko predstavlja nespodbudno ali celo zavirajoče okolje za njegove šolske dosežke. Kajti družina predstavlja prvo učno okolje za otroka. Starši so tisti, ki otroku pokažejo in podajajo odnose, s katerimi nato ta pristopa k učenju. Kajti že v zgodnjih letih se otroci najprej srečujejo z neformalnim učenjem, kasneje pa tudi z formalnim in pomembno je, da je to zgodnje učenje kar najbolj kvalitetno. Ker le kvalitetno zgodnje učenje bo kasneje varovalo pred šolskim neuspehom in socialno odtujitvijo.

Košak Babuderjeva (Košak 2010) navaja naslednje razloge za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin:

- *Drugačnost znanj: ker vsako domače okolje ponuja otroku vrednote, besednjak in specifična znanja. Tako otroci iz revnejših družin prinesejo v šolsko okolje tista znanja, ki so drugačna ali pomanjkljiva, od tistih, ki jih pričakuje šola.*
- *V predšolskem obdobju otroci ne razvijejo osnovnih predpogojev za uspešno učenje: na otrokovo sposobnost pozornega poslušanja, komunikacijo in obseg besednjaka vplivata manjši interes staršev za ukvarjanje z otrokom v predšolskem obdobju (npr. branje knjig, igra itd.) ali pa preobremenjenost staršev z golo eksistenco in posledično pomanjkanje časa.*
- *Nizka raven samozaupanja in slaba samopodoba: ker se otroci zavedajo svojega drugačnega statusa, se v drugem okolju počutijo negotovo in nesproščeno. Velikokrat izgubijo tudi zaupanje v svoje sposobnosti in spretnosti, ker te v šolskem okolju pogosto niso učinkovite.*
- *Jezikovno učenje v domačem okolju: otroci se ob učenju jezika razlikujejo v jezikovnem razumevanju, uporabi jezika, razumevanju števil in vzročno-posledičnih odnosov ter po svojem védenju o svetu, ki jih obkroža.*

Anica Mikuš Kos (1999, 92) dodaja, da se vpliv nižjega statusa pokaže v kvaliteti šolskih potrebščin, slabši obleki, ali pa v tem, da se otrok ne udeležuje dejavnosti v prostem času, za katere je potrebno plačevati, in tudi v tem, da otrok ne kosi v šoli. Vsi ti pojavi pa imajo za otroka motivacijske, učne in psihosocialne posledice. Če ima lepo peresnico, se lahko otroku povečuje veselje do dela, učenja in ustvarjanja. Ostati brez kosila pomeni biti izključen iz socialnega dogajanja pri kosilu, pomeni očitno pokazati, da starši nimajo denarja, da bi plačali kosilo.

Ti otroci se srečujejo z večjimi obremenitvami, imajo več slabih izkušenj, doživljajo več neuspehov, imajo manj možnosti, izpostavljeni so več dejavnikom tveganja kot njihovi dobro stoječi vrstniki. Ti pojavi pri otrocih prizadevajo tudi videnje sveta ali tega, kar sociologi imenujejo konstrukcija socialne realitete, samopodobo, pričakovanja glede prihodnosti. Občutje nesposobnosti in nemoči, da bi dosegli, kar šola od njih pričakuje, zmanjšuje motivacijo za učenje in slabša podobo o sebi (Mikuš Kos 2014, 2).

5.1.2 OTROCI IZ KULTURNO RAZLIČNIH OKOLIJ

Srečujemo se z vse večjo kulturno pestrostjo tako v vrtcih kot tudi v šolah. V šolah je predvsem vedno več priseljencev iz nekdanje Jugoslavije in Romov. Ti otroci se spopadajo s težavami v razumevanju slovenskega jezika in s kulturnimi ter socializacijskimi razlikami.

Kajti ti otroci se v svojih družinah naučijo ljudskih pesmic, pravljic, pripovedk in raznih družinskih zgodb. Prevzamejo družinske navade in se seznanijo z nacionalnimi prazniki, ipd. Prav tako navadno starši doma z otroki govorijo svoj jezik in ne jezik okolja. Velikokrat starši niti sami ne znajo govoriti slovenskega jezika ali ga pravilno uporabljati. A ravno jezik je, kot pravita Krek in Vogrinc, najpomembnejši pogoj, da učenec iz kulturno različne družine v šoli doseže šolski uspeh. Nerazumevanje jezika namreč vpliva tudi na razumevanje šolske snovi.

Kajti drug jezik, sploh romski jezik ima veliko manj besedišča, kot ga poznamo mi v slovenskem jeziku. Hkrati nekateri jeziki nimajo svojih izrazov za določena področja. Romi na primer ne poznajo izrazov za lastnino, bolezni, besed za področje socialnega, tehnološkega življenja. In zato je nekatere pojme tem učencem težko razložiti.

Pri vstopu v šolo se od teh otrok pričakuje, da imajo neko določeno znanje (npr. poznavanje navad ob prazniku, ki pa jih otrok iz kulturno drugačnega okolja ne pozna, ker praznika doma ne praznujejo). Če to učitelj prezre, se lahko otrok spopada z občutki izključenosti. Že tako pa imajo velikokrat otroci, ki prihajajo iz drugih kulturnih okolij, težave pri socialni integraciji s svojimi vrstniki.

Vse to lahko pri teh otrocih privede do manjše vztrajnosti, ali celo v izgubo le-te. Privede v otrokovo nesproščenost, nezgovornost, nedružabnost. Otrok izgubi motiviranost za učenje in to privede v šolsko neuspešnost, ki pa jo vse prevečkrat pripisujejo zmanjšanim intelektualnim sposobnostim tem učencem.

5.1.3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 je zapisano, da se med otroke s posebnimi potrebami uvrščajo: otroci z motnjami v razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti ter otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

»Ti otroci niso več vključeni zgolj v specializirane šole in zavode, ampak je tako, da se sleherna učiteljica ali učitelj slej ko prej srečata v svojem razredu s takim otrokom. Zakon o osnovni šoli že od leta 1996 predvideva čim večje vključevanje te populacije v redne pogoje vzgoje in izobraževanja« (Opara 2005, 15).

Od vseh zgoraj omenjenih učencev po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se v redne razrede lahko usmerijo: slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroci z motnjami vedenja in osebnosti (Kodelja 2006, 96). Torej imamo otroke s posebnimi potrebami, ki morajo vložiti v svoje delo veliko truda, da lahko nadomestijo svoj primanjkljaj. Na drugi strani pa imamo nadarjene otroke, ki potrebujejo poglobljeno delo in ogromno motivacije (Košak 2010). Zadnje (posebej nadarjene) dr. Božidar Opara (2005, 15) opredeli kot otroke, ki niso splošno nadarjeni, bistri, zelo sposobni, ampak imajo poseben talent na nekem področju (glasba, šport, likovna umetnost ...), medtem ko na drugih šolskih področjih občutijo primanjkljaje ali pa lahko naletijo na različne težave pri učenju snovi.

V osnovni šoli so cilji v vsakem razredu točno postavljeni in jih mora učenec, ki želi napredovati v naslednji razred, izpolnjevati. In vsi ti zgoraj naštetih posamezniki imajo po naši veljavni zakonodaji takšen primanjkljaj, motnjo, da vseeno lahko dosežejo predpisan izobrazbeni standard.

A kot pravi Končar (2000, 673), še vedno obstajajo otroci s tako velikimi potrebami, da jim redne oblike vzgoje in izobraževanja ne bi mogle nuditi zadovoljevanja njihovih potreb, in zato se ti otroci še vedno vključujejo v posebne (segregirane) oblike vzgoje in izobraževanja.

6 POZITIVNA DISKRIMINACIJA

Beseda »diskriminacija« je latinskega izvora in pomeni »razlikovanje«. Družbena diskriminacija pomeni zaničevanje, zapostavljanje, podcenjevanje posameznikov ali skupin zaradi pripadnosti spoli, rasi, narodu ali veri. Ko govorimo o preprečevanju razlikovanja pa v ospredje pride t.i. pozitivna diskriminacija.

Izhajamo lahko tudi iz že zgoraj opisane Rawlsove teorije pravičnosti, ki zahteva upoštevanje načela diference, ki zahteva da morajo biti neenakosti glede doseganja primarnih dobrin v korist najbolj prikrajšanim.

Politika pozitivne diskriminacije v izobraževanju je stopila na plano kot odgovor na teorijo kulturne deprivacije. Le-ta trdi, da se z nadomeščanjem kulturne prikrajšanosti otrok, ki izhajajo iz socialno šibkejših družin, da urediti enakost izobraževalnih možnosti. Kajti kulturno osiromašeno okolje otrokom ne nudi dovolj jezikovnega znanja in veščin, ki so nujno potrebne za šolski uspeh. Zato so potrebni kompenzacijski programi, če jim želimo zagotoviti enake možnosti v izobraževanju.

Načelo pozitivne diskriminacije je pozitivno načelo in je v določenih okoliščinah in za določene kategorije oseb (kot so npr. šibkejši, socialno ogroženi člani družbe, starejši, pripadniki etničnih manjšin itd.) tudi nujno potrebno.

»Cilj, ki ga zasleduje uveljavljanje pozitivne diskriminacije, naj bi bil preprečevanje in odpravljanje posledic pretekle diskriminacije, preprečevanje in odpravljanje strukturne (sistemske, institucionalne, posredne) diskriminacije, uveljavljanje bolj sorazmerne zastopanosti ter s tem socialne integracije in emancipacije pripadnikov oziroma pripadnic t. i. deprivilegiranih družbenih skupin na vseh področjih družbenega življenja« (Flander 2004, 99).

Kot sinonimi pozitivne diskriminacije (ang. *positive discrimination*) se uporabljajo še besede: pozitivni ukrepi (ang. *positive measures*), posebni ukrepi (ang. *special measures*), prednostno obravnavanje (ang. *preferential treatment*). V družboslovnih (npr. socioloških) znanostih se največkrat zasledi tudi izraz pozitivna diferenciacija (ang. *positive differentiation*).

6.1 SPLOŠNE REŠITVE – OBLIKE POZITIVNE DISKRIMINACIJE V OSNOVNI ŠOLI

Kot pravi Milharčič Hladnikova (2003, 58): »šola ne more odpraviti družbenih in socialnih neenakosti, na drugi strani pa ima zaradi svoje izobraževalne vloge tudi emancipacijske učinke«.

Izobraževanje ni namenjeno samo otrokom, ki so zaradi svojega družinskega debla predestinirani. V izobraževalnem sistemu lahko šolski uspeh dosežejo vsi otroci, tudi tisti, ki nimajo najbolj idealnih izhodišč za učenje. In pri teh otrocih je potrebno biti občutljiv na nekatere oblike pozitivne diskriminacije, ki jih zakonodaja ne nalaga.

Košak (2010, 16) navaja nekatere pozitivne diskriminacije, ki jih omogoča osnovna šola:

- *subvencionirana prehrana,*
- *dodatna učna pomoč,*
- *dodatna pomoč otrokom s posebnimi potrebami,*
- *brezplačen učbeniški sklad,*
- *finančna pomoč revnejšim učencem pri plačilu šole v naravi, ekskurzij ipd. (šolski sklad),*
- *uporaba in pomoč pri uporabi računalnika,*
- *šola za starše.*

V nadaljevanju naloge se bomo najprej seznanili z zakonodajo na področju izobraževanja, ki posebno pozornost posveča marginaliziranim skupinam, in na ta način odgovorili na prvo raziskovalno vprašanje. S pomočjo zakonodaje, ki jo bomo pogledali iz perspektive Rawlsove teorije, pa se bomo lahko seznanili že z vsaj delnimi odgovori na drugo raziskovalno vprašanje, tokrat z vidika teorije. Nato pa sledijo intervjuji, kjer bom izvedela, kako dejansko osnovne šole ravna, ko se srečajo z revnejšimi učenci, učenci priseljenci in učenci, ki imajo posebne potrebe.

7 ZAKONSKO DOLOČENE REŠITVE

Najpomembnejša dokumenta, ki opredeljujeta in povzemata vzgojno-izobraževalno dejavnost v naši državi sta:

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), kjer lahko zasledimo konceptualna izhodišča novega šolskega sistema,
- Zakon o osnovni šoli (iz leta 1996 s kasnejšimi dopolnitvami), kjer so zapisano pravno definirane strokovne rešitve.

V teh temeljnih dokumentih lahko zasledimo tudi načelo pravičnosti, ki velja za pomembno načelo. Tako v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak 2011, 15–16) piše:

Enakost možnosti predpostavlja, da je vsakdo obravnavan v skladu s klasičnim pravilom pravičnosti (enake je treba obravnavati enako in neenake skladno z njihovo različnostjo) v okoliščinah, ko se več oseb poteguje za omejeno število dobrin (na primer sprejem na kakovostno šolo ali univerzo). Pojmovanje socialne pravičnosti kot enakosti možnosti torej dopušča neenakost dosežkov posameznikov, vendar le, če imajo vsi enake možnosti, da jih dosežejo, in je ta neenakost dosežkov posameznikov posledica njihovih svobodnih izbir, sposobnosti, vloženega truda in sprejetih tveganj. Ker je enakost možnosti, ki jih ima nekdo v družbi, močno odvisna od njegovih možnosti za izobraževanje, mora država, ki si prizadeva za pravično družbo, z različnimi ukrepi (izvajanje politike pozitivne diskriminacije za otroke iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij; zagotavljanje vsakomur enakega obsega brezplačnega izobraževanja; omogočanje individualizacije šolskega sistema in pouka, ki nudi vsakemu učencu optimalne možnosti za pridobitev kakovostne izobrazbe in formiranje v avtonomnega posameznika; inkluzije otrok s posebnimi potrebami v primerih, ko je to zanje koristneje, kot bi bilo, če bi se šolali v posebnih šolah itd.) najprej vsakomur zagotoviti enake izobraževalne možnosti. Poleg tega pravičnost v izobraževanju vedno, kadar ni tehtnih razlogov za razlikovanje, zahteva enako, nepristransko in proporcionalno obravnavo učencev pri ocenjevanju znanja, nagrajevanju, kaznovanju itd.

V konceptualnih izhodiščih je torej eksplicitno izpostavljena etika pravičnosti.

Pri strukturiranju novega sistema šolanja so bili postavljeni tudi cilji osnove šole. En del ciljev je zmanjševati neugodne dejavnike okolja, ki bi lahko vplivali na učencev razvoj ali/in učenje

(Krek in Metljak 2011, 15–16): »zagotavljanje ustrezne pomoči in spodbude vsem učencem, zlasti skupinam učencev, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja; da se učencem priseljencem omogoča uspešno vključevanje ter cilj je, da se zagotovi strokovno ustrezna pomoč učencem s posebnimi potrebami«.

V nadaljevanju si bomo pogledali, kakšne rešitve zakoni predvidevajo za posamezne skupine učencev.

7.1 FORMALNO DOLOČENE REŠITVE ZA OTROKE, KI PRIHAJAJO IZ DRUŽIN Z NIŽJIM SOCIALNO-EKONOMSKIM STATUSOM

Leta 1999 je državni zbor Republike Slovenije ratificiral Evropsko socialno listino, kjer je v 30. členu zapisana pravica do varstva pred revščino in socialno izključenostjo. Leta 2000 pa je Vlada Republike Slovenije izdala Program boja proti revščini in socialni izključenosti, kjer sta zapisana dva ključna cilja: pomagati in omogočiti tistim, ki so se znašli v razmerah revščine in socialne izključenosti, da čim prej najdejo izhod iz takšnih razmer ter preprečiti revščino in socialno izključitev tistih, ki so na robu (Program boja proti revščini in socialni izključenosti). Vlada je oktobra 2006 sprejela *Program za otroke in mladino 2006–2016*, leta 2013 pa je Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti koordiniralo pripravo posodobljenega Programa za otroke in mladino 2013–2016.

S pomočjo tega programa, naj bi se zmanjšalo tveganje socialne izključenosti otrok in mladine. Posledično bi prispeval tudi k zmanjšanju revščine. Za mojo diplomsko nalogo je pomembno zgolj eno od področij, ki jih program pokriva. Namreč vzgojno-izobraževalno področje ima cilje: »zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje (pri čemer se zagotavlja dostopnost do izobraževanja), zagotavljanje kakovostne vzgoje in izobraževanja otrok ter uveljavljanje vseživljenjskega učenja na vseh izobraževalnih ravneh« (Košak Babuder 2009).

Ob pregledu zakonodaje in predvidenih zakonsko določenih rešitev lahko zaključim, da je v Sloveniji trenutno pomanjkanje na tem področju, saj nimamo programov, ki bi predvidevali pomoč na izobraževalnem področju za otroke iz socialno šibkejših družin.

Košak Babuderjeva (2009) predlaga nekaj rešitev za te otroke. Meni, da bi bilo potrebno že v predšolskem obdobju otrokom nuditi programe pomoči. Najbolj intenzivno pa naj bi se ti programi izvajali na začetku otrokovega šolanja.

»Z intenzivnim izvajanjem različnih kompenzacijskih modelov, z dodatnimi vajami in treningi (za grafomotoriko, širjenje besednjaka, razvoj predbralnih sposobnosti, sporočanja, branja, pozornosti itd.) ob pomoči učitelja – asistenta v razredu ali s specialnim učiteljem – defektologom bi lahko preprečili, da bi se problem razširil in manifestiral kot šolski neuspeh in socialna izključenost« (prav tam).

7.2 FORMALNO DOLOČENE REŠITVE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ROMSKIH OTROK IN OTROK PRISELJENCEV

Za omenjeni skupini učencev je slovenski jezik drugi jezik ali drugače rečeno; jezik okolja. Zaradi tega imajo ti učenci probleme pri razumevanju jezika, posledično pa tudi pri dojetanju in izkazovanju znanja. Šola se lahko tem učencem prilagaja z izvajanjem dopolnilnega in dodatnega pouka. Velikokrat pa to ne zadostuje, zato lahko v praksi opazimo, da si inštitucija zagotovi dodatna sredstva za dodatne ure s tem učencem. To šola naredi tako, da učenca usmeri kot učenca s posebnimi potrebami. Čeprav pa zakonodaja o učencih s posebnimi potrebami (ZUOPP) pri nas ne predvideva posebne obravnave in postopka usmerjanja za učence, ki se soočajo z jezikovnimi ovirami (Lesar 2009).

Po Zakonu o osnovni šoli (1996) imajo otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Sloveniji, pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije (10. člen). Za otroke, katerih materni jezik ni slovenski jezik, je v 8. členu istega zakona zapisano, da »se ob vključitvi v osnovno šolo organizira pouk slovenskega jezika in kulture, s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture«. Od leta 2007 je 8. člen dopolnjen z odstavkom, v katerem je določeno, da se otrokom ob vključitvi v osnovno šolo omogoča organiziran tečaj slovenščine.

Druga težava pri šolanju učencev iz manjšinskih etničnih skupin pa je potreba po razvijanju tudi njihovega maternega jezika (do dodelanega koda). Ker drugače ti otroci težje obvladujejo zahtevnejše pojme v drugem jeziku in jim je s tem tudi otežen, če ne celo onemogočen šolski uspeh.

Formalno je zapisana pravica do učenja materinščine za tujce, katerih materni jezik ni slovenski jezik, vendar pa se dejansko to učenje jezika izvaja le izjemoma v nekaterih družtvih.

Šolam pa Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport omogoča plačilo ur za pouk maternega jezika in kulture, le da je tu postavljen pogoj, da se ur udeležuje vsaj pet učencev.

Po pregledu podpornih mehanizmov znotraj šolskega sistema z vidika učinkovitega učenja jezika okolja oziroma drugega jezika ter tudi ohranjanja lastne kulture in jezika Slovenija priseljenim učencem ne zagotovi dovolj pogojev, da bi se lažje naučili slovenščine ter hkrati razvili svojo kulturno identiteto. Velja tudi izpostaviti, da se do sedaj učitelje slovenskega jezika ni dodatno usposabljal za poučevanje otrok, ki jim slovenščina ne predstavlja maternega jezika. Iz tega bi lahko zaključili, da se premalo poudarja pomen kakovostnega poučevanja slovenščine kot drugega jezika.

Izsledki raziskave, ki jih navaja Medvešek (2006, 124), kažejo, da imajo priseljenci in njihovi potomci različne izkušnje v vzgojno-izobraževalnem sistemu (od pozitivnih do negativnih).

Rezultati raziskave nam pokažejo, da obstaja neskladje med tem kakšne potrebe in želje imajo priseljenci in njihovi otroci ter med tem, kar jim ponuja izobraževalni sistem. Predvsem otroci, ki se šolajo so izpostavili, da v šoli niso obravnavani enakopravno zaradi svoje etnične pripadnosti. Niso sprejeti iz strani učitelja, ki jih posredno diskriminira, niti niso dobrodošli v družbi drugače etnično opredeljenih sošolcev.

»Hkrati pa vzgojno-izobraževalni sistem tudi večinski skupnosti ne ponuja ustreznega znanja o etnični heterogenosti prebivalstva Republike Slovenije, o njihovih kulturnih in jezikovnih značilnostih, o konceptu slovenskega naroda itd.« (Medvešek 2006, 124).

Dobro poznavanje in obvladovanje maternega jezika ter kulture pa je pomembno tudi in predvsem za razvoj posameznikove identitete, kar pa je v našem šolskem sistemu precej spregledano, četudi je med cilji osnovnega šolanja možno prebrati, da je pomembno »razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije« (Zakon o osnovni šoli 2006) (Lesar 2013, 84).

Področje pa se bo vendarle razvilo, saj so na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport lani (2013) objavili javni razpis za predloge o izvedbi programa »Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje«, za kar bi lahko rekli, da je nujno potrebno, saj se število priseljencev v Sloveniji v zadnjem obdobju povečuje, njihova socio-demografska struktura pa je zelo raznolika.

7.3 FORMALNE REŠITVE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

V zakonodaji (Zakon o osnovni šoli (1996), Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000)) in tudi v Beli knjigi (2011)) je zapisana zahteva po vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redno šolo, vendar ob pogoju, da učenec lahko doseže izobrazbeni standard po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja.

Pomemben korak na tem področju je bil storjen leta 1995 z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju, ko izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ni bilo več posebno področje, ampak vključeno v vsa druga. Knjiga je botrovala Zakonu o osnovni šoli (1996), Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) ter Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP (2000). Sami začetki kategorizacije otrok s posebnimi potrebami pa segajo v leto 1958, ko je bil sprejet Splošni zakon o šolstvu, v katerem je bilo določeno, da imajo vsi državljani enake pravice do šolanja in vzgoje.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP ureja postopek usmerjanja otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja (ZUOPP, 1. člen). ZUOPP omogoča tudi usmerjanje hendikepiranih v različne prilagojene programe.

Na osnovnošolski ravni se le-ti izvajajo na treh izobrazbenih ravneh (Krek in Metljak 2011, 296):

- 1. programi z enakovrednim izobrazbenim standardom: program redne osnovne šole, program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom,*
- 2. prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom,*
- 3. poseben program vzgoje in izobraževanja.*

ZUOPP pa omogoča tudi prehajanje med temi programi. Ta zakon prav tako določa pripravo individualiziranega programa (IP).

S 1. 5. 2014 bodo pričeli veljati novi kriteriji za opredelitev primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, ki jih bo sprejel direktor Zavoda RS za šolstvo v soglasju z ministrom za izobraževanje, znanost in šport (Zavod Republike Slovenije za šolstvo).

Leta 2006 je Državni zbor RS sprejel Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 118/06), ki natančneje ureja postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.

V skladu z določili Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so bili sprejeti naslednji podzakonski predpisi (Mizs):

- ❖ *Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami iz leta 2003 s spremembami in dopolnitvami (Ur. l. RS 54/03, 93/04, 97/05, 25/06, 23/07, 8/08, 14/10, 58/11; 88/13), ki določa usmerjanje posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami v posamezne programe vzgoje in izobraževanja, določa sestavo, imenovanje in razreševanje članov komisij prve in druge stopnje.*
- ❖ *Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (Ur. l. RS 61/04, 19/09), ki določa podrobnejše pogoje za izvajanje in financiranje programov osnovnošolskega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na domu v primerih, ko komisija za usmerjanje na željo staršev preveri pogoje in nato usmeri otroka v tovrstno izobraževanje.*
- ❖ *Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 25/06, 60/06, 8/08, 58/11, 88/13), ki opredeljuje obseg, način in pogoje za izvajanje dodatne strokovne in fizične pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, usmerjenimi v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se izvajajo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.*
- ❖ *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS 25/06, 8/08, 58/11; 88/13), ki določa, da se v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izjemoma usmeri tudi otroke z zmernimi motnjami v duševnem razvoju. V prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom se ne usmeri otrok z zmernimi motnjami v duševnem razvoju, se pa otrokom, ki so že vključeni v ta program, ob preverjanju ustreznosti usmeritve ta usmeritev lahko potrdi in zajema nekatere vsebinske spremembe in spremembe v postopku usmerjanja.*

Kriterij za vpis hendikepiranih učencev v redno osnovno šolo je, če želijo biti deležni drugačne obravnave (pozitivne diskriminacije), ki jo v 7. členu predvideva ZUOPP (2007, 2011), ali ima učenec takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero bo lahko dosegel stopnjo izobrazbenega standarda kot drugi učenci.

»V ospredju je torej primanjkljaj, njegova stopnja in standardizacija zmožnosti« (Lesar, 2013).

Kot je možno opaziti, je področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami urejeno s striktno določenimi formalnimi postopki in Lesarjeva (2009, 341) meni, »da bolj so takšna občutljiva področja družbenega življenja formalizirana, manjša je verjetnost, da bodo strokovno še tako utemeljene rešitve prinesle konstruktivne rešitve za posameznike«.

Kot na primer redni učitelji v osnovnih šolah, ki bi lahko sami prepoznali določene posebnosti posameznikov, in bi jih brez večjih prilagoditev sami urejali (npr. učenec ki ima težave s koncentracijo zaradi bolezni bi lahko dlje časa pisal preverjanje), a tega si sami od sebe ne upajo, kajti nimajo potrebnih dokazil (navadno so to zdravstvena potrdila), da učenec potrebuje posebno obravnavo.

Neredko pride tudi do razumevanja, da je pravično do otrok s posebnimi potrebami, če so pri pouku obravnavani kot vsi ostali otroci in se med učenci ne dela razlik. A tako lahko pride do tega, da otroci s posebnimi potrebami to občutijo kot pritisk, pričakovanje, da bodo uspešni tako kot ostali učenci. In to tem otrokom predstavlja zgolj prisilni jopič, v katerega pa mnogi ne sodijo. Če bi jih hoteli homogenizirati, jim s tem, ne bi storili prav nobene usluge.

Zaključimo lahko, da je področje formalnega opredeljevanja šolanja hendikepiranih zasnovano pretežno na distributivnem konceptu pravičnosti, v okviru katerega se osredotoča zlasti na doseganje enakih možnosti v izobraževanju (Lesar 2013, 83).

Z vidika splošnih načel šolska zakonodaja Republike Slovenije sicer govori o pravičnosti šole, načelu enakih možnosti s pravico posameznika do drugačnosti, vendar to v konkretnih izvedbah zanika (Peček 2005). Natančnejši vpogled v trenutno veljavno zakonodajo nam pokaže, da se posebno pozornost, vezano na izpeljavo vzgojno-izobraževalnega procesa posveča hendikepiranim – s posebnim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000, 2007, 2011). Manjšo pozornost pa posveča učencem, ki jim slovenščina ni materinščina, ter učencem, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Lesar 2013). Kot že zgoraj omenjeno, znotraj trenutnega sistema, otroci iz revnejši družin niso deležni potrebne pozornosti iz strani stroke in učiteljev.

7.4 RAWLSOVA TEORIJA V NAŠI ŠOLSKI ZAKONODAJI

Če si pogledamo naš sistem iz Rawlsove teorije mora šolski sistem, da bi lahko trdili, da je pravičen, zagotoviti formalno enake možnosti izobraževanja. Poleg tega mora sistem, da bi veljal za pravičnega, izravnati objektivne razlike med učenci.

V idejnih izhodiščih trenutno veljavnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji lahko preko jasne zahteve, da šole z različnimi oblikami pedagoškega dela omogočijo prilagoditve prvotnega stanja in enakost možnosti pri doseganju rezultatov ter s tem uspešno vključenost različnih učencev, ki so tako ali drugače prikrajšani, prepoznamo distributivni koncept pravičnosti, ki naj bi bil utemeljen na Rawlsovi teoriji socialne pravičnosti (Lesar 2013, 14–15, 46–49). Rawls (glej poglavje 4.3) namreč v svoji teoriji socialne pravičnosti predpostavlja pravično redistribucijo temeljnih primarnih dobrin, ki naj bi jih dosegli s temeljnimi načeli.

Če nadalje izhajamo iz Rawlsove teorije socialne pravičnosti, lahko na formalnem delu opazimo le načelo enakih možnosti, pri drugih načelih se že zapleta.

Načelo enakih možnosti je vprašljivo z vidika učencev s posebnimi potrebami, saj so ti učenci v redni šolski sistem vključeni le, če imajo takšno vrsto in stopnjo primanjkljaja, s katero lahko dosežejo izobrazbeni standard po izobraževalnem programu osnovnošolskega izobraževanja.

Uresničevanje načela poštenih enakih možnosti pa je problematično tudi z vidika romskih otrok in otrok priseljencev. Zakaj? Zaradi samega pristopa, kako se slovenski šolski sistem loteva posameznikove pravice pri ohranjanju in razvoju materinščine (Peček in Lesar 2006, 186).

Kot smo opredelili že zgoraj, zakonodaja otrokom katerim materni jezik ni slovenščina, dopušča dopolnilni in dodatni pouk, ki sta namenjena učenju materinščine. A tu gre le za zadostitev formalnim kriterijem. Kajti šolski sistem ne čuti zavezanosti, da bi moral upoštevati ali prispevati k učenju, razvoju otrokove materinščine, četudi bi ta posledično pozitivno vplivala na razvoj otrokove identitete.

Pomanjkljivosti se kažejo tudi na nivoju učenja slovenščine. Od otrok se pričakuje, da bodo tekoče govorili in razumeli slovenščino. A vendar že sam sistem ne nudi dovolj možnosti in priložnosti, da bi dejansko otrok pridobil potrebno znanje.

Z vidika poštenih enakih možnosti je problematična predvsem raven ohranjanja in razvijanja učenčeve lastne kulture. Naš izobraževalni sistem namreč ne ponuja možnosti optimalnega razvoja posameznika. Kvečjemu pričakuje od učencev - če si pogledamo slovenski šolski sistem z vidika ciljev, ki jih mora doseči - da bodo razvijali zavest o slovenski narodni pripadnosti (Peček in Lesar 2006, 186–187).

Načelo diference pa je z vidika zakonodaje upoštevano z načeli individualizacije in diferenciacije pouka. V kolikšni meri pa se individualizacija in diferenciacija realizirata v šoli, pa je stvar strokovnih delavcev, predvsem učiteljev. Odvisno je od tega koliko posluha imajo za zaznavanje in prepoznavanje posebnosti učenca ter koliko so potem pripravljene delati z takimi učenci. V raziskavi, ki jo je izvedla Lesarjeva (Peček in Lesar 2006, 190, so ugotovili, da čeprav sta ti dve načeli med učitelji zagovarjani, se v praksi izvajata bolj poredko.

8 PRISPEVEK DIDAKTIČNIH PRAKS

»Ne moremo tulipana prisiliti, da bi postal vrtnica, lahko pa ga spodbudimo v njegovem razvoju«

(Kimonen 2001, 241)

Za začetek si pogledjmo dva primera, ki ju navede dr. Klara Skubic Ermenc v članku Slovenska šola z druge strani (2006, 160):

Primer 1:

Učenec 1: Katerega smo danes?

Učiteljica: Danes smo pa 13. 11., po martinovem. Ste kaj martinovali?

Boris: Ne.

Učenec 2: Nič.

Učiteljica: Nič?!

Nenad: Kaj je ta Martin?

U: Kaj je Martin?! (presenečeno)

Daša: Takrat, ko se iz mošta naredi vin.

Nenad: Aja, da ješ sol.

Učiteljica: (...) vino, ne? Nisi nič martinoval?

Daša: Mi smo.

[Učenci začnejo klepetati, ni videti, da bi praznik ravno poznali oziroma ga praznovali.]

Učiteljica presenečeno spozna, da vsi učenci niso martinovali, da šege očitno niti ne poznajo. Šege ne razloži, slovenska učenka, ki ga pozna, dobi privilegiran položaj, ostali učenci pa izpadejo čudaško, ker ne poznajo in sodelujejo v nečem, kar se učiteljici zdi samoumevno, "normalno". Zaradi učiteljičinega pomanjkanja senzibilnosti za kulturne razlike (oziroma zaradi nehotnega zavračanja) se v oddelčni skupnosti krepi ločnica med tistimi, ki so "noter", ki razumejo in poznajo, ter med tistimi, ki to niso.

Primer 2: Enostavna in zložena poved

Učiteljica: Piši stavek [piše]: Matej in Miha sta stekla na vrt. To je en stavek.

Potem napiši še: V ptičjo hiško sta natrosila zrnja.

Nenad: Natrosila?

Učiteljica: Ja, natrosiš, ne. Si predstavljate, ne?

Trije učenci: Ne.

Učiteljica: Kako da ne? Če je ptičja hiška, v roki imaš zrnje in ga streseš, tako. [pokaže]

Nenad: Streseš?

Učiteljica: Ja.

Slobodan: Zrnje? [Izgovori kot nenavadno besedo]

Učiteljica: Zrnje, ja. Zdaj pa me zanima, pomagajte mi določiti tu povedek.

Učenci so v nadaljevanju pridno določili poved in zadostili ciljem, toda učiteljica je zanemarila eno temeljnih didaktičnih zapovedi: novo snov gradimo na tistem, kar učenec ve. Če učenec ne razume besedišča, bo težko osvojil nadaljnjo znanje.

Če je takšen nesenzibilen pouk reden, ta vodi v reproduktivno učenje za nekatere učence, kar zmanjšuje njihove resnične enake možnosti.

Ta primera nam jasno pokažeta, da tudi didaktika (teorija in praksa učenja in poučevanja) lahko vpliva na nego pravičnosti v razredu.

Pravilno uporabljen didaktični prijem lahko prispeva k otrokovemu kakovostnemu razvoju in učenju. Napačno uporabljen didaktični prijem pa lahko negativno vpliva na otroka, mu škoduje in zaustavi njegovo napredovanje.

Učenec lahko razvije pozitivno stališče do sebe in posledično tudi do učenja, le v okolju, ki ga sprejema kot celotno osebnost, tako z potenciali kot z šibkostmi. V okolju kjer učitelj uresničuje socialne in izobraževalne cilje s pomočjo sodelovanja namesto tekmovanja. Kajti, tako okolje učencu pomaga razvijati potenciale, spretnosti in znanje, ki bodo pomembni za njegovo vseživljenjsko učenje. Ker s pomočjo okolja učenec izoblikuje svoj sistem vrednot in le te preoblikuje tako, da jih doživlja kot lastne smernice za delovanje.

Seveda, ne moremo pričakovati od učitelja, da bo obvladal specialne metode in pristope k delu z otroku z izrazitejšimi učnimi težavami, saj so za to delo usposobljeni specialni pedagogi in drugi strokovni delavci. Mora pa učitelj obvladati strategije dobre poučevalne prakse. Pod le te, štejemo individualizacijo in diferenciacijo, multisenzorno učenje, preverjanje razumevanja navodil, povezava novih vsebin z učenčevim prejšnjim znanjem itn. Kavkler Marija (2009, 370) povzema Mitchella (2008), ki navaja kot učinkovite te strategije učiteljeve dobre poučevalne prakse:

- ❖ *Osredotočenost na usmerjanje učenja, kar zahteva organizacijo okolja, ki omogoča uspešno učenje vzgojno izobraževalnih vsebin;*
- ❖ *Učitelj učencem omogoči, da dokončajo nalogo, saj imajo posebno učenci z učnimi težavami pogosto občutek neuspešnosti, ker jim ne uspe dokončati nalog. Učenec lahko konča le nalogo, ki ustreza njegovim posebnim potrebam in potencialom in za katero ima na voljo dovolj časa;*
- ❖ *Pri vsakem učencu učitelj razvija zaupanje v svoje sposobnosti, to doseže s sopodbudami in omogočanjem uspeha. Učencem pokaže tudi njihov napredek;*
- ❖ *Upošteva učenčevo prejšnje znanje. Učenci razumejo in prikličejo novo znanje, če ga lahko povežejo s prejšnjim znanjem, če razumejo pojme, vsebine, obvladajo spretnosti, da lahko sledijo pouku;*
- ❖ *Pritegne učenčevo pozornost (npr. utihne pred pomembno informacijo, spremeni dejavnost). Z opazovanjem učenca ugotovi, kdaj in zakaj je manj pozoren;*
- ❖ *Pri poučevanju učitelj upošteva učenčevo kulturno in jezikovno ozadje (predvsem pri učencih drugih narodnosti). Izraža se jasno in razumljivo, pri ustnem in pisnem izražanju. Upošteva jezikovne sposobnosti učencev in še posebno učencev z učnimi težavami;*
- ❖ *Aktivno vključuje učence v učenje*
- ❖ *Strategije poučevanja obvezno evalvira, ker je samokritičen in se zaveda stalne potrebe po prilagajanju strategij poučevanja*
- ❖ *Učitelj mora biti avtoriteta, ne pa avtoritativen. Pozoren mora biti na svoje besede, vedenja, stališča itn., saj je zgled učencem in drugim strokovnim delavcem na šoli.*

Kot pravi Delors (1996) lahko le kakovosten pouk, ki je usmerjen v učenčeve potrebe in zmožnosti in, ki se zaveda uresničevanja svoje vzgojne in izobraževalne funkcije, ter ponuja vsem učencem možnost aktivnega sodelovanja, zagotavlja enake možnosti za doseganje kakovostnega znanja v 21. Stoletju.

Zato mora biti odgovorna šolska didaktika orientirana v učenca, toda ne tako, kot da bi bil učenec neka prazna, pasivna posoda, v katero je treba naliti znanje (Židan 2004, 52–53).

In s pomočjo prilagajanja učnih ciljev ter vsebin in z prilagajanjem učnih oblik in metod ter z individualizirano učno pomočjo ter ostalimi kompenzacijskimi ukrepi lahko uspešno upoštevamo individualne zmožnosti in posebnosti učencev. Zato je že med načrtovanjem izvedbenega kurikula potrebno upoštevati značilnosti razvoja in učenja otroka, predvsem pa njegove individualne potrebe in interese ter v skladu s tem izbirati cilje glede na razvojne značilnosti otrok. V načrtovanju ciljev je potrebno spoštovati kompetentnosti otrokovih individualnih lastnosti in razlik v skupini.

Kajti, potrebno se je zavedati, da bodo mnogi učenci dosegli višje cilje, če bo učitelj upošteval različnost učencev pri razumevanju, sprejemanju učne snovi in na podlagi tega spremenil in prilagajal učni pristop.

Hkrati pa je nadvse pomembno, da učitelj ponudi možnost izbire otrokom, jih vzpodbuja v izbirnosti ter v izražanju mnenj. Pomembno je, da otrokom privzgoji in priuči spoštovanje do drugačnih in do strpnega poslušanja. Da omogoči otroku izražanje njegovih misli in pobud. In, da otroke nauči sprejemanja in upoštevanja mnenja drugih/drugačnih.

Didaktični pristop, ki ga lahko uporabi za »drugačne« učence je priprava nalog, pri katerih izpostavi učenčeva močna področja, in jim s tem dviguje njihovo samopodobo. Prav tako lahko poišče priložnost, da se lahko vsak učenec izkaže pred vrstniki, da ga le ti sprejmejo in podpirajo.

»Na poti iskanja primernejših modelov pouka smo prešli iz ene skrajnosti (pouk kot prenašanje znanja, usmerjen v učitelja) v drugo skrajnost, ko je pouk usmerjen le v učenca in njegovo aktivno vlogo, pri tem pa smo pozabili na nenadomestljivo učiteljevo vlogo« (Lesar in drugi 2005, 105).

Učitelji se praviloma zavedajo svoje odgovornosti do uresničevanja potreb raznolike populacije učencev v razredu, a vsa pričakovanja in zahteve okolja lahko dosežejo le s pomočjo in podporo šolskega tima in staršev otrok. Kajti njegovo delovanje ni odvisno samo od zakonov in predpisov ali ustrezne organizacije v razredu. Pomembni so tudi razpoložljivi strokovni in materialni viri na šoli, podpora ki jo prejme in njegova časa za poučevanje in timsko delo.

Kakšne lastnosti vse pa naj bi imel učitelj, izpostavijo Kalin in ostali (2011). Učitelj kot strokovni delavec, bi moral dobro poznati vse učence in njihove posebnosti. Hkrati mora biti učitelj zelo dobro didaktično-metodično usposobljen, da obvlada raznolikost didaktičnih pristopov.

Zato se je v zadnjem času pojavila potreba po didaktični prenovi. Učitelje je potrebno spodbujati k intenzivnemu delu na sebi. K temu, da razmišljajo in premišlujejo o opravljanju svojega poklica. In nenazadnje, jih je potrebno usmerjati k raziskovanju in preizkušanju novih poti. Vse to predstavlja bistvo učiteljevega profesionalnega razvoja in tudi osebnostne rasti (Rupnik Vec 2005, 11).

Večkrat se zdi, da učitelja pri njegovem delu vodi njegova izkušnja šole in šolanja celo bolj kot teorija in strokovno znanje. Če smo še natančnejši: izkušnja prikritega kurikula. Namreč, poleg uradnega kurikulumu, ki je napisan v uradnih dokumentih in se izvaja – in je namenjen vsem učencem, kar pa ne pomeni, da opravljajo vsi učenci enako delo, na enak način in z enako hitrostjo – v šoli poznamo tudi prikriti kurikulum, ki sicer ni zapisan, a se izvaja in po mnenju nekaterih avtorjev (npr. Apple) igra pomembno vlogo pri šolskem (nenamernem oziroma nezavednem) razlikovanju učencev. Kajti kar nekaj britanskih raziskovalcev (npr. Blyth, Milner) je prav prikriti učni načrt upoštevalo kot pomemben dejavnik razlik v šolskem uspehu.

O'Haganova in Smithova pravita, da se termin prikriti kurikulum (ang. hidden curriculum) nanaša na tiste vidike kurikula, iz katerih se otroci lahko naučijo vedenj ter osvojijo stališča, vrednote in stereotipe, ki na splošno niso sprejeti kot zaželeni oziroma pozitivni. Prikriti kurikulum je povezan s posrednimi sporočili, ki jih otroci dobijo o sebi in drugih, s tem, kako odrasli vidimo in sodimo otroke ter z našimi stališči in predsodki, ki se, pogosto povsem nezavedno, zrcalijo v ravnanju z otroki. Avtorici kot primere navajata zlasti stereotipe in predsodke, ki se v ravnanju kažejo kot dajanje prednosti večinski kulturi in jeziku, torej ne upoštevajo multikulturalnosti. Pogosto taki primeri niso le stereotipi in predsodki vzgojiteljev/učiteljev, ampak tudi vrtca/šole in širše družbe in jih lahko najdemo tudi v vzgojnih materialih in knjigah za otroke (Batistič Zorec 2003, 262).

Metka Mencin Čeplak meni, da če učitelj pozna otrokov socialni izvor, te informacije neredko samodejno, nezavedno vplivajo na njegova pričakovanja glede učenčevega uspeha, na njegov

odnos do učenca in učenčevih staršev. To pa pomeni, da so privilegirani še bolj privilegirani, deprivilegirani pa še bolj deprivilegirani ali pa so s specifičnim nadzorom še bolj stigmatizirani (Mencin Čeplak 2002, 19–21).

Kakšna so pričakovanja učiteljev do učenca igrajo v razlikovanju precejšnjo vlogo, saj ravno ta pričakovanja vplivajo kako ravnajo v odnosu do otroka. Ta pričakovanja se pokažejo v tem, koliko učitelj spodbuja katerega učenca in kako ga spodbuja. Pokažejo se v tem, kaj učitelj opazi pri učencih, ki pripadajo različnim družbenim skupinam, kako vrednotijo njihove dosežke, čemu pripisujejo njihov uspeh oziroma neuspeh, čigave glasove slišijo oziroma preslišijo (prav tam).

Ena od možnosti kako ravnati v takih primerih je sodelovanje več učiteljev. To sodelovanje omogoča izmenjavo znanj, strategij itd.. V pomoč so lahko tudi klastri šol, v katerih si učitelji med seboj izmenjujejo ideje, metode, veščine itd..

Pri izvajanju strategije individualne obravnave bi moral učitelj znati dobro organizirati pouk, da bi načel več časa za učenca, ki potrebuje posebno obravnavo. To lahko naredi tako, da organizira aktivnosti, pri katerih zaposli vrstnike, da ne potrebujejo veliko njegove pomoči in čas nameni pomoči učencu z obravnavo. V pomoč so mu lahko tudi dodatni strokovni viri, kot so učitelj pomočnik, prostovoljec, specialni učitelj, itd.. Pri tem si lahko vlogi poučevanja in pomoči izmenjujeta, ali pa imata ves čas konstantni vlogi (učitelj uči, pomočnik pomaga učencu, ki potrebuje individualno obravnavo).

9 EMPIRIČNI DEL

9.1 METODOLOGIJA

Informacije v teoretičnem delu sem pridobila s pomočjo raznovrstne literature. Te informacije sem želela podkrepiti še z empiričnim delom, kjer sem s pomočjo svetovalnih delavk v izbranih šolah pogledala tematiko pravičnosti. V ta namen sem oblikovala vprašalnik. Zastavljena vprašanja so se navezovala na teorijo in mi pomagajo pri postavljanju zaključnega sklepa.

Marca 2014 (natančneje 10. marca) sem začela z začela z dogovarjanjem in izvajanjem vprašalnika na naključno izbranih okoliških osnovnih šolah. Zadnji intervju sem opravila 2. aprila.

Pri opravljanju intervjujev me je zanimalo predvsem, kako v določeni osnovni šoli zagotavljajo pravičnost različnim skupinam učencev. Pred tem pa sem želela izvedeti, kakšen je pogled svetovalnih delavk na pravičnost in (pravično) šolsko zakonodajo.

9.2 VZOREC

K sodelovanju sem najprej povabila deset svetovalnih delavk, ki so zaposlene na osnovnih šolah v okolici Ljubljane. Odzvale so se zgolj tri. Intervjuje sem izvedla na osnovni šoli Nove Jarše (Gospa št. 1, 2014), na osnovni šoli n. h. Maksa Pečarja iz Črnuč (Gospa št. 2, 2014) in na osnovni šoli Preserje pri Radomljah, kjer sta pri intervjuju sodelovali obe svetovalni delavki (Gospa št. 3, 2014) in (Gospa št. 4, 2014).

Zaradi premajhnega vzorca sem se naknadno odločila izvesti še nekaj intervjujev. Na osemnajst poslanih prošenj sem dobila štiri odgovore, vendar pa sta dve svetovalni delavki zaradi osebnih razlogov odklonili intervjuje. Tako sem intervjuja izvedla na Osnovni šoli Domžale (Gospa št. 5, 2014) in na Osnovni šoli Zalog (Gospa št. 6, 2014).

Štiri intervjuje sem posnela in naredila transkripcijo, peti intervju pa izhaja zgolj iz mojega spomina in kratkih zapiskov, saj je bilo odklonjeno snemanje pogovora.

9.3 REZULTATI

V šolah, kjer je bil vprašalnik izveden, sem svetovalne delavke najprej vprašala, kaj si predstavljajo oziroma kako razumejo besedo "pravičnost". Odgovori so bili različni v svoji podobnosti, kajti vse so izpostavile, da je pravičnost odvisna od potreb oziroma zmožnosti. Ga. št. 6 pravi, da pravičnost zanjo pomeni enak odnos do vseh učencev. Ga. št. 1 je ponazorila s primerom: »Recimo, zame je pravično, da nekdo, ki je lačen/bo lačen, dobi večji kos kruha tudi, če drugi dobi manjšega, ker je pač manj lačen.«

Vse se strinjajo, da je pravična tista šola, ki ponuja različnim učencem različne možnosti in hkrati na ta način vsem omogoča, da pridejo do podobnih rezultatov.

Zanimalo me je tudi njihovo stališče do izobraževalnega sistema in na vprašanje, če menijo, da je trenutni sistem pravičen do vseh otrok v izobraževanju, sem prejela različne odgovore. Eden izmed odgovorov je bil nikalen, saj je ga. št. 2 mnenja, da se v šoli še vedno premalo sledi otrokovim potrebam. Preostale intervjuvane pa so mnenja, da se sistem že trudi, da bi bil pravičen, ampak je veliko odvisno tudi od individualnih okolij. Kot je dejala ga. št. 5: »Kakšne zadeve bi se lahko spremenile na podlagi konkretnih primerov, ne morem zdaj govoriti na splošno.«

Izpostavljeno je bilo, da otrok je veliko, ur pa malo. Za primer so mi v Osnovni šoli Preserje pri Radomljah navedli, da so za učenko priseljenko »dobili smo 20 ur, a izvedli smo jih čez 200«.

Ga. št. 2 je mnenja, da je »vmes med vsemi učenci velika skupina otrok, ki so si med seboj ravno tako različni, ampak se jih premalo sliši v tej njihovi različnosti«.

Na vprašanje, če in pa kaj bi se po njihovem mnenju še dalo narediti oziroma kako bi lahko še prispevali k izboljšanju sistema, pa je vsaka svetovalna delavka izpostavila nekaj. Ga. št. 4 pravi, da znotraj šole že sami iščejo možnosti, hkrati pa meni, da bi se lahko šola povezovala z društvu upokojencev, ki bi lahko hodili pomagati na šolo oziroma nudili pomoč učencem, ki le-to potrebujejo. Ga. št. 2 pa meni, da je pomembno, da se učitelje senzibilizira in dodatno izobražuje oziroma doizobražuje. Izboljšavo sistema bi lahko dosegli tudi z več nestrukturiranega časa, v katerem bi lahko učitelji pokrivali dodatne stvari, kajti zdaj zgolj sledijo učnemu načrtu in ciljem, zahtevam in si na račun tega ne vzamejo dovolj časa za posameznega učenca. Tudi ga. Jelena Vidmar izpostavi, da je pomemben vsak posameznik in meni, da bi moral biti v ospredju dela Zavoda za šolstvo predvsem didaktični princip individualizacije in indifferenciacije. Ga. št. 5 pa je mnenja, da »so pri nas tudi učenci, ki se mi

zdi, da bi mi lahko delali za dobro njih, ne pa da se vedno držimo striktno samo zakonodaje in pravilnikov«.

Kako pa se posamezna šola trudi s programi in prilagajanji za različne učence, pa si bomo pogledali v nadaljevanju.

Ga. št. 5 je v intervjuju omenila, da na šoli vsako leto naredijo program za otroke priseljence. Ta program delajo približno dvakrat letno, odvisno je od tega, kako otrok napreduje. Če se pokaže potreba, program spremenijo tudi večkrat med letom. V teh programih so zapisane vsebine, ki jih prilagajajo in tudi sam način ocenjevanja oziroma neocenjevanja.

Za delo s priseljenci so mi vse zaposlene v osnovnih šolah potrdile, da v skladu z zakonom omogočajo tem učencem dodatno uro pouka slovenščine s strani knjižničarke ali učiteljice slovenščine. Če navedem primer, ki mi ga je v intervjuju zaupala ga. št. 4: »Od novega leta sta na osnovni šoli dva fanta, od tega je starejši poleg tega, da ne zna slovenskega jezika, tudi naglušen in ima polžkov vsadek. Tako jima omogočamo vsak dan pred uro, da prihajata na učenje jezika.«

Ga. št. 6 mi je zaupala, da imajo na njihovi šoli (OŠ Zalog) veliko priseljencev, letos jih je 7, lani jih je bilo 10, predlani pa kar 14. Večina jih prihaja iz jugoslovanskih republik. Za te učence so jim letošnje šolsko leto odobrili 160 ur. Te ure so enakomerno razdeljene med tremi učitelji, ki jih izvajajo.

V intervjuju z gospo št. 5 je bilo rečeno:

Letos imamo odobrenih 140 ur za otroke, ki se izobražujejo prvo in drugo leto na šoli. Teh otrok je 11 pri nas. Drugače imamo pa 30 otrok vse skupaj, ki so dejansko z drugim državljanstvom pri nas na šoli« ... »te ure izvajajo zunanje izvajalke, prav center za učenje slovenščine, ena gospa prihaja. Tako, da ne delajo naši, notranji učitelji, ker se mi zdi, da bolj kakovostno izvedeno, ker dejansko jih uči bolj splošne zadeve: kako v trgovini – splošne zadeve so to, v trgovini, kaj se pri zdravniku pogovarjati, dele telesa. Ker učitelji se vedno avtomatsko vedno skoncentrirajo samo na učno snov. Te otroke moraš pa najprej splošno izobraziti, da se znajdejo v trgovini, da se znajdejo pri zdravniku, da se znajdejo na občini, ali pač kamorkoli grejo in te zadeve.

Hkrati pa, ker imajo tudi učence kitajske narodnosti, so z letošnjim šolskim letom zaposlili diplomirano učiteljico kitajščine, ki je vez in komunikacija med učitelji in otroki.

Kot sem že zgoraj napisala po besedah gospe št. 5, je bilo tudi med drugimi svetovalnimi delavkami izpostavljeno, da so po novem zakonu lahko te učenci neocenjeni, kar šolam omogoča lažje sodelovanje in prilagajanje učencem.

Ga. številka 2 je poudarila, da sodelujejo tudi z mladinskim izobraževalnim središčem v Sloveniji in so vključeni v njihov program POMP.

Osnovna šola Domžale pa je letošnje šolsko leto vključena v projekt Razvijamo medkulturnost kot način sobivanja. V okviru tega projekta prihaja na šolo gospa, ki pomaga pri učenju splošnih stvari in tudi šolskih stvari.

Na Osnovni šoli Zalog in Osnovni šoli n. h. Maksa Pečarja imajo organizirano tudi medvrstniško pomoč. Predvsem je ta prisotna na predmetni stopnji znotraj oddelka, ko boljši učenci po pouku v knjižnici delajo s tujci.

Za pomoč tem otrokom sodelujejo tudi s prostovoljci. Ga. št. 2 navaja: »Najdemo prostovoljca, sodelujemo s Pedagoško fakulteto in pa dosti socialnih pedagogov se prijavi za prakso in rabijo pravzaprav izkušnje in z MISA, skratka, prostovoljca najdemo, če ga le lahko.« Ga. št. 4: »Mi poskrbimo za učence prostovoljce, da pomagajo ali pa zdaj imamo delavca na DKD – družbeno koristna dela in pač veliko z njimi dela, tak da se preko igre uči jezika ali pa prek pogovora.« Ga. št. 5 pa je omenila, da njena sodelavka, tudi svetovalna delavka, sodeluje s centrom za socialno delo, kjer največkrat najdejo prostovoljce.

Prostovoljstvo v šoli pomeni, da otroci prejemajo v okviru šole pomoč prostovoljcev ali da otroci delujejo v okviru šole kot prostovoljci. Prostovoljci, ki pomagajo otrokom ob učnih težavah ali psihosocialnih težavah, so lahko zunanji – študenti, dijaki, lahko so učenci iste šole, ki pomagajo vrstnikom ali mlajšim učencem. In z druženjem, učno pomočjo, vključevanjem v prostočasne dejavnosti prostovoljci nudijo otroku pomoč pri premagovanju učnih in socialnih težav; kompenzirajo socialno in družinsko pogojene deficite v možnosti in priložnosti; posredujejo pozitivne medčloveške izkušnje. Pozitivne učinke delovanja prostovoljnih pomočnikov je možno pripisati učenju po modelu, motivaciji, razvijanju novih interesov, izkušnji novega pozitivnega odnosa, pomoči pri učenju, povečanju samozaupanja (Mikuš Kos, 2014).

Velja pa izpostaviti še delo s starši na Osnovni šoli Domžale. Kot pravi ga. št. 5: »Imamo pa tudi organiziran tečaj za učenje slovenščine za starše teh otrok, ker je včasih zelo težko sodelovati s starši, ki ne razumejo našega jezika, in včasih dejansko naši otroci prevajajo lastnim staršem. Pa če že ti otroci težko razumejo, potem je že vprašanje, na kak način je staršem prevedeno in kolk jim sploh povejo, a ne. Tako, da hočemo tudi starše malo več izobraževati, samo odzivnost ni najbolj takšna, kakršno bi si mi želeli.«

Za pomoč in prilagajanje otrokom, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, so vse šole izpostavile, da otrokom nudijo šolski sklad, subvencionirano prehrano, in tudi zbirajo denar, imajo zbiralne akcije. Na Osnovni šoli Preserje pri Radomljah vsako leto organizirajo zbiralno akcijo zvezkov, letošnje šolsko leto pa so organizirali tudi dobrodelni koncert za učenko. Svetovalna delavka na Osnovni šoli n. h. Maksa Pečarja je omenila, da sodelujejo z Rdečim križem in z Zvezo prijateljev mladine, ki navadno tem otrokom ponudijo (brezplačne, nizkocenovne) razne izlete, letovanja ... Tudi ga. št. 1 pravi: »Vključeni smo v projekt botrstva pri ZPM (Zveza prijateljev mladine Ljubljana Moste Polje) Moste.«

Svetovalna delavka na Osnovni šoli Zalog je omenila, da so imeli letošnje šolsko leto dve prošnji in so zato v šoli iz šolskega sklada kupili delovne zvezke tema dvema učencema. Prav tako so naredili izjemo in iz šolskega sklada financirali kosilo nekemu učencu.

In kot je izpostavila ga. št. 5: »Kar se tiče same učne pomoči za te otroke, ker si starši pač ne morejo privoščiti dragih inštrukcij, so na voljo prostovoljci.«

Na Osnovni šoli Zalog imajo zunanjo prostovoljko, ki se ukvarja na šoli s tremi učenci in jim nudi potrebno pomoč. Pa tudi iz društva MISS prihaja gospodič dvakrat tedensko k nekemu učencu in ga poskuša motivirati za učenje, hkrati pa mu tudi učno pomaga.

Svetovalne delavke pa so poudarile, da je sodelovanje odvisno tudi od iniciative staršev: »Starši vedo za to možnost, potem pa sami pridejo in mi to potem speljemo«; »spodbujamo starše, da se vključijo, da gredo, da vprašajo ...«; »če je kakšna izredna situacija, se starši obrnejo na vodstvo šole ali pa na razrednika, pa potem poskušamo pomagati po drugi strani, če se le da.«

Na vprašanje, kako pa prilagajajo programe za delo z otroki s posebnimi potrebami, so prav tako izpostavile, da sodelujejo s prostovoljci.

Za vse otroke s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo, je v skladu z zakonom organiziran individualni program. Ga. št. 5 je omenila, da imajo tudi večkrat letno evalvacije, na koncu šolskega leta pa se naredi program za drugo šolsko leto. Do teh individualnih programov »imajo vsi učitelji možnost dostopa po e-zbornici, tako da jih res lahko dobro preučijo in vsakega posebej«.

Na osnovni šoli Zalog imajo 35 takih otrok, ki jim je namenjeno 76 sistematiziranih ur. Te ure znotraj individualnega programa izvajajo pedagog, specialni pedagog, psiholog ali defektolog. Poleg tega pa je učencem ponujenih še 12 ur z učiteljem. Prav tako pa imajo trikrat v šolskem letu evalvacije oziroma po potrebi tudi večkrat.

Na Osnovni šoli Preserje pri Radomljah se prilagajajo tudi tistim otrokom, ki nimajo odločbe, seveda v dogovoru s starši. Kot pravi ga. št. 4: »Na naši šoli je tako, da se prilagaja delo tudi tistim, ki nimajo odločbe. Imajo možnost odpisanja testov do 3 na primer, če to izberejo, ali pa, da se dogovarjajo, kdaj bodo vprašani ...«

Vse svetovalne delavke pa so izpostavile, da otrokom nudijo dopolnilni pouk, učno pomoč ... Na Osnovni šoli n. h. Maksa Pečarje imajo kar pet specialnih pedagoginj, od tega sta dve mobilni, druge pa zaposlene na šoli. Kot pravi ga. št. 2, so »usposobljene tudi za diagnostiko, tako da pogledajo in se naredi program«. Ga. št. 3 je omenila, da učencem nudijo tudi govorilne ure.

Ob zaključku intervjuja me je zanimalo, če imajo sodelujoče še karkoli za tematizirati v povezavi s pravičnostjo kot kategorijo, kaj opredeliti ali samo kaj dodati. Ga. št. 2 je tu opozorila na pomanjkanje področja, kamor bi bili uvrščeni otroci, ki imajo neke posebne sposobnosti. »Lahko na nekem specifičnem področju in niso učno uspešni kaj posebej ...//«; »taki otroci, ki recimo so bolj umetniški tipi«; »taki malo bolj boemski tipi otrok, ki bi se ukvarjali s filmom, ki jih to recimo privlači, ali tudi s kakšnim oblikovanjem«. Meni, da je sistem do njih nepravilen, ker so ti otroci po značaju taki, da se težje prilagodijo, »težko vzamejo strukturo«. Cel sistem pa je tak, da »je bolj naravnan na drugačne, na pridne in tako intelektualne«.

Svetovalni delavki iz Osnovne šole Preserje pri Radomljah pa sta dodali, da je pravičnost v družbi na sploh zelo pomembna stvar. Ga. št. 1 pa je predlagala eno izmed rešitev, ki bi bile po njenem mnenju potrebne na tem področju. Pravi, da »bi bilo fajn imeti zagovornika, ali pa inštitut zagovornika otrokovih pravic«. Tu je navedla primer njihove učenke: »Mi smo imeli punčko, kjer sta se starša ločila, ona je hotela ostati pri očetu in je postavil center za socialno delo zagovornico, ki je hodila k nam na šolo in se sestala enkrat tedensko s to punčko. In tako, da je dobila vse njene potrebe, želje s prve roke.« Dodala je še, da so približek temu lahko prostovoljci, ki bi delovali na tak način: »Prostovoljci, ki hodijo domov k otrokom, imajo že zelo zelo približek tem zagovornikom. Od njih lahko pridobimo pomembne podatke, kaj otrok rabi, hoče, želi in tako naprej.«

Ga. št. 5 pa je nekaj besed povedala o novem zakonu, ki prihaja v veljavo z začetkom maja letošnjega leta. In sicer je izpostavila pomoč, ki je sistemsko organizirana za otroke s "primanjkljaji": »Na šoli imamo na primer učenko, ki je naglušna pa slabovidna in ji pač ne pripada spremljevalec kot dodatna učna pomoč. Ker učenka je odlična, te učne pomoči ne potrebuje, spremljevalec ji pa dejansko ne pripada. Jaz upam, da po novem zakonu, po teh

kriterijih ji bo pripadal.« »Potem imamo tudi učence z različnimi močnimi alergijami ali pa s sladkorno boleznijo, ki jim tudi ne pripada nobeden spremljevalec, vedno se mora šola nekako sama znajti v zvezi s tem.«

In kot je bilo še rečeno: »Vedno se najdejo zadeve, ki se nam ne zdijo pravične, ampak to se tiče bolj posameznikov. Ne morem zdaj na splošno reči, da to je čisto nepravično. So pa tu pa tam kakšne izjeme, ki pa pač ne veš, ali bi se držal točno zakonov ali bi gledal na otroka in njegovo korist« (ga. št. 5).

Odgovori svetovalnih delavk so pokazali, da jim je tema pravičnosti v izobraževanju blizu. Opazila sem, da se šole trudijo biti pravične na način, da so tiste, ki iščejo nove poti, smeri in možnosti, na kakšen način čim bolj pomagati učencem in jim nuditi lepo izkušnjo šolanja.

Ob premišljevanju sem se spomnila na opravljanje svoje obvezne prakse na Pedagoškem inštitutu, kjer smo sodelovali z romskim vrtcem v Murski Soboti. Zanimivo bi bilo slišati, kako pa na tisti osnovni šoli prilagajajo programe predvsem za priseljence in za Rome, ki jih tam ni nemalo. Pobrskala sem po spletni strani Osnovne šole II Murska Sobota in naletela na njihovo publikacijo. Če izhajam samo iz teh podatkov, opazim, da imajo zapisano, da otrokom, pa najsi bodo to priseljenci, otroci staršev z nižjim ekonomsko-socialnim statusom ali otroci s posebnimi potrebami, nudijo diferenciacijo pouka ter tudi individualno učno pomoč. Omogočajo jim tudi dodatni in dopolnilni pouk, to dvojje pa so izpostavile tudi svetovalne delavke po obiskanih osnovnih šolah.

Kar pa velja izpostaviti, pa je to, da otrokom v pomoč nudijo enega romskega pomočnika. Ta je romskim otrokom v pomoč pri komunikaciji in skrbi vključevanja. Spodbuja pa tudi starše in ne samo otroke k čim boljšemu sodelovanju s šolo/z vrtcem (Borovič in Wolf, 2013).

Kot je izpostavila svetovalna delavka št. 4:

Oni (Romi) sploh ne bi hodili v šolo. Starši romski ne bi izbrali šole. Vsaj tisti ta pravi ne. Te pa, ki so že socializirani, tako jaz mislim. Vsaj tako kot imamo izkušnje z njimi. Npr. je par, am, ki npr. mama je še nepismena, oče je že pismen. In njej šola res nič ne pomeni. In tudi, ker sta ločena, hčerko vabi k sebi, poskrbi za to, da ne pride v šolo, včasih. Oče pa se trudi zato, da bi hodila v šolo. Tako hočem povedati, da res tisti ta pravi Romi, ki so še tako s srcem, jaz mislim, da oni ne bi izbrali šole, če bi imeli to možnost.

Z mojim drugim zastavljenim raziskovalnim vprašanjem sem želela izvedeti, ali je trenutni izobraževalni sistem in njegova realizacija v slovenskih osnovnih šolah res dovolj pravičen za učence, ki so v depriviligiranem položaju. Če citiram že zgoraj navedeno Peček (2005 v Vehovar 2009), meni, da nam natančnejši vpogled v trenutno veljavno zakonodajo pokaže, da se posebno pozornost, vezana na izpeljavo vzgojno-izobraževalnega procesa posveča hendikepiranim – s posebnim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000, 2007, 2011).

Manjšo pozornost pa se posveča učencem, ki jim slovenščina ni materinščina, ter učencem, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Lesar 2013). Le-ti znotraj slovenskega šolskega sistema niso deležni ustrezne pozornosti stroke in politike, posledično pa tudi učiteljev.

O pravičnosti sistema sem spraševala tudi svetovalne delavke in kot je dejala ena izmed njih; sistem se že trudi, da bi bil pravičen, ampak ni vse odvisno od samega sistema.

Upoštevanje sistema je (glede na slišano) zagovarjano in prisotno, a velikokrat ni dovolj. Sam zakon, na primer, lahko nudi dodatne ure maternega jezika, a kot mi je bilo povedano na osnovni šoli Preserje pri Radomljah (*»Šola je dobila za leto dni 20 ur za eno učenko«*), so dejansko v resnici izvedli okrog 200 ur.

S tem, da ni vse odvisno od samega sistema, se strinjam in menim, da je odvisno tudi od vsake posamezne šole in od zaposlenih, kako in koliko se trudijo. Zgolj govoriti o absolutni pravičnosti, o tem, da so šole absolutno in popolnoma pravične do vseh učencev, po mojem mnenju ni možno. A glede na moje opravljene pogovore po šolah lahko trdim, da se vsaka šola zase se trudi, išče nove možnosti in priložnosti za te učence z namenom, da bi učencem kar najbolje pomagala. Mogoče bi se dalo zgolj govoriti o tem, ali določena šola zagotavlja večjo ali manjšo stopnjo pravičnosti učencem iz družbeno zapostavljenih skupin, a zato bi morala svoj empirični del drugače zastaviti.

10 ZAKLJUČEK:

*Mladi verujejo
vate, Pravica.*

*Ti si jim svit
na temino vsakdanjosti.*

*Ti poveličaš
vsakdanjost v resničnost.*

Ti poveličaš resničnost v lepoto.

*Da v njej zasijejo
ranjena srca.*
(Kosovel 2014, 12)

Med odraščanjem je še kako pomembno, v kakšnem okolju živi otrok. Vsak posameznik namreč že od svojih zgodnjih otroških let vsrkava sodbe in pripombe o svojem vedenju in sposobnostih. S pomočjo tega si izoblikuje sliko o sebi. Nanj in na njegovo sliko – samopodobo najbolj neposredno vplivata dva sistema: družina in šola. Družina je prvi člen, znotraj katere se tudi začne otrokov socialni razvoj. Ko pa otrok vstopi v šolo, se njegovo socialno okolje razširi ter tako posledično vpliva na njegovo oblikovanje celotne osebnosti in samopodobe.

Zato je pomembno, kako le-ta deluje na otroka. Ali ima otrok občutek pripadnosti ali pa se ves čas prikriva in zakriva. Ali njegov materni jezik izzove zgražanje ali pa je sprejet kot nekaj povsem normalnega ...

»Včasih« je razlagala Dawn, »ravnajo z njim, kot da je gluha, zato vpijejo ali pa glasno govorijo. Včasih jim postane jasno, da ne razume, zato z njim govorijo kot z majhnim otrokom.« (Neuringer Levy 2008)

Prisotnost nepravice, prisotnost krivice za otroka, ki se komaj oblikuje in pričakuje potrditev iz zunanjega sveta, je lahko precejšnjega pomena in lahko vpliva na njegovo nadaljnje obnašanje in delovanje.

Zato ne samo, da je izobraževanje otrokova pravica, je tudi prvi korak na poti k odpravljanju razlik, saj šolanje lahko prispeva tudi k uresničevanju enakih možnosti.

Najbolj izpostavljeni v sistemu so tisti učenci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, otroci priseljencev, tistim, ki jim materni jezik ni jezik okolja, romski otroci, otroci in otroci s posebnimi potrebami. Tem otrokom šola lahko nudi pomoč, ki je lahko materialne, psihološke, psihosocialne, izobraževalne in motivacijske narave.

Potrebno se je zavedati, da je različnosti v družbi vedno več. Vprašanje je kako se šola in kako se bo šola tudi v prihodnosti prilagajala vsem teh razlikam, da bo ohranjala pravičnost.

Pomembno vlogo v tem kompenziranju imajo učitelji, ki morajo upoštevati pozitivno diskriminacijo in ji slediti. Kajti nekatere oblike pozitivne diskriminacije zapoveduje že zakonodaja, za druge je potrebna učiteljeva senzibilnost.

V nalogi me je vodilo moje raziskovalno vprašanje, zaradi katerega sem si pogledala zakonodajo na tem področju, preko Rawlsove teorije s pomočjo različnih avtorjev ter preko izvedenih intervjujev opozorila na primanjkljaje v tej teoriji, ter ugotovila, da sam izobraževalni sistem ni dovolj za zagotavljanje pravičnosti, ampak je in bo vedno znova pomembno prilagajanje šole kot institucije in iskanje novih rešitev ter možnosti.

Kajti šola mora zagotoviti kar največjo možno mero vključenosti učencev, za kar pa je pomembno spodbujanje tudi s strani sodelovalnih delavcev, učiteljev in sodelovanje z starši teh otrok. Kot je omenila ena izmed intervjuvanih svetovalnih delavk, bi bilo potrebno učitelje še dodatno izobraževati, motivirati, doizobraževati in senzibilizirati, kajti učitelj je in bo tisti, ki je usmerjevalec, mentor in motivator za učenje.

Iz besed učiteljice Anice Mikuš Kos, ki je opazila, da se skupina bogatih otrok ne družijo z revnimi: » Zdi se mi, da bi o tem moral govoriti z mojimi učenci. Toda ne vem, kako.«, velja potegniti razmislek. V javnosti odrasli ljudje reflektiramo krivice, nepojmljive socialne razlike, revščino. Pri tem smo kritični do neoliberalnega sistema, ki te razlike generira. Koliko refleksije pa je v šoli? Refleksije ustrezne razvojne ravni otrok? (Mikuš Kos 2014, 3).

»Cilj resnične vzgoje, ni le usmerjanje ljudi, da počnejo prave stvari, ampak, da uživajo v njih; ne le da imajo zdravje, ampak da zdravje krepijo in ohranjajo; ne le da postanejo čisti, ampak da vzljubijo čistost; ne le da postanejo delovni, ampak, da vzljubijo delo; ne le da postanejo učeni; ampak, da vzljubijo znanje; ne le da postanejo pravični, ampak da hrepenijo po pravici« (John Ruskin v Rosenberg 1964, 275).

»Vzgoja, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice, pa mora (enako kot zavest o lastnih pravicah in ravnanjih skladno z njimi) privzgojiti tudi zavest o dolžnosti do drugih in temu ustreznih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin za vse veljavnih pravic« je zapisano v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak 2011, 13).

Šola kot sistem, ki izobražuje in vzgaja, ima nalogo kritično presojati različne vplive, ki jih prinaša sodobni družbeni razvoj. Zato se mora ves čas soočati z vprašanjem, kako bo mlade privzgojila, da bodo stremeli k oblikovanju bolj pravične in solidarne globalne družbe, kako bo mlade spodbujala, da se bodo dejavno vključili v izgradnjo boljšega, bolj pravičnega sveta, kajti ravno mladi so tisti, ki bodo lahko s svojo aktivno državljsko vlogo prispevali k odgovornemu državljanstvu. Oni bodo tisti, ki bodo imeli možnost odločanja in spreminjanja obstoječih družbenih razmerij.

V prihodnje, ko bomo priča številnim spremembam v družbi (razvoj informacijske tehnologije), bo posebej pomembno razumevanje, da je različnost del družbe nasploh. Na področju izobraževanja to pomeni, da bo potrebno prilagoditi procese učenja ter poiskati nove poti in možnosti za izobraževanje. Še večjega pomena bo učenje in spodbujanje enakosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva.

Najpomembnejša vprašanja, ki bi si jih mogla/ki si jih bo mogla šola zastavljati: »Kakšne so stvari?«, »Zakaj so te stvari takšne kot so?« in ključno vprašanje: »Kaj moramo spremeniti, da bi jih izboljšali?«. Potrebno bi bilo in bo potrebno narediti kar največ, da bi se razlikovanje in neenakosti v šolah zmanjšale. Možnosti, kako se tega lotiti je veliko. Ne le v samem učnem procesu, temveč tudi v okviru interesnih dejavnosti. Tudi v raznih projektih in v sodelovanju z različnimi zunanjimi institucijami.

Kajti, šolski sistem je le eden od podsistemov, ki je integriran v celotno družbo in vpliva na razmišljanje in delovanje posameznikov. Iz tega razloga je potrebna nenehna reflektivnost in zavedanje, da se bo tudi v prihodnje potrebno srečevati z nenehnimi premisleki o

zagotavljanju pravičnosti in vzgoje za pravično delovanje. Zavedanje, da bo pravičnost v izobraževanju večni izziv.

In sklenem lahko, da trenutno radikalnih sprememb naš izobraževalni sistem ne potrebuje, a potrebna je natančna analiza, poglobljen razmislek o vpeljevanju sprememb, s pomočjo katerih bi lahko še izboljšali zagotavljanje pravičnosti v šolskem sistemu.

11 LITERATURA

1. Adlešič, Gregor. 1998. Rawlsova teorija pravičnosti. *Socialno delo* 37 (6): 441–447.
2. Aristotel. 2002. *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
3. Batistič Zorec, Marcela. 2003. *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
4. Blažič, Marjan, Milena Ivanuš-Grmek, Martin Kramar in France Strmčnik, ur. 2003. *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
5. Borovič, Anita, ur. in Marko Wolf, ur. 2013. *Publikacija in rokovnik osnovne šole II Murska Sobota za šolsko leto 2013/2014*. Murska Sobota: Osnovna šola II Murska Sobota. Dostopno prek: http://www.os2ms.si/images/SL_201314/Publikacija_2013_2014.pdf (22. marec 2014).
6. Buh, Mojca. 2011. Neformalno izobraževanje. *Študent*, junij. Dostopno prek: <http://www.student.si/preberi-si/aktualno/neformalno-izobrazevanje.html?GSMfb3b7087c4235fcb57dc97cf3b3b8eb5> (2. februar 2014).
7. Davies, Alan. 1985. Defining non-formal education. *Courier* 34: 23–26.
8. Delors, Jacques. 1996. *Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno prek: <http://www.ucne-tezave.si/sl/index/article/id/18> (4. februar 2014).
9. *Evropska socialna listina*. 1999. Ur. l. RS 24/1999. Dostopno prek: <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovihpravivsvet-evrope/evropska-socialna-listina/> (4. februar 2014).
10. Ferjan, Marko. 2005. *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
11. Flander, Benjamin. 2004. *Pozitivna diskriminacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
12. Gomboc Mrzlak, Sergeja. 2009. Romi v procesu integracije pri nas in v Evropi. *Sodobna pedagogika* 60 (5): 26–42.
13. Gospa št. 1. 2014. Intervju z avtorico. Ljubljana, 13. marec
14. Gospa št. 2. 2014. Intervju z avtorico. Ljubljana, 19. marec.
15. Gospa št. 3. 2014. Intervju z avtorico. Preserje pri Radomljah, 20. marec.
16. Gospa št. 4. 2014. Intervju z avtorico. Preserje pri Radomljah, 20. marec.
17. Gospa št. 5. 2014. Intervju z avtorico. Domžale, 2. april.

18. Gospa št. 6. 2014. Intervju z avtorico. Ljubljana, 2. april.
19. Hahnel, Robin. 2005. *Economic justice and democracy: from competition to cooperation*. New York; London: Routledge.
20. Haralambos, Michael in Martin Holborn. 2005. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
21. Hayden, Patrick. 2002. *John Rawls: Towards a Just World Order*. Cardiff: University of Wales Press.
22. Jejčič, Martina. 2013. Modeli pravičnosti in vzgojno posredovanje. *Educa: Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji* XXII (3/4): 47–55.
23. Jelenc, Zoran. 2007. *Osnutek za razpravo, Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Javni zavod Pedagoški inštitut. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (9. februar 2014).
24. Jereb, Janez. 1998. *Teoretične osnove izobraževanja*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
25. Kalin, Jana, Milena Valenčič Zuljan in Janez Vogrinc. 2011. Stališča učiteljev in dijakov do učne individualizacije – kaj se zares dogaja pri pouku? V *Pedagoško-andragoški dnevi 2011*, ur. Klara Skubic Ermenc, 10–13. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
26. Kavkler, Marija. 2009. Modeli in strategije za obravnavo učencev z učnimi težavami – vpliv na spremembe v poučevalni praksi. *Sodobna pedagogika* 60 (126): 362 – 375
27. Kimonen E., ur. 2001. *Curriculum Approaches*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
28. Kiswarday, Vanja. 2011. Stimulativna vloga učne diferenciacije in individualizacije za otroke in mladostnike, ki se znajdejo v stiski. V *Pedagoško-andragoški dnevi 2011*, ur. Klara Skubic Ermenc, 73–76. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
29. Kodelja, Zdenko. 2004. Izobraževanje in Rawlsova načela pravičnosti. *Časopis za kritiko znanosti* 32 (217/218): 393–401.
30. --- 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Založba Krtina.
31. Končar, Majda. 2000. *Vzgojno-izobraževalni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami v luči nove zakonodaje*. Portorož: Alpe Jadran.
32. Kosovel, Srečko. 2012. *Pravica : mladi verujejo vate, Pravica*. Ljubljana: Sanje.

33. Košak Babuder, Milena. 2009. *Otroci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, in programi pomoči*. Dostopno prek: <http://www.ucnete-zave.si/sl/index/article/id/18#KosakBabuderRevscina> (15. april 2014).
34. Košak, Alenka. 2010. Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli. V *Izzivi vodenja za raznolikost*, ur. Polona Peček, 11-19. Kranj: Šola za ravnatelje. Dostopno prek: <http://www.solazaravnatelj.si/> (4. februar 2014).
35. Krek, Janez, ur. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
36. --- in Mira Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
37. Kroflič, Robi. 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
38. --- 2003. Etične in ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika* 54 (4): 8–29.
39. Lepšina, Alijana. 2008. Vseživljenjsko učenje in izobraževanje. *Andragoška spoznanja* 14 (1–2): 43–46.
40. Lesar, Irena. 2009. Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika* 60 (1): 334–348.
41. --- 2013. Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika* 64 (2): 76–95.
42. ---, Ivan Čuk in Mojca Peček, ur. 2005. Mnenja OŠ učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika* 56 (1): 90–107.
43. Mavrica.net. 2013. *Kitajski pregovor*. Dostopno prek: http://www.mavrica.net/kitajski-pregovori_clanek_925.html (15. april 2014).
44. Medvešek, Mojca. 2006. Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 57 (posebna izdaja): 124–147.
45. Mencin Čeplak, Metka. 2000. Šola ter zgodbe o (pre)velikih pričakovanjih in izgubljenih iluzijah. V *Socialna ranljivost mladih*, ur. Mirjana Ule, 119–140. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
46. --- 2002. Socialno v/izključevanje mladih kot posledica šolskega (ne)uspeha. V *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje*, ur. Katra Bergant in Kristjan Musek Lešnik, 19–21. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
47. Mikuš Kos, Anica. 1999. *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

48. --- 2014. Šola in revščina – razmišljanja in vprašanja. *Didakta XXIV* (169): 2–3
49. Milharčič Hladnik, Mirjam. 2012. *Pravičnost in enakost*. Dostopno prek: <http://www.forumtomizza.com/hr/tekstovi-sudionika/140-mirjam-milharcic-hladnik> (3. februar 2012)
50. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. 2000. *Program boja proti revščini in socialni izključenosti*. Dostopno prek: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/soc_prgprotirevscini.pdf (4. februar 2014).
51. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2014. *Izobraževanje oseb s posebnimi potrebami*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_oseb_s_osebnimi_potrebami/ (5. februar 2014).
52. Neuringer Levy, Myrna. 2008. *On je poseben*. Dob: Založba Miš.
53. Opara, Božidar. 2005. *Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura d. o. o.
54. Peček, Mojca. 2005. Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two Homelands* (22): 29–48.
55. --- in Irena Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
56. Pevec Grm, Slava, Klara Ermenc, Darko Mali, Primož Hvala Kamenšek, Branko Slivar, Špela Pogačnik in Mirjana Kovač, ur. 2006. *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priročnik*. Ljubljana: CPI, Center za poklicno izobraževanje. Dostopno prek: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/kurikul.pdf> (2. februar 2014).
57. Raffo, Carlo, Alan Dyson, Helen Gunter, Dave Hall, Lisa Jones in Afroditi Kalambouka, ur. 2007. *Education and poverty: A critical review of theory, policy and practice*. York: Joseph Rowntree Foundation. Dostopno prek: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/2028-education-poverty-theory.pdf> (3. februar 2014).
58. Rawls, John. 1999. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
59. Rosenberg, John D, ur. 1964. *The Genius of John Ruskin: Selections from His Writings*. United States of America: University of Virginia Press.
60. Rupnik Vec, Tanja. 2005. Didaktična prenova – priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja. *Vzgoja in izobraževanje* (4&5): 5–11.
61. Skubic Ermenc, Klara. 2006. Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika* 57 (posebna izdaja): 150–167.

62. Strmčnik, France. 2001. *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
63. Šimenc, Marjan. 1997. *Filozofija na maturi* 3–4 (15–16): 5–6.
64. Škerlep, Andrej. 2004. Pravičnost in javni um pri Rawlsu in Habermasu. *Časopis za kritiko znanosti* 32 (217/218): 420–435.
65. Šverc, Magdalena, Janez Mežan, Mojca Škrinjar, Andreja Barle, Erika Rustja, Stane Okoliš, Ksenija Švalj in Vincenc Filipčič, ur. 2007. *Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
66. Wilson, John. 2004. Justice and disability. *European Journal of Special Needs Education* (1): 99–106.
67. *Zakon o osnovni šoli (ZOs)*. Ur. l. RS 12/1996. Dostopno prek: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html (4. februar 2014).
68. *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP–A)*. Ur. l. RS, 118/2006. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006118&stevilka=5024> (5. februar 2014).
69. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP)*. Ur. l. RS 54/2000. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (5. februar 2014).
70. *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*. Dostopno prek: <http://www.zrss.si/> (15. april 2014).
71. Židan, Alojzija. 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja, didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
72. West–Burnham, John. 2010. Vodenje za raznolikost: zagotavljanje enakosti, vključenosti in socialne pravičnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 17 (8): 7–16.

PRILOGE:

PRILOGA A: VPRAŠALNIK

PRILOGA B: INTERVJUJI

PRILOGA A: VPRAŠALNIK

Osnovna šola: _____

1. Kaj za Vas pomeni beseda pravičnost?
2. Kakšna šola je za Vas pravična (*po Vašem mnenju*)?
 - a) Tista, ki vsem učencem ponuja enake pogoje/možnosti.
 - b) Tista, ki ponuja različnim učencem različne možnosti in na ta način omogoča vsem priti do podobnih rezultatov.
 - c) Drugo.
3. Ali menite, da je trenutni sistem pravičen do vseh otrok v izobraževanju? *Npr. za Rome in priseljence, njihova pravica pri ohranjanju in razvoju materinščine in njihove kulture, pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami ...*

Če je odgovor ne:

 - 3.1. *Zakaj ne?* Kje opazate pomanjkanje/luknje v sistemu (*zakonih*)?
 - 3.2 Kaj bi se po Vašem mnenju še dalo narediti? *Ali imate kakšen predlog?*
4. Kako pa v Vaši šoli zagotavljate oziroma prilagajate programe:
 - a) Za delo z otroki priseljenci (npr. organizirano učenje slovenskega jezika, vključenost v programe medkulturnega učenja, učna pomoč, medvrstniška pomoč, sodelovanje z različnimi organizacijami itd.)?
 - b) Za delo z otroki, ki prihajajo iz družini z nižjim socialno-ekonomskim statusom?
 - (a) Katera zagotavljanja materialnih sredstev jim nudite: npr. subvencionirana prehrana, brezplačen učbeniški sklad, finančna pomoč pri plačilu šole v naravi, ekskurzij itd.?
 - b) Ali jim nudite tudi npr. pomoč pri učenju, učenje učenja (ker je običajno pri teh otrocih problem nemotiviranost)?
 - c) Za delo z otroki s posebnimi potrebami (npr. dodatna strokovna pomoč, organizacija in časovna razporeditev pouka itd.)?
5. Ali bi želeli v povezavi s pravičnostjo kot kategorijo še kaj tematizirati ali problematizirati?

PRILOGA B: INTERVJUJI

PRILOGA B.1: Osnovna šola Nove Jarše

Jaz: Prvo vprašanje je; kaj za Vas pomeni beseda pravičnost? Kako bi jo opredelili?

Ga. št. 1: [tišina]... Da ni, da so zagotovljene ... a ... osnovne, osnovni pogoji za realizacijo človeka kot; njegovih potreb, recimo in da nekak to se nanaša na skupnost. To se pravi ... zdaj ne morem reči, da je to za vse enako, ampak da se upošteva posameznika znotraj neke skupnosti.

Jaz: Torej, katera šola je za Vas pravična? Tu so na voljo a, b in c možnosti. Torej, a) Tista, ki vsem učencem ponuja enake pogoje/možnosti; b) Tista, ki ponuja različnim učencem različne možnosti in na ta način omogoča vsem priti do podobnih rezultatov ali ...

Ga. št.1: Ta.

Jaz: Se pravi b) varianta.

Ga. št.1: b) Ja, ja, ja.

Jaz: Menite, da je trenutni sistem pravičen do vseh otrok v izobraževanju?

Ga. št.1: Hmm ... [tišina] ... Jaz mislim, da sistem se že trudi, da bi bil pravičen, samo da je to zelo veliko odvisno tut od individualnih okolij ... to se pravi, šol in posameznikov, ki so v njej zaposleni.

Jaz: Bi se po Vašem mnenju dalo še kaj narediti?

Ga. št.1: Ja, seveda. To recimo, didaktični princip individualizacije in indifferenciacije bi mogel biti v ospredju dela Zavoda za šolstvo in izobraževanja učiteljev.

Jaz: V redu, hvala. In še 4. vprašanje. Kako pa na Vaši šoli oziroma na tej šoli prilagajate oz. zagotavljate programe; in sicer prvič – za delo z otroci priseljenci?

Ga. št.1: Aaaamm ... Ti otroci imajo po zakonu pravico do dodatnih ur pouka slovenščine, potem imajo možnost aa biti neocenjeni oz. se prilagaja ta njihov tempo, kako hitro se učijo jezika in po tem jih ocenjujemo. Aa ... in imajo v bistvu nek program individualizacije, tako kot otroci s posebnimi potrebami.

Jaz: Potem drugič, me zanima, kako v šoli zagotavljate oziroma prilagajate programe za delo z otroki, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom?

Ga. št.1: Ne, ti podatki niso znani in jih ne smemo pobirati ... tako, da to ni kategorija, da bi jih mi kaj posebej obravnavali ...

Jaz: Zanima me predvsem, če jim nudite npr. subvencionirano prehrano ...

Ga. št.1: To pa ja, seveda ...

Jaz: Šolski sklad ...

Ga. št.1: Imamo šolski sklad, vključeni smo v projekt botrstva pri ZPM (Zveza prijateljev mladine Ljubljana Moste–Polje) Moste. Ja, ja, tako, da imajo to možnost. Ali pa naredimo kakšno zbiralno akcijo. Oziroma se obrnemo na kakšne sponzorje, kadar je potrebno kaj, kakšne stvari urediti in tko, da ja ja, to imamo. Ampak to je vse iniciativa staršev, starši vedo za to možnost, potem pa sami pridejo in mi to potem speljemo.

Jaz: Super. In potem tretjič. Kako zagotavljate programe za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Jaz: Kaj jim nudite? Dodatno strokovno pomoč, časovna razporeditev pouka ...?

Ga. št.1: Aaaa ... ja, oni imajo te ure DSP-ja in znotraj postavljene z zakonodajo, ki pač zahteva od nas, am ..., ko dobi otrok odločbo, pač sestavo strokovne skupine, potem oblikovanje IP-ja, individualni program, amm interdisciplinarno sodelovanje, ugotavljanje močnih – šibkih področij, opredeljeni cilji, pa dopolnilni pouk, prostovoljci in tako naprej.

Jaz: In sedaj še zadnje vprašanje. Ali bi želeli v povezavi z pravičnostjo kot kategorijo še kaj tematizirati ali problematizirati? Čist tako, če imate še kaj dodati?

Ga. št.1: Ja, zelo se mi zdi, da bi bilo fajn imeti zagovornika ... a ta ta ... inštitut zagovornika otrokovih pravic. Da recimo, mi smo imeli enega/eno punčko, kjer sta se starša ločila, ona je hotela ostati pri očetu in je postavil Center za socialno delo zagovornico, ki je hodila k nam na šolo in se sestala enkrat tedensko s to punčko. In tako, da je dobila vse njene potrebe, želje s prve roke. Druga stvar pa, prostovoljci, ki hodijo domov k otrokom, imajo že zelo zelo približek tem zagovornikom. Od njih lahko pridobimo pomembne podatke, kaj otrok rabi, hoče, želi in tako naprej.

Jaz: Prišli smo do konca. Hvala lepa za Vaš čas.

PRILOGA B.2: Osnovna šola n. h. Maksa Pečarja

Jaz: Kaj za Vas pomeni beseda pravičnost? Na splošno, kako bi jo opredelili?

Ga. št. 2: Pravično je zame to, kar je v skladu s potrebami. Recimo, zame je pravično, da nekdo, ki je lačen/bo lačen, dobi večji kos kruha, tut, če drugi dobi manjšega, ker je pač manj lačen.

Jaz: Kakšna šola je za Vas pravična? Tu so na voljo a, b in c možnosti. Torej, a) Tista, ki vsem učencem ponuja enake pogoje/možnosti; b) Tista, ki ponuja različnim učencem različne možnosti in na ta način omogoča vsem priti do podobnih rezultatov ali mogoče karkoli drugega?

Ga. št. 2: To, bolj drugo.

Jaz: B odgovor, torej. Pa menite, da je trenutni sistem pravičen za vse otroke? Torej, za Rome, za otroke s posebnimi potrebami ...

Ga. št. 2: Mislim, da ni.

Jaz: Zakaj tako mislite?

Ga. št. 2: Mislim, da v šoli še vedno premalo sledimo otrokovim potrebam. In da mogoče je v primerjavi z dvema desetletjema nazaj več pravičnosti zagotovljene tem otrokom, ki imajo posebne potrebe. Ampak je vmes velika skupina otrok, ki so med seboj ravno tako različni, a ne in mislim, da se jih premalo sliši v njihovi različnosti.

Jaz: Pa mislite, da bi se dalo še kaj narediti? Po Vašem mnenju?

Ga. št. 2: Ja, mislim, da ja. Mislim, da se lahko naredi to, da se izobrazuje, do-izobrazuje, senzibilizira učitelje. In da se omogoči več časa, nestrukturiranega časa, v katerem bi lahko učitelji te druge stvari tudi pokrivali. A ne, je čas tako zelo strukturiran, in imajo dostikrat učitelji to težavo, da sledijo ciljem ali pa učnemu načrtu, zahtevam in kot rečejo na račun odnosov, na račun tega, da si vzamejo dovolj časa za posameznika.

Jaz: Kako pa v tej šoli zagotavljate oziroma prilagajate programe. Najprej za delo z otroki priseljenci? Se pravi npr. organizirano učenje jezika, vključenost v kakršnekoli programe, prostovoljstvo ...

Ga. št. 2: Am, otroci priseljenci dobijo pač od ministrstva eno uro, če jih je več, si to uro delijo. Vedno organiziramo, am, potem te dodatne ure, ki jih izvaja večinoma knjižničarka, ki je bila tudi na posebnem usposabljanju za slovenščino za tujce. Am, skratka iz teh nekkih drugih fondov vzamemo ure in potem otroku pač omogočimo, da se uči več jezika. To je eden vidik, drugi vidik je, da so potem tudi učitelji pripravljene, jim povemo, npr. ne

ocenjevat, ne ..., torej najprej pozornost na to, da se otrok vključi, da se ga sliši, da se prilagodi in šele potem. Kar je zdej v zadnjem času, ko se je spremenil zakon, ko ni treba/ko je lahko otrok neocenjen, lažje. Prej pa ko je MORAL biti ocenjen, so potem res bili vsi ...?... Potem sodelujemo z VISOM, mladinskim izobraževalnim središčem v Sloveniji. In oni imajo program POMP, naša šola je se vključila v ta njihov program. Ja, tako da smo kar ... Več let zapored so pri nas imeli to. Potem am najdemo prostovoljca, sodelujemo s Pedagoško fakulteto in pa dosti socialnih pedagogov se prijavi za prakso in rabijo pravzaprav izkušnje in z MISA, skratka prostovoljca najdemo, če ga le lahko. Am sem prihajajo na prakso tudi študentke, potem damo študentki delo z otrokom, delo z njim. To so bolj obrobne stvari, zato ker lahko so, lahko niso. Ampak iz sistema ven so prve stvari te ki, sem jih naštel.

Jaz: Potem me zanima, kako v šoli zagotavljate oziroma prilagajate programe za delo z otroci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom?

Ga. št. 2: Zdej, da bi v tem smislu delo prilagajali, ga ne. Ker delo se prilagaja učnim sposobnostim, tem aspektom. Kar pa imamo je pač v šolskem skladu, zbiramo denar za socialno šibkejša družine in vedno lahko zaprosijo. Am, spodbujamo starše, da se vključijo, da gredo, da vprašajo ...

[krajša prekinitvev]

Se pravi, starše napotimo, jih spodbudimo k temu, da zagotavljamo te, kako bi rekla, te, nizkocenovne, a ne, brezplačne dejavnosti. Potem pa sodelujemo z Rdečim križem pa z Zvezo prijateljev mladine. In oni imajo vedno neke stvari, ki jih posebej ponudijo, in vemo, kateri otroci so to, in potem jih peljemo na te razne prireditve, ali so to izleti, letovanje, take stvari.

Jaz: Kaj pa programi za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Ga. št. 2: To so pa individualizirani programi. Na šoli imamo kar pet specialnih pedagoginj, dve sta mobilni, ostale so tukaj zaposlene. In to pomeni, da otrok ima težave, kakršnekoli, lahko so pač na čustvenem ali vedenjskem področju, al pa učnem, da učitelj seznanj, pove. Naša dekleta so potem usposobljena tudi za diagnostiko, tako da pogledajo in se naredi program. Ali je to izvorni program pomoči, preden imajo kakršnekoli odločbe, da se jih usmeri v to delo, ali pa tudi potem, ko je odločba, pa itak je to zakonsko predpisano.

Jaz: In še zadnje vprašanje. Če bi želeli karkoli dodati v povezavi s pravičnostjo kot kategorijo, karkoli tematizirati ...?

Ga. št. 2: Ja ... tako se mi zdi, da pravičnost, področje, kjer jaz to pogrešam oziroma opažam, da to ni nekako dovolj prostora, so to prav otroci, ki imajo ene posebne sposobnosti. Lahko na nekem specifičnem področju in niso učno uspešni kaj posebej, ali pa recimo tisti tip nadarjenega otroka, ko je vse super, pol pa pri fiziki pa še zlato dobi. Ampak taki otroci, ki

recimo so bolj umetniški tipi recimo. Se mi zdi, da iz tega vidika, šola ni pravična do njih. Bolj do športnikov, bolj do teh intelektualnih spodobnostih. Ampak ti, taki malo bolj boemski tipi otrok, ki bi se ukvarjali z filmom, ki jih to recimo privlači, ki bi tudi s kakšnim oblikovanjem. Te najbolj kratko potegnejo. Prvič zato, ker že v programu ni kaj dosti ur, drugič pa če je ta izbirni predmet in tretjič zaradi enih svojih značajskih posebnosti, ki so jim nekak skupne. Bi rekla tako, so bolj boemski. Težko vzamejo strukturo, težko se podredijo tem. In šola je tako usmerjena, bolj kognitivno. Otroci mislim, da nekako ... sicer mi imamo dramski krožek in delamo, ne vem te mjuzikle pa tako – ampak cel sistem pa je bolj naravnan na drugačne, na pridne in tako intelektualne. Tako da šola se mi zdi iz tega aspekta razvijanja teh kvalitete, ki so povezane z glasbo, likovnim izražanjem, na koncu koncev z telesnim izražanjem, ne tako šport kot šport, recimo ples. Ta vidik, mislim, da ne pokrivamo in da je to pomemben del ene preventive pred stresom. Mnogi bolj senzitivni, občutljivi otroci, ki so, ki bi rabil te vrste mesto, podporo, da je to sprejeto, bolj ta kratko potegnejo.

Jaz: Hvala.

PRILOGA B.3: Osnovna šola Preserje pri Radomljah

Jaz: Gremo kar na prvo vprašanje. Kaj za Vas pomeni beseda pravičnost? Na splošno? Kaj najprej pomislite ob besedi?

Ga. št. 3: Enakost za vse. Glede na zmožnosti.

Ga št. 4: Aaaa, upoštevajoč zmožnosti, enako za vse.

Jaz: Zdaj, pa kakšna šola je za Vas pravična. Tu so možnosti a, b, c. Se pravi a) Tista, ki vsem učencem ponuja enake pogoje/možnosti; b) Tista, ki ponuja različnim učencem različne možnosti in na ta način omogoča vsem priti do podobnih rezultatov ali karkoli drugega je c možnosti. Si lahko kar pogledate.

Ga. št. 3 in Ga. št. 4: Ja b), to je b.

Jaz: Gremo na tretje vprašanje. Menite, da je trenutni sistem pravičen, do vseh otrok v izobraževanju? Torej za Rome – priseljence, za otroke s posebnimi potrebami? Npr. pravica do ohranjanja jezika ... na splošno za vse učence?

Ga. št. 3: Amm ... jaz vidim, npr. ane, za Rome, oni so si npr. da hodijo v slovensko šolo, v Sloveniji, ker pač tukaj živijo, am in morajo pač upoštevati, da so tukaj slovenske navade, slovenski jezik in tako. Am, zdej..

Jaz: Recimo, mislite, da je pravično, da imajo Romi dodatne ure določene, za priseljence ...?

Ga. št. 3: Absolutno.

Jaz: Ker oni si niso ravno izbrali, da hodijo v šolo, bi najbrž rajši hodili v svojo ...

Ga. št. 3: Oni sploh ne bi hodili v šolo. Starši romski ne bi izbrali šole. Vsaj tisti ta pravi ne. Te pa, ki so že socializirani, tako jaz mislim. Vsaj tako kot imamo izkušnje z njimi. Npr. je par, am, ki npr. mama je še nepismena, oče je že pismen. In njej šola res nič ne pomeni. In tudi, ker sta ločena, hčerko vabi k sebi, poskrbi za to, da ne pride v šolo, včasih. Oče pa se trudi zato, da bi hodila v šolo, a ne. Tako hočem povedati, da res tisti ta pravi Romi, ki so še tako iz srcem, jaz mislim da oni ne bi izbrali šole, če bi imeli to možnost. Am ... kaj je še bilo vprašanje?

Jaz: Kaj pa recimo sistem za tiste s posebnimi potrebami al pa za tiste socialni šibkejše?

Jaz: Z zakoni? Mislite, da bi bilo potrebno še kaj dodati v zakon?

Ga. št. 4: Zakoni veliko dopuščajo in imajo prilagojene stvari, ampak teh otrok je toliko in imajo malo ur. Tako, da mi znotraj šole jim dodatne možnosti iščemo. Je pa prav, da imajo možnost dodatnih ur, vsekakor.

Jaz: Pa mislite, da bi se dalo še karkoli narediti?

Ga. št. 3: Sigurno. Kakšne/Kakšno povezovanje s kakšnimi društvi upokojencev, da bi jih, da bi hodili pomagati na šolo, am, dodatno,...

Jaz: Se pravi, da bi upokojenci pomagali?

Ga. št. 3: Ja,...

Jaz: Ok. Kako pa na tej šoli zagotavljate oz. prilagajate programe za delo z otroki priseljenci? Prav ta šola – kaj jim nudi?

Ga. št. 3: Na primer, imamo zelo svež primer. Od novega leta sta dva fanta tukaj. Starejši ima poleg tega, da ne zna slovensko, ima še drug težave, je tudi naglušen, oz. ima ... no, bil je popolnoma gluha, zdaj ima polžkov vsadek tako, da ima težave z jezikom na sploh. In imamo vsak dan pred uro prihaja na učenje jezika, in mu to omogočimo, da je učitelj z njim. Am, poskrbimo za učence prostovoljce, da pomagajo al pa zdaj imamo delavec na DKD – družbeno koristna dela in pač veliko z njim dela, tak da se preko igre uči jezika al pa prek pogovora.

Jaz: V redu. Bi še karkoli izpostavili? Jim na splošno nudite kakšno dodatno uro?

Ga. št. 3: No npr., ko je bila tu Dolime, je učiteljica ... Šola je dobila za eno leto 20 ur za eno učenko. Izvedla jih je pa okrog 200.

Jaz: Kdo pa jih izvaja?

Ga. št. 3: Učiteljica slovenščine.

Jaz: Kako pa zagotavljate oz. prilagajate programe za otroke, z otroki, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom? Tukaj ne gre točno za prilagajanje dela, ampak predvsem, kaj dodatnega jim nudite, se pravi kot na primer šolski sklad, prostovoljci, ki hodijo naokoli, šolska prehrana, na ta način ...?

Ga. št. 4: Prav to ej. Oni imajo financirano iz strani šole v naravi preko sklada, potem nedolgo nazaj pa smo npr. za neko učenko smo prav organizirali dobrodelni koncert in je šel denar za njo oz. za njeno družino. Čeprav tukaj ni prva stvar, da so tako nižji status, ampak je zadaj še bolezen, zaradi katere gre veliko denarja. Tako da imamo še kaj za njih?

Ga. št. 3: Zvezke se podarja ...

Jaz: Kakšno sodelovanje z organizacijo, s prostovoljci? Npr. nekje so izpostavili, da hodijo po domovih in jim pomagajo pri učenju,.

Ga. št. 3: Aha, namesto inštrukcij ...

Ga. št. 4: Zdaj mi imamo ... no, ne glede na to, kakšno je njihovo socialno stanje, se potrudimo najti prostovoljce, zaradi tega ker ... meni se zdi to nedopustno, da morajo v času osnovne šole že imeti inštrukcije, a ne, in to plačljive. Seveda, eni starši to vseeno poiščejo,

mimo nas, ampak za tiste, za katere pa mi menimo, da bi to bilo res v redu, pa poskušamo najdt al starejše učence, da pomagajo, al pa tut zunanje smo že našli.

Jaz: Zdaj pa gremo na, kako prilagajate programe za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Ga. št. 3: Tudi individualne ure?

Jaz: Tudi. Kaj jim nudite, tudi strokovno pomoč?

Ga. št. 3: Na naši šoli je tako, da se prilagaja delo tudi tistim, ki nimajo odločbe. Majo možnost odpisanja testov do 3 na primer, če to izberejo, ali pa se dogovorimo s starši, am. Potem, da se dogovarjajo, kdaj bodo vprašani. Ker sicer mislim, da na splošno spraševanje je nenapovedano. Am ... jst imam občutek, da se jim naši učitelji zelo prilagajajo.

Ga. št. 4: Tut govorilne ure imajo omogočane za učence, dejansko. Potem imamo kakšne učne skupine za prostovoljce. Medtem ko za tiste, ki imajo odločbo, je pa tudi individualiziran program napisan in notri se zagotovijo cilji, se zapišejo cilji, ki jim sledimo, pa še dogovarjamo se za minimalne standarde.

Jaz: To bi bilo?

Ga. št. 3: Mhm [kimanje].

Jaz: V redu. Pa bi želeli v zvezi s pravičnostjo še karkoli dodati, tematizirati, karkoli povedati?

Jaz: Ne?

Ga. št. 3: Ne, ... pravičnost v družbi na sploh je zelo pomembna stvar. Zdej, karkol temu dodat, pa ... [tišina] ...

Jaz: V redu. Pa smo zaključili. Hvala za sodelovanje.

PRILOGA B.4: Osnovna šola Domžale

Jaz: Se pravi, kaj za Vas pomeni beseda pravičnost?

Ga. št. 5: Pravičnost na splošno ali pravičnost glede izobraževanja?

Jaz: Tokrat za to vprašanje me zanima zgolj pravičnost na splošno, Vaš pogled, kaj za Vas osebno pomeni beseda pravičnost?

Ga. št. 5: Enake možnosti za vse.

Jaz: Kakšna šola je pa za Vas pravična? Tu pa so na voljo tri možnosti. Torej, a, b, c. Se pravi a) Tista, ki vsem učencem ponuja enake pogoje/možnosti; b) Tista, ki ponuja različnim učencem različne možnosti in na ta način omogoča vsem priti do podobnih rezultatov ali karkoli drugega je c možnost.

Ga. št. 5: B možnost.

Jaz: V redu. Pa menite, da je sistem pravičen do vseh otrok v izobraževanju? Se pravi, vsi poteki, zakonodaja ... bi se dalo po vašem še kaj spremeniti, dodati?

Ga. št. 5: Načeloma mislim, da se trudijo. Ampak bi se kakšne zadeve lahko spremenile na podlagi konkretnih primerov, ne morem zdaj govoriti na splošno. Ampak so pri nas tudi učenci, ki se mi zdi, da bi mi lahko delali za dobro njih, ne pa da se vedno držimo striktno samo zakonodaje in pravilnikov.

Jaz: V redu. Zdaj pa me zanima, kako prilagajate in zagotavljate programe za delo z učenci priseljenci – tujci? Kaj jim omogoča šola?

Ga. št. 5: Ja, zdaj letos imamo odobrenih 140 ur za otroke, ki se izobražujejo prvo in drugo leto na šoli. Teh otrok je 11 pri nas. Drugače imamo pa 30 otrok vse skupaj, ki so dejansko z drugim državljanstvom pri nas na šoli. Am, drugače za te otroke, ki imajo prvo in drugo leto izobraževanje na šoli, ki dejansko imajo status tujca, učitelji naredijo, razredniki in pa potem učitelji na višji stopnji pomagajo, da se naredi program za otroke. Mi ga delamo približno dvakrat na leto, pač odvisno, kako pač otrok napreduje. Načeloma dvakrat na leto, če se pa pokaže potreba, pa tudi spreminjamo med letom. A tako, da na začetku šolskega leta se naredi za te otroke program, pa potem velja za prvo ocenjevalno obdobje. Pa se potem za drugo ocenjevalno obdobje naredi nov program. V teh programih pač prilagajamo al same vsebine al potem tudi samo ocenjevanje, način, kako se pridobivajo ocene, ali pa mogoče tudi, da se sploh ne ocenjuje, a ne, ker tujci imajo tudi to možnost. Am drugače pa na konc koncev se jih pa ocenjuje po vseh kriterijih, ki veljajo tudi za vse ostale otroke. Samo probamo jim olajšati pot do cilja, ki ga dosežejo potem na koncu vsi otroci.

Jaz: Kaj pa kakšni prostovoljci, medvrstniška pomoč, kakšno sodelovanje z drugimi organizacijami?

Ga. št. 5: Am, kolegica sodeluje s centrom za socialno delo, tako da če so kakšni prostovoljci, potem poleg ostalih otrok tudi tujcem to omogočamo. Čist odvisno, kje so večje potrebe po tem. Drugače smo mi tudi letos vključeni v projekt, amm, Razvijamo medkulturnost kot način sobivanja. Tako da prihaja ena gospa, ki to dela enkrat na teden, s temi otroki se tudi uči splošne zadeve, am, pa tudi kar se tiče šolskih zadev pomaga, aa, čisto odvisno, kako se z razredničarkami dogovarja sproti. A drugače imamo pa tudi organiziran tečaj za, am, učenje slovenščine za starše teh otrok, ker je včasih zelo težko sodelovati s starši, ki ne razumejo našega jezika in včasih jim dejansko naši otroci prevajajo lastnim staršem. Am, pa če že ti otroci težko razumejo, potem je že vprašanje, na kak način je staršem prevedeno in kolk jim sploh povejo, a ne. Tak da hočemo tudi starše malo več izobraževati, samo odzivnost ni najbolj takšna, kakršno bi si mi želeli.

To, kar se tiče zdaj tujcev, drugače pa imamo tako narejeno te zadeve, ko ministrstvo odobri te ure, a ne, ki jih imamo za letos 140, imamo zdaj že ene par let to prakso, da to izvajajo zunanje izvajalke, prav center za učenje slovenščine, ena gospa prihaja. Tako da ne delajo naši notranji učitelji, ker se mi zdi, da bolj kakovostno izvedeno, ker dejansko jih uči bolj splošne zadeve: kako v trgovini – splošne zadeve so to v trgovini, kaj se pri zdravniku pogovarjati, dele telesa. Ker učitelji se vedno avtomatsko vedno skoncentrirajo samo na učno snov. Te otroke moraš pa najprej splošno izobraziti, da se znajdejo v trgovini, da se znajdejo pri zdravniku, da se znajdejo na občini ali pač kamorkoli grejo in te zadeve. Glede na to, da imamo tudi Kitajce na šoli in da pridejo brez razumevanja slovenskega jezika, mammo tudi to srečo, da imamo zdaj eno diplomirano ... ne vem kako se reče, glavno, kitajščino je študirala ... v glavnem, da se tudi s temi tremi Kitajci ukvarja, da jih uči dejansko slovenščino, ker drugače se je ne morejo naučiti, ker mi ne znamo njihovega jezika in jim tudi ne moreš pomagati. Tako da zelo dobro nam gre pri teh urah.

Jaz: Zdaj pa naprej, kako pa zagotavljate oz. prilagajate programe za otroke, z otroki, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Tu je predvsem mišljen materialni vidik, kaj jim zagotavljate in potem poleg materialnih zadev, če je še kaj ...?

Ga. št. 5: Učbeniški sklad je sam ponujen, ker je pač brezplačen, potem imajo možnost, da se obrnejo na šolski sklad, am, potem so tudi da se financira šola v naravi in kakšne dejavnosti, tudi iz šolskega sklada, če se le da. Aaaa, kar se tiče same učne pomoči za te otroke, ker si starši pač ne morejo privoščiti dragih inštrukcij – prostovoljci. Am, najprej med samimi sošolci v oddelku, aa potem pa imamo tudi prostovoljce iz kakšnega CSD-ja al pa iz tega

mladinskega centra v Domžalah, ki je. Tu pa tam se najde tudi kakšen študent, ki pride na šolo. Te zadeve, zdej pa če se sami starši obrnejo, potem tudi kakšna izredna situacija, če se obrnejo na vodstvo šole ali pa na razrednika, pa potem poskušamo pomagati po drugi strani, če se le da.

Jaz: Kako pa prilagajate programe za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Ga. št. 5: Ja, na podlagi zakona jim je potrebno narediti individualiziran program, to imajo tako vsi. Držimo se odločbe, kdo mora biti izvajalec, koliko ur mu pripada, aamm, večkrat na leto imamo potem tudi evalvacije, na koncu šolskega leta naredimo tudi program za naslednje šolsko leto. Aaaa, z mesecem avgustom pa so dejansko z otrokom seznanjeni vsi učitelji, ki ga potem naslednje šolsko leto poučujejo, tako da jih poznajo. Imajo pa vsi učitelji tudi možnost, da pridejo do teh individualiziranih programov po e-zbornici, tako da jih res lahko dobro preučijo in vsakega posebej. V bistvu se držimo vseh teh zakonov, a ne ki so ... pa pravilnikov glede prilagajanja tem otrokom..

Jaz: Zdaj pa še zadnje vprašanje. Samo, če imate še karkoli za dodati v povezavi s pravičnostjo kot kategorijo?

Ga. št. 5: Amm, ne vem, jaz se bolj ukvarjam, ker sem koordinatorica otrok s posebnimi potrebami, am, se mi zdi, da zadeve, sej lepo, da jim pomagamo, super, fajn je vse, ampak se mi zdim da včasih te ure pomoči bolj tako da so, ne pa da se dejansko z njimi kaj naredi (npr. zdej ne vem, če bo s tem novim zakonom in kriteriji se karkoli spremenilo). Na šoli imamo na primer učenko, ki je naglušna pa slabovidna in ji pač ne pripada spremljevalec kot dodatna učna pomoč. Ker učenka je odlična, te učne pomoči ne potrebuje, spremljevalec ji pa dejansko ne pripada. Jaz upam, da po novem zakonu, po teh kriterijih ji bo pripadal, ampak jst vidim tukaj problem. Potem imamo tudi am, učence z raznimi močnimi alergijami ali pa s sladkorno boleznijo, ki jim tudi ne pripada nobeden spremljevalec, vedno se mora šola nekako sama znajdt v zvezi s tem. Am pol pa iskati druge možnosti za spremstvo. Pripada pa jim dejansko zadeve za učno pomoč, ampak vsi ti otroci so zelo učno uspešni, in dejansko učne pomoči ne potrebujejo. In se mi zdi, da bi bilo treba tu na drugačen način nuditi to pomoč, ki jo otroci potrebujejo. Aaa, pa glede na to, da so zdaj uvedli sedaj te svetovalne storitve v sklopu dodatne strokovne pomoči, ampak imam občutek, da bo to samo en izgovor, da bodo ti otroci manj ur dodatne strokovne pomoči na teden. Am, ker bo ta ura zabeležena kot svetovalna storitev, ki jih pa šola dela. Ampak to pomeni, da potem otrok namesto prej, ko je imel pet ur dodatne strokovne pomoči na teden, zdaj lahko dobi maksimalno štiri in to uro svetovalne storitve. Kar pomeni za otroke eno uro strokovne pomoči. In to se mi spet ne zdi pravično.

Zdaj kar se pa samega izobraževanja tiče, se pa vedno najdejo zadeve, ki se nam včasih ne zdijo pravične, ampak to se tiče bolj posameznikov. Ne morem zdaj na splošno reči, da to je čist nepravičen. So pa čist tu pa tam kakšne izjeme, ki pa pač ne veš, ali bi se držal točno zakonov ali bi gledal na otroka in njegovo korist. Tu smo velikokrat šole v dilemi, ker nam včasih ne dajo konkretnih navodil, samo tako je, pol pa šole se moramo same znajti.

Jaz: Jaz se vam zahvaljujem za odgovore. Hvala.