



## Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli

Alenka Košak, Osnovna šola Podbočje

V prispevku podrobneje analiziram enakost izobraževalnih možnosti otrok v OŠ ter pokažem, kje se pojavljajo razlike in kakšne so. Dotikam se predvsem revščine, možnosti za izobraževanje otrok iz socialno deprivilegiranih okolij, opozarjam na dostopnost izobraževalnih možnosti za otroke iz različnih okolij (mestno, vaško), obravnavam vpliv staršev na izobraževanje otrok, upoštevanje različnosti v sposobnostih otrok. Sprašujem se, ali je obvezno osnovnošolsko izobraževanje res brezplačno. Prikažem oblike pozitivne diskriminacije za enakost v izobraževanju otrok in se pogovorim o tem, kakšno vlogo imajo pri zagotavljanju enakih možnosti za izobraževanje svetovalna služba, učitelji in vodstvo šole, kako lahko pomagajo staršem in otrokom. Po drugi strani pa se sprašujem, ali tudi strokovni delavci v OŠ kdaj proizvajamo neenakost, ali smo na to pozorni in kako se temu lahko upremo.

*Ključne besede:* enakost, pravičnost, šola, revščina, sposobnosti

### Kaj je enakost in pravičnost?

Enakost in pravičnost sta pojma, za katera je na voljo veliko definicij in razlag. Če se omejimo zgolj na izobraževanje, sta to pomembni načeli izobraževalnega sistema, ki si ju prizadevamo uresničevati. Kljub temu pa enakost in pravičnost velikokrat vidimo in doživljamo v kontekstu lastnih potreb in želja. Ameriški filozof John Rawls (1999, 60–65) je razvil teorijo pravičnosti, za katero meni, da jo je treba razumeti kot temeljno vrtilino družbenih institucij. Pomembna načela Rawlsove teorije so: načelo enakih možnosti, načelo poštene enakosti možnosti in načelo difference.

Načelo poštene enakosti možnosti pomeni, da morajo imeti vsi, ki so enako nadarjeni in sposobni in imajo enako željo, da bi to svojo nadarjenost in sposobnosti uporabili, enake možnosti za uspeh. Pri tem ni pomemben njihov izhodiščni položaj v družbi (Rawls 1999, 63). Načelo difference ali razlike pa pravi, da so dopustne samo tiste razlike oziroma neenakosti, ki prinašajo korist ljudem, ki so v družbi v najslabšem položaju (ljudje iz nižjih socialnih slojev, manj nadarjeni ...).

Kako bi omenjeno prenesli v šolski sistem? Pomembno je, da strokovni delavci v šoli neenakosti, ki se pojavljajo, najprej sploh opazimo in smo do njih dovolj občutljivi. Kolikor je mogoče, moramo ustvariti možnosti za omilitev izhodiščnih neenakosti učencev ali za to, da bi jih odpravili. Učence je treba obravnavati individualno. Da bi odpravili neenakosti, moramo uporabiti tudi oblike pozitivne diskriminacije za deprivilegirane učence, o čemer bom pisala v nadaljevanju.

Izraz enake možnosti vključuje enako dostopnost do izobrazbe in enaka izhodišča na začetku izobraževanja oziroma šolanja. Enakost izhodišč pomeni enako začetno možnost za vse. To pa predvsem pomeni tudi ustrezne materialne pogoje in druge okoliščine, pomembne za posameznika. Če želimo vse posameznike postaviti v enak izhodiščni položaj, moramo privilegirati deprivilegirane in deprivilegirati privilegirane.

To pomeni, da umetno ustvarimo razlike, ki jih prej ni bilo.



## Področja neenakosti

### *Socialno-ekonomsko stanje družine in otroci iz socialno deprivilegiranih okolij*

Po definiciji Schmidta je revščina eno od problemskih področij izključevanja. Druga taka področja so še: brezposelnost, bolezen, migracija, izključitev iz neformalnega omrežja in politična marginalizacija. Pojem izključevanja tako označuje socialno izključitev in poleg revščine zajema tudi dolgotrajno brezposelnost, pripadnost izključeni manjšini in regionalno izključenost (Schmidt 2003, 315). Z izrazom revščina Dragoš in Leskoškova (2003, 32–33) označujeta »izrazito problematične kombinacije življenjskih težav pri tistih skupinah in posameznikih, ki so dlje časa izpostavljeni različnim vrstam deprivacije na pomembnejših področjih (zaposlitev, bivalni standard, materialno, zdravstveno, izobrazbeno stanje, socialne mreže, preživljanje prostega časa, življenjski vzorci)«.

Družbeni položaj izključenih skupin zaznamujejo tri vrste diskriminiranosti in izključenosti:

- ekonomska (subjekt, ki mora biti sposoben ustvarjati dobiček, biti avtonomen in neodvisen);
- socialna (subjekti, ki imajo družbeni vpliv in zasedajo pomembna mesta);
- kulturna (poniževanje ljudi, ki se jim pripisujejo negativne lastnosti, in povzdigovanje tistih, ki se jim pripisujejo pozitivne lastnosti, npr. pripadniki večinske kulture) (Zaviršek in Škerjanc 2000, 387).

Nižji socialno-ekonomski status družine lahko pomeni tudi nespodbudno okolje za šolske dosežke otrok.

Košak Babuderjeva (2002, 53) navaja naslednje razloge za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin:

- *Drugačnost znanj*: vsako domače okolje ponuja otroku specifična znanja, vrednote, besednjak ter odzivanja na različne situacije in dogodke. Otroci iz revnih družin prinesejo v šolsko okolje znanja, ki so drugačna od tistih, ki jih pričakujeta vrtec in šola. Zaradi tega neskladja ima otrok hude težave že na začetku šolanja, z leti pa se lahko še poglobljajo.
- *V predšolskem obdobju otroci ne razvijejo osnovnih predpogojev za uspešno učenje*: na otrokovo sposobnost pozornega poslušanja, komunikacijo in obseg besednjaka vpliva manjši interes za ukvarjanje z otrokom v predšolskem obdobju (branje knjig, pogovarjanje, igra ...).
- *Nizka raven samozaupanja in slaba samopodoba*: ker se otroci zavedajo svojega drugačnega statusa, se v drugem okolju počutijo negotovo in nesproščeno. Velikokrat izgubijo zaupanje v svoje sposobnosti in spretnosti, ker te v šolskem okolju pogosto niso učinkovite. Ker izgubijo samozaupanje, se otroci ne izkažejo niti na področjih, na katerih bi lahko bili celo zelo uspešni.
- *Jezikovno učenje v domačem okolju*: v predšolskem obdobju se otroci ob učenju jezika razlikujejo v jezikovnem razumevanju, uporabi jezika, razumevanju števil in vzročno-posledičnih odnosov ter po svojem vedenju o svetu, ki jih obkroža.

Kot meni M. Haralambos (1999, 758), je na področju predšolske socializacije kar nekaj raziskav, ki se ukvarjajo z odnosi med načini vzgajanja otrok, družbenim ra-

zredom in izobraževalnimi dosežki. Njihovi avtorji se delno strinjajo v naslednjih točkah:

- Vedenjski vzorci iz otroštva imajo pomembne in trajne učinke. Posebno otrokova osebnost se večinoma oblikuje v letih primarne socializacije.
- V načinih vzgajanja otrok obstajajo razlike med družbenimi razredi.
- Te razlike pomembno vplivajo na raven dosežkov v izobraževalnem sistemu.

Pergar Kuščarjeva (2003, 111) poudarja, da otroci, ki odraščajo v spodbudnem okolju, do vstopa v šolo že toliko razvijejo komunikacijske spretnosti in socialno razumevanje, da jim to omogoča sodelovanje z vrstniki. Ti otroci so tudi že precej neodvisni in samostojni. Pomanjkljivi vzorci socialnega vedenja pa predstavljajo oviro za učinkovito vključitev med vrstniki. Posledice tega so lahko posmeh, nesporazumi in nesprejetost med vrstniki, kar pa lahko vodi v dodatne težave, ki so vzrok za otrokov neuspeh, in v različne oblike asocialnega vedenja.

### **Različnosti v sposobnostih otrok**

Na šolske dosežke bistveno vplivajo tudi otrokove sposobnosti. Razlikujemo dva pogleda na sposobnosti: sposobnosti kot stalne in nespremenljive ter sposobnosti, ki so spremenljive in nestalne. Prvi pogled sposobnosti označuje kot značilnosti posameznika, ki jih ne moremo spremeniti, ker so že določene, drugi pa sposobnosti označuje kot nestabilne in spremenljive, ker jih lahko z vajo, učenjem in urjenjem izboljšamo. Učenci, ki na sposobnosti gledajo kot na nespremenljive, si navadno zastavljajo storilnostne cilje, vztrajajo pri dejavnostih, ki jih uspešno obvladajo, in ne tvegajo neuspeha ali poraza. Učenci, ki na sposobnosti gledajo kot na spremenljive, verjamejo v možnost izboljšanja svojih dosežkov, zastavljajo si višje cilje in s tem izboljšujejo in urijo svoje sposobnosti.

Pomembno je, da učitelj prepozna sposobnosti učenca in ga spodbuja pri razvijanju njegovih sposobnosti in interesov. Tako se pri učencih krepi občutek lastne vrednosti in pozitivna samopodoba. Treba pa je upoštevati individualne posebnosti in značilnosti vsakega učenca. K temu pripomorejo tudi različne oblike diferenciacije. Kodelja (2006, 115) govori o tem, da je šola postavljena pred dve nalogi: na eni strani mora zadostiti zahtevi po enakosti, na drugi pa upoštevati velike razlike v sposobnostih in znanju pri posameznih učencih. Rešitev poskuša najti v večji individualizaciji pouka, pri čemer Kodelja (prav tam) omenja štiri osnovne strategije:

- diverzifikacija učnih vsebin (vsak pridobiva različna znanja, izhajajoč iz svojih sposobnosti in interesov);
- diferenciacija učnih ciljev (pri temeljnih predmetih ostajajo cilji enaki, pri ostalih pa se dopušča velika različnost, ki ustreza otrokovim sposobnostim in interesom);
- dve obliki diferenciacije (različne metode in oblike dela in časovna diferenciranost, ki omogoča prilagoditev ritmu dela pri posameznem učencu).

Prav tako je pomembno učiteljevo prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami, tako nadarjenih kot tistih s težavami, in delo z njimi. Kodelja (2006, 116) opozarja, da je z vidika Rawlsove teorije socialne pravičnosti treba privilegirati tudi manj nadarjene in za učenje manj sposobne učence, če jim hočemo zagotoviti približno enake izobraževalne možnosti. Vendar pa večina manj nadarjenih učencev

kljub temu ne bo dosegla enakih rezultatov kot bolj nadarjeni in motivirani, tudi večjega vlaganja v njihovo izobraževanje ni mogoče upravičiti z možnostjo doseganja enakih rezultatov, temveč s tem, da bo to vlaganje le v njihovo korist. Po Rawlsovi teoriji je neenakost upravičena le, če je v korist tistim, ki so v najslabšem položaju.

Na eni strani so otroci s posebnimi potrebami, ki morajo v svoje delo vložiti veliko truda, da kompenzirajo svoj primanjkljaj, na drugi strani pa so tu nadarjeni otroci, kar od učitelja zahteva dodatno poglobljeno delo, nemalokrat pa tudi motivacijo, da se ti otroci vključijo v dodatne dejavnosti. Pojem »nadarjenost« postaja tudi statusni simbol nekaterih (pre)ambiciozних staršev in otrok, ki več od identifikacije niso pripravljeni storiti.

Bezenškova (2003, 23) piše o tem, kako pomembno je vrednotenje izobraževanja pri starših in drugih otroku pomembnih ljudeh ter iz kakšnega družinskega okolja prihaja otrok. Revni nadarjeni otrok »ugasne« prav pod težo obvladovanja hudih življenjskih razmer, pomanjkanja govornih in jezikovnih vzorcev, odsotnosti izkušenj o življenju in svetu, nestimulativne vzgoje staršev, pomanjkanja interakcij z odraslimi in otroki iz drugih okolij ipd. Po drugi strani pa obstaja možnost, da se tako »utrudi«, da samodejno razvije svoj lastni obrambni mehanizem, ki mu pomaga skozi neugodne življenjske izkušnje, v katerih si nabere novih izkušenj in védenj, »kako najbolje preživeti«.

Zato je pomembno, da šola v vzgojno-izobraževalnem procesu oblikuje take razmere, ki bodo upoštevale individualne potrebe otrok. To pa zahteva veliko fleksibilnost in prilagajanje različnostim.

### *Otroci iz kulturno različnih okolij*

Tudi v slovenskih osnovnih šolah je vedno več otrok, ki prihajajo iz kulturno različnih okolij. Predvsem naj omenim otroke priseljencev (iz nekdanje Jugoslavije in drugih držav) in Romov. Vendar pa se kulturne razlike kažejo tudi med pripadniki različnih socialnih slojev, etničnih skupin, med predstavniki različnih generacij, spolov, življenjskimi slogi in verskimi skupnostmi. Kulturna različnost šol mora predstavljati pozitivno vrednoto, ki nas bogati in uči novega. Otroci, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, imajo v šoli velikokrat težave pri socialni integraciji s svojimi vrstniki.

Poleg tega se pojavljajo težave v razumevanju slovenskega jezika in razlike v socializaciji. Interkulturalna vzgoja v šoli mora zato – če hočemo govoriti o enakopravnosti in pravičnosti – upoštevati omenjene različnosti in potrebe otrok. Učitelj mora biti občutljiv do drugačnosti, kulturnih in socializacijskih razlik, ki jih otrok prinese iz domačega okolja.

Do omenjenih razlik mora pokazati veliko strpnosti, razumevanja in tolerantnosti, je prav učitelj zgled učencem. To je tudi pogoj za uspešno socialno integracijo vseh učencev v razredu in pozitivno klimo naklonjenosti do drugačnosti. Učitelj mora biti tudi občutljiv do specifičnega znanja, ki ga otrok iz kulturno različnega okolja prinese s seboj.

Skubic Ermenčeva (2003, 55) govori o posledicah medkulturne komunikacije zaradi komunikacijskih nesporazumov in zmot. Obče pedagoško načelo je, da moramo pri pouku izhajati iz prejšnjega znanja učencev in njihovih izkušenj, kar pa je velikokrat že socialno določeno. Otroci se v svojih družinah naučijo pravljič, pe-

smic, se seznanijo z družinskimi navadami, nacionalnimi prazniki ipd. Ko pridejo v šolo, pa se pri pouku bolj ali manj samoumevno pričakuje, da imajo določen fond znanja in da se učitelji pri pouku opirajo nanj. Učitelj denimo pričakuje poznavanje določenega praznika, ki pa ga morda v družini iz kulturno drugačnega okolja ne poznajo in ne praznujejo. Če to ostane prezrto, se lahko tak učenec počuti izključenega, njegovo novo znanje se ne more vpeti v njegovo obstoječo mrežo znanja.

Resman (2003, 65) poudarja, da se morata interkulturalna vzgoja in izobraževanje usmeriti v razvijanje socialne kohezije, v iskanje ravnotežja med vzgojo za različnost in vzgojo za enakost, vzgojo, katere namen bo ohranjati in razvijati identiteto in ponos zaradi posameznikovega kulturnega in socialnega izvora. Ob tem je treba pri učencu razvijati tiste socialne odlike, znanja in sposobnosti, ki mu bodo omogočili enakovredno vključevanje v obstoječi sistem družbenih institucij. Interkulturalna vzgoja pomeni vzgojo za strpnost, toleranco, sodelovalnost med različnimi socialnimi in kulturnimi skupinami.

Tu ima veliko vlogo učitelj, saj z upoštevanjem različnosti in strpnosti daje zgled in pozitivno spodbudo vsem učencem, je most med učenci, med kulturo manjšine in kulturo večine. Pomembno pa je tudi, da učitelj pozna posebnosti manjšinskih kultur, ker bo le tako lahko razumel in si razložil določene oblike vedenja in ravnanja učencev v razredu. V nasprotnem primeru lahko neupravičeno sodi in ravna po lastnih kriterijih, ki pa niso v skladu z drugimi kulturnimi vzorci. Posledično se lahko to pokaže v različnih stereotipih in nestrpnosti učitelja in učenčevih vrstnikov.

### **Vpliv staršev na izobraževanje otrok**

Velik vpliv na uspešnost izobraževanja otrok imajo tudi njihovi starši. Pričakovanja nekaterih so zelo velika, drugih spet zelo majhna. Pomembne razlike se kažejo že pri otrokovem vstopu v šolo, v času njegove primarne socializacije. Ta se odvija predvsem v družini, učinki pa segajo v naslednje stopnje socializacije in so pomembni za otrokovo uspešnost.

Rezultati študije kognitivnih sposobnosti otrok ob vstopu v šolo (Cecić Erpič 1999, 20–42) so pokazali na dva pomembna dejavnika, ki vplivata na razlike v kognitivnem funkcioniranju otrok: izobrazbena raven otrokove družine in njegova kronološka starost. Kronološko mlajši otroci so pri preizkušnjah kognitivnega funkcioniranja dosegli slabše rezultate. Prav tako so slabše rezultate dosegli otroci nižje izobraženih staršev; razlika med otroki staršev z visoko izobrazbo in otroki staršev z nizko izobrazbo je približno eno leto mentalne starosti. Avtorica navaja, da bi zgodnejši vstop v šolo otrokom iz intelektualno manj stimulatивnih okolij prej omogočil intelektualno bolj spodbudne razmere. Na razlike v kognitivnem funkcioniranju torej odločilno vpliva tudi stimuliranje, ki so ga otroci deležni v svojem družinskem okolju. Avtorica dodaja, »da kopičenje kognitivnih razlik, ki nastanejo v primarnem okolju, vpliva na različno izrabo sicer objektivno enakih institucionalnih pogojev« (prav tam).

Razlike v predšolski socializaciji vplivajo na raven dosežkov v izobraževalnem sistemu. Otroci iz manj stimulatивnih družinskih okolij in otroci manj izobraženih staršev so ob vstopu v šolo praviloma v slabšem položaju. Pomembni dejavniki za učno uspešnost so tudi same dejavnosti, ki se odvijajo v okviru družine. Otroci manj izobraženih staršev so praviloma deležni manj ali sploh nič obiskov kulturnih prireditev, doma imajo manj knjig in slovarjev, spodbud za branje, manj didaktič-

nih igrač, nimajo računalnika ali celo svoje pisalne mize. Zanje je šola velikokrat edina, ki jim omogoči in ponudi različne izlete, ogledе prireditve, uporabo knjig, računalnika ipd. Ti otroci so v primerjavi s tistimi, ki so že v zelo zgodnjih otroških letih deležni vsega omenjenega, v neenakem položaju. To pa nenazadnje lahko vpliva na njihovo samopodobo in počutje med vrstniki.

Manj izobraženi starši imajo praviloma majhna pričakovanja glede šolskih dosežkov svojih otrok. V ospredju so drugačne vrednote in življenjski cilji, ki niso povezani z izobraževanjem. Pri šolskem delu otrokom ne morejo in ne znajo pomagati. Tudi nekatere lastne slabe izkušnje s šolo dodatno destimulativno vplivajo na odnos staršev do nje.

Po drugi strani pa zelo ambiciozni, izobraženi ali bogati starši lahko otroka za šolske dosežke spodbujajo z nagrajevanjem in mu vcepijo omenjeni motivacijski vzorec. To pa pri otroku lahko povzroči strah in odpor do šole in izobraževanja, če ne dosega rezultatov, kakršne pričakujejo starši. Ti starši imajo praviloma že izdelano vizijo za prihodnost svojega otroka, ki ni nujno v skladu z njegovimi zmožnostmi in interesi. Njihova pričakovanja so zelo velika in praviloma se težko spriznijo z dejstvom, da otrok nečesa ne zmore ali si ne želi.

Pomemben dejavnik pri razvoju otrokovih sposobnosti, znanj in potencialov je tudi okolje, v katerem otroci živijo. Otroci, ki živijo v mestnem okolju, imajo več možnosti za razvoj svojih interesov in sposobnosti kot tisti s podeželja. V mestu je ponudba dodatnih izobraževalnih možnosti bistveno pestrejša in bolj raznolika, s tem pa tudi cenovno konkurenčna. Otroci, ki živijo na podeželju, velikokrat kljub nadarjenosti in interesu zaradi prevelike oddaljenosti od mestnih središč nimajo možnosti za razvijanje svojih potencialov. Glasbene šole so dokaj dobro dostopne in razširjene, druga ponudba pa je na podeželju velikokrat odvisna od možnosti, ki jih v okviru krožkov ponudi šola. Zato veliko breme nosijo starši, ki morajo svoje otroke na dodatno izobraževanje voziti v oddaljene kraje.

### **Oblike pozitivne diskriminacije za enakost v izobraževanju otrok**

Različne oblike pozitivne diskriminacije omogočajo deprivilegiranim otrokom vsaj približno enake možnosti pri izobraževanju. Kodelja (2006, 44) pravi, da se je politika pozitivne diskriminacije v izobraževanju začela kot odgovor na teorijo kulturne deprivacije. Ta teorija poudarja, da je mogoče udejanjiti enakost izobraževalnih možnosti samo s kompenziranjem kulturne prikrajšanosti otrok, ki izhajajo iz revnih družin in živijo v kulturno osiromašenem okolju. Zato so potrebni posebni kompenzacijski programi.

Oblike 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.



## Vloga vodstva šole, svetovalne službe in učiteljev pri zagotavljanju pravičnosti in enakih možnosti za izobraževanje

Osnovnošolsko izobraževanje predstavlja v življenju vsakega človeka pomembno obdobje, saj poteka v času od otroštva pa vse do mladostništva, ko se začne oblikovanje identitete posameznika. Velik vpliv na oblikovanje identitete in samopodobe ima tudi izobraževanje. Zato ni vseeno, kakšna je naša šola in kakšna je njena vizija. Stremljenje k enakosti in pravičnosti je eno od pomembnih načel izobraževanja. Seveda pa je uresničevanje tega načela močno omejeno tudi zaradi različnih zunanjih dejavnikov, ki jih šola lahko le deloma kompenzira. Milharčič Hladnikova (2003, 49) piše o treh prevladujočih interpretacijskih modelih (ne)enakosti v izobraževanju:

- *meritokratski model*: poudarja podedovane sposobnosti, ki jih družinsko, šolsko in delovno okolje le še povečujejo, zato naj bi bili izenačevalni ukrepi nesmiselni in neučinkoviti;
- *razredni model*: izobraževalne neenakosti interpretira kot posledico materialnih in kulturnih družbenih razlik, ki jih je mogoče odpraviti ali zmanjšati, zato so smiselni različni izenačevalni ukrepi;
- *tradicionalni model*: pomembne so tako podedovane kot v družbenem okolju pridobljene lastnosti, referenčni okvir pa določa dominantna kultura.

Vsak model na svoj način razume in strukturira najpogostejše oblike izobraževalnih neenakosti: neenakost učenčevega izvora, neenakost sposobnosti za šolsko delo, neenakost šolskega okolja (metode poučevanja, opremljenost učilnic, ugled in položaj šole ipd.).

Če želi biti šola pravična, mora upoštevati tudi raznolikosti učencev. M. Peček (2006, 12) poudarja, da je pravičnost vsake institucije, tudi šole, v moči prepoznati, ali so procesi in dejavnosti v njej za vse vključene enako dostopni. Nujna pa je drugačna obravnava deprivilegiranih učencev, ki so zaradi slabših začetnih možnosti upravičeni do večje količine družbenih dobrin. Prav tako je potrebna drugačna obravnava privilegiranih, če ta prispeva k boljšemu položaju deprivilegiranih.

Če želi šola delovati pravično in biti do vseh enaka, mora tako delovati najprej njeno vodstvo, ki za tovrstno delovanje motivira ostale pedagoške in nepedagoške delavce na šoli. Različnosti je v naši družbi vsak dan več. Tu se mi zastavi vprašanje, koliko kompetenc ima in koliko jih bo v prihodnosti še imela šola, da bo te raznolikosti lahko kompenzirala, da bo ohranjala pravičnost. Milharčič Hladnikova (2003, 58) poudarja, da šola ne more odpraviti družbenih in socialnih neenakosti, na drugi strani pa ima zaradi svoje izobraževalne vloge tudi emancipacijske učinke in da so lahko v izobraževalnem sistemu uspešni tudi otroci, ki za šolski in življenjski uspeh zaradi svojega družinskega porekla niso predestinirani. Za to pa so potrebni motivirani učitelji, ki verjamejo v moč znanja in razuma in tudi v učljivost in vzgojljivost učencev.

Zaradi različnosti učencev je pomembno, da učitelji upoštevajo pozitivno diskriminacijo deprivilegiranih in ji sledijo. Nekatere oblike pozitivne diskriminacije nalaga že sama zakonodaja, za druge pa mora biti učitelj dovolj občutljiv. K temu lahko veliko pripomore tudi šolska svetovalna služba, ki je pogosto vez med starši, učitelji in učenci. Svetovalna služba mora izhajati iz potreb otrok. Pri tem mora upoštevati okolje, iz katerega prihaja otrok, in njegove družinske razmere. Tako posta-

jajo svetovalni delavci bolj občutljivi za otrokove potrebe in lahko pripomorejo k oblikovanju varnega šolskega prostora.

Učitelji morajo biti pri svojem delu zelo senzibilni in strpni do vseh oblik drugačnosti. Nepremišljeno ravnanje lahko hitro privede do posplošenih stereotipnih sodb o učencih, ki kakorkoli izstopajo. Pomembno je upoštevanje načela, da učitelji ne poučujejo vseh učencev enako in ne delajo enako z vsemi, ampak z različnimi različno. Končni cilj je, da bi vsi učenci, ne glede na okoliščine, dosegli vsaj minimalne standarde znanja. Zato mora biti učitelj fleksibilen, upoštevati mora individualne razlike med učenci in uporabljati različne metode in tehnike poučevanja. Otroci hitro opazijo, če učitelj zapostavlja ali favorizira določene učence, in so glede tega zelo občutljivi. To občutijo kot krivico in neenakost, ki jo proizvajajo učitelji. Zaradi velikih ekonomsko-socialnih razlik, ki se pojavljajo med družinami, mora učitelj posebno pozornost nameniti tudi revnejšim učencem, ki nimajo vseh učnih pripomočkov, še posebno ne računalnika.

### Sklep

Enakost in pravičnost sta zelo občutljivi temi. Šola in šolski sistem lahko prispevata le en delček k enakosti vseh učencev, in sicer tako, da vsem omogočita približno enake razmere za izobraževanje. Nikakor pa šola ne more vplivati na domače življenjske razmere učencev, prav tu pa so razlike med njimi pogosto zelo velike. Velik vpliv na pravičnost in enakost v šoli imajo sami učitelji in njihova občutljivost do raznolikosti. Pomembno se zdi razvijanje te občutljivosti že med študijem za poklic učitelja, hkrati pa to razvijanje ohranjati v celotnem procesu dela z učenci. V tem kontekstu se mi zdi pomembno, da zna učitelj prepoznati otrokove potrebe in interese, da zna iskati močna področja pri otrocih in jim dati možnosti, da doživijo uspeh. Zelo pomembno je dobro poznavanje socialno-ekonomskega stanja družine, iz katere prihaja otrok. Le tako lahko prepoznamo in znamo interpretirati nekatere vzorce vedenja, odzive in razmišljanja, ki jih sporoča otrok, ne da bi ga obsojali. Včasih prav zaradi omenjenega nepoznavanja prehitro posplošimo določena ravnanja otrok in jih stigmatiziramo kot »lene, nesramne, razvajene« ipd. Učitelji morajo torej znati presegati stereotipe. Občutljivost do raznolikosti zahteva tudi sposobnost opazovanja otroka in empatijo. Ker imamo v razredu otroke z različnimi interesi, sposobnostmi, iz različnih socialnih okolij, mora učitelj znati nameniti čas, pozornost in pomoč prav vsem, kar pa od njega zahteva veliko fleksibilnosti in naporov. Pri zagotavljanju enakosti in pravičnosti ne smemo spregledati sodelovanja s starši, moramo jim prisluhniti, jih slišati, poskušati prepoznati njihove želje in potrebe. Le skupaj z njimi lahko sooblikujemo varen in uspešen prostor za vsakega otroka v šoli.

### Literatura

- Bezenšek, J. 2003. Vpliv revščine in socialne izključenosti na izobraževanje nadarjenih. *Didactica Slovenica* 18 (3–4): 13–24.
- Cecić Erpič, S. 1999. Vzdolžna primerjava malčkove igre z igračami v interakciji z mamo in s testatorko. *Psihološka obzorja* 8 (2–3): 20–42.
- Dragoš, S., in V. Leskošek. 2003. *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Haralambos, M. 1999. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.



- Kodelja, Z. 2006. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Košak Babuder, M. 2002. Vpliv revščine na otrokov psihofizični razvoj in učno uspešnost. *Defectologica Slovenica* 10 (3): 63–73.
- Milharčič Hladnik, M. 2003. Bogastvo konceptualizacij in analiz šolske uspešnosti. V *Uspešnost in pravičnost v šoli*, ur. C. Razdevšek Pučko, 49–60. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pergar Kuščer, M. 2003. Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V *Uspešnost in pravičnost v šoli*, ur. C. Razdevšek Pučko, 99–116. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rawls, J. 1999. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap.
- Resman, M. 2003. Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika* 45 (1): 60–79.
- Schmidt, T. 2003. Stabilizacija/integracija. *Socialno delo* 42 (4–5): 311–319.
- Skubic Ermenc, K. 2003. Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 45 (1): 44–57.
- Zaviršek, D., in J. Škerjanc. 2000. Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva. *Socialno delo* 39 (6): 387–419.