



MEDKULTURNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

Vključevanje otrok priseljencev

Marijanca Ajša
Vižintin

MIGRACIJE



Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.015.31:316.7
316.7-054.7-053.2
314.151.3-054.7-053.2

VIŽINTIN, Marijanca Ajša

Medkulturna vzgoja in izobraževanje : vključevanje otrok
priseljencev / Marijanca Ajša Vižintin. - 1. izd., 1. natis. - Ljubljana :
Založba ZRC SAZU, 2017. - (Migracije, ISSN 1580-7401 ; 27)

ISBN 978-961-05-0013-1

290540544

**MEDKULTURNA VZGOJA
IN IZOBRAŽEVANJE**
Vključevanje otrok priseljencev

Marijanca Ajša Vižintin

Ljubljana 2017

Maji in Davidu

VSEBINA

ZAHVALA	9
UVOD	13
RAZVOJ VKLJUČEVANJA (OTROK) PRISELJENCEV KONEC 20. IN NA ZAČETKU 21. STOLETJA	21
Družbenopolitični okvir: od izključevanja do vključevanja	27
Slovenska integracijska politika	53
Od večkulturne do medkulturne pedagogike	71
Vključevanje otrok priseljencev in usposabljanje pedagoških delavcev v Sloveniji	93
Ozaveščanje in preseganje predsodkov pri pouku književnosti	115
Razmislek o raznolikosti in sestavljeni identiteti	141
Otroci priseljenci	155
MODEL MEDKULTURNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA	181
Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo	185

Sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev	203
Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo	233
Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih	253
Medkulturni dialog na šoli	275
Sodelovanje s (starši) priseljenci	301
Sodelovanje z lokalno skupnostjo	315

ZAKLJUČEK	327
-----------	-----

LITERATURA IN VIRI	343
--------------------	-----

SEZNAM KRAJŠAV	369
----------------	-----

KAZALO PRIMEROV IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO	370
--	-----

STVARNO IN IMENSKO KAZALO	371
---------------------------	-----

PRILOGA: Model medkulturne vzgoje in izobraževanja	377
--	-----

ZAHVALA

Knjiga je rezultat raziskovalnega in pedagoškega dela v letih 2006–2016. Kot zunanja sodelavka ali asistentka na Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU (Znanstvenoraziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti) sem sodelovala v slovenskih in mednarodnih projektih, znotraj katerih sem se srečevala z izzivi vključevanja priseljencev, s pedagoškimi delavkami in delavci ter z njihovo potrebo po dodatnem usposabljanju za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Sočasno sem dobila možnost za raziskovanje slovenskih izseljencev v Nemčiji ter v Bosni in Hercegovini v okviru več projektov, ki so jih financirali Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, Evropski socialni sklad, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu idr. Dragocena perspektiva »Mi drugje, drugi pri nas« je ponudila marsikateri odgovor na številna vprašanja. Za priložnosti, znotraj katerih sem nabirala znanje in izkušnje, se zato najprej zahvaljujem dr. Marini Lukšič Hacin, predstojnici Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, ter vsem zaposlenim. Posebno dragoceni so bili zame nasveti dr. Mirjam Milharčič Hladnik, dr. Janje Žitnik Serafin, podpora dr. Jerneja Mlekuža in izkušnja souredništva pri reviji *Dve domovini/Two Homelands*, spodbuda mag. Metke Lokar, ki se je medtem preselila v Peking, kjer poučuje slovenščino, raziskovalno delo dr. Marjana Drnovška, spodbuda urednika zbirke *Migracije* dr. Alekseja Kalca, izkušnje pri urejanju knjige dr. Nataše Rogelja in dr. Martine Bofulin.

Moji temelji na področju vključevanja otrok priseljencev so bili postavljeni na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina (2003–2009). Hvaležna sem za vse pedagoške izkušnje, ki sem jih pridobila v razredu pri poučevanju slovenščine (kot prvega in drugega jezika) in v šolski knjižnici. Zahvaljujem se takratnim sodelavkam, sodelavcem, še posebej pa

ravnateljici Janji Babič, ki me je podprla pri uvajanju medkulturnih novosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in pri usposabljanju. Vedno večje število otrok priseljencev, vprašanja, kako jih vključevati, katere vrste podpore potrebujejo, kako sodelovati s starši, v katerih organizacijah najti podporo v lokalnem okolju, kje in kako pridobiti znanje za uspešnejše vključevanje, ne nazadnje pa moje samospraševanje, kaj bi pričakovala za svoja otroka, če bi se preselila v drugo državo in ju vpisala v šolo, so bili razlogi, da sem tem izzivom posvetila svoj podiplomski študij in doktorsko disertacijo *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (Vižintin 2013a). Zanj sem prejela nagrado srebrni znak ZRC SAZU (2014), tj. nagrada za vrhunski doktorat s področja humanističnih in družboslovnih ved.

Za spodbujanje k raziskovanju in pisanju se zahvaljujem dr. Mileni Milevi Blažič s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Za vabilo na predavanje na Pedagoško-andragoške dneve 2015, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, se zahvaljujem dr. Klari Skubic Ermenc; to mi je dalo moč, da sem lažje prebrodila obdobje brezposelnosti in da sem vztrajala. Hvaležna sem za sodelovanje s Kulturno izobraževalnim društvom Pina, Koper, da smo Medkulturni inštitut, Avanta Largo in Pina uresničili projekt *Vsi smo migranti*. Za recenziji se zahvaljujem dr. Vesni Mikolič z Znanstveno-raziskovalnega središča Univerze na Primorskem in dr. Andreji Hočevnar s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Za poglobljeno branje in komentarje se iskreno zahvaljujem Jerneji Brumen, ZRC SAZU.

Zahvaljujem se vsem učiteljicam in učiteljem, s katerimi smo skupaj iskali (nove) poti za vključevanje otrok priseljencev, razpravljali o njihovih potrebah za usposabljanje na tem področju, si izmenjevali primere dobrih praks, se drug od drugega učili. Med njimi še posebej omenjam: Slađano Jović Mičković, Mojco Jelen Madruša, Ivano Čančar, Gorana Popovića in Barbaro Hanuš. Z nekaterimi sem postala prijateljica in imela ta privilegij, da sem jih lahko spremljala pri njihovem poslanstvu, ki daleč presega opravljanje službenih dolžnosti.

Hvaležna sem za vse osebne in strokovne stike z ljudmi, ki so se priselili v Slovenijo in so z menoj delili svoje izkušnje preseljevanja, vključevanja, primere diskriminacije, poguma in vztrajnosti. Še posebej so se me – vsak na svoj način – dotaknili: Alma Bejtullahu, Zekirija Šainoski, Manjana Milostnik, Ibrahim Nouhoum, Vael Hanuna, Arkan Al Nawas, Arbnore Avdyčaj in Anila Zaimi, ki je postala moja izjemna svetovalka in prijateljica; želim si, da bi tako ostalo tudi po njeni preselitvi v Švico. Tam živi tudi Eva Hagn Cerar, s katero prijateljujem že 20 let; vnukinjo Naceta Simončiča sem spoznala, ko je prišla za en semester študirat slovenščino iz Züricha v Ljubljano. Med slovenskimi izseljenci sem še posebej hvaležna Jani Kolman in Francu Kolmanu iz Augsburga: njuno

prvo vabilo na posvet slovenskih organizacij v Nemčiji (Bad Urach, 2012) mi je odprlo nov pogled na društveno in kulturno delovanje Slovencev po svetu.

Za dovoljenja za objavo fotografij se zahvaljujem: Anili Zaimi, Arbnore Avdylyaj, Zoranu Kneževiću, Vaelu Hanuni, Dijani Harčević Čatić, Arkanu Al Nawasu (Galerija Diwan, Ljubljana), Bredi Podbrežnik (Knjižnica Franceta Balantiča Kamnik), Društvu slovenskih pisateljev, Lidiji Dimkovski, Franki Pegan Glavini (OŠ Elvire Vatovec Prade, Koper), Hermanu Pušniku (Prva gimnazija Maribor), Marini Lukšič Hacin (ZRC SAZU, Le z drugimi smo), Mirni Buić (Kulturno izobraževalno društvo Pina, Koper, Vsi smo migranti), Nataši Grošelj (OŠ Toneta Okrogarja, Zagorje), Saši Petejan (Zavod Apis, Podobe enakosti), Sebastijanu Mavriču (OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina), Vesni Lavriša (OŠ Dušana Bordona, Koper), Zairi Vidau (Slovenski raziskovalni inštitut, Trst, Eduka – Vzgajati k različnosti/Eduka – Educare alla diversità). Še posebej se zahvaljujem Goranu Popoviću (OŠ Livada, Ljubljana), ki mi je dovolil, da uporabim državljansko enolončnico za fotografijo na naslovnici knjige. *Naša državljanska enolončnica* prikazuje, koliko različnih državljanstev so imeli učenci, učenke OŠ Livada, Ljubljana, na začetku šolskega leta 2016/17. Za pomoč pri obdelavi fotografij se zahvaljujem Marku Zaplatilu, za računalniško podporo Špeli Kastelic, ZRC SAZU.

Mami Rozaliji Kovačič, sestri Tanji Kukec in bratu Boštjanu Percu se zahvaljujem za osebno in računalniško podporo, prijateljici Vesni Marion za stotine kilometrov, ki sva jih skupaj pretekli ob morju ali po kraških gmajnah, na katere me je vztrajno vabila, Martini Košar, Metki Pinoza, Boštjanu Napotniku, Tini Kotnik, Martini Mejak, Ingrid Kuzelj, Lari Godec Soršak, Tomažu Petku, Karmen Škapin, Orjani Udovič, Orjeti Pincin, Patriciji Dodič - Patri za dolgoletna prijateljstva in podporo, Tatjani Marušič za varno ljubljansko zavetje in vedno odprta vrata, Deanu Vižintinu za najinih dvajset let. Najbolj pa sem za vse objeme, toplino in ljubezen med študijem, raziskovanjem, pisanjem hvaležna svojima najstnikoma Maji in Davidu.



UVOD

Slovensko-albanska učna ura, OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2009)

Pri poimenovanju priseljencev se uporabljajo različni termini: priseljenci, migranti, tujci, prišleki, (etnične) manjšine, za otroke pa otroci tujcev, otroci tujci, otroci priseljenci, otroci priseljencev,¹ otroci z migrantskim ozadjem, otroci s priseljenkim ozadjem, otroci (etničnih) manjšin, učenci tujci. Pogosto se govori in piše o priseljenkih prve, druge, včasih tudi tretje in četrte generacije priseljencev. Pa so ljudje, rojeni v Sloveniji (ali v kateri koli drugi državi, kamor so se priselili starši, otroci pa so se rodili v državi priselitve), res priseljenci?

V tej publikaciji uporabljam izraz »otroci priseljenci«, lahko bi jim rekli tudi novopriseljeni otroci (Lesar, Čančar, Jug Došler 2012) ali otroci priseljenci prve generacije (Vižintin 2013a). Strokovni izraz »otroci priseljenci« se nanaša na otroke, ki so se rodili v drugih državah in so se priselili v Slovenijo, večinoma na podlagi združevanja družine, pogosto po večletnem ločenem življenju (vsaj) od enega od staršev. Slovenski jezik so se začeli učiti večinoma po prihodu v Slovenijo; doma govorijo svoj materni jezik, ki večinoma ni slovenski. Veliko otrok priseljencev je začelo obiskovati pred-, osnovno- ali srednješolski vzgojno-izobraževalni sistem že v svoji izvorni državi, po priselitvi v Slovenijo pa so se vključili v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

Publikacija *Medkulturna vzgoja in izobraževanje* s podnaslovom *Vključevanje otrok priseljencev* je razdeljena na dva dela, vsak pa je nato razdeljen na sedem poglavij. Oba dela sta med seboj tesno povezana in se dopolnjujeta: prvi del nosi naslov *Razvoj vključevanja (otrok) priseljencev konec 20. in na začetku 21.*

1 Nekateri ločujejo med pojmom otroci priseljenci/otroci tujci (t. i. novopriseljeni otroci oz. otroci priseljenci prve generacije) in otroci priseljencev/otroci tujcev (t. i. druga generacija priseljencev, torej otroci, katerih starši so se priselili v Slovenijo, sami pa so rojeni v Sloveniji) – drugi teh dveh poimenovanj ne ločujejo in uporabljajo obe možnosti kot sopomenki, s čimer se ne strinjam. Otroci priseljenci (prve generacije), torej otroci, ki niso rojeni v Sloveniji, so otroci priseljenci, saj so se dejansko priselili v Slovenijo. Otroci priseljencev pa so otroci, katerih starši so se priselili v Slovenijo, sami pa so rojeni v Sloveniji; priseljenci so njihovi starši, zato so otroci priseljencev.

stoletja, drugi *Model medkulturne vzgoje in izobraževanja*. Medkulturni model vključevanja otrok priseljencev, kot ga tudi imenujem, se težko bere, kaj šele uresničuje, če ne poznamo teoretičnih podlag in raziskav, dozdalejšnjega razvoja na področju vključevanja priseljencev. Karmen Medica in Goran Lukić (2011: 113) menita, da je pred nami še dolga pot: »Vse bolj kritično in militantno odpiramo vedno nove projekte in nove strategije, predvsem izključevanja v imenu vključevanja, asimilacije v imenu integracije, nepripadnosti v imenu pripadnosti. Ob socialni, ekonomski, ekološki pa tudi idejni negotovosti časa, v katerem živimo, je pričakovati, da se bodo razprave okrog pričujoče problematike poglobljale še naprej.«

Klara Skubic Ermenc (2007b), Nives Zudič Antonič (2010), Mirjam Milharčič Hladnik (2011a) poročajo o posameznih pogumnih, subverzivnih, ozaveščenih in angažiranih učiteljih, učiteljicah – aktivnih državljanah, državljanah, ki že leta presegajo ustaljene diskriminatorne prakse. Pedagoške delavke in delavci sami izražajo potrebo po usposabljanju na področju medkulturne vzgoje in izobraževanja. Razvoj od večkulturne do medkulturne pedagogike (Grant, Sleeter 2007; Nieto, Bode 2008; Zudič Antonič 2010; Banks 2010; Bennett 2011; Portera 2011; Rey von Allmen 2011) se zrcali tudi v slovenskih izhodiščih za vključevanje otrok priseljencev (Skubic Ermenc 2003, 2007a, 2007b, 2010; Peček, Lesar 2006; Milharčič Hladnik 2006; Gaber, Marjanovič Umek 2009; Vrečer 2012; Lesar, Čančar, Jug Došler 2012).

Na državni ravni se podpirajo začasne (projektne) rešitve, npr. *Razvijamo medkulturnost kot novo oblika sobivanja: Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje* (Razvijamo medkulturnost 2013–2015), ki omogočajo sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi organizacijami in izmenjavo primerov dobrih praks. Zadnja projekta, ki se ob koncu urejanja te publikacije šele začinjata, sta *Izzivi medkulturnega sobivanja* (2016–2021) in *Le z drugimi smo* (2016–2021). Sprejeti so bili potrebni dokumenti in smernice: *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), prve *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009), pozneje so jih zamenjale dopolnjene in izboljšane *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2011, 2012); vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem obravnava tudi zadnja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011). Dokumente se po vzgojno-izobraževalnih zavodih različno upošteva, saj niso zakonsko obvezni.

Vključevanje otrok priseljencev je učinkovitejše in kakovostnejše, če poznamo politike in razvoj vključevanja (ali izključevanja) priseljencev, priznavamo raznolikost družbe, več kot eno (sestavljeno) identiteto številnih prebivalcev v

Republiki Sloveniji, če razumemo različna izhodišča in postopnost združevanja družin, kar doživljajo otroci priseljenci, če ozaveščamo in presegamo (svoje) predsodke. Ti so v sodobnih demokratičnih družbah potisnjeni v anonimnost in nerefleksivnost vsakdanjega diskurza. Izražajo se bolj prikrito in posredno, kot so se nekdanje. Kažejo se »v težnji po izogibanju stikov z njimi in druženju v zaprte elitne kroge. Namesto sovražstva in odkritega nasilja do ‚drugačnih‘ sedaj prevladuje ignoriranje, distanca, cinizem. Ta t. i. simbolni, subtilni ali averzivni razizem temelji torej bolj na favoriziranju pripadnikov svoje skupine kot na diskriminaciji druge«, je zapisala Vesna Mikolič (2008: 72) še pred prihodom beguncev iz Sirije, Afganistana, Eritreje in iz drugih držav v letih 2015, 2016.

Čeprav je v Sloveniji za mednarodno zaščito v letu 2015 zaprosilo le 277 ljudi (dobilo jo je 45 ljudi oz. 16,2 %), so se s prihodom ljudi, ki bežijo pred vojno, nasiljem in revščino, predsodki v Sloveniji ponovno okrepili in se javno izražali tudi v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. K ozaveščanju in preseganju predsodkov pozivam v tej knjigi pri vseh učnih predmetih, s poudarkom na pouku jezikov in književnosti.

Sestavljena identiteta priznava in dopolnjuje kulturo mešanosti, jo nadgrajuje in pojasnjuje, če jo posameznik želi pojasniti. Omogoča tudi, da se oseba svobodno, ponosno in prostovoljno opredeli kot pripadnica več kultur, več jezikov, več etničnih skupnosti, več ver. Sestavljena identiteta (in – in – in) ne ocenjuje, ali je ena identiteta več vredna kot druga, ampak postavlja vse možnosti enakovredno drugo ob drugo. Ne sili nas, da smo nepopolni (pol – pol), ampak naša jezikovna/kulturna/etnična izhodišča predstavi kot enakovredna. Izraža to, kar naj bi bila evropska vrednota: raznolikost.

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se v zadnjih letih (2010/11–2014/15) vsako šolsko leto na osnovne šole vključi okoli 1.000 otrok priseljencev (Banjac 2015), v srednje šole 300–400. V zadnjem poglavju prvega dela knjige poskušam opozoriti na postopno združevanje družin ter zelo raznolika izhodišča in možnosti, v katerih živijo otroci priseljenci pred selitvijo in po njej.

Raziskave in projekti, v katerih sem sodelovala in so vplivali na razvoj modela medkulturne vzgoje in izobraževanja, so časovno omejeni na obdobje 2006–2016. Najprej so bile v ospredju pedagoške izkušnje, pridobljene na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje Hrpelje - Kozina (Vižintin 2009, 2010). Pedagoške izkušnje so bile nadgrajene v raziskavi za doktorsko disertacijo (Vižintin 2013a), predvsem pa z raziskovalnim delom, ko sem bila vpeta v projekte Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. Osnovni raziskovalni pristop je bil kvalitativno pedagoško raziskovanje ob uporabi triangulacije tehnik (polstrukturirani intervjuji, okrogle mize, delavnice) in vzorca (otroci in starši priseljenci, učitelji, lokalni akterji), pri čemer razumem

»triangulacijo predvsem kot strategijo zagotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja« (Vogrinc 2008: 122).

Kvalitativni pristop daje »ljudem možnost, da opišejo zgodovinske dogodke in socialne pojave s svojimi izkušnjami, družbenim in humanističnim vedam pa, da se z njimi obogatijo« (Milharčič Hladnik 2007a: 31–32), zavedajoč se, da zahteva koncept izobraževanja, usmerjen na udeležbo in enakopravnost, kritični pristop in »diskusije s tistimi, za katere gre, in ne diskusije o njih« (Schanz 2006: 27). Največ informacij je bilo pridobljenih s polstrukturiranim intervjujem, ki »je na polovici, med dvema ekstremoma (to je standardizirani in nestandardizirani intervju). Pri omenjenem intervjuju si raziskovalec poleg splošne sestave intervjuja, v kateri postavi cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel, vnaprej pripravi tudi nekaj bistvenih vprašanj, navadno odprtega tipa, ki jih postavi vsakemu vpraševancu, preostala vprašanja pa oblikuje sproti med potekom intervjuja« (Sagadin, Drever v Vogrinc 2008: 109). Namen polstrukturiranih intervjujev je prikazati različne perspektive udeležencev, sodelujočih pri vključevanju otrok priseljencev, ter tako pridobiti čim bolj celovito sliko procesa vključevanja. »Ključnega pomena pri tem je razumevanje, da resničnost ni ena in je zato tudi ne moremo znanstveno ‚ugotoviti‘ ter da so vloge raziskovalcev in ‚objektov‘ raziskovanja zamenljive in prenosljive« (Milharčič Hladnik 2007a: 33).

Raziskave, v katerih sem sodelovala in iz katerih navajam primere dobrih praks ter citate v tej znanstveni monografiji, so: *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (2010–2011), rezultati Gombač idr. (2011); *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (2013), rezultati Vižintin (2013a); *Eduka – Vzgajati k različnosti* (2011–2014), rezultati Vižintin (2014b). Namen te monografske publikacije ni predstavitev dosežkov omenjenih raziskav, saj so ti že vsi objavljeni, ampak uporabiti njihove rezultate: primeri dobrih praks in rešitve, ki so jih poiskali posamezniki oz. organizacije, predstavljajo ponazoritev k predlaganemu modelu medkulturne vzgoje in izobraževanja.

Projekt *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (2010–2011) je izvajal ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom. Ena izmed dejavnosti je bila organizacija lokalnih konferenc (Ljubljana, Koper, Maribor, Novo mesto, Celje, Kranj), na katerih so se predstavili lokalni akterji, ki že delujejo na področju aktivnega državljanstva, vključevanja, več- ali medkulturnega izobraževanja in ki razvijajo medkulturno zmožnost vseh prebivalcev (Gombač idr. 2011).

Raziskava *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (2013) je potekala leta 2011 za potrebe doktorske disertacije (Vižintin 2013a). Vanjo so bile zajete tri slovenske osnovne šole (iz osrednjega, južnega in iz severnega dela Slovenije). V anonimni raziskavi je na polstrukturiranih intervjujih sodelovalo 18 otrok priseljencev, 12 staršev priseljencev in 13 učiteljic, učiteljev (Vižintin 2013a).

Za potrebe slovensko-italijanskega projekta *Eduka – Vzgajati k različnosti/ Eduka – Edicare alla diversità* (2011–2014) so bile v kvalitativni raziskavi izbrane šole s šolskimi okoliši, v katerih poleg pripadnikov večine (Slovenci oz. Italijani) in pripadnikov manjšine (italijanske v Sloveniji oz. slovenske v Italiji) živijo tudi pripadniki priseljenjskih skupnosti oz. »novih« manjšin in njihovih potomcev. V raziskavo so bile zajete tri šole: dve osnovni šoli v Sloveniji (Ljubljana, Koper) in večstopenjska šola s slovenskim učnim jezikom v Italiji (Trst). V 49 polstrukturiranih intervjujih, na katerih temeljijo izbrani rezultati raziskave, je sodelovalo 33 učencev in 16 učiteljev, učiteljic oz. strokovnih/svetovalnih/vodstvenih delavcev, delavk na sodelujočih šolah (Vižintin 2014b).

Drugi del knjige predstavlja *Model medkulturne vzgoje in izobraževanja*, vsako izmed poglavij pa obravnava enega izmed sedmih kriterijev medkulturnega modela vključevanja: 1. Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo; 2. Sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev; 3. Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo; 4. Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih; 5. Medkulturni dialog na šoli; 6. Sodelovanje s (starši) priseljenci; 7. Sodelovanje z lokalno skupnostjo. Vsako izmed teh poglavij prinaša tudi primere iz pedagoške prakse in zanjo, prvi primer pa naslavlja Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije (MIZŠ). V medkulturni model vključevanja so aktivno vključeni vsi: učenci in starši, priseljeni in nepriseljeni, učitelji (tudi taki, ki imajo sami izkušnjo preseljevanja), priseljenci sami in njihove organizacije, organizacije v lokalnem okolju in pristojni državni organi. Vsi smo soodgovorni za vključevanje – v vzgojno-izobraževalnem procesu torej vsaka pedagoška delavka, delavec, saj s svojimi dejanji, z znanjem in odnosom vsak soustvarja vključevalno (ali izključevalno) družbo.

Model medkulturne vzgoje in izobraževanja je oblikovan z namenom, da se preseže osredinjenost le na posamezne vidike in da se razvije čim bolj celosten pogled na vključevanje otrok priseljencev. Cilj je prispevati k uspešnejšemu vključevanju otrok priseljencev in razvoju medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev. Z modelom želim izboljšati dozdajšnje razmere, »ko za nepriznane jezikovne manjšine ni bilo narejenega veliko«, kot je slovenske razmere na področju vključevanja otrok priseljencev v začetku 21. stoletja kritično ocenila

Klara Skubic Ermenc (2010: 277), in ponuditi pedagoškim delavkam, delavcem strokovno podporo pri vključevanju otrok priseljencev.

Za poimenovanje medkulturalna vzgoja in izobraževanje (ne večkulturalna) sem se odločila, ker predpona med- prinaša dodano vrednost: poudarja sodelovanje med različnimi skupnostmi (Mikolič, Pertot, Zudič Antonič 2006; Rey von Allmen 2011; Portera 2011; Zudič Antonič 2010) v družbi, ki je že večkulturalna, večjezična, večetnična, večverska itd. Ko sprejememo dejstvo, da je naša družba raznolika, so postavljeni temelji za razvoj medkulturnega dialoga in medkulturne družbe, v vzgojno-izobraževalnem procesu pa za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja. Za podomačevanje strokovnih izrazov (medkulturalna vzgoja in izobraževanje, ne interkulturalna; medkulturalna zmožnost, ne interkulturalna; večkulturalizem, ne multikulturalizem) sem se odločila, ker želim prispevati k razvoju slovenskega znanstvenega jezika.

Razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja je v Sloveniji na začetku. Čeprav se odvija že nekaj let, se rešitve na področju vključevanja otrok priseljencev ter usposabljanja pedagoških delavk, delavcev še vedno iščejo in rešujejo projektno. Šele začenja se večletni in dolgotrajni proces spreminjanja slovenskega vzgojno-izobraževalnega prostora: od tega, da (si) priznamo svojo večkulturalnost, večjezičnost, večetničnost in večverskost (in ateizem), do tega, da soustvarjamo slovensko družbo, katere pomemben del je tudi šolstvo, iz večkulturne družbe v medkulturalno družbo. Ta publikacija predstavlja enega izmed korakov na tej poti. Pričakujem nadaljnji razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja ter upam na uporabo in nadgradnjo predlaganega medkulturnega modela vključevanja otrok priseljencev.

Želim si, da bi nekoč nekje nekdo rekel: »Zakaj je bilo treba sploh pisati o tem? To je vendar samoumevno.« Ali pa bomo raje postavili rezalno žico, t. i. tehnično oviro, okrog in okrog Slovenije, da bodo naši zanamci lahko šli na pot ob žici ne le okrog Ljubljane, ampak vseh 1.382 kilometrov. Koliko novih zidov bomo v 21. stoletju še zgradili po svetu, v Evropi, ki se kiti z demokracijo, enakopravnostjo in s človekovimi pravicami? Zakaj bi bile te pravice namenjene le izbranim? Kam (spet) gremo? Za katero smer se bomo odločili?

Spoštovani starši,
Почитувани родители,

Tu smo, da skupaj z vami
Vašemu otroku omogočimo
prijetno in uspešno vključevanje
v šolsko skupino in
v slovensko okolje.

Tuка сме за да работиме заедно со вас,
на вашето дете да му овозможиме
пријатна и успешна интеграција, во
училишната група и во словенечката
средина.



**RAZVOJ VKLJUČEVANJA (OTROK)
PRISELJENCEV KONEC 20. IN
NA ZAČETKU 21. STOLETJA**

Osnovne informacije o šoli, del slovensko-makedonske zloženke, OŠ Elvire Vatovec Prade, Koper.
Vir: Medkulturni dialog (2017)

Prvo poglavje predstavlja politike vključevanja in izključevanja, s poudarkom na razumevanju in večplastnosti koncepta integracije/vključevanja, ki »je v Evropi trenutno prevladujoč termin, s katerim se označuje procese (in njihove posledice) vključevanja priseljencev v novo družbeno okolje« (Bešter 2007a: 106). Integracija/Vključevanje je termin, ki se uporablja za vključevanje priseljencev v slovenski zakonodaji, resolucijah, strategijah, v evropskih dokumentih, resolucijah, priporočilih, raziskavah in kot nadpomenka za politike vključevanja priseljencev.

Pravni temelji za slovensko integracijsko (tj. vključevalno) politiko so bili postavljeni v *Resoluciji o (i)migracijski politiki RS* (1999, 2002). Nanaša se na ukrepe države in družbe, ki zagotavljajo ugodne pogoje za kakovost življenja priseljenih, spodbujajo integracijo in omogočajo, da priseljenci postajajo odgovorni udeleženci družbenega razvoja Slovenije. Eden izmed mogočih kriterijev za ocenjevanje slovenske integracijske politike za priseljence je evropska raziskava MIPEX (Niessen, Huddleston, Citron 2007: 2; Huddleston idr. 2011: 6; Huddleston idr. 2015). MIPEX 2015 (Huddleston idr. 2015) meri politiko vključevanja v 38 državah z uporabo 167 kazalnikov, ki ocenjujejo politične in pravne okvire, ustvarjene za sodelovanje priseljencev v družbah, in njihove možnosti za pridobivanje državljanstva. Slovenija zaseda 27. mesto med 38 državami.

Poglavje *Od večkulturne do medkulturne pedagogike* prinaša strnjen pregled razvoja vključevanja priseljencev in manjšin na področju vzgoje in izobraževanja. V sedemdesetih letih 20. stoletja so postale razprave o večkulturni vzgoji in izobraževanju osrednja tema pedagoških razprav v Združenih državah Amerike (ZDA) in Kanadi, prve rešitve na osnovi večkulturne vzgoje in izobraževanja pa so se pojavile tudi v Avstraliji. V Evropi je bil v drugi polovici 20. stoletja medkulturni pristop vpeljan predvsem v povezavi z razmerami priseljencev v industrijskih državah, ko se je Evropa iz celine izseljevanja prelevila v celino priseljevanja. Medkulturni pristop je hotel biti strategija za preoblikovanje in

spremenbe v razmerjih moči, za oblikovanje prostora z enakimi pogoji za vse (posameznike in skupine), ki so bili podcenjeni, za razvoj njihovih zmožnosti, kulturnih referenc in oblik izražanja. Prepoznaval je neenakopravnost v izobraževalnih možnostih, v jezikovni in kulturni izmenjavi. Trud je bil usmerjen v demokratizacijo poučevanja in izenačitev izobraževalnih možnosti (Rey von Allmen 2011; Portera 2011; Scheffer 2011).

Četrto poglavje z naslovom *Razvoj vključevanja otrok priseljencev in usposabljanja pedagoških delavcev v Sloveniji* poudarja teoretične podlage v slovenskih raziskavah v 21. stoletju, ki so vplivale tudi na razvoj modela medkulturne vzgoje in izobraževanja, predstavljenem v drugem delu te publikacije, projektni razvoj MIZŠ na področju usposabljanja pedagoških delavk, delavcev ter dokumente, ki vplivajo na vključevanje otrok priseljencev v Sloveniji.

Ozaveščanje in preseganje predsodkov do priseljencev, prišlekov, drugačnih pri pouku književnosti je tema petega poglavja, saj je razvoj medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti skladen s cilji, zapisanimi v *Učnem načrtu za slovenščino* (2011): pri pouku književnosti se »utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (UN za slovenščino 2011: 4). Poglavje opredeljuje stališča, stereotipe in predsodke (Mikolič 2004; Ule 2005; Svetina 2005; Šabec 2006); za ozaveščanje in preseganje predsodkov pri pouku književnosti (pri slovenščini in vseh drugih jezikih) predlagam uporabo imagologije (Smolej 2005a; Pageaux 2005).

Šesto poglavje prinaša *Razmislek o raznolikosti in sestavljeni identiteti*. Večina sodobnih teoretikov (Anderson 1998; Bauman 2008; Vidmar Horvat 2009; Geary 2005; Medica 2009, 2010a; Milharčič Hladnik 2011, 2012; Milharčič Hladnik, Lukšič Hacin 2011; Sedmak 2011 idr.) ne dojema identitete kot fiksne in nespremenljive kategorije ali kot nekaj, kar smo podedovali in se ne spreminja od rojstva do smrti, ampak ravno nasprotno, čeprav spreminjanje, sovplovanje, prehajanje in fleksibilnost različno poimenujejo. Namesto polovičarstva in nepopolnosti podpiram sestavljenost. Zavedanje, da je ena izmed možnosti sestavljena identiteta, da se posamezniku ni treba vse življenje odločati, kdo je, komu pripada, se spraševati, ali je le polovica, tretjina ali četrtnina, je marsikateremu (otroku) priseljencu v veliko olajšanje in izpolnitev, kot je po dolgih letih samospraševanja odkrila Yuliya Molina (2015): »Sem in Slovenka, in Ukrajinka, in Ljubljanka, in Primorka, in malce tudi Portugalka – in preprosto jaz.«

Zadnje poglavje v prvem delu knjige nosi naslov *Otroci priseljenci*. Otroci, ki se rodijo v drugih državah in se preselijo v Slovenijo (najpogosteje na podlagi združevanja družine) ter vstopajo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem v različni starosti, so večinoma iz Bosne in Hercegovine, Kosova in Makedonije, manj iz Srbije, Hrvaške in Črne gore. Pri vključevanju (otrok) priseljencev

opozarjam, da so njihove izkušnje in izhodišča zelo raznolika ter da se družine otrok priseljencev največkrat združujejo postopoma.

Prvi del znanstvene monografije sklenem s prvim primerom iz pedagoške prakse in zanjo. Namenjen je MIZŠ in vsebuje predloge za izboljšanje vključevanja otrok priseljencev.



**DRUŽBENOPOLITIČNI OKVIR: OD
IZKLJUČEVANJA DO VKLJUČEVANJA**

*Anila Zaimi s knjigama, ki ju je prevedla v albanščino (Pirih Svetina, Ponikvar 2011; Dralle, Fenner 2010), projekt Eduka – Vzgajati k različnosti/Eduka – Educare alla diversità (2011–2014).
Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2012)*

Pristopi do vključevanja priseljencev v novo okolje se med seboj razlikujejo glede na stopnjo vključevanja v novo družbeno okolje (oziroma izključevanja iz njega) in glede na stopnjo ohranjanja izvirne kulture priseljencev. Politika, s katero država ureja odnose med večinsko družbo in priseljenci, ki so naseljeni na njenem ozemlju, postavlja okvire za vključevanje priseljencev in usmerja prilagajanje večinske družbe. Imenujemo jo imigrantska/imigracijska/priseljenska politika (Bešter 2007b: 117–118; Castles, Miller 2009: 250) oz. politika integracije migrantov/politika vključevanja priseljencev (Niessen, Huddleston, Citron 2007: 2; Huddleston idr. 2011).² Govorimo lahko o različnih tipih, oblikah ali o modelih imigrantskih/priseljenskih politik (Bešter 2007b: 117–118), med katerimi so precejšnje razlike: od izključevalnih pristopov, pri katerih so priseljenci ločeni od preostalega prebivalstva, do asimilacijskih, ki ponujajo polno vključenost, a za ceno odpovedi prvotnemu jeziku in kulturi priseljencev, in večkulturnih pristopov, ki ponujajo oboje: polno vključenost in priznavanje kulturne razlike (Castles, Miller 2009: 309).

V zahodni Evropi, ki se je z večjim priseljevanjem srečevala po drugi svetovni vojni, so bile priseljske politike prvotno usmerjene predvsem na vključevanje priseljencev na trg dela in v sistem države blaginje. Migracije so bile v glavnem ekonomske narave: države sprejemnice so sprejemale priseljence, ker so potrebovale dodatno delovno silo. Priseljeni delavci so v zahodno Evropo najpogosteje prihajali iz nekdanjih kolonij ter iz držav južne in vzhodne Evrope, s katerimi so zahodnoevropske države sklepale posebne sporazume (sistem gostujočih delavcev). Izhodišče omenjenih politik je bilo, da so priseljenci samo začasna delovna sila in da se bodo po preteku delovnih obveznosti vrnili v svoja izvorna okolja.³ Šele pozneje – predvsem ko je postalo jasno, da imigracija ni samo začasen

2 MIPEX: Migrant Integration Policy Index (Niessen, Huddleston, Citron 2007; Huddleston idr. 2011) lahko prevedemo na več načinov, npr. indeks politik integracij emigrantov ali indeks integracijskih/vključevalnih politik za priseljence.

3 Pri kriteriju trajnosti naselitve ločimo dva modela vključevanja priseljencev: model gostujo-

pojav in da bodo priseljenci ostali v državah priselitve (Bauböck 1994: 14) – so posamezne države začele vključevanje priseljencev obravnavati bolj celostno in so v svoje priseljske politike vključevale tudi ukrepe na kulturnem, političnem, na izobraževalnem področju ter na drugih področjih (Bešter 2007b: 117). Stephen Castles in Mark J. Miller (2009: 247–250) opisujeta tristopenjski model:

- Model diferenciranega izključevanja: za ta model je značilno, da so priseljenci vključeni v določene sfere družbenega življenja (predvsem na trg dela), nimajo pa dostopa do nekaterih drugih sfer (socialni sistem, državljanstvo, politična participacija). Izključenost je lahko posledica pravnih mehanizmov (omejevanje naturalizacije ali pa ostro ločevanje med pravicami državljanov in nedržavljanov) ali pa neuradnih praks (rasizem in diskriminacija). Za priseljske manjšine je pogosto značilen slabši socialno-ekonomski položaj. Izključevalen pristop do priseljencev običajno izvira iz prepričanja, da je naselitev priseljencev samo začasna. Na njihovo trajno naselitev se gleda kot na pojav, ki bi ogrozil sprejemno družbo z ekonomskega, s socialnega, kulturnega in s političnega vidika. Ta model naj bi najbolj ustrezal zahodnoevropskim državam, ki so v preteklosti najemale t. i. gostujoče delavce (»gastarbajterji«), kot na primer: Nemčija, Švica, Avstrija in Belgija. Stephen Castles in Mark J. Miller (2009) v ta model uvrščata tudi t. i. zalivske države, Japonsko in nekatere novejšje imigracijske države jugovzhodne Evrope.
- Asimilacijski model: ta model predvideva vključitev priseljencev v večinsko družbo, tako da se priseljenci odpovedujejo svojim jezikovnim, kulturnim in družbenim značilnostim ter se zlijejo z večinsko družbo. Vloga države v asimilacijskem procesu je v tem, da zagotavlja ugodne pogoje za čim hitrejšo individualno prilagoditev ter prevzem večinske kulture in vrednot. Ta model je bil prevladujoč v ZDA na začetku 20. stoletja, uporabljale pa so ga tudi druge ciljne priseljske države, kot so: Velika Britanija, Kanada in Avstralija. Države so postopno opustile odkrite asimilacijske politike in jih nadomestile z integracijskimi politikami. Ta sprememba naj

čih delavcev na eni in model trajnih priseljencev na drugi strani. Model gostujočih delavcev imigracijo razume kot začasen pojav, ki naj bi pomagal zapolniti trenutne potrebe po delovni sili. Ko te ni več, naj bi se priseljenci (gostujoči delavci) vrnili v svoje izvirne države. Ta model posveča nekaj pozornosti samo (omejeni) integraciji priseljencev na trg dela in zagotavljanju (omejenih) socialnih pravic priseljskim delavcem, vprašanja širše integracije, večkulturnosti in enakih možnosti pa niso deležna pozornosti. Model trajnih priseljencev, nasprotno, priznava ali celo spodbuja trajnost naselitve priseljencev in predvideva različne načine njihovega vključevanja v širšo družbo.

bi nastopila kot posledica spoznanja, da se priseljenci v praksi ne asimilirajo kot posamezniki, ampak oblikujejo različna družbena, kulturna in politična združenja ter ohranjajo svoje matere jezike. Poleg tega je postala očitna koncentracija priseljencev v določenih poklicih in določenih stanovanjskih naseljih ter posledična povezanost med etničnim (priseljenskim) izvorom in socialno-ekonomskim statusom. Danes se modelu asimilacije, kot navajata Castles in Miller (2009), najbolj približuje Francija.

- Pluralistični model: v tem modelu so priseljske populacije sprejete kot etnične manjšine, ki se razlikujejo od prevladujočega prebivalstva in skozi več generacij ohranjajo svoj jezik, kulturo, načine družbenega obnašanja in organiziranja. Priseljencem naj bi bile zagotovljene enake pravice kot državljanom na vseh področjih družbenega življenja, ne da bi se od njih zahtevalo, da se odpovedujejo svoji drugačnosti – izjema je običajno le zahteva po sprejetju določenih ključnih vrednot sprejemne družbe (Castles, Miller 2009: 247–248). Pluralistični model vsebuje dva podtipa:
 - kulturna raznolikost in obstoj etničnih skupnosti sta uradno sprejeta, vendar država ne podpira ohranjanja etničnih kultur ali družbene pravičnosti s posebnimi ukrepi; primer takšnega pristopa so ZDA;
 - večkulturalizem kot državna politika: večinska družba sprejema kulturno raznolikost in državne ukrepe, s katerimi zavaruje enakopravne pravice manjšin; večkulturalizem, ki se je razvil v Kanadi, se je razširil v različnih oblikah med sedemdeseti in devetdeseti leti 20. stoletja v Avstralijo, Združeno kraljestvo, na Nizozemsko in Švedsko, na specifičnih področjih (npr. v izobraževanju) pa najdemo večkulturne politike tudi v nekaterih drugih državah.

V večini današnjih priseljenskih držav najdemo mešanico različnih tipov priseljenskih politik; v nobeni državi se danes ne uporablja samo politika asimilacije ali samo politika večkulturalizma. Asimilacijske politike na določenih področjih, npr. v izobraževanju, lahko soobstajajo s politikami diferenciranega izključevanja ali pa s politikami pluralizma na drugih področjih, npr. na kulturnem področju ali na področju državljanstva (Castles, Miller 2009; Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009; Bešter 2007b: 128).

Priseljske politike vplivajo na sprejemno družbo in na priseljence. Politike, ki gledajo na priseljence kot na začasne prebivalce, bodo verjetno diskriminatorne. Še več, uradna ideologija o začasnih selitvah (ali krožnih migracijah) ustvarja pričakovanje v sprejemni družbi: če se začasno prebivanje spremeni v naselitev, so za vse težave odgovorni priseljenci. Vsak, ki je videti drugače, postane sumljiv. V državah, v katerih je stalno priseljevanje sprejeto in v katerih imajo naseljenci

zagotovljen status za prebivanje in človekove pravice, je mogoča dolgoročna perspektiva. Tam, kjer je vzdrževan mit o kratkotrajnem začasnem prebivanju, je priseljska perspektiva neizogibno nasprotna. Vrnitev v domovino je lahko nemogoča, toda tudi stalno prebivanje v deželi sprejema je vprašljivo. Tovrstni priseljenci se naselijo in oblikujejo etnične skupine, toda ne morejo načrtovati prihodnosti. Rezultati so: izolacija, separatizem in poudarek na razlikah. Tovrstne diskriminatorne politike ne morejo ustaviti selitvenih procesov, lahko pa so prvi korak k marginalizaciji prihodnosti priseljencev (Castles, Miller 2009: 252).

Od sedemdesetih let 20. stoletja naprej so Avstralija, Kanada, Združeno kraljestvo, Švedska in Nizozemska tudi uradno imenovali svoje socialne politike, nanašajoče se na priseljence in manjšine, kot večkulturne. Združeno kraljestvo je govorilo tudi o »rasni politiki«, Švedska o »priseljski politiki«, Nizozemska o »manjšinski politiki«. V vseh teh državah so bile v zadnjih letih politike večkulturalizma kritizirane (Entzinger 2003: 59; Castels, Miller 2009: 262). V nekaterih primerih so bila poimenovanja politike večkulturalizma nadomeščena z besedami »integracija«, »socialna kohezija«, »skupne državljanske vrednote«, toda Castels in Miller (2009: 262) menita, da se je veliko socialnih politik ohranilo – samo pod novimi oznakami.

Christian Joppke in Ewa Morawska (2003: 12–15) kot razlog za uspeh politike večkulturalizma v Kanadi in Avstraliji navajata, da je naslovljena na vse, ne samo na priseljence, medtem ko naj bi bila v Evropi politika večkulturalizma namenjena samo priseljenecem, pri čemer se trudi priseljence spremeniti v etnične manjšine. Švedska je začela uradno politiko večkulturalizma leta 1975, v devetdesetih letih 20. stoletja pa se je večkulturna politika preimenovala v integracijsko (tudi minister za priseljevanje je postal minister za integracijo). Prejšnje zavzemanje za kulturni pluralizem je spregledalo (ignoriralo) družbenoekonomsko razpoko med priseljenci in domačim prebivalstvom. Politika večkulturalizma se je premaknila na obvezno integracijsko politiko, ki temelji na razumevanju večkulturalizma kot družbenega dejstva, ni pa več cilj, ki se ga poskuša doseči z državno politiko.

Podobno se večkulturalizmu kot politiki vključevanja priseljencev odpovedujeta dokumenta Evropskega sveta *Bela knjiga o medkulturnem dialogu* (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009) in *Living together* (2011). »Čeprav multikulturalizem ni izšel iz škodljivih namenov, jih danes veliko meni, da je spodbujal segregacijo družbe in vzajemno nerazumevanje ter prispeval k spodkopavanju pravic posameznikov in zlasti žensk v manjšinskih skupnostih, ki so jih obravnavali kot kolektivne subjekte. Kulturno raznolikost sodobnih družb je treba priznati kot empirično dejstvo, vendar pa se je med posvetovanji večkrat pokazalo, da anketiranci multikulturalizma ne dojemajo več kot ustrezno politiko« [!]

(Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 18). O neuspehu večkulturalizma razmišljajo tudi številni vidni evropski politiki v Nemčiji, Veliki Britaniji in v Franciji.⁴ Kot razlog navajajo nerazumevanje termina večkulturalizem, ki se uporablja na veliko različnih načinov in ima različne pomene za različne ljudi v različnih državah;⁵ ker ne vemo, ali gre za ideologijo, politiko ali za družbeno realnost, to povzroča več zmede, kot ponuja razlag. Zato so se v Svetu Evrope odločili, da se izognejo uporabi tega termina in da se bodo raje osredinili na identifikacijo politik in pristopov, ki bodo evropskim družbam omogočili kombinacijo raznolikosti in svobode (*Living together* 2011: 10).

»Multikulturalizem je danes moderen pojem in se uporablja v vse več različnih situacijah in kontekstih. Mnoštvo rab in razumevanj je pripeljalo do tega, da je pojem izgubil svoj pomen oz. – če točneje rečemo – danes multikulturalizem lahko pomeni vse in torej ne pove skoraj nič« (Lukšič Hacin 2011: 147–148). Še več, multikulturalizem se lahko uporabi kot »potrošniški izdelek«: »Dolžnost kultur oziroma etničnih manjšin naj bi bila narediti svoje kulture ,tržno zanimive', jih znati banalizirati, prilagoditi standardom zahodnega potrošniškega sveta, opozoriti na njihove posebnosti, vendar mimo njihove temeljne konfliktnosti. Vse to nima nobene zveze z dejanskimi problemi in s strukturo manjšinsko-večinskih odnosov v družbi. Logika globalnega kapitalizma želi pogosto najrazličnejše manjšine spremeniti v potrošniški izdelek. Z drugimi besedami, večkulturalizem s tega vidika pomeni manjšinski kulturi ali etniji z njeno vključitvijo v komercialni red odvzeti vsakršno neobvladljivo politično moč« (Medica 2010a: 298–299).

O politiki in teorijah večkulturalizma je bilo napisanih veliko teoretičnih razprav (Taylor 1994; Lukšič Hacin 1999, 2011; Entzinger 2003; Mesić 2006; Parekh 2006; Shiffman 2005; Modood 2007; Lukšič Hacin, Toplak 2012 idr.), v tem besedilu pa se v nadaljevanju osredinjamo na razumevanje termina

4 Angela Merkel, govor članom Mlade unije, Potsdam, 16. 10. 2010; David Cameron, govor na konferenci v Münchnu (Munich Security Conference), 5. 2. 2011; Nicolas Sarkozy, intervju za *Paroles de Français* (TF 1), 11. 2. 2011 (*Living together* 2011: 10). Toda: »Neupravičenost izjave nemške političarke, ki temelji na prepričanju, da je bila nemška država do tujcev premalo zahtevna v smislu njihove uspešnosti (kulturne) integracije, lahko med drugim argumentiramo s (samo)kritiko nemškega večkulturalizma, kot ga poda kanclerkin sodržavljan Frank-Olaf Radtke. Radtke (1997) namreč označi večkulturno politiko sodobne Nemčije kot v osnovi diskriminatorno, etnocentrično in segregacijsko« (Sedmak, Ženko 2010: 5).

5 Termin večkulturalizem se uporablja »za pojasnitev različnih fenomenov, od integracije migrantskih delavcev, pokolonialnih priseljencev v evropske nacionalne države do na primer zahtev frankofonske skupnosti v Quebecu, da se potrdi njena kulturna, lingvistična in politična zasebnost, pa tudi v debatah o izobraževalnih zahodnih ,kanonih' v filozofiji, literaturi in umetnosti nasploh. Zaradi konfuzne uporabe v vseh teh primerih je termin izgubil praktičen pomen« (Benhabib v Medica 2010: 298).

integracija/vključevanje, ki se uporablja v zakonodaji kot ključna beseda pri vključevanju priseljencev v Sloveniji.

INTEGRACIJA

Koncept integracije se »nanaša na družbene in kulturne procese vključevanja priseljencev v sociokulturni sistem države, v katero so se priselili, na način, da priseljenci lahko prakticirajo kulturo države v javni sferi. Poudarjena je dvosmernost procesa, saj integracija pomeni, da se ne prilagajajo državi sprejema samo priseljenci, ampak da so nosilci kultur znotraj države sprejema pripravljeni sprejeti na novo prispеле priseljence in se od njih učiti« (Vrečer 2007: 35).

»Integracija je v Evropi trenutno prevladujoč termin, s katerim se označuje procese (in njihove posledice) vključevanja priseljencev v novo družbeno okolje« (Bešter 2007a: 106). Integracija je termin, ki se uporablja za vključevanje priseljencev v slovenski zakonodaji, resolucijah, strategijah (npr. Zakon o tujcih 2009–2017; Resolucija o (i)migracijski politiki RS 1999, 2002; *Strategija ekonomskih migracij za obdobje od 2010 do 2020*, 2010: 43, od tu naprej *Strategija ekonomskih migracij* 2010), v evropskih dokumentih, resolucijah, priporočilih, raziskavah (npr. White paper on intercultural dialogue 2008; *Living together* 2011) in kot nadpomenka za politike vključevanja priseljencev (Indeks politik integracije migrantov: Slovenija (Niessen, Huddleston, Citron 2007); *Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (Niessen, Huddleston 2010).

Problematika uporabe termina integracija je povezana s kompleksnostjo koncepta integracije in poenostavljeno uporabo pojma kot splošnega označevanja procesov vključevanja,⁶ meni Romana Bešter (2007a: 107) in navaja, da naj bi integracija predstavljala vmesno možnost med (prisilno) asimilacijo in ekstremnim večkulturalizmom, pri čemer prisilna asimilacija vodi v kulturni monizem, ekstremni večkulturalizem pa lahko pripelje do (prostovoljnega) zapiranja pripadnikov posameznih etničnih/kulturnih skupin v samozadostne skupnosti, povsem ločene od preostalega prebivalstva.

Poleg težav z definicijami in njihovim razumevanjem izpostavljam še prevajanje v slovenščino. Izposojenka integracija je v (novejših) besedilih ponekod

6 Težave s kompleksnostjo razumevanja pojma integracija/vključevanje spominjajo na težave pri razumevanju pojma multi-/večkulturalizem (primerjaj Lukšič Hacin 2011: 151–155).

zamenjana s slovenskim prevodom vključevanje⁷ ali pa se izposojenka ohrani.⁸ Nedoslednost pri prevajanju v slovenščino ali vztrajanje pri izposojenki povzroča še dodatne težave pri razumevanju termina integracija.

VEČPOMENSKOST INTEGRACIJE

Romana Bešter (2007a: 108–109) ločuje tri različne, a med seboj povezane pomene strokovnega izraza integracija, nanašajoč se na opredelitev procesa, lastnost družbe in na opredelitev odnosov:

- »Z integracijo opisujemo proces vključevanja in sprejemanja priseljencev v novo družbeno okolje ter prilagajanja obstoječih družbenih struktur novim situacijam, ki so posledica imigracije. Integracija je večsmeren proces, ki zahteva medsebojno prilagajanje priseljencev in sprejemne družbe. Priseljenci v tem procesu sprejmejo nekatere norme in pravila, ki veljajo v novi družbi, večinska družba pa mora odpreti svoje institucije, jih prilagoditi novi situaciji in zagotoviti priseljenecem enake možnosti za sodelovanje v njih, kot jih imajo preostali prebivalci. Proces integracije naj bi privedel do tega, da bi družbeni sistem (tudi) po vključitvi posameznikov ali skupin deloval kot povezan in notranje koheziven sistem, ki pa je v kulturnem pogledu heterogen in v katerem imajo posamezniki in skupine enake možnosti ne glede na svojo etnično ali kulturno pripadnost« Bešter (2007a: 108).
- Z integracijo opisujemo tudi lastnost oz. značilnost družbenega sistema. O integraciji kot lastnosti ali stanju družbe govorimo, ko njeni sestavni deli, vključno z novimi populacijami priseljencev, delujejo med seboj povezano, kohezivno, soodvisno, komplementarno, solidarno. Bolj kot je družba integrirana, tesneje so njeni sestavni deli, pa naj gre za posameznike ali skupine, povezani med seboj (Entzinger, Biezevald v Bešter 2007a). Za integrirano družbo je značilna družbena kohezija, ki jo Svet Evrope

7 Podomačevanje (že pri prvem prevodu ali v poznejših izdajah): angleško: »integration (social integration, inclusion)« (*White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity* 2008: 10) – slovensko: »vključevanje (socialno vključevanje, vključenost, participacija)« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 11); Zakon o tujcih (2009), X. poglavje: Integracija priseljencev – Zakon o tujcih (2011), X. poglavje: Vključevanje priseljencev.

8 Ohranjanje izposojenke: *Uredba o integraciji tujcev* (2008), *Uredba o spremembah in dopolnitvah Uredbe o integraciji tujcev* (2010); *Migrant Integration Policy Index III* (Huddleston idr. 2011) – *Indeks politik integracije migrantov: Slovenija* (Niessen, Huddleston, Citron 2007); *Handbook on integration for policy-makers and practitioners* (2010) – *Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (Niessen, Huddleston 2010).

opredeljuje kot sposobnost družbe, da zagotavlja blaginjo vsem svojim članom, da minimizira neenakosti in se izogiba polarizaciji. Pomembna značilnost integrirane družbe, ki jo sestavljajo kulturno raznolike skupine, je sprejemanje različnosti: upoštevanje, priznavanje, enako obravnavanje, strpnost (toleranca), pozitiven odnos do različnih etničnih, verskih in kulturnih identitet. Nasprotje in ovire integraciji so pojavi diskriminacije, socialne izključenosti, marginalizacije, segregacije ipd.

- Z integracijo opisujemo tudi kakovost in način povezanosti novih populacij z obstoječim sistemom družbenoekonomskih, pravnih in kulturnih odnosov. Ta povezanost naj bi temeljila na aktivni in enakopravni udeležbi (participaciji) novih populacij v javni sferi družbenega sistema, pri čemer sta vsakomur zagotovljeni možnosti izražanja in ohranjanja njegove lastne kulture. O integraciji običajno govorimo, ko priseljenci dosegajo primerljive položaje v družbi kot večinsko prebivalstvo z enakimi značilnostmi (izobrazba, poklicne kvalifikacije, starost, spol), pri čemer je treba upoštevati, da vsako odstopanje še ne pomeni neuspešne integracije. »Pomembno je, da razlike niso posledica strukturnih ovir ali diskriminacije posameznikov oziroma posameznih skupin« (Bešter 2007a: 109).

Dodatne težave pri razumevanju in uporabi termina integracija nastajajo, ker ima isti pojem lahko čisto drug pomen ali pa je isti proces označen z različnimi pojmi (Bešter 2007a, 106–107; Lukšič Hacin 2011) – nekateri teoretiki zagovarjajo stališče, da je integracija le šibkejša oblika asimilacije, katere končni cilj je popolna absorpcija priseljencev v večinsko in prevladujočo kulturo. Romana Bešter (2007a: 106) navaja, da je v ZDA asimilacija tisti pojem, ki označuje procese vključevanja priseljencev v družbo, v katero so se priselili. Po Miltonu M. Gordonu (1966) je asimilacija uporabljena v širšem smislu za označevanje vseh procesov, v katerih določena populacija postaja podobna neki drugi populaciji. Ne gre samo za kulturno asimilacijo, ampak je asimilacija mogoča na socialnem, političnem, ekonomskem, na pravnem področju ipd. »Ker je v preteklosti prevladalo razumevanje asimilacije kot normativnega koncepta, ki zagovarja popolno (tudi kulturno) absorpcijo v novo družbo, je termin dobil zelo negativno konotacijo in številni avtorji so se izogibali njegovi uporabi tudi v analitične namene« (Bešter 2007a: 106). Klinar (v Lukšič Hacin 1995: 82) opredeli asimilacijo »kot nasilje večinske skupnosti nad manjšinsko. Asimilacijski procesi potekajo prek raznovrstnih pritiskov na tujce, ki se utopijo v novi kulturi«, opustijo svoj jezik in kulturo ter se popolnoma zlijejo z večinskim prebivalstvom. Asimilacijski model od priseljencev pričakuje, da opustijo svojo lastno kulturo in prevzamejo večinsko; priznavanje kulturne ali

verske raznolikosti v javni sferi ni dopustno, ampak se zahteva popolno utopitev priseljencev v novo okolje ter stapljanje z večinsko družbo prek prevzemanja značilnosti in lastnosti večinske družbe. Integracija pa zahteva medsebojno prilagajanje (na jezikovnem, kulturnem, socialnem, političnem, ekonomskem, na pravnem področju idr.) priseljencev in sprejemne družbe.

PODROČJA INTEGRACIJE

Ostro in celovito ločnico med integracijskim modelom in drugimi modeli priseljenjskih politik je težko potegniti. Obstoječe tipologije ne vsebujejo vedno dovolj natančnih kriterijev klasifikacije niti vseh relevantnih komponent priseljenjskih politik. Na podlagi upoštevanja kriterijev različnih obravnavanih klasifikacij pa vseeno lahko poudarimo glavne značilnosti modela integracijske politike. Prva in verjetno ključna značilnost integracijskega modela je, da izhaja iz opredelitve integracije kot dvo- oziroma večsmerne procesa. To pomeni, da morajo programi in ukrepi integracijske politike naslavljati priseljence in večinsko družbo ter spodbujati njihovo medsebojno prilagajanje. Druga ključna značilnost integracijskega modela je utemeljenost na principih medkulturalizma. Iz tega izhaja, da so ob zagotovljenih možnostih za ohranjanje, razvijanje ter za izražanje različnih kulturnih in etničnih identitet pa tudi običajev ukrepi integracijske politike usmerjeni predvsem v spodbujanje medkulturnega dialoga in interakcij, medsebojnega spoznavanja, prilagajanja in sodelovanja med različnimi etničnimi/kulturnimi skupinami. Naslednja značilnost integracijskega modela je v kombiniranju individualnega in skupinskega pristopa – integracijska politika temelji na zagotavljanju enakih individualnih človekovih pravic ter aktivnem preprečevanju in odpravljanju diskriminacije, hkrati pa zagotavlja tudi določene skupinsko specifične pravice na področjih, ki so pomembna za zagotavljanje dejanske enakopravnosti manjšinskih skupin v družbi in ohranjanje njihovih kulturnih značilnosti. Integracijski model teži k integraciji priseljencev na vseh področjih oziroma v vseh sferah družbenega življenja (Bešter 2007b: 134–135).

Pri integraciji gre za dvosmeren proces prilagajanja priseljencev in večinske družbe, treba pa je upoštevati, da položaj priseljencev in večinske družbe večinoma ni uravnotežen: običajno ima večinska družba s svojo institucionalno strukturo in z odnosom do priseljencev odločilnejši vpliv na potek in končni rezultat procesa. Seveda ne moremo govoriti o eni sami točki prehoda, ampak gre za različne točke, skozi katere procesi integracije ne napredujejo z enako hitrostjo in enako intenzivnostjo pa tudi ne vedno po enaki poti ali na enak

način. Podlaga za integracijo na vseh drugih področjih je običajno pravna integracija (Bešter 2007b: 128).⁹

V Nemčiji, Franciji in v Združenem kraljestvu so razprave o priseljevanju in integraciji postale razprave o državljanstvu (Hansen 2003). Nemčija je postala v drugi polovici 20. stoletja izrazito priseljenška država, čeprav je uradno trdila, da to ni (Castles, Miller 2009: 263). Zaradi restriktivne politike državljanstva in nizke naturalizacije je postajala država z vedno manj in manj Nemci. Izkazalo se je, da so imeli nedržavljeni večjo stopnjo brezposelnosti, nižjo stopnjo izobrazbe in pomanjkljive jezikovne zmožnosti v nemščini, zato se je Nemčija v 90. letih 20. stoletja odločila, da potrebuje aktivno integracijsko politiko, temelječo na inkluzivni državljanski politiki, katere pomemben del je pridobitev državljanstva (Hansen 2003).¹⁰ Ta sicer pomeni izenačitev pravic

9 Rainer Bauböck loči (1994) tri modele pravne integracije: 1. Socialna vključenost/Državljanška izključenost: omenjeni model so sprejele predvsem države s tradicionalno kulturno ali z etnično definicijo naroda (nacionalnosti), ki niso bile deležne imigracij iz nekdanjih kolonij in ki so po drugi svetovni vojni vodile politiko rekrutacije začasnih gostujočih delavcev (Nemčija, Švica in Avstrija). Države so priseljencem postopoma podeljevale vse več socialnih in državljanskih pravic, oteževale pa so dostop do naturalizacije. Iz kroga upravičencev za pridobitev državljanstva so bili zaradi upoštevanja načela *ius sanguinis* pri izvornem pridobivanju državljanstva pogosto izključeni tudi potomci priseljencev. Na priseljevanje se v tem modelu gleda kot na začasen pojav, ki naj bi se običajno končal z vrnitvijo priseljencev v njihovo izvorno državo. 2. Pravna integracija prek naturalizacije: ta model v nasprotju s prvim spodbuja naturalizacijo priseljencev. Priseljencem lahko dovoljuje, da ostanejo v državi kot tujci (nedržavljeni) neomejeno, vendar pa velik delež stalno naseljenega prebivalstva brez državljanstva to dojemajo kot demokratično anomalijo. S precej kratkimi roki zahtevanega prebivanja v državi in sorazmerno nizkimi stroški spodbuja priseljenca, da se odločijo za naturalizacijo. Otroci priseljencev, ki so rojeni v državi imigracije, dobijo državljanstvo te države ob rojstvu ali polnoletnosti. V tem modelu je naturalizacija glavni mehanizem za pravno integracijo. Približevanje pravnega položaja nenaturaliziranih stalnih prebivalcev položaju državljanov (na primer s podeljevanjem volilne pravice tujcem za volitve na lokalni ravni) se v tem modelu običajno zavrača kot kontraproduktivna strategija, ker znižuje željo priseljencev po naturalizaciji. V model integracije prek naturalizacije bi lahko uvrstili Francijo, ZDA, Kanado in Avstralijo, delno tudi Veliko Britanijo. 3. V tretjem pristopu k državljanski integraciji se pravna integracija meri v smislu državljanskih pravic in ne v smislu formalnega državljanskega statusa. Naturalizacija je za priseljenca pomemben način pridobivanja pravic, ni pa edini. Povečevanje pravic stalnih prebivalcev države, ki niso njeni državljeni, je naturalizaciji komplementarna politika. Čeprav lahko zmanjšuje stopnjo naturalizacije, pa po drugi strani povečuje pravno integracijo. Model ne obravnava politične skupnosti kot skupnosti, ki je popolnoma skladna s skupnostjo državljanov, ampak se ta skupnost razširja prek meja formalnega članstva in tudi prek meja državnega ozemlja. Naselitev v eni državi ter ohranjanje socialnih in drugih vezi z drugo državo se v tem modelu medsebojno ne izključujeta. V njem naj bi bilo lažje dostopno tudi dvojno državljanstvo.

10 Pri kriterijih za pridobitev državljanstva ločimo dva modela: prvi je *ius soli* (primer Združeno kraljestvo), drugi *ius sanguinis* (primer Nemčije pred reformami sredi 90. let 20. stoletja). Po

priseljencev z drugimi polnopravnimi člani skupnosti, toda še ne pomeni nujno sprejetosti: »Tudi podelitev državljanstva in proces naturalizacije, ki se s tem začne, nista zagotovilo za odpravo stigme in prodor iz marginalnosti. Stigma je odnos, ki ga na osnovi principa diskriminacije in močnih stereotipov vzpostavi večinska družba do drugačnosti, ki presega družbeno definiran tolerančni prag. Ta odnos je značilen predvsem za etnično stratificirane družbe, pri čemer danes ni družbe, ki ne bi poznala diskriminacije. Razlike so le v njeni intenzivnosti« (Lukšič Hacin 1995: 191).

Integracija, ki se nanaša na različna področja, je človekova pravica, meni Natalija Vrečer (2007), ki je štirinajst let spremljala dejavnosti RS po naselitvi prisilno priseljenih iz Bosne in Hercegovine po letu 1991. Vsi informatorji so bili naši državi za to nastanitev zelo hvaležni. Manj pa so bili zadovoljni z možnostjo svojega integriranja v slovensko družbo, saj jim naša država deset let ni omogočala pravice do dela. Pri tem je država poskrbela samo za primarne potrebe prisilno priseljenih, kot so: nastanitev, hrana, voda in obleka, vendar pa ljudje ne morejo živeti dostojanstveno, če imajo dolgo zagotovljene samo primarne potrebe. Če bi imeli zagotovljeno pravico do dela, se ne bi iz Slovenije izseljevali prisilno priseljeni intelektualci. Država bi tako pridobila pomemben socialni kapital. Ker deset let niso imeli stalnega prebivanja v Sloveniji (še leta 2002 so ga na srečo dobili tudi za pretekla leta prebivanja v Sloveniji), niso smeli zaprositi za državljanstvo. Vemo pa, da samo državljanstvo omogoča tudi politično integracijo, čeprav na žalost tudi to ne reši vseh integracijskih problemov. Tako prvo preizkušnjo integracije v samostojni Sloveniji kritično ocenjuje Natalija Vrečer (2007: 133) in dodaja: »Slovenija je preprosto pozabila, da je integracija pravzaprav dvosmeren proces in da lahko prisilno priseljeni državi sprejema tudi veliko prispevajo«.

sistemu *ius soli* se izvorno državljanstvo pridobi z rojstvom na ozemlju države, in to ne glede na izvor oziroma državljanstvo staršev. Naturalizacija je priseljencem po določenem obdobju prebivanja v državi sorazmerno lahko dosegljiva, s čimer priseljenci pridobijo možnost, da se po določenem obdobju v pravicah (in dolžnostih) izenačijo z državljani. V sistemu *ius sanguinis* pa se državljanstvo (in s tem povezane pravice) prenaša iz generacije v generacijo po krvni liniji. Državljanstvo se pridobi z rojstvom glede na državljanstvo staršev, in to ne glede na kraj oziroma državo rojstva. V tem sistemu priseljenci in njihovi potomci ne morejo pridobiti državljanstva oziroma težko pridobijo državljanstvo države, v kateri živijo, zato se pravice državljanov in priseljencev tudi na dolgi rok lahko precej razlikujejo (Bešter 2007b: 119; Hansen 2003). V Sloveniji je v letu 2017 še vedno uzakonjen sistem *ius sanguinis*: otroci, rojeni v Sloveniji, ob rojstvu ne pridobijo slovenskega državljanstva, če nima tega vsaj eden od staršev.

Preglednica 1: Področja integracije

Vir: povzeto po Bešter 2007a, 109–113

Področje integracije	Značilnosti posameznega področja integracije
Pravna	Izenačevanje pravnega statusa priseljencev s statusom državljanov. Ena ključnih dimenzij integracije, temeljno izhodišče za enake možnosti. Pridobivanje običajno poteka postopno: od pravice do prebivanja (od začasnega do stalnega) in dela ter s tem povezanih pravic do socialnih storitev do pridobitve političnih pravic oz. popolne izenačitve pravic in dolžnosti priseljencev z drugimi prebivalci (državljanji). Polna pravna integracija je običajno dosežena s pridobitvijo državljanstva.
Poselitvena in bivanjska	Priseljenci imajo možnost naselitve kjer koli v državi oz. v katerem koli delu mesta ali naselja pod enakimi pogoji kot preostali prebivalci. Živijo v enakih oz. primerljivih pogojih kot preostali prebivalci s primerljivim ekonomskim položajem, imajo možnost selitve. Nadpovprečna koncentracija prebivalstva določene etnične pripadnosti v enem delu mesta ni priporočljiva, če želimo, da se bodo priseljenci integrirali v novo družbo. ¹¹
Socialno-ekonomska	Gre za položaj priseljencev predvsem na trgu dela in v sistemu države blaginje, stanje, v katerem imajo primerljive skupine prebivalstva – ne glede na etnično, versko ali na kulturno pripadnost – enake možnosti in dosegajo primerljive rezultate glede zaposlitve, dohodkov, socialno-ekonomskega statusa, koriščenja socialnih storitev in drugih socialno-ekonomskih kazalnikov.
Izobraževalna	O uspešni integraciji na področju izobraževanja govorimo, kadar imajo priseljenci (in njihovi potomci) enakopraven dostop do izobraževalnih institucij, enako uspešno končujejo posamezne stopnje šolanja, imajo enake možnosti za nadaljnje izobraževanje in kot skupina dosegajo izobrazbeno strukturo njihovih vrstnikov med večinskim prebivalstvom. Na področju izobraževanja je za integracijo pomembno, da se priseljenci učijo svoj materni jezik in da je v izobraževalnem sistemu na vseh stopnjah prisoten medkulturni pristop k izobraževanju.

11 Rainer Bauböck (1994) opozarja, da so nekatere sociološke raziskave pokazale tudi nasprotno: priseljenci koncentracijo priseljske skupnosti ocenjujejo kot pomembno za svojo integracijo.

12 Priseljenci brez slovenskega državljanstva v Sloveniji nimajo pravice do članstva v političnih strankah (Zakon o političnih strankah 2005: 5. člen). Izjema: »Tujec oziroma tujka ne more postati članica oziroma član stranke, lahko pa postane, če tako določa statut stranke, častni član stranke« (Zakon o političnih strankah 2005: 6. člen). Sprememba na tem področju se ni zgodila niti v Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o političnih strankah (2007).

13 V razmislek: če ima Slovenec, v Sloveniji pripadnik večinske etnične skupnosti, stike samo s pripadniki iz slovenske etnične skupnosti, z vidika integracije kot dvosmernega procesa torej ni družbeno integriran.

Kulturna	Pokriva zelo heterogeno področje – od jezika, vere, vrednot do popularne kulture in vsakdanjih življenjskih praks. Integracija na eni strani predstavlja spoznavanje drugih kultur in sprejemanje (priznavanje) kulturnih vzorcev drugih etničnih skupin, na drugi strani pa spremembe oz. ponotranjenje novih vrednot, norm in vedenjskih vzorcev. Kulturna integracija je interaktiven, dvosmeren proces, ki spreminja tudi večinsko družbo. Ko se dve kulturi srečata oz. prideta v stik druga z drugo, posameznik še naprej ohrani in razvija svojo izvirno kulturo, hkrati pa absorbira tudi elemente nove kulture. Cilj kulturne integracije ni asimilacija, ki bi od priseljencev zahtevala prilagoditev oz. prevzem večinske kulture in odpoved lastni kulturi, ampak je cilj kulturni pluralizem. Kulturno integracijo razumemo tudi kot proces, v katerem priseljenci pridobijo določene posebne kulturne in/ali verske pravice, ki jim omogočajo ohranjanje svoje kulture in živeti skladno s svojimi verskimi prepričanji.
Politična	Priseljenci so vključeni v procese političnega odločanja v državi, da lahko aktivno sodelujejo v teh procesih in vplivajo na odločitve. Zelo pomembna za politično integracijo je volilna pravica. To pravico za parlamentarne ali druge volitve na državni ravni dobijo priseljenci običajno šele z državljanstvom, na nižjih ravneh (lokalne in regionalne volitve) pa za pridobitev volilne pravice pogosto zadostuje že določeno obdobje zakonitega prebivanja v državi. Politična integracija pomeni, da lahko priseljenci sodelujejo v političnih procesih prek volitev, političnih strank, ¹² posebnih oblik manjšinskega predstavnštva ipd.
Družbena	V družbeno integracijo sodijo prostovoljni socialni stiki, ki jih ima posameznik s svojo okolico: druženje z drugimi posamezniki v šoli, službi, prostem času, sklepanje prijateljstev in intimnih zvez, članstvo v društvih. Če so ti stiki omejeni na eno etnično skupino, z vidika celotne družbe ne moremo govoriti o (dobri) družbeni integraciji. ¹³
Identifikacijska	Nanaša se na posameznikove subjektivne občutke pripadnosti določeni (etnični, nacionalni ali drugi) skupnosti. O identifikacijski pripadnosti bi lahko govorili, kadar priseljenci razvijajo občutek pripadnosti družbi (državi), v katero se priselijo. To ne izključuje občutkov pripadnosti tudi drugi(m) skupnosti(m). Identifikacijska integracija se lahko izkazuje prek identifikacije z državo, s krajem prebivanja, z določenimi (državnimi, lokalnimi) simboli (vključno z jezikom) sprejemne družbe, z določenimi (pomembnimi) dogodki v zgodovini sprejemne družbe ipd.

Natalija Vrečer (2007: 135) ločuje ekonomsko, pravno in politično integracijo, sociokulturno (izobraževanje, zdravstvo, verska integracija) in psihološko integracijo, Romana Bešter (2007a: 109–113) pa pravno, poselitveno in bivanjsko, ekonomsko, izobraževalno, kulturno, politično, družbeno in identifikacijsko integracijo. Med številnimi dejavniki, ki spodbujajo ali zavirajo integracijske procese, so pomembni: pogoji v državi izvora; pogoji ob sprejemu; osebne lastnosti priseljencev in njihove sposobnosti upravljanja stresa ter prilagajanje na spremembe; obstoj socialnih mrež v državi sprejema in možnost ohranjanja stikov s tistimi sorodniki in prijatelji, ki so ostali v domovini; možnost dolgoročne namestitve; obstoj ksenofobije in rasizma v državi sprejema; možnost prakticanja kulture države izvora v javni sferi države sprejema.¹⁴

Med kazalniki učinkovite integracije so pomembni občutki informatorjev o tem, kako so integrirani v državo sprejema, poleg kvalitativnih ocen pa lahko učinkovitost integracije spremljamo pri vključevanju v vzgojno-izobraževalni sistem, na trg delovne sile, v javni zdravstveni sistem, volilni sistem idr. (Vrečer 2007: 43).

Potreben je celosten pristop k oblikovanju in izvajanju integracijske politike – celosten v smislu upoštevanja širokega spektra relevantnih komponent (procesa) integracijske politike (od opredelitve ciljev in načel do pravnega in institucionalnega okvira ter različnih ciljnih skupin in področij integracije), da bi integracijski model priseljske politike zaživel tudi v praksi. Priseljenci in pripadniki večinske družbe naj ne bi bili samo ciljne skupine »od zgoraj« delegiranih ukrepov integracijske politike, ampak naj bodo aktivno vključeni že v proces njenega oblikovanja, kajti proces integracije priseljencev se začne takoj po priselitvi v novo okolje, traja pa lahko več let, desetletij ali celo generacij. V začetni fazi integracijskega procesa je pomembno, da si priseljenci najdejo

14 Janja Žitnik Serafin (2008: 33–35) zavrača uporabo neprimerne izraza »država gostiteljica«. Uporablja termine država sprejema, država priseljevanja, večinska družba in zavrača uporabo »povsem neustrezne in tudi skrajno zavajajoče rabe besednih zvez gostiteljska družba/država gostiteljica. [...] Takšna uporaba tega termina dejansko implicira stališče, da so etnični Slovenci kot ekskluzivni domačini v ekskluzivno domovinsko pravico gostitelji, kot njihove goste pa obravnava priseljence, katerih (do popisa 2002) dve tretjini sta v Slovenijo prišli pred koncem sedemdesetih let (in tudi če ne bi bilo tako), ki v veliki večini kot slovenski državljani plačujejo vse davke in pristojbine enako kot ,njihovi gostitelji, prispevajo v sklade za pokojninsko in invalidsko zavarovanje vseh državljanov, z dohodninskimi in drugimi davki in dajatvami sofinancirajo državno in lokalno upravo ter vse tiste dejavnosti v katerem koli sektorju (v gospodarskem, finančnem, socialnem, zdravstvenem, šolskem, znanstvenem, kulturnem, v informativnem itd.), ki so sofinancirane iz postavk državnega proračuna. [...] Priseljenci namreč nikakor niso gostje v Sloveniji. Slovenija lahko gosti begunce, gostujoče profesorje, tuje svetovalce, politične in druge delegacije, nikakor pa ne more gostiti svojih delavcev, od katerih je neposredno odvisno slovensko gospodarstvo.«

stanovanje, delo, da se začnejo učiti jezik sprejemne družbe (če ga ne obvladajo že od prej) in da spoznajo temeljne principe delovanja družbe, v katero so se priselili. To začetno fazo bi lahko imenovali faza aklimatizacije in adaptacije in je temelj, na katerem priseljenci postopno gradijo tesnejše in kompleksnejše vezi z večinsko družbo. Integracija je sestavljena iz številnih faz; na določenem področju lahko uspešno napreduje, medtem ko na drugih zaostaja. Končna faza integracijskega procesa bi pomenila, kot navaja Romana Bešter (2007a: 112; 2007c: 135), da so priseljenci enakopravni soudeleženci na vseh področjih družbenega življenja.

PODOMAČEVANJE STROKOVNIH IZRAZOV

Multikulturalizem, večkulturalizem, multikulturalnost, večkulturalnost; interkulturalizem, medkulturalizem, interkulturalnost, medkulturalnost, integracija, inkluzija – številna so nesoglasja in nizka je stopnja dogovorov o uporabi konceptov, terminologije in analiz (znotraj posameznih disciplin in med disciplinami). To ne vodi le do nejasnosti in zmede v teoriji, ampak tudi v neprimerne politike in prakse, opozarja Agostino Portera (2011). Poleg nedoslednega razlikovanja med termini večkulturalizem, večkulturalnost in medkulturalizem, medkulturalnost se pojavlja še dodatna težava: pogosto se termina večkulturen in medkulturen uporabljata izmenično kot sopomenki (Zudič Antonič 2010: 202), nanašajoč se na zavedanje o raznolikosti, poučevanje tolerance, kritično pedagogiko, kulturni pluralizem ipd.

Ali je multikulturalizem/večkulturalizem isto kot multikulturalnost/večkulturalnost? Ali je interkulturalizem/medkulturalizem isto kot interkulturalnost/medkulturalnost? Obstaja razlika med večkulturalno in medkulturalno družbo? V slovenskih besedilih se poleg nedoslednega razlikovanja med termini multikulturalizem in multikulturalnost, interkulturalizem in interkulturalnost pojavljajo še težave pri podomačevanju izposojenk. Ali je »pravilno«, če podomačimo multikulturalizem v slovenskih besedilih v večkulturalizem, ali bi bilo bolje, da ostanemo pri izposojenki?

V strokovnih in znanstvenih prispevkih se pri terminu multikulturalizem največkrat ohranja izposojenka s predpono multi- (Lukšič Hacin 1999, 2011; Sardoč 2011a), le redko pa zasledimo slovensko besedo večkulturalizem (Medica 2010a). Pri prevajanju angleškega termina »multiculturalism« pa prihaja še do druge nedoslednosti: multikulturalizem se prevaja tudi kot multikulturalnost. Podomačevanje kategorij, ki ne sledi pomenski konotaciji pojma, vnaša dodatne zaplete, pomenske dvoumnosti in nesporazume, opozarja Marina Lukšič Hacin

(2011: 148) in poudarja, da bi morali multikulturalizem v slovenskem jeziku poimenovati z besedo večkulturalizem, interkulturalizem pa z besedo medkulturalizem. Ključna je pripona -izem, ki pove, da gre za ideologijo, politiko, doktrino (kot npr. liberalizem, racionalizem itd.), ne pa za opis stanja večkulturnosti (medkulturnosti), ki bi ga lahko opisali tudi s sopomenkama kulturna ali etnična heterogenost, raznolikost.

Preglednica 2: Podomačeni strokovni izrazi

Vir: Marijanca Ajša Vižintin (2013a)

Strokovni izraz v angleščini	Izposojenka v slovenščini	Podomačeni strokovni izraz
multiculturalism	multikulturalizem	večkulturalizem
multiculturality	multikulturnost	večkulturnost
multicultural education	multikulturna vzgoja in izobraževanje	večkulturna vzgoja in izobraževanje
interculturalism	interkulturalizem	medkulturalizem
interculturality	interkulturnost	medkulturnost
intercultural dialogue	interkulturni dialog ¹⁵	medkulturni dialog
intercultural competence	interkulturna kompetenca	medkulturna zmožnost
intercultural education	interkulturna vzgoja in izobraževanje	medkulturna vzgoja in izobraževanje
monocultural society	monokulturna družba	enokulturna družba
integration	integracija	vključevanje
inclusion	inkluzija	vključevanje

15 Zanimivo je, da se izposojenka »interkulturni dialog« v slovenskih strokovnih in znanstvenih prispevkih ni veliko pojavljala in uveljavila. Namesto nje se uporablja strokovni izraz »medkulturni dialog«. To je eden redkih primerov, ko se je zgodila podomačitev dejansko takoj po uveljavitvi »novega« strokovnega izraza, medtem ko pri uveljavljanju večine drugih slovenskih strokovnih izrazov nastajajo številni zapleti in nesoglasja (npr. ali pomeni multikulturalizem isto kot večkulturalizem; ali je kompetenca nadpomenka ali sopomenka zmožnosti itd.).

Razlikovanje med večkulturalizmom in večkulturnostjo upoštevajo tudi v *Beli knjigi o medkulturnem dialogu* (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 11), v kateri opredelijo večkulturalizem kot politični pristop, »medtem ko izraza kulturna raznolikost in večkulturnost označujeta empirično dejstvo, da obstajajo različne kulture in lahko hkrati delujejo v nekem prostoru in družbeni ureditvi«. Podobno razliko med večkulturnostjo in večkulturalizmom opredeljuje Karmen Medica (2010a: 296): »Večkulturnost bi lahko opredelili kot družbeno realnost, dejstvo, ki označuje prisotnost in sobivanje različnih kultur znotraj posamezne družbe. V nasprotju s to je večkulturalizem politični koncept, s katerim opredeljujemo sodobne načine urejanja kulturnih razlik.«

V tej publikaciji izposojenke iz tujih jezikov v največji mogoči meri podomačim, saj menim, da je za slovenski strokovni in znanstveni jezik pozitivno, če v svoj besedni zaklad sprejema nove besede (skladno z najnovejšimi teoretičnimi spoznanji), da se jezik bogati in razvija. Želim se izogniti tudi nejasnostim, do katerih prihaja v strokovnih in znanstvenih prispevkih zaradi mešanja uporabe navedenih strokovnih izrazov. Pri podomačevanju prihaja še do dodatnih težav, ker ni vedno jasno, kateri strokovni izraz v angleščini nadomešča podomačeni strokovni izraz.

O enokulturni družbi govorimo, če ne priznavamo, da znotraj posamezne družbe sobivajo različne kulturne, etnične, jezikovne, verske idr. skupnosti, ampak izpostavljamo le eno, po navadi večinsko in vladajočo skupnost. »Monokulturni princip je povezan s hierarhičnim konceptom kulture, ki razvršča kulture na bolj in manj razvite, in s predstavo o univerzalni kulturi. Za univerzalno kulturo je razglašena tista parcialna kultura in njen sistem vrednot, katere nosilci imajo pri asimetrično porazdeljeni moči dominantni položaj. Do ideje o multikulturalni ureditvi družbenih odnosov, ki bi temeljili na spoštovanju med različnimi kulturami, pride šele v začetku 20. stoletja« (Lukšič Hacin 2011: 159).

O večkulturni družbi govorimo, kadar opisujemo heterogeno družbeno realnost, torej soobstajanje različnih kulturnih, etničnih, jezikovnih, verskih idr. skupnosti znotraj družbe, ki priznava vrednost različnih kultur, zagovarja in spodbuja ohranjanje njihovih posebnosti ter strpnost med njimi.¹⁶

16 Bhikhu C. Parekh (2006: 6) gre še dlje. Navaja, da se večkulturna družba lahko odziva na kulturno raznolikost na več načinov: kulturno raznolikost lahko sprejema in skrbi zanjo, lahko jo postavi v središče razumevanja družbe, spoštuje kulturne zahteve skupnosti, ki jo sestavljajo; lahko pa večkulturna družba poskuša asimilirati kulturno raznolike skupnosti v »glavno« kulturo – v prvem primeru je družba multikulturalistična/večkulturalistična, v drugem pa monokulturalistična/enokulturalistična. Čeprav sta obe družbi večkulturni (izraz se nanaša na opis kulturno raznolike, heterogene družbe), je samo prva multikulturalistična/

O medkulturni družbi govorimo, kadar prihaja med različnimi kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi, verskimi idr. skupnostmi znotraj družbe ne le do strpnosti, ampak tudi do spoštljivega, enakovrednega sodelovanja. V medkulturni družbi

se sočasna prisotnost več kultur ne omejuje samo na njihov obstoj druge ob drugi, ampak omogoča in obenem zahteva konkretne in stalne oblike povezovanja. Medkulturnost kot vrednostna drža si torej prizadeva ustvariti takšno večkulturno družbo, v kateri različne etnične/narodne, kulturne in verske skupnosti ne le sobivajo druga ob drugi, ampak so tudi v nenehni interakciji, temelječi na medsebojnem poznavanju in priznavanju. Osnovi za medkulturno družbo sta dobra poučenost o kulturah sobivajočih skupnosti in sposobnost sprejeti in priznati njihove vrednote (Mikolič, Pertot, Zudič Antonič 2006: 38).

Ko sprejmemo dejstvo, da je naša družba večkulturna, večetnična, večjezična, večverska itd., ter v družbi prepoznamo prikrito in sistemsko diskriminacijo, ki omogoča vladajoči(m) skupnosti(m) privilegiran položaj, in ko začnemo diskriminacijo sistematično odpravljati, so to trdni temelji za vzpostavitev enakopravnega in pravičnega sistema za vse njene prebivalce; dela enakopravne in pravične družbe za vse prebivalce sta tudi medkulturna vzgoja in izobraževanje. Ko so položaji v družbi enakovredno porazdeljeni in pripadniki iz različnih skupnosti skupaj prispevajo k razvoju družbe, lahko govorimo o medkulturni družbi. Uvajanje modela medkulturne vzgoje in izobraževanja, ki ga predstavljam v drugem delu knjige, je ena izmed možnosti, ki poskuša prispevati k razvoju medkulturne družbe, kar je zahteven, dolgotrajen in obsežen proces.

V nadaljevanju še na kratko pojasnujem razmerja med večkulturalizmom in medkulturnizmom ter med integracijo in inkluzijo.

VEČKULTURALIZEM IN MEDKULTURALIZEM

Večkulturalizem poudarja vrednost različnih kultur ter zagovarja in spodbuja ohranjanje njihovih posebnosti. Od različnih kulturnih skupin pričakuje spoštovanje določenih skupnih temeljnih norm, ki urejajo življenje družbe, ter

večkulturalistična, ker se na kulturno raznolikost odziva s politiko večkulturalizma. Bhikhu C. Parekh (2006: 6) opozarja, da se zaradi nezmožnosti razlikovanja med multikulturno/večkulturno in multikulturalistično/večkulturalistično družbo pogosto pojavljajo mučne in nepotrebne razprave pri opisovanju družbe. Čeprav bi se lahko s Parekhom strinjala, v tem besedilu ostajam pri razlikovanju med eno-, več- in medkulturno družbo ter predlagam, da razumemo Parekhovo večkulturalistično družbo kot medkulturno družbo.

strpnost v odnosu do drugačnih. Medkulturalizem bolj spodbuja medkulturni dialog in interakcije, medsebojno spoznavanje in sodelovanje. S pomočjo teh procesov bi se lahko oblikovale določene nove (skupne) vrednote in prakse, ki bi bile trdnjša podlaga za gradnjo občutka pripadnosti in povezanosti med posameznimi etničnimi/kulturnimi skupinami. Model integracije, temelječ na ideji medkulturalizma, od različnih kulturnih skupin (priseljenskih in »avtohtonih«) pričakuje ne le strpnost do kulturne različnosti, ampak aktivno sodelovanje, odprtost za spremembe (ki naj bi bile obojestranske), medsebojno spoznavanje, spoštovanje in prilagajanje (Bešter 2007b: 127). Medkulturalizem pojasnjuje dodatne povezave: nakazuje možnost in nujnost vzajemnih medsebojnih zvez med kulturami in njihovimi pripadniki. Tovrstno razumevanje medkulturalizma, meni Marina Lukšič Hacin (2011: 150–151), se »ne razlikuje pomembno od razumevanja multikulturalizma pri skupini avtorjev, ki se uvrščajo v kritični multikulturalizem.«

Večkulturalizem je posledica boja proti enokulturalizmu oziroma evropocentrizmu. V izhodiščih je povezan z diferencialnim konceptom kulture, s kulturnim relativizmom in z bojem za priznanje človekovih pravic. Neuskklajenost med omenjenimi izhodiščnimi koncepti pripelje do nekaterih težav in do t. i. paradoksa v teoriji večkulturalizma. Za lažje razumevanje je treba rabe pojma večkulturalizem razdeliti in razumeti na vsaj treh pomembno različnih ravneh realnosti: na ravni konkretne kulturne/družbene prakse v pomenu raznolikosti (večkulturna družba), ravni politike (večkulturalizem) in na ravni teorije (večkulturalizem) (Lukšič Hacin 2011: 148–149).

Prva raba je, ko se pojem večkulturalizem uporablja kot oznaka konkretne kulturne/družbene realnosti, kadar je v isti državi več etničnih in kulturnih skupnosti ali skupin. Gre samo za opis heterogene, raznolike družbe, ki vključuje vsaj dve različni kulturni skupnosti, a brez analize družbenih in političnih odnosov, delitve družbene in politične moči med skupnostmi in skupinami ter analizo družbenih in političnih položajev, ki jih te imajo (Lukšič Hacin 2011: 148).

Druga raba pojma večkulturalizem se pojavlja na ravni politike kot del političnih programov ali kot uradna državna politika. Znotraj političnih programov in gibanj zagovarjajo spremembe obstoječih odnosov med prevladujočo večino in manjšinami po načelih večkulturalizma (danes tudi medkulturalizma), npr. v 20. stoletju v ZDA, vrenje v Evropi v devetdesetih letih 20. stoletja, ki ni zajelo le držav vzhodne Evrope, ampak tudi države zahodne Evrope (če omenimo le Španijo, Francijo, Belgijo, Italijo).¹⁷ Pri uradni državni politiki do priseljencev ter

17 Danes nekatera gibanja izhajajo iz kritike multikulturalizma in njegovega kategorialnega aparata v prepričanju, da je že diskurzivno evropocentričen, zato je njegov domet v boju za globalno

etničnih manjšin (etnične skupine, etnične skupnosti in narodne manjšine) in skupnosti (narodi in nacije v (kon)federacijah) se srečamo z različnimi politikami večkulturalizma, npr. jugoslovansko politiko v odnosu do narodnih manjšin, etničnih skupnosti (npr. Romi) in narodov v federaciji; kanadsko, avstralsko in švedsko politiko do priseljencev na ravni (nacionalne) države; politiko EU na ravni odnosov med nacijami oziroma državami članicami EU.

Tretja raba pojma večkulturalizem se pojavlja na ravni teorije.¹⁸ Večkulturalizem nastopa kot ena izmed teoretičnih kategorij, ki označujejo specifične odnose med različnimi kulturnimi – etničnimi, rasnimi skupnostmi ali skupinami. Pri kritičnem večkulturalizmu zadnja leta zasledimo, da se zagovor pravic manjšin v raznolikosti nanaša na vse t. i. ranljive skupine (Lukšič Hacin 2011: 148–149). Will Kymlicka (2005: 458)¹⁹ mednje uvršča vse, ki se »od t. i. normalnega«²⁰ državljana razlikujejo v rasi, kulturi, spolu, sposobnosti gibanja

pravičnost omejen. V zagovorih globalne (socialne, politične, ekonomske) pravičnosti zavračajo tudi sam pojem gibanja in uporabljajo pojem multituda (Negri in Hardt 2004 v Lukšič Hacin 2011: 148–149). Gledano na ravni teorije, bi lahko rekli, da se njihova kritika nanaša predvsem na korporativno, liberalno in na levoliberalno rabo koncepta multikulturalizma, so pa zelo blizu stališč kritičnega multikulturalizma. A tudi od tega se razlikujejo, saj gradijo nov kategorialni aparat, v nove pojme pa skušajo ujeti podobne pomene in procese, in sicer na podobne načine, z zagovorom podobnih načel pravičnosti v zgodovinski in globalni perspektivi kot zagovorniki kritičnega multikulturalizma (Lukšič Hacin 2011: 148–149).

- 18 Marina Lukšič Hacin (2011: 151–155) razvršča teorije večkulturalizma glede na ključna razhajanja v štiri idealnotipske skupine: a) korporativno, konservativno ali neokonservativno; b) liberalno; c) levoliberalno; č) skrajno levo, kritično, uporniško ali radikalno oz. kritični večkulturalizem. Za primerjavo ponazarjamo le izhodišča prve skupine (več v Lukšič Hacin 2011): privrženci (neo)konservativnega ali korporativnega multikulturalizma zagovarjajo koncept univerzalne kulture. Vrednote zahodnoevropskih kultur in kultur Združenih držav Amerike postavljajo kot univerzalne, prek njih pa presojujejo drugačne. Zagovarjajo hierarhični koncept kulture, po katerem se kulture razvijajo od manj razvitih k razvitejšim po univerzalnem (linearnem) konceptu razvoja. Hierarhični koncept kulture je argument za upravičevanje imperializma, neevropske kulture obravnavajo kot monoliten, homogen blok. Uporabljajo termin raznolikosti, a v odnosu do nje (tudi v imenu razvoja) prikrito zagovarjajo asimilacijo v univerzalno kulturo. Podoben odnos kot do kulture imajo do jezikov. Izodbijajo legitimnost tujih jezikov ter regionalnih in etničnih narečij ter zagovarjajo monolingvizem oziroma en uradni jezik, npr. angleščino. Vzroke za družbene razlike vidijo v neuspešnih manjšinah.
- 19 Moderne družbe »so zaznamovane z globoko različnostjo in kulturnim pluralizmom. V preteklosti se za to različnost niso menili ali pa so jo udušili z modeli ,normalnega‘ državljana. Za te modele je bilo značilno, da so temeljili na atributih telesno sposobnega heteroseksualnega belskega moškega. Kdor se je oddaljil od tega modela normalnosti, je bil podvržen izključitvi, marginalizaciji, prisilnemu molku ali asimilaciji. Nebelskim skupinam so tako pogosto odrekli vstop v zahodne demokracije, če pa so jih vanje pripustili, so od njih pričakovali, da se bodo v zameno za pridobitev državljanstva asimilirali; staroselske prebivalce so odvedli v izolirane rezervate in/ali jih prisilili, da opustijo svoje tradicionalne življenjske sloge; homoseksualnost so pogosto kriminalizirali, če pa je bila ravno dopustna, so od gejev pričakovali, da bodo v

ali spolni usmeritvi. Zahtevajo inkluzivnejše razumevanje državljanstva, ki bo njihove identitete pripoznalo (ne pa jih stigmatiziralo) in ki bo njihovi različnosti prišlo naproti (ne pa je izključevalo).«

Avtorji kritičnega večkulturalizma, pojavljata se tudi izraza uporniški ali radikalni večkulturalizem (Lukšič Hacin 2011: 153–155), izhajajo iz koncepta človekovih pravic, kulturnega relativizma, diferencialnega koncepta kulture in iz kritike obstoječih odnosov. Analizirajo novodobni kolonializem in evropocentričnost, kajti obstoječi odnosi podrejenosti so raso, etnično in kulturno, različno zgodovinsko in kulturno/družbeno pogojeni ter odvisni predvsem od (globalne) delitve moči. Kritični večkulturalizem postavlja zahteve po radikalnem restrukturiranju in rekonceptualizaciji odnosov oblasti med različnimi kulturnimi in etničnimi skupinami na globalni ravni. Zavrnen je diskurz getoizacije, ki je povezan s podrejenimi skupnostmi; hierarhija, ki naredi nekatere skupine za manjšinske, druge pa za večinske in normativne, se izpodbija. V nasprotju z levoliberalnim večkulturalizmom, pri katerem je razlika cilj, raznolikost pa idealizirano pribežališče, je pri kritičnem večkulturalizmu razlika obstoječe družbeno dejstvo in bolj argument za dokazovanje, da se mora koncept raznolikosti uveljaviti znotraj kulturnih politik, hkrati pa mora biti obveza za socialno pravičnost. Za zagovornike kritičnega večkulturalizma je razlika vedno rezultat (svetovne) zgodovine, obstoječe delitve moči in ideologij, vedno pa se zgodi v interakciji med dvema ali več skupinami. Ni absolutna, ampak relativna in odvisna od interakcij; razumeti jo moramo v terminih posebnosti njene produkcije. Obstoječe razlike so zgodovinski, družbeni, politični in kulturni konstrukti. Potrebna je radikalna sprememba obstoječih odnosov, da se dosežejo novi odnosi. Prvi pogoj za uspeh je, da se vzpostavi nov, neevropocentrični diskurz. Pri vzpostavljanju novega diskurza je nujno, da se poseže v (globalne) družbene odnose in zagotovi enak dostop do socialnih virov; treba je transformirati prevladujoče odnose oblasti, ki ta dostop omejujejo po rasnem, spolnem in po razrednem ključu. Razlike med kulturami so politične, tekstualne, lingvistične; ne smejo se spregledati globalni ali strukturni odnosi oblasti. Koncepta totalnosti ne smemo ovreči, ampak moramo na totalno gledati kot na razliko nad determinirano strukturo. Razlika je vedno relacijska in relativna, ni enoznačna in enosmerna (McLaren v Lukšič Hacin 2011: 154). Bistveno izhodišče je, da mora večkulturalizem priznati razliko, a vendar je to premalo. Priznati mora tudi nezdružljivost nekaterih pomembnih razlik, npr. odnos do lastnine, dojemanje prostora, časa.

javnem življenju o svoji spolnosti molčali; invalidne ljudi so poskrili v ustanove; in tako naprej« (Kymlicka 2005: 457–458).

V novejših analizah in teorijah kritičnega večkulturalizma sta se pojavili dve pomembni novosti. Poudarja se pomen, ki ga ima jezik oziroma diskurz za produkcijo odnosov. Tako se pojavijo zahteve po zamenjavi pojmov oziroma po njihovi ponovni opredelitvi, kajti jezik belcev je totalitaren ter sam sebi prisoja pravico in vlogo predstavnika vseh preostalih etničnih, kulturnih skupin. Za ponovno opredelitev bodo potrebni napor, saj si prevladujoča ideologija vedno prizadeva, da bi dosegla stabilnost njej ustreznega pomena nekega znaka, termina (McLaren v Lukšič Hacin 2011: 154). Druga novost je, da je prišlo do premika s pojma toleranca na pojem razlika. Oba pojma, toleranca in razlika, sta se uporabljala že pred tem. Bila sta medsebojno povezana, ko so ob ugotavljanju razlik med posameznimi skupnostmi zagovarjali toleranco v imenu (liberalnega) koncepta človekovih pravic. Razlika naj bi že v izhodišču zavzela mesto tolerance. Poplava definicij in rab je pripeljala do nove redefinicije koncepta iz večkulturalizma v medkulturalizem, ta pa v zadnjih letih postaja vse bolj zavezujoč princip v odnosu do kulturne/etnične raznolikosti v državah članicah Evropske unije (Lukšič Hacin 2011: 147–149).

VKLJUČEVANJE: INTEGRACIJA IN INKLUZIJA

Mojca Peček in Irena Lesar (2006: 203) glede vključevanja otrok priseljencev (in drugih marginaliziranih skupin učencev)²⁰ v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem ocenjujeta, da je zahteva po vključevanju »pri nas bolj razumljena kot omogočanje vključenosti predvsem na fizični ravni oz. lokacijsko, medtem ko z vidika drugačnih pomeni pričakovanje večine, da se čim prej asimilirajo v obstoječi sistem šolanja in večinsko kulturo«. Namesto integracije predlagata inkluzivno naravnano šolo, »to je šola, ki konstruktivno reagira na različnost učencev, da bi omogočila učenje in izkušnje socialne vključenosti ter možnost participacije drugačnih učencev« (Peček, Lesar 2006: 204).

Inkluzija postavlja v ospredje težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov na osnovi motenj, rase, spola, let, etničnosti, spolne orientacije, religije ali česar koli drugega. Inkluzivno izobraževanje ni stanje, ampak proces, usmerjen na individualne potrebe vseh učencev, a s poudarkom na tistih, ki so bolj nepriviligirani ali izločeni. Za uspešno uresničevanje inkluzivne šole bi potrebovali: pozitivno vrednotenje drugačnosti in raznolikosti ljudi v družbi;

20 Marginalizirane in nepriviligirane skupine učencev: otroci s posebnimi potrebami, romski otroci, otroci iz socialno-ekonomskega nesposobnega okolja, otroci priseljenci (Peček, Lesar 2006).

vzgojno-izobraževalni sistem, ki bo zavezan vključitvi vseh učencev v enoten vzgojno-izobraževalni sistem; sprejemajoče šolsko okolje; učitelje, predane delu z vsemi učenci; učne načrte, odprte za vsebine, ki so povezane s posebnostmi posameznih kategorij drugačnih učencev. Tako organizirani šolski sistemi bodo lahko nepriviligiranim in marginaliziranim učencem posredovali primerna (strokovna) znanja, s katerim bodo enakopravno vstopali na trg dela in dosegli ekonomsko neodvisnost. V inkluzivni šoli ni v ospredju le skrb za dober učni uspeh posameznika, ampak tudi za njegov moralni, čustveni in socialni razvoj. Ideala inkluzivne šole ni mogoče v celoti uresničiti, saj se skozi šolo odvija reprodukcija družbenih razmerij, ampak lahko govorimo le o dobrih inkluzivnih praksah (Peček, Lesar 2006: 28–34).

»Vzgoja in izobraževanje, ki sledita večkrat omenjenim splošno sprejetim civilizacijskim vrednotam in normam – človekovim pravicam in dolžnostim, strpnosti, spoštovanju, ki spodbuja medsebojno pomoč in solidarnost, skrb za okolje, ki podpira poznavanje in spoštovanje medgeneracijskih razlik ipd. – podpirata tudi cilje inkluzije in integracije« (Krek, Metljak 2011: 28–29). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011) in Zakon o osnovni šoli (2006–2016) pa otrok priseljencev ne uvrščata v isto skupino kot otroke s posebnimi potrebami.

Inkluzija sodi med načela vzgoje in izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami (Krek, Metljak 2011: 300–301), medtem ko otroci priseljenci, kot je navedeno tudi v *Zakonu o osnovni šoli* (2006: 11. člen, 2. odstavek), ne sodijo med otroke s posebnimi potrebami: »Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci z motnjami v duševnem 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, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.« *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011: 28) torej ločuje med inkluzijo, namenjeno otrokom s posebnimi potrebami, in integracijo, namenjeno otrokom priseljencem, otrokom iz socialno šibkega okolja ali otrokom, ki bi bili lahko izključeni zaradi drugih razlogov: »velja izpostaviti inkluzivnost in proces inkluzije otrok s posebnimi potrebami ter integracijo otrok, ki bi bili lahko izključeni zaradi etničnih, socialnih ali kakršnih koli drugih razlik«. Tudi z zakonodajnega vidika pomeni vključevanje otrok priseljencev integracijo (Zakon o tujcih 2009: 10. poglavje: Integracija priseljencev; Zakon o tujcih 2011: 10. poglavje: Vključevanje priseljencev).

Integracija, kot jo razumem v tej publikaciji, podpira in vključuje idejo inkluzivne šole in inkluzivnega izobraževanja, zavedajoč se, da sama vključitev ni dovolj, ampak da je dejansko vključevanje mogoče, le če so po vključitvi razvite različne oblike podpore – s posebnim poudarkom, da v »integracijskem postopku sodeluje tudi skupnost, ki sprejema priseljske otroke in njihove starše, in sicer ne le na način dajanja, ampak tudi na način sprejemanja kulturnih praks« (Bergoč 2011: 160).

WWW.MIPEX.EU/SLOVENIA

SCORE OVERVIEW

— 100% on MIPEx scale ■ Slovenia - - Best practice in 31 countries - - Worst practice in 31 countries



SLOVENSKA INTEGRACIJSKA
POLITIKA

Slovenija v MIPEX-u III. Vir: Huddleston idr. (2011: 176)

Pravni temelji za slovensko integracijsko (tj. vključevalno) politiko so bili postavljeni v Resoluciji o (i)migracijski politiki RS (1999, 2002), v kateri je integracijska politika opredeljena kot eden izmed štirih elementov imigracijske politike.²¹ Nanaša se na ukrepe države in družbe, ki zagotavljajo ugodne pogoje za kakovost življenja priseljenih, spodbujajo integracijo in omogočajo, da priseljenci postajajo odgovorni udeleženci družbenega razvoja Slovenije. Resolucija o migracijski politiki RS (2002) poudarja aktivno preprečevanje diskriminacije, ksenofobije in rasizma. Na načelni ravni določa gospodarske, socialne in druge ukrepe ter dejavnosti, ki jih mora država sprejeti na področju migracijske politike, vendar pa ne predvideva konkretnih dejavnosti (Bešter 2007b: 118–126; Medica 2010a: 305; *Strategija ekonomskih migracij* 2010: 44).

Med temeljnimi načeli, na katerih so utemeljeni cilji slovenske integracijske politike, Resolucija o migracijski politiki RS (2002) v sedmem poglavju omenja enakopravnost, svobodo in vzajemno sodelovanje ter pojasnjuje naslednje:

- enakopravnost: zagotavljanje enakih socialnih, ekonomskih in civilnih pravic;
- svoboda: svoboda pravice do izražanja kulturne identitete ob zagotovitvi spoštovanja integritete in dostojanstva vsakega posameznika; ohranjanja lastne kulture skladno z zakoni in s temeljnimi vrednotami RS;
- vzajemno sodelovanje: pravica do udejstvovanja in odgovornosti vseh v neprekinjenem procesu ustvarjanja skupne države.

21 Poleg integracijske politike resolucija med sestavne dele imigracijske politike prišteva še imigracijsko politiko v ožjem smislu (priselitveno politiko, ki se nanaša na regulacijo priseljevanja, torej na načela, pravila in na postopke, ki tujcem dovoljujejo vstop, zaposlitev in/ali prebivanje ter stalno naselitev) in azilno politiko. V drugi resoluciji (Resolucija o migracijski politiki RS 2002) je omenjenim trem dodan še četrti element, tj. politika upravljanja migracijskih tokov, ki se še posebej nanaša na preprečevanje nezakonitih imigracij in boj proti tihotapljenju migrantov in trgovanju z ljudmi ob hkratni zaščiti žrtev (Bešter 2007b: 118).

Od sprejetja Resolucije o imigracijski politiki RS (1999) so bili v Sloveniji sprejeti trije zakoni, ki vsebujejo eksplicitna določila o integraciji priseljencev in tujcev v Republiki Sloveniji: Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb (2005), Zakon o azilu (2006) in Zakon o tujcih (2009–2017).

Resolucija je začrtala pluralistični (večkulturni) model slovenske integracijske politike, ki priseljencem omogoča enakopravno vključitev v slovensko družbo ob hkratnem ohranjanju njihove kulturne identitete ter njeno svobodno izražanje. Pluralistični model sledi tudi duhu Ustave RS, ki v 61. členu določa, da ima vsakdo pravico, da svobodno izraža pripadnost svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo ter uporablja svoj jezik in pisavo (Ustava 2006; Bešter 2007b, 118–126; Medica 2010a, 305; *Strategija ekonomskih migracij* 2010, 44).

S spremembami v Zakonu o tujcih (2005) se je obdobje prebivanja v Sloveniji (kot pogoj za pridobitev dovoljenja za stalno prebivališče) skrajšalo z osem na pet let.²² Glede možnosti za pridobitev slovenskega državljanstva se Slovenija še vedno uvršča med države, ki zahtevajo najdaljše obdobje predhodnega prebivanja v državi kot pogoj za naturalizacijo: za slovensko državljanstvo lahko priseljenec zaprosi po desetih letih prebivanja v Sloveniji, pri čemer mora predložiti odpust iz dozdajšnjega državljanstva (Zakon o državljanstvu 2007; Bešter 2007a; Medved 2007).²³

Republika Slovenija zagotavlja pogoje za vključevanje tujcev, ki imajo v Republiki Sloveniji dovoljenje za prebivanje ali potrdilo o prijavi prebivanja, v kulturno, gospodarsko in v družbeno življenje RS. Tujci, ki niso državljani Evropske unije, so upravičeni do programov, ki zagotavljajo hitrejšo vključevanje v kulturno, gospodarsko in v družbeno življenje RS, in sicer do:

- brezplačnih programov učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo do 180 ur;
- programov medsebojnega poznavanja in razumevanja s slovenskimi državljani;
- informiranja v povezavi z njihovim vključevanjem v slovensko družbo.

22 Z uveljavitvijo evropske direktive 2003/109/ES.

23 Milejši pogoji za pridobitev državljanstva veljajo za: slovenske izseljence in njihove potomce do četrtega kolena v ravni vrsti (po enem letu prebivanja v Sloveniji; ni jim treba predložiti odpusta iz dozdajšnjega državljanstva); osebe, ki so najmanj tri leta poročene s slovenskim državljanom (če dejansko živijo v Sloveniji vsaj eno leto pred vložitvijo prošnje; predložiti morajo odpust iz dozdajšnjega državljanstva); polnoletne osebe, pri katerih je pridobljeno državljanstvo z naturalizacijo v korist državi (znanstveni, gospodarski, kulturni, nacionalni ipd. razlogi) (Zakon o državljanstvu 2007; Bešter 2007a; Medved 2007).

Ministrstvo za zunanje zadeve (MNZ) in MIZŠ zagotavljata sredstva in izvajanje programov učenja slovenskega jezika, spoznavanja slovenske družbe in informiranja tujcev, ki niso državljani Evropske unije, ter programe za spodbujanje medsebojnega poznavanja in razumevanja (Zakon o tujcih 2011, člen 105–108, 10. poglavje: Vključevanje).

Uredba o integraciji tujcev (2008–2012), ki je podzakonski akt Zakona o tujcih (2011–2017), opredeljuje pomoč pri vključevanju tujcev, pristojnost za določitev obsega, vsebine in trajanja programov slovenskega jezika ter programov seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo, kategorije tujcev, ki so upravičene do brezplačne udeležbe v programih učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditev, postopek za odobritev udeležbe v programih, izbor izvajalcev programov, vključevanje v izobraževalni sistem za pridobitev javno veljavne izobrazbe, ukrepe za spodbujanje medsebojnega poznavanja in razumevanja, zagotavljanje informacij, potrebnih za vključevanje v slovensko družbo, in medsebojno sodelovanje pristojnih organov ter sodelovanje z drugimi strokovnimi organizacijami. [...] Medtem ko MNZ različne programe medkulturnega dialoga in študije, ki primerjalno analizirajo integracijske potrebe v Republiki Sloveniji, skupaj z Evropskim skladom za vključevanje državljanov tretjih držav, financira že od leta 2008, pa so se programi učenja slovenskega jezika in programi seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo začeli jeseni 2009. Tečaji so se, kot navaja *Strategija ekonomskih migracij* (2010: 45), izvajali v osmih slovenskih mestih, v katerih prebiva največ tujcev, in sicer v Ljubljani, Mariboru, Celju, Kranju, Kopru, Velenju, Novi Gorici in v Novem mestu.²⁴

Tečaje slovenskega jezika je zamenjal program ZIP (začetna integracija priseljencev), brezplačni program učenja slovenskega jezika, v katerega so vključene tudi vsebine poznavanja slovenske družbe. Na spletni strani Informacije za tujce (2017, Tečaji slovenskega jezika) je pojasnjeno, kdo je upravičen do obsega 60-, 120- ali 180-urnega brezplačnega programa ZIP, kateri so pogoji za brezplačni prvi preizkus znanja slovenskega jezika na osnovni ravni in kdo krije

24 Na začetku leta 2017 je po vsej Sloveniji le šest izbranih izvajalcev programa: v Ljubljani, Domžalah, Grosupljem, na Vrhniki in v Kamniku: Cene Štupar; v Mariboru, Slovenski Bistrici in na Ptujju: Andragoški zavod – Ljudska univerza Maribor; v Kranju, na Jesenicah in v Škofji Loki: Ljudska univerza Škofja Loka; v Kopru, Izoli, Piranu in v Sežani: Veris, d. o. o. (sedež v Ljubljani); v Novem mestu: Center za izobraževanje in kulturo Trebnje; v Krškem: Center za izobraževanje in kulturo Trebnje (Informacije za tujce 2017). Slabost sistema je, da se morajo organizacije, ki izvajajo program, prijavljati na razpise MNZ, kar preprečuje kontinuiteto in stalno prisotnost v določeni regiji. Druga pomanjkljivost je težja dostopnost/nedostopnost za ljudi, ki živijo zunaj izbranih mestnih središč. Informacije o izbranih izvajalcih za posamezno leto so dostopne na spletni strani <http://www.infotujci.si/> (Informacije za tujce 2010, 2017).

stroške prevoza, učnih gradiv. ZIP v obsegu 180 ur je namenjen državljanom tretjih držav, ki:

- imajo dovoljenje za stalno prebivanje, in njihovim družinskim članom z dovoljenjem za začasno prebivanje na podlagi združitve družine;
- imajo dovoljenje za začasno prebivanje, pri čemer je veljavnost tega dovoljenja in prejšnjih dovoljenj za začasno prebivanje neprekinjeno najmanj 24 mesecev, in njihovi družinski člani z dovoljenjem za začasno prebivanje zaradi združitve družine; v 24-mesečno veljavnost dovoljenja se šteje tudi čas prebivanja na podlagi potrčila o vloženi prošnji za podaljšanje ali izdajo nadaljnega dovoljenja za začasno prebivanje;
- so družinski član slovenskega državljana ali državljana Evropskega gospodarskega prostora in v Republiki Sloveniji prebivajo na podlagi dovoljenja za prebivanje za družinskega člana, ne glede na dolžino prebivanja in veljavnost dovoljenja.

Program ZIP v obsegu 120 ur: če so se kot državljani tretje države z dovoljenjem za začasno prebivanje že udeležili 60-urnega programa učenja slovenskega jezika in izpolnjujejo pogoj 24-mesečnega neprekinjenega prebivanja na podlagi dovoljenja za začasno prebivanje, so upravičeni do ponovne udeležbe v programu ZIP v obsegu 120 ur. Če so tečaj obiskovali najmanj 80 % ur, so po končanem programu upravičeni do brezplačnega prvega preizkusa znanja slovenskega jezika na osnovni ravni.

Program ZIP v obsegu 60 ur je namenjen državljanom tretjih držav, ki v Republiki Sloveniji prebivajo na podlagi dovoljenja za začasno prebivanje, izdanega z veljavnostjo najmanj enega leta, pri čemer se v ta enoletni rok všteje tudi čas od vložitve prošnje za izdajo tega dovoljenja.

Programi ZIP so brezplačni, udeleženci pa si sami krijejo potne stroške ter stroške učnih pripomočkov in gradiv. Programov se ne morejo udeležiti, če so v Sloveniji končali šolanje na kateri koli stopnji, so vključeni v redni izobraževalni program ali so že pridobili potrdilo o opravljenem preizkusu znanja slovenskega jezika na vsaj osnovni ravni (Informacije za tujce, Tečaji slovenskega jezika, 2017).

Na spletni strani Informacije za tujce (2010), ki jo je vzpostavil in jo vzdržuje MNZ od leta 2010 naprej, si lahko priseljenci v sedmih jezikih (poleg slovenščine so na voljo še: angleški, francoski, španski, ruski, bosanski in albanski jezik) preberejo pomembne informacije o vstopu in prebivanju, šolanju, socialnem in zdravstvenem varstvu, o življenju v Sloveniji in nekaj drugih osnovnih informacij o Sloveniji. Prav tako je MNZ izdal publikacijo z osnovnimi informacijami

Vključevanje v slovensko družbo: informacije za tujce (2009). Publikacija je bila dostopna v desetih jezikih (albanski, angleški, bosanski, francoski, hrvaški, kitajski, makedonski, ruski, slovenski, srbski) brezplačno na upravnih enotah po Sloveniji in na spletni strani *Informacije za tujce* (2010). Te publikacije so po 1. septembru 2015 zamenjale zloženke *Enotno dovoljenje za prebivanje in delo* (do začetka leta 2017 v slovenskem, bosanskem, angleškem, albanskem, ruskem in v kitajskem jeziku).

Za vključevanje odraslih priseljencev je pomembna tudi *Strategija ekonomskih migracij* (2010). Dokument pojasnjuje namen strategije, kontekste ekonomskih migracij, smernice²⁵ in akcijski načrt zanje ter definira pojem priseljenec oz. priseljenka: »Za priseljenca ali priseljenko se šteje vsak tujec, ki v Sloveniji namerava ali dejansko prebiva vsaj eno leto« (*Strategija ekonomskih migracij* 2010: 1). Pomembno je zavedanje, »da priseljevanje lahko reši določene probleme našega gospodarstva, pomanjkanje delovne sile in nekaterih poklicev, vendar migranti niso samo instrument za reševanje kratkoročnih ali dolgoročnejših težav, ampak postanejo del razvijajoče se družbe. Zato mora imeti aktivni pristop k imigraciji za ekonomske namene tudi močno integracijsko komponento« (*Strategija ekonomskih migracij* 2010: 27). Pozitivno je izhodišče, da imajo priseljenci

pogosto inovativni potencial in so na splošno bolj podjetniško aktivni kot domače prebivalstvo države priselitve. Med pomembnejšimi dejavniki, ki vplivajo na njihovo podjetniško aktivnost, je pripravljenost sprejema podjetniškega tveganja. [...] Pomembno je, da priseljenci in potencialni priseljenci ne naletijo na podjetniško okolje, ki jim preprečuje njihove podjetniške načrte (*Strategija ekonomskih migracij* 2010: 27).

Kot tujci so v Sloveniji najpogosteje prepoznani priseljenci iz nekdanjih jugoslovanskih republik. Večina gleda nanje predvsem kot na izvajalce del, ki jih domače prebivalstvo ne želi opravljati, ne zavedajo pa se koristi, ki jih ima skupnost na podlagi dela priseljencev in njihovega plačevanja prispevkov, davkov

25 *Strategija ekonomskih migracij* (2010) vsebujejo 10 smernic: 1. spodbujanje priseljevanja za namene zaposlitve in dela, zmanjševanje neskladij na trgu dela in krepitev človeških virov; 2. promoviranje podjetništva priseljencev; 3. priznavanje in vrednotenje v tujini pridobljenega izobraževanja, spretnosti in znanj; 4. spodbujanje mobilnosti in priseljevanja raziskovalcev in študentov; 5. zmanjševanje tveganja bega možganov; 6. spodbujanje vračanja slovenskih izseljencev iz tujine in pridobivanje njihovih delovnih izkušenj; 7. promocija Slovenije kot privlačnega dejavnika za ekonomske migracije; 8. zagotavljanje pravic in integracija migrantov; 9. izboljšanje učinkovitosti upravljanja ekonomskih migracij; 10. izboljšanje integriranega sistema upravljanja migracij.

za socialno varnost. V prisotnosti tujcev ne vidijo priložnosti za spoznavanje njihovih kultur, ampak od tujcev pričakujejo, da sprejmejo pravila in navade novega okolja (Knežević Hočevar, Cukut, Černič Istenič 2009: 48). Tudi Karmen Medica (2010a: 306) kritično ocenjuje: »O rezultatih integracijske politike v Sloveniji še ne moremo govoriti, saj je v glavnem še vedno samo zapisana na papirju, v praksi se v glavnem ne izvaja ali pa izredno parcialno.«

Janja Žitnik Serafin (2010: 67) meni, da je v zadnjih letih prišlo »do nekaterih pozitivnih premikov glede vsestranske integracije priseljencev in pripadnikov t. i. ‚novih‘ manjšinskih skupnosti v Sloveniji«, kar potrjuje tudi *Strategija ekonomskih migracij* 2010: 44): »Do leta 2008 je Republika Slovenija izvajala integracijske ukrepe predvsem za osebe z začasnim zatočiščem in za osebe z mednarodno zaščito, leta 2008 pa je sistemsko pristopila k integraciji tudi vseh ostalih tujcev, ki zakonito prebivajo v Sloveniji. V skladu z 82. členom Zakona o tujcih Slovenija zagotavlja pogoje za vključitev tujcev, ki imajo dovoljenje za prebivanje v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje RS. Pri tem zlasti organizira tečaje slovenskega jezika, tečaje in druge oblike za nadaljnje izobraževanje in poklicno izpopolnjevanje tujcev, zagotavlja informacije, ki so potrebne tujcem za njihovo vključitev v slovensko družbo, programe seznanjanja tujcev s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo ter organizira skupne prireditve s slovenskimi državljani za spodbujanje medsebojnega spoznavanja in razumevanja.« Vendar pa Karmen Medica in Goran Lukić (2011) menita, da je pred nami še dolga pot:

Vse bolj kritično in militantno odpiramo vedno nove projekte in nove strategije, predvsem izključevanja v imenu vključevanja, asimilacije v imenu integracije, nepripadnosti v imenu pripadnosti. Ob socialni, ekonomski, ekološki pa tudi idejni negotovosti časa, v katerem živimo, je pričakovati, da se bodo razprave okrog pričujoče problematike poglobljale še naprej (Medica, Lukić 2011: 113).

MIPEX – INDEKS POLITIK VKLJUČEVANJA PRISELJENCEV

Eden izmed mogočih kriterijev za ocenjevanje slovenske integracijske politike za priseljence je evropska raziskava MIPEX. Indeks politik integracije migrantov oz. Indeks politike vključevanja priseljencev (MIPEX: Migrant Integration Policy Index) ocenjuje in primerja politike za vključevanje priseljencev. MIPEX 2015 (Huddleston idr. 2015) meri politiko vključevanja v 38 državah. Z uporabo 167 kazalnikov ocenjuje politične in pravne okvire, ki jih ustvarjajo

vlade za sodelovanje priseljencev v družbah, in možnosti za pridobivanje državljanstva. Z ocenjevanjem politik in njihove implementacije MIPEX razkriva, ali imajo res vsi prebivalci zagotovljene enakopravne pravice, odgovornosti in možnosti (Niessen, Huddleston, Citron 2007: 2; Huddleston idr. 2011: 6; Huddleston idr. 2015). Do zdaj so izšle štiri izdaje poročil MIPEX:²⁶

- prvič je bilo poročilo MIPEX izdano leta 2004; sodelovalo je 15 držav Evropske unije, raziskovali pa so šest področij: dostop do trga dela, združitev družine, politično udejstvovanje, prebivanje za daljši čas, dostop do državljanstva, nediskriminacija;
- drugič 2007 (Niessen, Huddleston, Citron 2007), MIPEX II, 28 držav (25 držav Evropske unije in tri nečlanice: Norveška, Švica, Kanada), dodano 7. področje: izobraževanje;
- tretjič 2011 (Huddleston idr. 2011), MIPEX III, 31 držav (še Bolgarija, Romunija, Združene države Amerike), 148 indikatorjev, 7 področij);
- četrtič 2015 (Huddleston idr. 2015), MIPEX 2015, 38 držav (vse države članice EU, Avstralija, Kanada, Islandija, Japonska, Nova Zelandija, Norveška, Južna Koreja, Švica, Turčija in ZDA), 167 kazalnikov, dodano 8. področje: zdravje.

Namen MIPEX-a je »izboljšava politik integracije migrantov v Evropi z zagotavljanjem objektivnih, dostopnih in primerljivih podatkov za preučevanja in razprave. Imigracija je vsakdanje dejstvo v vseh državah Evropske unije. Vsi prebivalci Evrope bodo uživali koristi povezanih in odprtih družb, v katerih bodo imeli migranti in državljani možnost sodelovanja in prispevanja« (Niessen, Huddleston, Citron 2007: 2). Raziskavo MIPEX vodita British Council in Migration Policy Group, pri vrednotenju politik vključevanja pa se upoštevajo najvišji evropski ali mednarodni standardi (Konvencije Sveta Evrope, direktive Evropske unije, priporočila za politike). MIPEX III (Huddleston idr. 2011) je pokrival sedem področij politik vključevanja: dostop do trga dela, združitev družine, izobraževanje, politično udejstvovanje, prebivanje za daljši čas, dostop do državljanstva, nediskriminacija; MIPEX 2015 (Huddleston idr. 2015) je dodal osmo področje: zdravje.

Raziskava MIPEX kaže, kako lahko države izboljšajo pravne pogoje, v katerih bodo priseljenci lahko prispevali k blaginji države, imeli enakovreden dostop do zaposlovanja in izobraževanja, živeli varno s svojimi družinami, postali

26 Posamezne izdaje prinašajo podatke za eno leto nazaj, npr. MIPEX III (Huddleston idr. 2011) za leto 2010, MIPEX 2015 (Huddleston idr. 2015) pa za leto 2014.

aktivni državljani in bili zaščiteni pred diskriminacijo (Huddleston idr. 2011: 7). MIPEX se lahko uporabi kot izhodišče za evalvacijo politike vključevanja posamezne države, za izboljšanje integracije v praksi ali kot orodje za primerjalno preverjanje držav, saj se za vse države uporabljajo ista merila. Rezultati raziskave so prikazani na več načinov: splošnim ključnim ugotovitvam sledijo opisi posameznih področij z najboljšim in najslabšim resničnim primerom med državami, opis povprečnih možnosti ter kakšne so spremembe in smernice v primerjavi med leti. Ocene analiziranih področij, ključne ugotovitve in statistični podatki so na voljo – primerjalno – med državami in za vsako državo posebej.

Med splošnimi ugotovitvami, ki veljajo za 31 držav, MIPEX III (Huddleston idr. 2011: 10–11) ugotavlja, da politike vključevanja dosegajo najboljšo prakso le v polovični meri ter da politike ustvarjajo možnosti in ovire za priseljence, da bi ti postali enakopravni člani družbe. Politike vključevanja se spreminjajo počasi, toda z velikim vplivom na življenje ljudi. Večina držav, ki se je odrezala slabše na posameznem področju, je na nekem drugem področju uspešna. Priseljenske družine se lažje združijo in sodelujejo v državah, ki pomagajo prišlekom pri iskanju ustreznih zaposlitve. V državah, v katerih imajo odrasli priseljenci možnost za izboljšanje kariere, veščin in kvalifikacij, so ti kot starši sposobnejši videti in prepoznati otrokove specifične potrebe in možnosti. Države večinoma podpirajo zaščito in enakopravne pravice družinam in prebivalcem za stalno prebivanje.

Pet držav z najbolje razvito vključevalno politiko za priseljence v letu 2010 so predstavljale: Švedska (83 %), Portugalska, Kanada, Finska in Nizozemska (68 %). Slovenija je bila na 18. mestu (48 %), na najvišjem mestu med srednje-evropskimi državami. Med pet najslabše uvrščenih so sodile: Litva (40 %), Malta, Slovaška, Ciper in Latvija (31 %) (Huddleston idr. 2011). V letu 2014 (Huddleston idr. 2015) so prvih pet mest zasedale Švedska (78 %), Portugalska, Nova Zelandija, Finska in Norveška (69 %). Slovenija si je delila 27. mesto (44 %) z Grčijo in Japonsko. Zadnjih pet mest so zasedle Slovaška in Litva (37 %) ter Ciper, Latvija in Turčija (25 %).

ŠVEDSKA IN SLOVENIJA V MIPEXU III

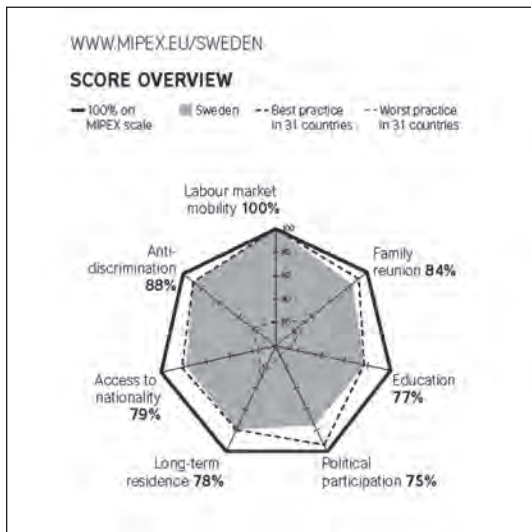
Za boljše razumevanje so prikazane splošne ugotovitve za Švedsko in Slovenijo, podrobneje pa je predstavljeno področje izobraževanja. Leta 2011 je bila Švedska vodilna država pri zagotavljanju mednarodne zaščite. Leta 2009 je sicer sprejela novo omejitvev za priseljence, ki ne prihajajo iz Evropske unije. Prikazati so morali minimalni družinski prihodek, vendar je Švedska zagotavljala, da bo upoštevala pravice otrok in mednarodno zaščito. Švedska integracijska

strategija 2008–2010 se je osredinjala na sedem področij po MIPEX-ovih standardih. Vsi prebivalci Švedske so imeli zakonsko pravico do nediskriminacije, življenja s svojo družino ter do varnosti, prebivanja in državljanstva. Znotraj švedskega družbenega modela je bil vsak zakonsko upravičen do podpore pri posebnih potrebah (npr. seznanjenje s trgov deli, uvajalni programi, tečaji švedščine in maternih jezikov). Vsi švedski prebivalci so bili deležni veliko enakopravnih pravic in odgovornosti.

Leta 2009 je Švedska sprejela protidiskriminacijski zakon. Ta vsebuje stroge zakone in politiko, ki štiti žrtve.

Švedske šole so bile najboljše pripravljene za raznolike razrede. Večino študentov so spodbujali, da so delali po svojih najboljših močeh v raznolikih šolah in družbi. Vsak učenec je bil zakonsko upravičen do splošne in specifične podpore, ki se je nanašala na posameznikove potrebe in nove možnosti: od razlagalca, ki je sprejel novo družino, do učnih načrtov z enakopravnim spoštovanjem in s toleranco, pravico do poučevanja švedščine kot drugega jezika in materinščine na visoki ravni. Kako so bili otroci priseljenci in njihovi starši vključeni v šolski vsakdanjik, je bilo prepuščeno občinam, in sicer neenakomerno po državi. Nekateri so lahko obiskovali večkulturno predšolsko izobraževanje, izobraževanje o raznolikosti za učitelje in sodelovali pri državnih projektih (Huddleston idr. 2011: 188–193).

Slovenija je bila ocenjena z 48 % leta 2007 in tudi leta 2011. Z 18. mestom se je uvrstila nad vse preostale države srednje Evrope. Med ugodnejša področja slovenske integracijske politike so sodili: združevanje družine (75 %), prebivanje za daljši čas (69 %) in nediskriminacija (66 %). Na polovici poti do najboljše prakse je bil dostop do trga dela (44 %), na katerega pa je negativno vplivala



Švedska v MIPEX-u III. Vir: Huddleston idr. (2011: 188)

ekonomska kriza. Če so priseljenci izgubili službo, so imeli manj možnosti, da so dobili novo, so pa bili priseljenci bolj obveščeni o svojih pravicah, kot so bili pred leti. Med šibka področja – tako kot v drugih srednjeevropskih državah – sta sodila pridobivanje državljanstva (33 %) in politično udejstvovanje (28 %); Slovenija še vedno ne omogoča dvojnega državljanstva in pridobivanja državljanstva po načelu *ius soli* (pridobitev državljanstva z rojstvom na ozemlju države, ne glede na izvor oziroma državljanstvo staršev).

Kazalniki za izobraževanje so (Huddleston 2011: 11, 176–181) razdeljeni v štiri skupine:

1. dostop: dostop do predšolskega izobraževanja, obvezno šolanje kot zakonska pravica, dostop do predpriprave, podpora za dostop do srednješolskega, poklicnega in visokošolskega izobraževanja, svetovanje in vodstvo;
2. potrebe ciljne skupine: uvajalni programi, podpora pri jeziku (jezikih) poučevanja, spremljanje učencev, razmere za izobraževanje otrok priseljencev, usposabljanje za učitelje;
3. nove možnosti: možnost za učenje jezika priseljencev, kultura priseljencev, promocija integracije in spremljanje segregacije, ukrepi za podporo staršem in skupnosti;
4. medkulturna vzgoja in izobraževanje za vse: vključitev v učne načrte, državna podpora pri informacijah in spodbudah, spremljanje učnih načrtov, ali odražajo raznolikost, prilagoditve v vsakdanjem življenju, zaposlovanje priseljencev, izobraževanje za učitelje.

Najslabše je bilo v Sloveniji ocenjeno področje izobraževanja (24 %), na katerem so se sicer pojavljale integracijske politike, vendar niso bile sistematične in priseljenci niso imeli enakovrednega dostopa do predšolskega in neobveznega izobraževanja. Podpiralo se je poučevanje maternega jezika in slovenščine, učitelji so imeli nekaj možnosti za izobraževanje o potrebah otrok priseljencev. V šolah bi bil potreben sistematičen razvoj politik za sodelovanje s starši, tako da bi pozitivno dogajanje v šolah preseгло šolske razrede. Obstajalo je nekaj možnosti za priredbo šolskih učnih načrtov, vendar za implementacijo medkulturne vzgoje in izobraževanja, npr. za vključevanje učiteljev s priseljsko izkušnjo, ni nobenih konkretnih meril (Huddleston 2011: 11, 176–181).

Upoštevajoč rezultate raziskave MIPEX III (Huddleston idr. 2011), ki je merila politike za vključevanje priseljencev v državah članicah Evropske unije in nekaterih nečlanicah na sedmih področjih ter »predstavlja ,ogledalo', ki ga lahko pridržimo državam članicam EU, da so same priča temu, kako uspešne so pri izvajanju politik integracije migrantov« (Niessen, Huddleston, Citron

2007: 2), lahko sklepamo, da je (bila) politika večkulturalizma ena uspešnejših integracijskih politik za priseljence: na prvem mestu je bila leta 2011 Švedska, na drugem Portugalska, na tretjem Kanada (Huddleston idr. 2011: 11) – Švedska in Kanada pa sta med najbolj znanimi državami z večkulturalizmom kot uradno politiko pri vključevanju priseljencev. Na drugi strani se Francija kot evropska priseljenška država z najizrazitejšo asimilacijsko politiko (Castles, Miller 2009: 247, 256, 257) po merilih MIPEX-a III (Huddleston idr. 2011: 80–85) uvršča na 15. mesto (51 %), Slovenija pa zaseda 18. mesto. Je tako kot v Franciji tudi v Sloveniji integracija le »počasna in nežnejša oblika asimilacije« (Castles, Miller 2009: 247)?

MIPEX 2015

Ali se je do leta 2014 kaj spremenilo? Da, Slovenija je z 18. mesta med 31 državami zdrsnila na 27. mesto med 38 državami.

Med ugodnejša področja slovenske vključevalne politike so leta 2014 ponovno sodili: združevanje družine (80 %), nediskriminacija (66 %) in prebivanje za daljši čas (61 %), izboljšale so se možnosti za dostop do državljanstva (41 %). Med šibka področja so sodili: dostop do trga dela (38 %), izobraževanje (26 %) in politično udejstvovanje (23 %), najslabše pa je ocenjeno zdravje (18 %) (Huddleston idr. 2015). Za Slovenijo, kot je navedla Katarina Vučko (2015), so ključne naslednje ugotovitve:

- Migrantom je treba omogočiti dostop do (varnih) zaposlitev, ki ustrezajo njihovim dejanskim kvalifikacijam.
- Slovenska zakonodaja migrantom sicer ustrezno omogoča združevanje družine, vendar pa je dostop družinskih članov do trga dela omejen, kar povzroča delovno neaktivnost migrantk in njihovo ekonomsko odvisnost.
- Migrantski otroci potrebujejo učinkovitejšo podporo pri vključevanju v slovenski šolski sistem, še zlasti tisti otroci, ki se v izobraževanje vključujejo pozneje.
- Področje zdravja ni prioriteta v slovenskih integracijskih politikah, kar se odraža v izrazitih pomanjkljivostih na področju integracije migrantov v zdravstveni sistem, njihove siceršnje pravice pa se v praksi pogosto močno omejujejo.
- Politična participacija migrantov je zelo omejena, saj migranti večinoma nimajo pravice včlanitve v politične stranke ali kandidiranja na lokalnih volitvah.

Rank: 27 out of 38

MIPEX Score: 44



Slovenija v MIPEX-u 2015. Vir: Huddleston idr. (2015)

- Dostop do slovenskega državljanstva omejujeta zahtevana dolžina prebivanja v državi, ki je ena najdaljših v Evropi, in zahteva po odpovedi matičnemu državljanstvu.
- Čeprav slovenska zakonodaja diskriminacijo prepoveduje v večji meri kot zakonodaja EU, pa je njena implementacija šibka. Podpora žrtvam je tako nezadostna, število primerov, ki jih obravnavajo pristojni organi, pa zelo nizko; zagovornik načela enakosti je eden najšibkejših organov za enakost v Evropi (Vučko 2015).

Analiza razmer v Sloveniji (Huddleston idr. 2015) navaja, da slovenska vključevalna politika še vedno ustvarja nekaj več ovir kot priložnosti za polno udeležbo priseljencev v družbi. Politike so ugodnejše kot v večini srednjeevropskih držav, vendar je po MIPEX-ovem ocenjevanju Slovenija v primerjavi z

drugimi državami nazadovala: nekatere nove države so uvedle nekaj liberalnih reform – Češka večje, Grčija, Madžarska, Romunija manjše. Slovenska vključevalna politika ima močna in šibka področja. Priseljenske družine iz neevropskih držav imajo pravico do združevanja družine, postopki so jasni in hitri, ampak brez takojšnje pravice do zaposlitve, kar lahko povzroča ekonomsko odvisnost. Možnost za stalno prebivanje po petih letih prebivanja v Sloveniji omogoča priseljenecem večjo varnost in večje pravice na večini življenjskih področjih. V primerjavi z večino držav, ki sodelujejo v MIPEX-ovih raziskavah, Slovenija bistveno upočasnjuje vključevanje na trg dela in naturalizacijo za nedržavljanke EU, kar povzroča negativne stranske učinke za dolgoročno povezovanje priseljenec na več življenjskih področjih. Podobno kot druge države z novimi in manjšimi priseljenkimi skupnostmi je Slovenija naredila malo za odprtje zdravstvenih storitev, šol, družbenega življenja in na področju protidiskriminacijske podpore, kar so ključna pomanjkljiva področja slovenske vključevalne politike. Skladno s temi ugotovitvami MIPEX 2015 priporoča Sloveniji, da:

- odpre dostop do trga dela za družinske člane priseljenec in vpelje nove postopke za zaposlitev priseljenec, ki bodo ustrezne njihovi izobrazbi, kvalifikacijam;
- poveča dostop in ustrezno podporo v vzgojno-izobraževalnem sistemu za vse priseljene učence, študente in odrasle;
- zagotovi osnovno zdravstveno zavarovanje za vse priseljenke in državljane Slovenije, poveča podporne ukrepe za priseljene bolnike;
- omogoči dvojno državljanstvo in pospeši naturalizacijo za priseljenke, ki izpolnjujejo pogoje, po 5–7 letih;
- poveča poročanje o primerih diskriminacije in zagotovi ustrezen sistem za podporo žrtvam (Huddleston idr. 2015).

Za razmislek navajam še nekaj podatkov iz raziskave MIPEX 2015:

- Švedska je dežela priseljevanja od leta 1950 naprej, zunaj države je rojenih okoli 15 % prebivalcev, vsako leto se priseli 75.000–100.000 novih ljudi, od tega jih je 66 % rojenih zunaj Evropske unije. Zaposlovanje je ekonomska kriza komaj prizadela, ostaja na 80 % in je ena najvišjih v razvitem svetu.
- Slovenija je dežela priseljevanja po letu 2000, zunaj države je rojenih 11,3 % prebivalcev, od tega jih je 91 % rojenih zunaj Evropske unije, večina jih še vedno prihaja z zahodnega Balkana.
- Zaradi ekonomske krize je bil v Sloveniji zelo oster padec stopnje zaposlovanja in priseljevanja, veliko priseljenih delavcev je bilo odpuščenih med prvimi in so zapustili državo.

- Do leta 2010 se je Slovenija preoblikovala iz dežele večinoma sezonskih delavcev v deželo združenih družin in njihove naselitve, podobno kot v drugih državah južne Evrope (Italija, Portugalska Španija), ki so postale nove destinacije za delovni trg.
- V tem času je Slovenija uresničila več ciljno usmerjenih programov zaposlovanja in štipendije za državljane nečlanic EU, izboljšala je splošne postopke, ki priznavajo spretnosti, povezane z delom, in omogočila združevanje družine za priseljence.
- Uredba o integraciji tujcev (2008) je omogočila stalnejšo podporo za tečaje jezika na osnovni stopnji/za vključevanje, informativne točke in spletne strani.
- Od leta 2007 je Slovenija hitro sprejemala zakonodajo EU ali izdelala splošne strateške dokumente, toda to ni dovolj, da se razmere za vključevanje izboljšajo tudi v življenju ljudi. Migracije in vključevanje so redko tema javnih ali političnih razprav (Huddleston idr. 2015).

Na področju izobraževanja ocenjuje MIPEx 2015 Slovenijo še vedno zelo nizko (26 %), z utemeljitvijo, da se slovenski šolski sistem počasi odziva na posebne potrebe in priložnosti, ki jih vsi priseljski učenci prinašajo v razred, in z oceno, da je ciljno usmerjena podpora šibka (Huddleston idr. 2015). Natalija Vrečer (2011b: 25) poudarja: »Večkulturno izobraževanje se ne more razviti v državah, za katere so značilne asimilacijske strategije, razvije se lahko le tam, kjer so strategije integracijske, kjer se priseljenci učijo od prevladujoče kulture in kjer se tudi člani prevladujoče kulture učijo od priseljencev in tako nastajajo učeče kulture.« To potrjuje tudi raziskava MIPEx 2015 (Huddleston idr. 2015), ko sooča najboljši in najslabši primer nacionalnih politik v vsaj eni izmed 38 držav, sodelujočih v raziskavi.

Preglednica 3: Najboljši in najslabši primer vključevanja priseljencev na področju izobraževanja (MIPEX 2015)

Vir: Huddleston idr. 2015, MIPEX 2015, Education, <http://www.mipex.eu/education>

Najboljši primer	Najslabši primer
<p>Vsak otrok, ki živi v državi, se lahko izobražuje od vrtca do univerze ter doseže najboljše, kar zmore. Otrok je upravičen do enakih splošnih ukrepov kot sošolci iz enakega družbenoekonomskega položaja. Če ima drugačne potrebe zaradi svoje ali družinske priseljske izkušnje, je upravičen do dodatne podpore. Učitelji so usposobljeni za prepoznavanje teh potreb in postavljajo za otroka enako visoka pričakovanja. Otrok ima pravico do dodatnih tečajev in poučevanja, da dohiti druge otroke in obvlada svoj jezik. Starši igrajo aktivno vlogo v izobraževanju, saj jih šola vključuje na vsakem koraku. Otrok in starši prinašajo nove priložnosti v šolo. Vsi učenci se lahko vpišejo na učne ure, ki predstavljajo priseljenčev jezik in kulturo. Šola uporablja medkulturni pristop v svojih učnih načrtih, učnem gradivu, v urnikih in praksah. Otrok se skupaj z drugimi otroki in zaposlenimi uči, kako živeti in se učiti v raznoliki družbi.</p>	<p>Šola ne deluje kot okolje za vključevanje otrok priseljencev. Veliko otrok, ki živi v državi, nima pravice do izobraževanja (po vsej vertikali). Le nekaj šol ali le posamezni (ad hoc) projekti se ukvarjajo z vključevanjem. Večino časa je otrok priseljenec obravnavan enako kot vrstniki. Še huje, učitelji ga lahko vidijo le kot težavo. Ne poznajo načinov, kako priti v stik s starši z drugimi jeziki ali iz različnih okolij. Otrok se nikoli pravilno ne nauči niti jezika svoje družine niti jezika sprejemne države, ker je jezikovna podpora šibka ali je sploh ni. Z drugimi otroki priseljenci konča v šolah z nižjimi učnimi standardi (ali v nižjih poklicnih šolah). Sami učitelji in zaposleni niso raznoliki in ne znajo ravnati z raznolikostjo na šoli. Vsi učenci se ne učijo spoštovanja in sodelovanja z ljudmi iz različnih okolij.</p>

Glede na štiri kriterije izobraževanja je Slovenija za leto 2014 ocenjena le s 26 %:

1. Dostop:

- Vsi otroci priseljenci imajo osnovno pravico za vstop v predšolsko in obvezno osnovnošolsko izobraževanje, podobno kot v vseh državah MIPEX.
- Nimamo strokovnega centra, ki bi ocenjeval nove učence priseljence in usmerjal starše.

- Omogočena je dodatna podpora za učenje jezika v predšolskem izobraževanju, malo pa je podpore za otroke, ki pridejo pozneje, vse do visokega šolstva.
- Stroški izobraževanja so precej višji za učence iz neevropskih držav, ki se želijo izobraževati na višji ravni, če izvorna država s Slovenijo nima podpisanega sporazuma za enakopraven dostop do srednješolskega in univerzitetnega izobraževanja (večji dostop v 15 drugih državah, npr. v Franciji, Grčiji, Nizozemski, v Španiji).

2. Potrebe ciljne skupine:

- Šibka podpora, ki bi naslavljala posebne potrebe priseljenih učencev, precej šibkejša kot v večini držav MIPEX (34. mesto od 38) ali v srednji Evropi.
- Za delo z otroki priseljenci za podporo pri učenju slovenščine na osnovni ravni naj bi se izobraževali novi učitelji.
- Standardi kakovosti so nizki in šole prejemajo malo smernic ali finančne oz. druge tehnične podpore (višja podpora v drugih 12 državah).

3. Nove priložnosti:

- Slovenija težko prepoznava možnosti za vključevanje v šoli, to je šibko področje v Evropi, še posebej v srednji Evropi.
- Vsi učenci se lahko učijo jezike priseljencev kot enega izmed tujih jezikov, vendar je to odvisno od sporazumov z državami izvora.
- Šole in družine priseljencev dobijo malo podpore, spodbude za nadaljnje vključevanje v družbeno življenje.

4. Medkulturna vzgoja in izobraževanje:

- Malo ukrepov za vključitev medkulturne vzgoje in izobraževanja v šole v Sloveniji in večini srednjeevropskih držav.
- Medkulturna vzgoja in izobraževanje se pojavljata kot uraden cilj v učnih načrtih, podobno kot skoraj v vseh državah.
- Ad hoc financiranje in nekaj smernic, usposabljanj na temo, kako prilagoditi učne načrte (Huddleston idr. 2015).

V Sloveniji je otrok prve in druge generacije priseljencev 8,7 %, na Švedskem 14,9 %, v Luksemburgu 46 %. Na področju izobraževanja za Slovenijo MIPEX 2015 (Huddleston idr. 2015) povzema, da priseljenci predstavljajo pomembno manjšino v slovenskih šolah, vendar prejemajo malo podpore, ki bi naslavljala njihovo posebne spretnosti in potrebe.



OD VEČKULTURNE DO
MEDKULTURNE PEDAGOGIKE

Del gradiv (Zudič Antonič, Zorman (ur.) 2014; Lečnik 2013; Milharčič Hladnik (ur.) 2011b; Žitnik Serafin (ur.) 2015), ki se jih uporablja na usposabljanju za pedagoške delavke, delavce v projektu Le z drugimi smo (2016–2021). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2017)

V sedemdesetih letih 20. stoletja so postale razprave o večkulturni vzgoji in izobraževanju osrednja tema pedagoških razprav v Združenih državah Amerike (ZDA) in Kanadi, prve rešitve na osnovi večkulturne vzgoje in izobraževanja pa so se pojavile tudi v Avstraliji. Zavedanje o resnični etnični in kulturni raznolikosti je bilo v tem času na precej nizki ravni, vzpon modela večkulturne vzgoje in izobraževanja v ZDA pa je bil posledica (vsaj) treh dejavnosti v šestdesetih letih 20. stoletja: gibanja za državljanske pravice, dejavnosti skupnosti pri kritičnem presojanju šolskih učnih načrtov in učbenikov, ki vsebujejo predsodke, ter preseganja rasističnih domnev o učnih (ne)zmožnostih posameznih etničnih skupnosti. Večkulturno izobraževanje se je razvilo kot odgovor na rasizem, etnocentrizem in na jezikovno diskriminacijo v izobraževanju. Po objavljenih prvih znanstvenih člankih in prispevkih o večkulturnem izobraževanju so začeli načela večkulturnega izobraževanja vpeljevati v ZDA v šolstvo v osemdesetih letih 20. stoletja, zavedajoč se na eni strani vedno večjega števila temnopoltih učencev v integriranih razredih, na drugi strani pa doseganja njihovih nižjih učnih ciljev.²⁷ S pomočjo večkulturnega izobraževanja so poskušali najti odgovore na sobivanje vedno več različnih etničnih skupnosti (Grant, Sleeter 2007: 53–84; Portera 2011: 22, 23; Nieto, Bode 2008: 5; Bennett 2011: 3, 4). V Veliki Britaniji večina pedagogov ne uporablja termina medkulturna vzgoja in izobraževanje, ampak večkulturna vzgoja in izobraževanje (Portera 2011), prav tako ameriške teoretičarke Sonia Nieto in Patty Bode (2008) ter Christine I. Bennett (2011).

27 Za družbeno enakopravnost so se poleg Afroameričanov borili Indijanci (domorodci), Južnoameričani, mehiški in azijski Američani in druge priseljske skupnosti, ženske, invalidi, istospolno usmerjeni. Nepravilnost, še posebej za Indijance, Južnoameričane in Afroameričane, obstaja še naprej, dodajata kritično Sonia Nieto in Patty Bode (2008: 5). Tudi Carl A. Grant in Cristine E. Sleeter (2007: 62) opozarjata na »iluzijo o napredku«, a kljub pomanjkljivostim večkulturna vzgoja in izobraževanje pomenita nasprotje enokulturni vzgoji in izobraževanju, največkrat temelječem na evropsko-ameriški perspektivi (Nieto, Bode 2008: 48–51; Bennett 2011: 121–132).

Samo pomagati učencem, da se dobro razumejo, jih spodbujati, da se dobro počutijo, da so spoštljivi in občutljivi do različnosti, ni dovolj. Na življenja učencev neizprosno vplivajo ekonomske, družbene in politične razmere v šolah in družbi – torej družbenopolitične razmere, v katerih živijo in se učijo –, kar pomeni, da moramo pri konceptualizaciji in implementaciji večkulturne vzgoje in izobraževanja te okoliščine upoštevati. Naslednji enako pomemben cilj večkulturne vzgoje in izobraževanja je znanje. Če znanje ni bistvo večkulturnega izobraževanja, tudi razredne delavnice dobrega počutja ne bodo omogočile pravičnega šolskega okolja za učence. Upoštevajoč rezultate, ki govorijo o podpopprečnih dosežkih v šoli pri učencih z drugačnim ozadjem (učenci iz kulturno in jezikovno marginaliziranih skupin, iz revnih družin), je nujno, da je v središču večkulturne vzgoje in izobraževanja znanje in da imajo vsi učenci pravico do visokokakovostnega izobraževanja: »Naučiti se pisati teste ali priti na kvalitetno univerzo ne sme biti najpomembnejši del odličnega izobraževanja. Tretji in enakovredno odločilen cilj večkulturnega izobraževanja je podpirati demokracijo, tako da bodo učenci pripomogli k splošnemu dobremu v družbi, ne pa samo skrbeli za svoje potrebe« (Nieto, Bode 2008: 10). Večkulturna vzgoja in izobraževanje morata nasprotovati neenakopravnosti in razslojevanju v šoli, družbi, vendar pa je izobraževalna filozofija kakovostna, le če se osredinja na tri osnovne postavke:

- lotiti se mora reševanja neenakopravnosti in promovirati pravično izobraževanje;
- dvigniti mora dosežke vseh učencev in jim omogočiti nepristransko, visokokakovostno izobraževanje;
- učencem mora dati možnost, da postanejo kritični in produktivni člani demokratične družbe (Nieto, Bode 2008: 10–12).

Christine I. Bennett (2011: 10–12) kot osnovne vrednote, ki predstavljajo temelj večkulturni vzgoji in izobraževanju, navaja: sprejemanje in razumevanje kulturne raznolikosti, spoštovanje človeškega dostojanstva in človekovih pravic, odgovornost do svetovne skupnosti in spoštovanje Zemlje.

Večkulturna vzgoja in izobraževanje, upoštevajoč družbenopolitične razmere, je proces obsežne šolske reforme, predvsem pa temeljno izobraževanje za vse učence. Izziva in zavrača rasizem ter druge oblike diskriminacije v šoli in družbi. Sprejema in potrjuje pluralizem (etnični, rasni, jezikovni, verski, ekonomski, spolni idr. pluralizem), ki se odraža med učenci, njihovo skupnostjo in učitelji. Večkulturno izobraževanje prežema šolske učne načrte, vzgojne strategije in vzajemno delovanje med učitelji, učenci in družinami, prav tako pa tudi koncepte

poučevanja in učenja. Za svojo prednostno filozofijo uporablja kritično pedagogiko. Osredinja se na znanje, razmišljanje in na delovanje kot osnovo za družbeno spremembo ter podpira demokratične principe družbene pravičnosti (Nieto, Bode 2008: 42). Po definiciji Sonie Nieto in Patty Bode (2008) sta večkulturna vzgoja in izobraževanje sestavljena iz sedmih karakteristik, in sicer:

- sta protirasistična in protidiskriminatorna;
- temeljna;
- namenjena vsem učencem;
- prisotna vsepovsod;
- zavzemata se za družbeno pravičnost;
- predstavljata dinamičen in razvijajoč se proces;
- tesno sta povezana s kritično pedagogiko.

Večkulturna vzgoja in izobraževanje predstavljata ponovni razmislek o šolski reformi. Odzivata se na veliko težav, ki pripeljejo do nižjih dosežkov ali neuspehov v šoli. Če je večkulturno izobraževanje vključeno v šolsko reformo vsestransko, lahko preoblikuje in obogati izobraževanje vseh mladih ljudi. Kulture, jezike in izkušnje vseh učencev vzame za izhodišče izobraževanja ter učencem pomaga, da se razvijejo v poučene, kritično zavedne in usposobljene državljane (Nieto, Bode 2008: 59).

Christine I. Bennett (2011) navaja, da je glavni cilj večkulturne vzgoje in izobraževanja razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni. Poudarja ključno vlogo učiteljev in zagovarja stališče, da učitelji lahko pomembno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in na globalni ravni ter vplivajo na prihodnje državljane sveta: ti naj bi razumeli, da brez družbene pravičnosti ne more biti trajnega miru. Večkulturno vzgojo in izobraževanje definira kot kompleksen pristop k poučevanju in učenju, ki vključuje:

- pravičnost v šoli in razredu;
- reformo šolskih učnih načrtov iz enokulturnih v večkulturne in večperspektivne;
- razvijanje večkulturne zmožnosti;
- zavezanost k družbeni pravičnosti.

Za razvoj večkulturnih šol pa so potrebni določeni pogoji:

- integracija (ne segregacija);
- pozitivna pričakovanja učiteljev;

- spodbudno učno okolje (učee se okolje in okolje, spodbujajoč stike);
- učitelji z razvito večkulturno zmožnostjo;
- večkulturni učni načrti (Bennett 2011: 3–36).

Večkulturna vzgoja in izobraževanje pomeni vsaj troje: ideja oz. koncept, gibanje za spremembe v izobraževanju in proces. Vključuje idejo, da naj bi imeli vsi učenci – ne glede na skupino, ki ji pripadajo (ne glede na spol, družbeni razred, jezik, vero, etnične, rasne ali kulturne značilnosti), enakopravne možnosti v izobraževanju. Idealizirane cilje, ki jih zagovarja večkulturno izobraževanje, npr. enakopravnost v izobraževanju in izkoreninjenje vseh oblik diskriminacije ipd., bo v človeški družbi zelo težko doseči, zato je večkulturno izobraževanje stalen in nepretrgan proces (Banks 2010: 3, 25).

Jedri večkulturne vzgoje in izobraževanja sta protirasizem in protidiskriminacija. »Mnogi ljudje zmotno mislijo, da šolski večkulturni program samodejno poskrbi za rasizem, zato poudarjamo, da mora biti večkulturno izobraževanje zavestno protirasistično« (Nieto, Bode 2008: 45). Biti protirasističen in protidiskriminatoren pomeni biti pozoren na to, da se nekaterim učencem daje prednost v šolski politiki in praksi, v učnih načrtih, izbiri gradiv in politik, učiteljevem medsebojnem delovanju, v odnosih z učenci in njihovimi starši. Pomembno je izpostavljati tovrstne rasistične in diskriminatorne prakse v učnih načrtih, šolah in v družbi; poleg lepih in herojskih vidikov zgodovine je treba poučevati tudi o negativnih in izključujočih dogodkih, preteklih in zdajšnjih. Samo pogovor o pravicah otrok ne bo naredil nerasističnih in nediskriminatornih učencev, ampak je treba poudariti konkretne primere neenakopravnosti, se o njih pogovarjati. Rasizem pa je v šolah redko omenjen ali izpostavljen, o njem se ne razpravlja, zato se posledično ne odpravlja. Če se bo tovrstna praksa nadaljevala, se ne bodo spremenili nepravilno vedenje posameznikov, politike organizacij niti praksa v šolah. Pričakovati, da je šola oaza občutljivosti in razumevanja sredi družbenega rasizma, seksizma, heteroseksizma, protisemitizma, družbenega razslojevanja, etnocentrizma ipd., je nerealno. Lahko pa šola oblikuje in spodbuja okolje, v katerem se bo dovoljeno pogovarjati o neenakopravnosti, okolje, v katerem bo dovoljen dialog.

Veliko ljudem pogovor o rasizmu zamaje njihove globoko zakoreninjene ideale o pravičnosti in enakopravnosti. Veliko učiteljev, še posebej če so pripadniki tradicionalno privilegiranih skupin, se ob teh temah počutijo nelagodno, zanikajo rasizem in njegove učinke v šolah – na drugi strani pa so tisti, ki so postali aktivni v protirasističnem delovanju, razširili svoje razumevanje in bili sposobno uporabiti svoje nove zmožnosti pri ustvarjanju enakopravnega okolja za vse učence. Glavne žrtve rasizma in diskriminacije so najbolj tisti, ki čutijo

njune neposredne posledice, toda rasizem in diskriminacija sta uničevalna in opominjajoča za vse. Vsi izgubimo, če je določena skupina (učencev) vedno vsega kriva. Žrtve rasizma in drugih oblik diskriminacije ne smejo biti prepuščene samim sebi; za aktivno delovanje za družbeno pravičnost je odgovoren vsak posameznik. »Čeprav ni vsak direktno kriv za rasizem in diskriminacijo, smo vsi odgovorni zanju« (Nieto, Bode 2008: 48).

Večkulturna vzgoja in izobraževanje morata biti razumljena kot temeljno izobraževanje. Za življenje v današnjem svetu je večkulturna pismenost enako pomembno kot bralna, pisna, matematična in računalniška pismenost. Če je večkulturno izobraževanje nekje na robu šolskih učnih načrtov, je nepomembno in ni osnovno, zato je pomembno, da postane temeljno izobraževanje (Nieto, Bode 2008: 48–50). Alternativa večkulturnemu izobraževanju je enokulturno izobraževanje, prisotno v večini naših šol. Enokulturno izobraževanje odseva eno samo resničnost, temelječo na prevladujoči kulturi. Kar se učenci učijo v šolah, predstavlja le delček dosegljivega znanja, dostopnega na podlagi odločitev tistih, ki odločajo o tem, kar naj bi bilo pomembno. Njihove odločitve temeljijo na izbirah, ki so pod vplivom omejenega znanja, izobrazbe in izkušenj. Mnenja veliko drugih so izpuščena, zato je enokulturno izobraževanje – v najboljšem primeru – pomanjkljivo. Učence prikrajša za raznolikost, ki je del sveta. Umetnostna zgodovina npr. največkrat navaja umetnike iz Italije, Francije in iz Velike Britanije; klasična glasba je največkrat evropska glasba. Etnocentrizem je razviden iz zgodovinskih knjig, v katerih so Evropejci in evropski Američani prikazani kot glavni akterji zgodovine, kar pomeni, da so učni načrti nerealni in nepopolni, saj zgodovina ni nikoli enostranska, kot se zdi v večini šolskih učnih načrtov. Te bi morali odpreti različnim perspektivam in izkušnjam tistih, ki so bili izključeni, neopaženi. Tisti, ki so bili pomembni in odločilni v razvoju zgodovine, umetnosti, književnosti, znanosti, bi morali postati vidni. Dober primer vključevanja »več glasov« in perspektiv so npr. sodobne književne antologije.

Nobena šola si ne more predstavljati, da opravlja svoje delo korektno, če njeni učenci ne razvijejo večkulturne pismenosti. Najmanj, kar lahko pričakujemo, je, da znajo učenci še en jezik poleg svojega, da se zavedajo književnosti in umetnosti iz različnih skupnosti, da si pridobijo znanje iz ne samo ameriške zgodovine, geografije, ampak tudi iz afriških, azijskih, latinskoameriških in evropskih držav. S pomočjo tovrstnega izobraževanja lahko pričakujemo, da bodo učenci razvili svoje družbene in intelektualne sposobnosti, ki jim bodo pomagale razumeti in vživeti se v raznolikost ljudi, navajata primere Sonia Nieto in Patty Bode (2008: 48–50) za ameriški šolski sistem.

Večkulturno izobraževanje je pomembno za vse, ne samo za pripadnike etničnih manjšin: »Večkulturno izobraževanje je po definiciji vključevalno.

Govori o vseh ljudeh, zato je za vse ljudi, ne glede na njihovo etnično pripadnost, sposobnosti, družbeni sloj, jezik, spolno usmeritev, vero, spol, raso ali drugo razliko. Prepričljivo se lahko dokaže, da študentje iz prevladujoče kulture potrebujejo več večkulturnega izobraževanja kot drugi, saj so običajno pomanjkljivo izobraženi ali neizobraženi o raznolikosti« (Nieto, Bode 2008: 51). Vsi izgubimo, če je naše izobraževanje pomanjkljivo, obremenjeno s predsodki ali pristransko. Izobraževanje belopoltnih učencev ali učencev iz prevladujoče skupine, ki dobijo vtis, da je njihov način življenja normativ in zato najpomembnejši, medtem ko so vsi preostali drugorazredni in manj pomembni, legitimira kulturno slepoto in superiornost. V šolah se npr. redko govori o homoseksualcih, nekrščanskih praznikih (npr. vsi otroci imajo počitnice, ko so krščanski prazniki, ne glede na veroizpoved), kulturi neprevladujočih skupin; učenci ne dobijo informacij o enostarševskih, rejniških, starostarševskih ali homoseksualnih družinah, v katerih tudi odraščajo otroci – tako dobijo učenci nepopolne, nepravilne informacije o kompleksnosti in raznolikosti sveta. Vsi učenci bi pridobili, če bi brali književnost drugih kultur, znali še en jezik ali razumeli zgodovino islama (Nieto, Bode 2008: 50–51).

Družbeno pravičnost definirata Sonia Nieto in Patty Bode (2008: 11–12, 53–54) kot filozofijo, stališče in dejavnosti, ki uresničujejo pošteno, spoštljivo, dostojanstveno in plemenito ravnanje do vseh ljudi. Večkulturna vzgoja in izobraževanje pomenita izobraževanje za družbeno pravičnost. Študente in učitelje vabita, da uporabijo svoje znanje za dejavnosti, ki omogočajo družbeno pravičnost. To pomeni razmišljati vključujoče in široko, uresničevati, kar smo se naučili, uporabiti novo znanje v resničnih razmerah. Nujni del večkulturne vzgoje in izobraževanja je družbena pravičnost, oboje pa je med seboj tesno povezano. V družbenih razmerjih to pomeni, da se vsakemu posamezniku omogoči uresničitev individualnih potencialov, in to ne samo z določili v zakonskih predpisih, ampak z dejanskim dostopom do dobrin, podpore, družbenega in kulturnega kapitala družbe, obenem pa zagotavlja izražanje kulture in nadarjenosti vsakega posameznika ter skupin(e), s katerimi se identificira. Družbena pravičnost v izobraževanju je sestavljena iz štirih delov:

- Izziva napačne koncepte, neresnice in stereotipe, ki bi vodili do strukturne neenakopravnosti in diskriminacije, temelječe na rasi, družbenem sloju, spolu, drugih družbenih in človeških razlikah, ter jim nasprotuje. To pomeni, da učitelj z osebno razvito perspektivo družbene pravičnosti zavestno vključuje teme o neenakopravnosti v učni načrt, pri tem pa spodbuja učence k delovanju za enakopravnost in poštenost v razredu in zunaj njega.

- Za razvoj osebnih potencialov vsem učencem omogoča dostop do vseh virov: materialnih (knjige, učni načrti, denarna podpora) in čustvenih (prepričanje, da so vsi učenci enako sposobni in vredni truda; da so individualne osebe in učenci, do katerih imamo visoka pričakovanja in zahteve; da so vsi potreben družbeni in kulturni kapital za svet).
- Črpa iz sposobnosti in moči, ki jo učenci prinesejo v izobraževalni proces, vključujoč njihov jezik, kulturo in izkušnje. To zahteva zavrnitev deficitne perspektive, ki je zaznamovala izobraževanje učencev iz marginaliziranih skupin. Vsi učenci imajo temelje za izobraževanje, ne samo tisti s privilegiranim ozadjem.
- Ustvarja učeče se okolje, ki podpira kritično razmišljanje in delovanje za družbene spremembe.

Christine I. Bennett (2011: 5) navaja, da je pravična pedagogika ena izmed štirih dimenzij večkulture vzgoje in izobraževanja. Prizadeva si za doseg pravičnih in nepristranskih izobraževalnih možnosti za otroke vseh narodnosti, še posebej pa etničnih manjšin in otrok, ki prihajajo iz družin z nižjimi prihodki. Preoblikovati poskuša šolsko okolje, še posebej prikriti kurikulum, izražen v pričakovanih učiteljev glede učenčevega učenja, poleg tega pa tudi razvrščanje učencev, učne strategije, šolsko disciplinsko politiko in prakso, odnose med šolo in skupnostjo, razredno klimo. Večja nepristranskost bi pripomogla, da bi otroci priseljenci in otroci iz družin z nižjimi dohodki dosegli najvišje standarde oz. uresničili svoje največje potenciale.

V šolah se redko govori o revščini ali neenakopravnosti. Veliko se jih ob izpostavljanju tem, ki govorijo o razlikah med demokratičnimi ideali in dejansko neenakopravnostjo, počuti nelagodno, vključno z učitelji. Toda za šolski sistem se predvideva, da promovira in zagovarja enakopravnost. Razprav o družbeni neenakopravnosti in njenih negativnih učinkih (revščina, diskriminacija, vojna, stroški v državnem proračunu ipd.) v razredih ni dovolj samo dovoliti, ampak jih je treba načrtovati in izvajati, spodbujati učence h kritičnemu razmisleku in k dejavnostim za družbeno pravičnost (Nieto, Bode 2008: 53–54).

Večkulturna vzgoja in izobraževanje predstavljata dinamičen proces, ki se nikoli ne konča, saj pridobivanje znanja ni nikoli končano. Proces je tudi zato, ker vključuje odnose med ljudmi. Dotika se pričakovanj o dosežkih, učnega okolja in drugih kulturnih spremenljivk, ki so pomembne, da jih šole razumejo, če hočejo doseči uspehe pri vseh učencih. Na novo je treba premisliti vlogo učiteljev: le večkulturno usposobljeni učitelji lahko pomagajo vzpostaviti večkulturno učno okolje, v katerem delujejo večkulturno usposobljeni učenci. Razširiti je treba vlogo družine, da lahko v šoli odsevajo pogledi in vrednote

skupnosti. V izobraževalnih programih za bodoče učitelje je treba razviti zavedanje o vplivu kulture in jezika na izobraževanje, o trdovratnosti rasizma in diskriminacije v šolah ter družbi, o strategijah v učnih načrtih in vzgoji, ki spodbujajo izobraževanje med raznolikimi učenci. Zahtevata se nič manj kot popolna rekonstrukcija učnih načrtov in reorganizacija šolstva. Proces je kompleksen, težaven, kontroverzen in dolgotrajen, a edini mogoč, če želijo šole res postati večkulturne (Nieto, Bode 2008: 54–55).

Znanje ni niti nevtralnino niti apolitično. Vsaka odločitev o izobraževanju na kateri koli ravni od posameznega učitelja ali šolskega sistema odseva politično ideologijo in pogled na svet tistih, ki sprejemajo odločitve. Vse naše odločitve, ki jih sprejmemo kot izobraževalci, ne glede na to, kako nevtralne so videti, imajo vpliv na življenja in izkušnje naših učencev. To velja za šolske načrte, knjige in drugo gradivo, ki jim ga posredujemo. Znanje, ki ga pridobivamo v šoli, je naravnano na najmanjši skupni imenovalc in najmanj polemčno (da prizadene, užali najmanj ljudi). Učenci lahko v šoli dobijo vtis, da so bili vsi konflikti že rešeni, čeprav še vedno potekajo velike razprave, polemike in ideološke bitke, te pa velikokrat ostajajo zunaj šolskih prostorov. »Večina književnosti na univerzitetni ravni, na primer, je še vedno močno moško usmerjena, evropska in evropsko-ameriška. Pomembnost žensk, nebelih ras in tistih, ki pišejo v neangleškem jeziku, je manjša, namerno ali nenamerno« (Nieto, Bode 2008: 55). Kritična perspektiva podpira različne poglede in odgovore na posamezno vprašanje. Pri večkulturni perspektivi ne gre za zamenjavo ene perspektive z drugo, ampak za spoznanje in soočanje različnih perspektiv. Učitelji in učenci morajo spoznati tudi perspektive, s katerimi se mogoče ne strinjajo, da razvijejo kritično perspektivo do tega, kar slišijo, berejo, vidijo, zato sta večkulturna vzgoja in izobraževanje povezana s kritično pedagogiko. Oboje zahteva pogum. Kritična pedagogika »pomaga izpostaviti, demistificirati in demitologizirati nekatere resnice, ki jih imamo za samoumevne, in jih kritično analizirati. Pravica za vse, enakopravna obravnava pred zakonom, enake možnosti za izobraževanje niso vedno resničnost. Težava je v tem, da učence učimo, kot da bi bilo vse to vedno resnično, brez izjem. Kritična pedagogika nam dovoli, da verjamemo v te ideale, medtem ko se kritično sprašujemo o diskrepanci med ideali in resničnostjo (Nieto, Bode 2008: 58).

Christine I. Bennett (2011: 18–21) navaja, da je bila večina segregiranih šol prisiljena v desegregacijo (ukinitvev rasnega razlikovanja v izobraževanju v ZDA), še preden je bilo ugotovljeno, katere so prednosti desegregacije. V zadnjem četrtletju 20. stoletja je v ZDA vladalo prepričanje, da so vse desegregirane šole dobre, segregirane pa slabe. Toda domneva, da bo samo desegregacija preseгла težave, kot so: spodbujanje neutemeljenih strahov, napačni koncepti, negativni

stereotipi med izoliranimi skupinami, nepravilne možnosti izobraževanja, je napačna. Veliko desegregiranih šol se srečuje z rasno nestrpnostjo, apatijo in z izostajanjem od pouka. Raziskave in občasna opazovanja v veliki večini desegregiranih šol govorijo o obstoju ponovne segregacije (resegregacije), ki se odraža skozi uradno (npr. razdeljevanje v skupine, urnik zunajšolskih dejavnosti) in neuradno prakso (npr. sedežni red v razredu).

Številne raziskave potrjujejo, da ima veliko belopoltnih učiteljev nižja pričakovanja pri doseganju učnih dosežkov do afriških in mehiških Američanov kot do belopoltnih Američanov, do katerih se vedejo spodbudnejše (Bennett 2011: 21–21). Enakovredno pričakovanje učiteljev pa ima pri doseganju učnih dosežkov do vseh učencev pozitiven vpliv na učence: med temnopoltimi in belopoltnimi učenci je prišlo do večkratnih povezav in prijateljevanja. Nekatere raziskave dokazujejo, da pozitivna razredna klima, v kateri se vsi počutijo sprejete, pozitivno vpliva na učne uspehe učencev. »Nižja pričakovanja učiteljev za posamezno raso ali etnično skupino so osnovana na negativnih rasnih ali etničnih predsodkih. Učitelji, tako kot vsi ljudje, se pogosto ne zavedajo svojih predsodkov, posledično pa se ne zavedajo niti svojih nižjih pričakovanj do nekaterih učencev« (Bennett 2011: 22).

Spodbudno učno okolje, ki omogoča medsebojne stike med pripadniki različnih kultur, pripomore k premagovanju ovir pri komuniciranju ter k preseganju stereotipov in predsodkov. Po Allportovi teoriji stikov²⁸ (Allport v Bennett 2011: 23–24) se predsodki zmanjšajo, prijateljska stališča pa povečajo, če so izpolnjeni naslednji pogoji:

- spodbujanje sodelovanja med večinskimi in manjšinskimi skupinami med različnimi dejavnostmi, ki omogočajo spoznavanje in skupno doseganje ciljev;
- medskupinski stiki morajo trajati dlje časa in ob različnih priložnostih;
- omogočeno mora biti individualno uresničevanje posameznikov;
- posamezniki morajo imeti enak socialni položaj;
- težnja po pozitivnih odnosih med različnimi skupinami mora biti jasno izražena od priznane avtoritete ali vplivne tretje strani.

V učne načrte je treba vključiti večetnično in globalno perspektivo, kar od nas zahteva ponovni pregled, aktivno poizvedovanje in razvoj novega znanja, razumevanje kulturnih razlik in zgodovine, vključno s prispevkom (neprevladu-

28 Tudi kontaktna strategija ali hipoteza stika, Gordon Allport 1954 (Mikolič 2004: 62; Sardoč 2011b: 8).

jočih/manjšinskih) etničnih skupin, narodov in različnih civilizacij v preteklosti. Večkulturni učni načrti vsebujejo več razsežnosti (Bennett 2011: 6–7):

- razumevanje različnih zgodovinskih perspektiv, kar bo dopolnilo samo anglozahodnoevropsko perspektivo (soočena bi morala biti perspektiva manjšine in večine);
- razvoj kulturne zavesti (vedenje, da naši svetovni nazori niso univerzalni, da se razlikujejo od drugih);
- razvoj večkulturne zmožnosti (zavest, da je tudi naša percepcija o vedenju iz drugih kultur povezana z našo lastno kulturo);
- boj proti rasizmu in diskriminaciji (zmanjšati negativno vedenje, temelječe na spolu, rasi, kulturi ipd., če se razlikuje od naše lastne).

Proces razvijanja večkulturne zmožnosti je pomemben cilj večkulturne vzgoje in izobraževanja. Večkulturno zmožnost imajo razvito tisti učitelji, ki so zmožni sodelovati z učenci, družinami in z učitelji iz drugih kultur, kot so oni sami. Pomembno je razumeti in naučiti se razpravljati o različnosti med narodi, znotraj naroda in znotraj razreda (Bennett 2011). Gudykunst in Kim (v Bennett 2011: 8–10) opišeta večkulturno osebo kot osebo, ki se zaveda, da je bil njen pogled na svet oblikovan na podlagi prvotne kulture; nudi pomoč in podporo pri vzpostavljanju stikov med kulturami; se je zmožna spoprijeti z izvorom svojega etnocentrizma in doseči objektivnost pri presojanju drugih kultur; ki pokaže kulturno empatijo, je zmožna razumeti pogled drugih na svet. Poučevanje v smislu družbene pravičnosti nas zavezuje k boju proti rasizmu, seksizmu, razporejanju po razredih (in vsemu drugemu, kar krši individualne osnovne človekove pravice in dostojanstvo) s pomočjo razvoja razumevanja, védenja in razvoja družbenih veščin. Za medsebojno sodelovanje potrebujemo ljudi z razvito večkulturno zmožnostjo (Bennett 2011).

MEDKULTURNI RAZVOJ PEDAGOGIKE V EVROPI

Medkulturni pristop je bil v drugi polovici 20. stoletja v Evropi vpeljan predvsem v povezavi z razmerami priseljencev v industrijskih državah. Hotel je biti strategija za preoblikovanje in spremembe v razmerjih moči, za oblikovanje prostora z enakimi pogoji za vse (posameznike in skupine), ki so bili podcenjeni, za razvoj njihovih zmožnosti, kulturnih referenc in oblik izražanja. Prepoznaval je neenakopravnost v izobraževalnih možnostih, v jezikovni in kulturni izmenjavi. Trud je bil usmerjen v demokratizacijo poučevanja in izenačitev izobraževalnih

možnosti (Rey von Allmen 2011: 35–38). Velike skupine priseljencev so prihajale v Belgijo, Veliko Britanijo, Francijo, na Nizozemsko in Portugalsko predvsem iz nekdanjih kolonij teh držav. V petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja so jim v Nemčijo, Švico, Avstrijo in v Skandinavijo sledili priseljenci iz sredozemskih držav: iz Turčije, Grčije, nekdanje Jugoslavije, Italije in iz Španije. Kljub prvotnemu pričakovanju, da se bodo sčasoma vrnili, od koder so prišli, se je izkazalo, da je njihova naselitev trajna: z/za njimi so prišli družinski člani, ki zdaj predstavljajo tretjo in največjo skupino priseljencev v večini zahodnoevropskih držav. V sedemdesetih letih 20. stoletja je vse industrijske države prizadela naftna kriza, zato so države začele izvajati družbeno politiko, katere cilj je bil omejitev števila tujih priseljencev. Izjemi sta bili le Švedska in Nizozemska, kjer je bil razvoj večkulturne družbe tudi uradno priznan. Nazadnje je Evropa sprejela veliko beguncev, najbolj raznoliko skupino priseljencev, npr. Nizozemska se zdaj spoprijema z rastočimi skupnostmi ljudi iz Iraka, Afganistana, Irana, Somalije, iz Vietnama; Nemčija je postala dom sorazmerno visokemu številu ljudi iz nekdanje Jugoslavije (Portera 2011, 23; Scheffer 2011, 144–145).

Evropa se je v drugi polovici 20. stoletja iz celine izseljevanja prelevila v celino priseljevanja.²⁹ Prve spodbude za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja so prišle iz mednarodnih organizacij, predvsem iz Združenih narodov. Unesco³⁰ je vedno podpiral izobraževanje, ki upošteva spoštovanje človekovih pravic in temeljnih osebnih svoboščin. V sedemdesetih letih 20. stoletja je Svet Evrope sprejel prvo resolucijo (št. 35) o izobraževanju za otroke priseljence v državah članicah. Njeni nameni so bili: podpora pri šolski integraciji v državi sprejema, ohranitev jezikovnih in kulturnih vezi z državo izvora in olajšanje njihove izobraževalne reintegracije. Na prihodnjih konferencah (Bern 1973; Strasbourg 1974; Stockholm 1975; Oslo 1976) so obsežno razpravljali o težavah pri izobraževanju otrok priseljencev in jih analizirali. V Evropi najdemo začetek za medkulturno vzgojo in izobraževanje na Unescovi Generalni konferenci v Nairobiju leta 1976, na kateri je bila glavna tema pogovora »Izobraževanje za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir« (na podlagi spoštovanja vseh kulturnih identitet). Na Generalni konferenci v Parizu je bila leta 1978 podpisana

29 Paul Scheffer (2011: 141–144) izpostavlja razliko v dojemanju priseljevanja med Združenimi državami Amerike in Evropo. Združene države Amerike se definirajo kot narod priseljencev, ki so odigrali pomembno vlogo pri oblikovanju držav. Evropa ima priseljevanje za izjemo; priseljevanja ni nikoli dojemala kot pomemben del svoje zgodovine. Ignorirala je dejstvo, da je v vseh letih prišlo v evropske države na milijone ljudi izza njenih meja (npr. v šestdesetih letih 20. stoletja se je število priseljencev, živečih v Evropski ekonomski skupnosti, podvojilo – s 3,3 milijona na 6,6 milijona), in pozabila, da se je pred prvo svetovno vojno iz Evrope izselilo 45 milijonov ljudi.

30 The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Deklaracija o rasah in rasnih predsodkih, v kateri je zapisano, da: 1) pripadajo vsi ljudje isti vrsti in skupini, so vsi enaki, imajo vsi enake pravice in da so enakopraven del človeštva; 2) imajo vsi posamezniki in vse skupine pravico biti drugačni, tako čutiti in biti kot taki prepoznani (Portera 2011).³¹

Med letoma 1977 in 1983 je z namenom, da razvije metode in strategije za izobraževanje učiteljev v Evropi, delovala skupina Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC), ki jo je vodila Micheline Rey von Allmen. V tem kontekstu so razvili medkulturno vzgojo in izobraževanje (ne večkulturno). Na konferenci leta 1983 v Dublinu so evropski ministri za izobraževanje složno sprejeli resolucijo za izseljene otroke, v kateri je bila potrjena pomembnost medkulturne dimenzije v izobraževanju. V naslednjem letu je Evropa sprejela priporočilo, da mora biti izobraževanje učiteljev osnovano na medkulturnem razumevanju. V poznih osemdesetih letih je Svet Evrope podpiral poskusna obdobja medkulturnega izobraževanja in vzgoje. Skladno s temi politikami so države z velikim migracijskim pritokom (Francija, Nemčija, Anglija, Belgija, Nizozemska) imele podoben razvoj. Težave so bile na začetku zreducirane na jezikovni vidik; podane so bile spodbude za pouk drugega jezika. Načrtovani so bili večkulturni projekti, ki so spodbujali zavedanje o raznolikosti. Medkulturne dejavnosti so bile razvite v zgodnjih osemdesetih. V devetdesetih letih 20. stoletja so evropski strokovnjaki za izobraževanje omahovali med univerzalnimi rešitvami, ki so raznolikost reducirali, in relativnimi rešitvami, ki so raznolikost poudarjali (Rey von Allmen 2011).

Leta 1984 je bila ustanovljena Mednarodna organizacija za medkulturno vzgojo in izobraževanje (IAIE, International Association for Intercultural Education), ki izdaja tudi revijo *Intercultural Education*.³² V poznih devetdesetih letih 20. stoletja in v prvem desetletju 21. stoletja, po padcu berlinskega zidu in nastanku številnih novih držav v vzhodni in srednji Evropi, je Svet Evrope podpiral številne projekte, spodbujal sodelovanje med evropskimi državami, izobraževanje o manjšinah, medkulturno vzgojo in izobraževanje, izobraževanje za demokratično državljanstvo, človekove pravice, medkulturni in medverski

31 Po nairobski konferenci je bil sprejet »Srednjeročni načrt 1977–1982«, katerega nameni so bili spodbujanje, promocija in spoštovanje vsake kulturne identitete ter promocija odprtega dialoga med kulturami. Marca 1990 je bila na Tajskem na Svetovni konferenci o izobraževanju sprejeta »Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse«. Na naslednji konferenci v Ženevi 1992 je bila izražena potreba po medkulturnem izobraževanju, in to z izmenjavo izkušenj in upoštevanjem pomembnih vidikov drugih kultur. Za izobraževanje v 21. stoletju je bila pri Unescu sprejeta »Srednjeročna strategija 1996–2001« z namenom doseganja in ohranjanja miru, temelječega na enakopravnosti, pravičnosti in na svobodi (Portera 2011).

32 V francosko govorečih regijah je bil ustanovljen Intercultural Research Association (ARIC), v Švici revija InterDIALOGOS (Rey von Allmen 2011: 44).

dialog (Rey von Allmen 2011: 39, 43–45). Vsi, ki delajo v izobraževanju, niso enako navdušeni nad idejo o medkulturni vzgoji izobraževanju kot ključnem modelu za nadaljnji razvoj vključujoče družbe. Toda spremembe v demokratičnih družbah neizogibno zahtevajo dolg in zapleten proces, ki vključuje tudi diskusijo in pogajanja o položajih v družbi ter vrednotah, če se resnično želimo učiti iz raznolikosti in zaživeti skupaj. Zavedati se moramo, da je veliko učiteljev odraščalo in se izobraževalo v enokulturnem in enojezičnem okolju ter da se jim zdijo spremembe, s katerimi se spoprijemajo v njihovem okolju in pri vsakdanjem delu, tj. širitev večkulturnih šol in razredov, posledično pa pomanjkanje homogenosti in prevlada raznolikosti, moteče ali se jih bojijo. Pogosto se sočasno razvijajo predsodki, izključevanje, nasilje, konflikti in zavračanje sodelovanja. Spremembe vplivajo na vsakega učitelja osebno, zato morajo učitelji redefinirati svoja stališča in svojo poklicno vlogo. Učitelji imajo ključno vlogo pri pripravi mladih generacij za življenje v svetu, ki bo v prihodnosti neizogibno le še bolj večkulturn – s spoštljivim sodelovanjem med različnimi kulturami – pa tudi medkulturn.

Micheline Rey von Allmen (2011: 35–38) omenja ključne poudarke pri razumevanju termina medkulturne ter pri uvajanju termina medkulturna vzgoja in izobraževanje:

- medkulturna vzgoja in izobraževanje sta namenjena vsem prebivalcem;
- medkulturnost se mora razvijati na vseh družbenih področjih (ne samo v izobraževanju);
- pomembno je izobraževanje učiteljev;
- medkulturnost zahteva objektivni in znanstveni opis dinamične in spreminjajoče se resničnosti.

Medkulturna vzgoja in izobraževanje predstavljata koncept, namenjen vsem prebivalcem družbe, poudarja Micheline Rey von Allmen (2011: 35–38) in nadaljuje, da medkulturni odnosi ne zadevajo samo tujcev ali katere koli posebne skupine. Medkulturno izobraževanje ni izobraževanje za priseljence (t. i. »Ausländer Pädagogik« oz. pedagogika za tujce), kot je bilo poimenovano v nemškem jeziku. Biti medkulturne zahteva delo za kakovostne odnose med katero koli skupino ljudi z drugimi. Še več, kakovost medsebojnih odnosov pri medkulturni perspektivi ne zadeva samo odnosov med posamezniki in skupinami iz različnih kultur, ampak tudi odnose med posamezniki in skupinami iz iste kulture, vendar je bilo medkulturno delo v zahodnih industrijskih evropskih državah uvedeno predvsem v povezavi s priseljensko izkušnjo, ki je lahko zelo raznolika, kar je premalokrat izpostavljeno.

Na osnovi opaženih neenakovrednih izobraževalnih možnosti pri otrocih z nepriviligiranim družbenim ozadjem so bile šole pozvane, da upoštevajo populacijo priseljencev. Bile so kritizirane zaradi svoje nezmožnosti, da niso prepoznale in ovrednotile vrednot »drugih«, da bi »druge« usposobile za udeležbo pod enakovrednejšimi pogoji v družbenem delovanju, izobraževalnih ustanovah in pozneje v poklicnem življenju. Priseljeni delavci so bili in so še vedno, čeprav so se skupine spremenile, najvidnejši dokaz »drugosti« v industrijskih deželah. Nekaterim se zdi preprosteje marginalizirati težave (in pripisovati razloge za neuspeh tistim, ki težave razkrivajo: priseljencem, šolam, manjšinskim skupinam), namesto da bi se s težavami spoprijeli in iskali celostne rešitve, ki so kompleksne in ki so stvar vseh, ne samo priseljencev. Ena izmed zgodnjih kritik medkulturnega izobraževanja je bila nevarnost stigmatizacije. Nekateri zmotno mislijo, da zadeva medkulturna perspektiva samo izobraževanje. Konceptualno ni bila medkulturnost nikoli omejena samo na izobraževanje, res pa je, da se je najprej razvila v izobraževanju in šolanju (zaradi veliko razlogov, med drugim zato, ker je bila za to možnost). Implementacija na drugih področjih je samo čakala na družbene predstavnike, ki bi bili pripravljeni začeti delo. Šole so bile soočene z raznolikostjo. Nekateri učitelji so sprejeli izziv, in to kljub francoskim sociologom, ki so kritizirali šolo kot reprodukcijo družbenih razmer ter kot tako nezmožno spodbujati spremembe. Položaj učiteljev je zelo kompleksen. Potrebujejo podporo in primere. Micheline Rey von Allmen (2011) opozarja, da je pri uresničevanju medkulturne vzgoje in izobraževanja potrebna previdnost ter da so nekateri pristopi za razvoj medkulturne dinamike primernejši od drugih. Pri izobraževanju učiteljev in poučevanju otrok je potrebna aktivna udeležba. Nujni so skupinski projekti, ki spodbujajo zanimanje in ustvarjalnost udeležencev. Te je treba spodbujati, da uporabijo svoje zmožnosti, jih usposobiti za samoizražanje in sodelovanje. Učitelji morajo biti takti; uporabljati je treba različne tehnike in spodbujati medkulturni dialog med učenci, tako da ne povzročajo zadrege ali strahu in da ne prihaja do stigmatizacije otrok.

Identiteta in kultura sta dinamična koncepta v stalnem razvoju – ne samo pri priseljenicah, ampak tudi pri avtohtoni populaciji. Različnost, izseljevanje, življenje v kompleksni in večkulturni družbi ne predstavljajo več faktorja tveganja ali potencialno nevarnega pojava, ampak priložnosti za osebno in skupno obogatitev. Oseba iz druge etnične skupine z drugo kulturo sproža pozitivno priložnost, možnost za diskusijo in študij vrednot, norm ter načinov vedjenja (Portera 2011: 19–20). Medkulturni pristop ima dve dimenziji: prvič je izziv za izobraževanje in družbo, drugič je akademski izziv, ki kliče po objektivnem in znanstvenem opisu dinamične in spreminjajoče se resničnosti (Rey von Allmen 2011: 35–38) ter spodbuja k meddisciplinarnemu povezovanju.

Pomanjkanje jasnih konceptov z definicijami, s cilji in pogoji je eden najpogostejših očitkov pri vpeljevanju modela medkulturne vzgoje in izobraževanja ter pri njejovi implementaciji, pojasnjuje Agostino Portera (2011: 24–27). Na podlagi evropskih izkušenj opozarja na omejitve in pasti pri vpeljevanju modela medkulturne vzgoje in izobraževanja:

- Pomanjkanje jasnih konceptov (meta-, trans-, več-, medkulturnen)³³ lahko učiteljem in drugim izobraževalcem predstavlja nevarnost do te mere, da pri poskusih definiranja razmer, povezanih s priseljenci, pridobi medkulturnost prizvok modne muhe. Sledeč nekaterim »strokovnjakom« iz različnih disciplin, ki so uporabljali različne termine za iste pomene ali iste termine za različne pomene, je pogosto pripeljalo učitelje do slavljenja eksotičnih kultur v razredih ter načrtovanja projektov brez kritične analize vrednot in potrebnega znanja.
- Veliko strokovnjakov in učiteljev misli, da sta medkulturna vzgoja in izobraževanje edini ali najboljši mogoč model, vendar včasih dialog in medsebojno delovanje nista najboljši rešitvi, še posebej takrat, ko zanju nimamo dovolj znanja o drugi kulturi, nepravičnosti in diskriminaciji. Treba je ustvariti določene predpogoje in si pridobiti ustrezno znanje.
- Nekateri učitelji poudarjajo samo razlike, s čimer lahko učence stereotipizirajo ali marginalizirajo.
- Obstaja nevarnost, da od otrok pričakujemo, da bodo ambasadorji svojih dežel, pri čemer jih lahko silimo v predstavljanje kulture, ki je ne poznajo dobro. Pogosto se otroci priseljenci poskušajo osvoboditi kulture države, iz katere prihajajo – ne brez težav – in razviti svojo identiteto, pri čemer uporabljajo sintezo kulturnih standardov, ki jim ustreza.
- Obstaja tudi tveganje za učiteljevo prekomerno poistovetenje z otrokom priseljencem (ksenofilija). Ti učitelji razumejo medkulturno izobraževanje tako, da vedno »branijo« otroka priseljenca. Opaženo je bilo, da se otroci priseljenci niso želeli (ali se niso mogli) odpovedati svojemu privilegiranemu statusu v razredu in so zato potlačili precej svojih ponotranjenih kulturnih standardov.
- Izobraževanje ni panacea (zdravilo za vse), čeprav lahko reši marsikatero težavo priseljske populacije (npr. revščino, pomanjkanje doma, zaposlitev

33 Predpona inter- (slovensko med-) nakazuje soodvisnost, interakcijo (medsebojno, vzajemno delovanje, vplivanje), izmenjavo (angleško interdependence, interaction, exchange). Predpona multi- v latinščini in poli- v grščini pomeni veliko; pluri- pomeni več- v latinščini. Ti termini so primerni za opisovanje razmer, npr. vse skupine in družbe so plurikulturne/multikulturne/večkulturne. Termini trans- in cross- (slovensko preko-) definirajo preseganje meja; podobno kot predponi pluri- in multi- ne nakazujejo vzajemnega delovanja (Rey von Allmen 2011: 34–35).

in prehranjevanje, politično in pravno diskriminacijo, psihične motnje ipd.). (Medkulturne) izobraževalne strategije bi se morale uresničevati skupaj z ukrepi na področjih ekonomije, politike, zakonodaje in družbenega področja. Kompleksne težave zahtevajo meddisciplinarne odgovore: potrebno sta skupinsko delo in mreženje.

- Medkulturno izobraževanje se v šolah pogosto uporablja kot izobraževanje samo za otroke priseljence. Toda medkulturno izobraževanje je namenjeno vsem prebivalcem, ne samo priseljencem, in pridevnik medkulturnen pomeni upoštevanje vseh vrst raznolikosti (družbeni status, kultura, spol ipd.).
- Medkulturni pristop zahteva potrebne znanstvene razprave o praktičnih programih, skupaj s teoretičnimi temelji in z vzajemno epistemologijo za raziskovalce različnih narodnosti in jezikov (Portera 2011).

Agostino Portera (2011: 27–28) poudarja, da je pravi cilj preseganje vseh oblik dogmatizma, etnocentričnih pogledov in nacionalizmov, ne da bi pri tem padli v past relativizma ali spontanosti, v kateri bi mislili, da nam je vse dovoljeno. V izobraževanju vidi orodje za oboje: za ohranjanje etnične, jezikovne in kulturne raznolikosti ter doseganje družbene vključenosti, enakopravnosti in medkulturnega razumevanja. Najpomembnejši cilj ni obdržati pridevnika medkulturne, ampak so nujne in takoj potrebne semantične in konceptualne razprave o vzgoji in izobraževanju. Odpraviti je treba jezikovne nesporazume in poiskati skupno terminologijo. Obstaja velika potreba po mednarodnem sporazumu, da lahko začnemo jasen in odprt dialog o vsebini in ciljnih.

Claudia Schanz (2006) opozarja na navidezno večkulturne dogodke, ki se pogosto izvajajo na šolah in ki jih razumemo kot večkulturne stike ali večkulturno izobraževanje, dejansko pa prispevajo k stigmatizaciji: od priseljencev pričakujemo, da nam pokažejo svojo folkloro in hrano. A če je to edina oblika sodelovanja s pripadniki manjšine, jih takšna oblika spoznavanja drugih kulturnih skupnosti samo postavlja v položaj »tujega« in prepogosto proizvaja le poudarjanje »drugačne« moči večine.

Od vsake posamezne šole je odvisno, ali bo prešla od enokulturne in monolitne organizacije – brez zunanjih odredb, skupaj z učenci, s starši in z motiviranimi učitelji – do spodbudnega šolskega okolja, v katerem so medkulturni stiki nekaj vsakdanjega. »Namesto enkratnih prireditev so nujne spremembe, ki dolgotrajno učinkujejo tam, kjer vsakodnevno doživljamo šolo: pri pouku, v ponudbah delovnih skupin in prostočasnih aktivnostih, sodelovanju s starši in z zunajšolskimi partnerji (Schanz 2006, 27).«

Samo dobri nameni, kulturno zavedanje in razumevanje razlik niso dovolj za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja, kritično opozarja Paul C. Gorski

(2008). Poudarja, da sta najprej potrebni pravičnost in enakost v izobraževanju in družbi. Če ni družbene pravičnosti in enakosti, ne moremo govoriti niti o medkulturni vzgoji in izobraževanju niti o medkulturnem dialogu, ampak gre za reprodukcijo nepravilnosti in neenakosti pod pretvezo več- ali medkulturnosti, ki služi le ohranjanju moči vladajočih na račun potlačenih.

RAVNI VKLJUČEVANJA

Raziskave ugotavljajo, da so otroci priseljenci v evropskem vzgojno-izobraževalnem procesu v slabšem položaju in dosegajo nižje rezultate kot večinsko prebivalstvo (Heckemann 2008; Luciak, Khan Svik 2008). Friedrich Heckemann (2008) navaja vzroke in mogoče rešitve za slabosti v evropskem izobraževalnem sistemu pri vključevanju otrok priseljencev in njihove (ne)uspešnosti. Otroci priseljenci so v slabšem položaju glede izbire šole, časa obiskovanja šole, pri uspešnosti, številu tistih, ki šolanja ne dokončajo, in pri vrstah dokončanih šol. Poročilo navaja razloge za nastali položaj ter ponuja skupek načrtov, programov in priporočil za izboljšanje položaja. Vključevanje otrok priseljencev poteka na treh ravneh:

- na makroravni (izobraževalni sistem posamezne države);
- na srednji ravni (razmere na posamezni šoli in pričakovanja učiteljev);
- na mikroravni (družina ter vpliv makro- in srednje ravni).

Makroraven določa specifičen izobraževalni sistem posamezne države. Poročilo ugotavlja, da so otroci priseljenci uspešnejši v državah, v katerih je stopnja ekonomske neenakosti manjša in v katerih sta dobro razvita sistem predšolskega izobraževanja in skrb za zgodnje izobraževanje otrok. Izobraževalni dosežki so boljši v državah, v katerih prihaja do pozne selekcije za nadaljnje izobraževanje. Pomembna sta čimprejše učenje jezika države sprejema in ohranjanje maternega jezika.

Odsotnost ali napačne predstave o priseljencih v šolskih učnih načrtih, učbenikih in v šolskem življenju škodujejo samopodobi otrok priseljencev in negativno vplivajo na njihovo možnost šolskega uspeha. Poročilo poudarja, da je pomembna vsaka šola posebej, in podpira hipotezo, da so šole, ki so pozitivno naravnane do otrok priseljencev in njihovih izobraževalnih zmožnosti, kakovostne šole. Pomemben je vpliv vrstnikov: če so z uspešnimi vrstniki, od katerih se pričakuje visoka izobrazba, to pozitivno vpliva nanje, na drugi strani pa prevelika koncentracija otrok priseljencev vpliva negativno. Poročilo opozarja, da je preveč otrok priseljencev vključenih v šole za otroke s posebnimi potrebami. Najbolj

negativno vpliva na dosežke otrok priseljencev diskriminacija; najpogostejša oblika diskriminacije je zavračanje podpore otrokom priseljencem v procesu izobraževanja. Podporo šol, na katere se vpisuje veliko otrok priseljencev, je treba okrepiti in zanje zahtevati dodatne finančne vire. Nizka pričakovanja učiteljev do otrok priseljencev imajo negativen vpliv na njihove dosežke. Učitelji s priseljskimi ali z manjšinskimi izkušnjami imajo pozitiven vpliv na dosežke priseljencev v šolah. Sodelovanje staršev ima pozitiven učinek na uspehe otrok priseljencev, čeprav starši priseljenci po navadi ne iščejo stika s šolo. Mentorstvo v različnih oblikah in z različnimi udeleženci lahko zelo izboljša šolske dosežke.

Šibki družinski viri in dejavnosti za socializacijo otrok priseljencev ter nizki družinski prihodki se lahko nadomestijo z različnimi oblikami zgodnjih otroških programov, ki podpirajo razvoj in učenje jezika države priselitve. Različni nadomestni programi lahko pripomorejo k izobraževalnim možnostim otrok priseljencev. Jezikovno vprašanje je jedro izobraževalne politike in procesa vključevanja v priseljski družbi, a treba je ločevati priseljske manjšine v procesu integracije od narodnih in avtohtonih manjšin, ki imajo pravico do kulturne avtonomije. Priseljenci, še posebej otroci, potrebujejo navodila za učenje jezika države priselitve za vključevanje. Ni nobene prepričljive raziskave, ki bi se nanašala na medsebojno odvisnost učenja prvega (maternega) jezika in drugega jezika (države priselitve) ter na domnevne negativne ali pozitivne učinke dvojezičnega izobraževanja. Obstaja pa dokaz, da je učenje drugega jezika lažje pred puberteto. Fundacije in druge civilne družbe so začele programe za nadarjene otroke priseljence, kar bo pripomoglo k družbeni mobilnosti otrok priseljencev, vzpostavitvi modelov in k spremembi podobe priseljencev kot težavne skupine. Upoštevati je treba evropske ugotovitve in priporočila pri delu z otroki priseljenci, saj lahko zaposleni na posameznih šolah sami marsikaj storijo. »Vsaka šola je pomembna« (Heckemann 2008: 18).

Novopriseljenim otrokom je treba zagotoviti vključitev v vzgojno-izobraževalni sistem in jim omogočiti razvoj ustrezne jezikovne zmožnosti v predšolskem izobraževanju. Po končanem izobraževanju jih je treba pripraviti na uspešen prehod od izobraževanja do zaposlitve. Če živijo v segregiranem ali nesposobnem okolju, potrebujejo podporo pri premagovanju težav. Izobrazba pripomore, da postanejo uspešnejši in aktivnejši udeleženci družbe, poudarja poročilo *Living together* (2011: 37).

Poročilo OECD³⁴ za leto 2011 (Eris 2011: 7, 17) za Slovenijo navaja, da imamo v populaciji od 25 do 64 let enega najvišjih deležev ljudi, ki so končali vsaj srednješolsko izobrazbo. Slovenski učenci v mednarodnih raziskavah do-

34 The Organisation for Economic Co-operation and Development.

segajo sorazmerno visoke rezultate.³⁵ Kot v večini držav OECD ima na rezultate učencev vpliv družbenoekonomsko ozadje. Za učence s priseljskim ozadjem, ki predstavljajo okoli 10 odstotkov slovenske populacije pri 15 letih, je ponovno navedeno, da še vedno dosegajo nižje rezultate kot učenci z nepriseljskim ozadjem, poleg tega pa so pogosto vključeni v krajše poklicne srednješolske programe. Poročilo OECD priporoča spodbujanje vključitve otrok priseljencev v predšolsko izobraževanje (s povečano možnostjo dostopa do predšolskega izobraževanja, predvsem s pocenitvijo stroškov), kar pozitivno vpliva na uspešnejše vključevanje v družbo. Poročilo ugotavlja, da je v predšolski sistem vključenih 85 % otrok med tretjim in petim letom starosti, do tretjega leta starosti pa 50 % otrok, toda priporoča znižanje letnih državnih stroškov. Tako visoke stroške kot Slovenija imata za predšolsko izobraževanje samo še Islandija in ZDA. Priporočilo tudi navaja pomanjkanje prostora za vse predšolske otroke glede na potrebe (predvsem v Ljubljani), zato priporoča možnost državne koncesije (Eris 2011, 17, 18). Priporočajo tudi boljše informiranje staršev o slovenskem šolskem sistemu, pravicah in dolžnostih ter razvoj gradiv in metod za učinkovitejšo poučevanje SDJ (Eris 2011, 7, 17).

Poročilo, ki pohvali napredek v slovenskem šolskem sistemu in poudarja visok delež ljudi s končano srednješolsko izobrazbo, obenem kritizira previsoke državne stroške za osnovnošolsko izobraževanje. Kot rešitev predlaga povečanje števila otrok v šolskih skupinah in zmanjšanje število zaposlenih – povprečje v državah OECD je pet pedagoških delavcev na 1.000 otrok, v Sloveniji je to povprečje 9,4 zaposlenega/1.000 otrok (zaposlene imamo svetovalne delavce, knjižničarje, doktorje, medicinske sestre, psihiatre in psihologe) (Eris 2011: 15, 16). Toda ali bi npr. odpuščanje svetovalnih delavcev ali knjižničarjev, ki s svojim znanjem in z delom pomembno prispevajo h kakovostni izvedbi pedagoškega procesa, ali povečano število učencev na oddelek pripomoglo k uspešnejšemu vključevanju otrok priseljencev?

35 Vendar v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek, Metljak 2011: 25) kritično in ambiciozno dodajajo: »Slovenski učenci so nekoliko nad povprečjem, nikjer pa niso v samem vrhu. Nadpovprečne rezultate dosegajo na področju naravoslovja, sledijo rezultati pri matematiki, v bralni pismenosti slabši rezultat prinaša zadnja raziskava. /.../ Če želimo Slovenijo razvijati v družbo znanja, katere ekonomski in kulturni razvoj temelji na kakovostnem znanju, se ne moremo zadovoljiti z rezultati, ki so v mednarodnih raziskavah znanja med razvitimi državami v povprečju. Na ravni države si moramo jasno postaviti in začrtati pot k cilju, da se po kakovosti izkazanega znanja slovenski učenci uvrščajo k vrhu, to je vsaj v zgornjo tretjino dosežkov učencev razvitih držav.«



VKLJUČEVANJE OTROK
PRISELJENCEV IN USPOSABLJANJE
PEDAGOŠKIH DELAVCEV V SLOVENIJI

Arbnore Avdylaj med predavanjem za pedagoške delavke, delavce, projekt Le z drugimi smo (2016–2021), Ljubljana, ZRC SAZU. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2017)

V Sloveniji so se razprave o medkulturni vzgoji in izobraževanju, medkulturnem dialogu, medkulturni zmožnosti in medkulturnosti kot pedagoškem načelu, upoštevajoč vključevanje otrok priseljencev, v strokovni javnosti vidneje pojavile v prvem desetletju 21. stoletja.³⁶ Po letu 2000 se je vedno več slovenskih osnovnih šolah spoprijemalo s povečanim vpisom otrok priseljencev. Posledično so se učitelji pogosteje obračali na organizacije, od katerih so pričakovali podporo, usposabljanje, učno gradivo za poučevanje SDJ (npr. na Zavod RS za šolstvo, MIZŠ, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik). Tematika o vključevanju otrok priseljencev je postala ena osrednjih tem v slovenskih strokovnih/znanstvenih razpravah in v raziskavah na področju pedagogike, migracijskih in etničnih študij, slovenistke idr., MIZŠ in MNZ pa sta razpisovala različne projekte, katerih cilji so: uspešnejše vključevanje (otrok) priseljencev, preseganje predsodkov, aktivno državljanstvo, krepitev kompetenc t. i. državljanov iz tretjih držav ipd.

Prvim teoretičnim razpravam, ki so v odnosu do vključevanja otrok priseljencev definirale medkulturno vzgojo (Resman 2003), so sledile raziskave, ki so kritično obravnavale enakost in pravičnost v slovenski šoli, stališča učiteljev in njihovih pričakovanj do otrok priseljencev ter izražale nujno potrebo po

36 Primer strokovne razprave v 80. letih 20. stoletja je posvet Drugačnost otrok v šoli v Ljubljani leta 1986, ko so v četrti skupini govorili tudi o otrocih priseljencih. Zoran Jelenc (1987) v svojem zapisniku navaja predloge za razvoj na tem področju in mdr. ugotavlja, da je »ta problematika pri nas še premalo preučena«, med skupnimi značilnostmi pa je to, da so ti otroci »prisiljeni govoriti v najmanj dveh jezikih« (Jelec 1987: 296). Mirjana Ule (1987) opozarja na socialni položaj priseljencev, ki je »določen z deprivacijo v stanovanjih, zdravstvenem stanju, vzgoji, standardu«, na stigmatizacijo in vlogo šole pri njenem preprečevanju, zahteva »individualno obravnavo učenca, po drugi strani pa organiziranje razredov v takšne skupnosti, kjer se razlike čutijo kot normalne in ki se lahko artikulirano izrazijo na vseh ravneh komunikacije« (Ule 1987: 299, 302). Barbara Hanuš in Tamara Neuman (1987) se sprašujeta, »kako pomagamo tem otrokom, kako se vživijo v razredni kolektiv, kje se najbolj kažejo njihove težave in kako jim lahko zagotovimo uspeh«; ugotavljali sta, da otroci »nikoli niso tako sprejemljivi za nove ideje kot takrat, ko jim je lepo« (Hanus, Neuman 1987: 302, 304); v prispevku predstavljata igre, ki sta jih uporabljali za učenje jezika.

nadaljnem izobraževanju učiteljev (Skubic Ermenc 2003; Peček, Lesar 2006; Kroflič 2006; Milharčič Hladnik 2006; Sardoč 2011a, 2011b). Zahtevam, da postane medkulturnost pedagoško načelo, kar pomeni, da postane eden izmed kriterijev za presojanje odločitev na področju vzgoje in izobraževanja (Skubic Ermenc 2007a, 2007b, 2010), so se pridružile analize slovenskih učnih načrtov in zahteve po njihovi večperspektivnosti, vključujoč ne le stališč večinske populacije, ampak vseh prebivalcev (Peček, Lesar 2006; Šabec 2006; Skubic Ermenc 2007a, 2007b; Štrajn 2009). Po letu 2005 je Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik organiziral usposabljanja za učitelje, ki poučujejo otroke priseljence SDJ, Zavod RS za šolstvo in MIZŠ pa sta organizirala različna usposabljanja učiteljev za razvoj njihove medkulturne zmožnosti.

Razprave o vključevanju otrok priseljencev niso postale ena osrednjih tem le v pedagoški stroki, ampak tudi na področju migracijskih in etničnih študij (Daatland, Mlekuž 2005; Milharčič Hladnik 2007b, 2011a; Lukšič Hacin 2011; Žitnik Serafin 2015). Na področju slovenističnih študij, konkretno na področju poučevanja SDJ, so bile izpostavljanje predvsem potrebe učiteljev po usposabljanju za poučevanje SDJ (metodologija, didaktika, pomanjkanje gradiva za poučevanje SDJ za otroke priseljence) in dileme, kako izvajati tečaj SDJ (Stabej 2005, 2010; Knez 2009, 2012; Pirih Svetina 2009). V strokovnih razpravah so se potrebi po učenju jezika okolja pridružili še pravica do pouka maternega jezika in kulture ter potreba po razvoju medkulturnega dialoga in medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev (Vižintin 2009, 2010; Knaflič 2010; Hanuš 2010c; Vrečer 2011a, 2011b). Sočasno so se naprej razvijale dileme in vprašanja o vlogi učiteljev in njihovem usposabljanju, večperspektivnih učnih načrtih, individualnem programu za otroke priseljence, o medkulturni zmožnosti (Gaber, Marjanovič Umek 2009; Lesar 2009; Skubic Ermenc 2010; Zudič Antonič 2010; Vrečer 2012; Lesar, Čančar, Jug Došler 2012; Skubic Ermenc, Hočevar 2013a, 2013b; Lunder Verlič 2015; Šabec 2016), razvijale so se spodbude za sodelovanje šole z družino, organizacijami v lokalnem okolju ter s poudarki, da je medkulturno izobraževanje namenjeno vsem prebivalcem in da se mora medkulturnost razvijati na vseh družbenih področjih, ne samo v vzgoji in izobraževanju (Kalin 2009; Vec 2009; Skubic Ermenc 2010; Bergoč 2011; Radovan, Kościelniak 2015; Gregorič Mrvar, Kalin 2015).

Najnovejša spoznanja in razprave o večkulturni in večjezični družbi (znotraj posamezne države, znotraj posameznega lokalnega okolja), spodbude, da bi večkulturna družba postala medkulturna, da bi znali sobivati v raznolikosti ter da bi sprejeli sestavljeno identiteto posameznikov in družb (Mikolič, Pertot, Zudič Antonič 2006; Milharčič Hladnik 2007b, 2012, 2015; Medica 2010a; Lukšič Hacin 2011; Sedmak 2011, 2015; Vižintin 2015a), so cilji, h katerim nas poleg

znanosti spodbuja tudi Evropska unija (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009; *Living together* 2011), konkretno s sofinanciranjem projektov s tega področja (npr. Evropski socialni sklad). K (znanstvenemu) opisu dinamične in spreminjajoče se resničnosti (Rey von Allmen 2011) pripomore tudi vedno večje število magistrskih in doktorskih nalog s področja vključevanja otrok priseljencev (npr. Skubic Ermenc 2003; Budinoska 2013; Vižintin 2013a; Jerkovič 2015; Lunder Verlič 2015; Haramija 2016; Jović Mičković 2016; Knez 2016).

PROJEKTI MINISTRSTVA ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT (MIZŠ) REPUBLIKE SLOVENIJE

Projekti MIZŠ, ki postavljajo temelje za vključevanje otrok priseljencev in Sloveniji in za usposabljanje pedagoških delavcev na tem področju, so (bili) sofinancirani iz finančnih sredstev Evropske unije in Republike Slovenije. Prvi večji javni razpis je bil naslovljen *Javni razpis za sofinanciranje projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje* (2008–2011). Sledil mu je projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje* (2010), v katerem so sodelovali Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik ter konzorcija osnovnih in srednjih šol (vodilna konzorcijska partnerja sta bili OŠ Koper in Srednja ekonomska šola Ljubljana). Spodbudil je izmenjavo izkušenj, sodelovanje šol, razvoj inovativnih rešitev (individualni program, pripravljavnica, tečaj SDJ), razvoj učnega gradiva in učnega načrta za srednješolce za SDJ idr. (Baloh 2010; Jelen Madruša 2010a, 2010b; Sušec 2010; *Projekt Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje* (2010); Knez idr. 2010a, 2010b).

Projekt, ki je potekal vzporedno z zgoraj omenjenimi in je zajel širši slovenski prostor, je izvajal Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom; to je bil projekt *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (Strokovne podlage 2010).³⁷ Na regijskih posvetih je

37 Raziskovalni projekt *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (2010) je izhajal iz analize stanja in izzivov, ki so povezani s posebnostmi različnih okolij in mest v Sloveniji in je bil usmerjen v iskanje alternativnih pristopov, rešitev za posamezna okolja. V prvi fazi projekta so analizirali razmere in že opravljeno delo v različnih krajih in območjih Slovenije. V ta namen so organizirali regijske posvete, na katere so povabili vse kategorije identificiranih institucij in posameznikov (osnovne šole, srednje šole, univerze, knjižnice, enote Zavoda RS za šolstvo, ljudske univerze, nevladne organizacije, predstavnike občin, družbeno aktivne posameznike). Cilji posvetov: 1. postaviti temelje komunikacijske mreže (registri); 2. evidentirati aktivnosti za medkulturne odnose in

projekt omogočil izmenjavo izkušenj med različnimi akterji v posameznih lokalnih okoljih. Izkazalo se je, da obstaja že veliko primerov dobre prakse, ki jih v svojem lokalnem okolju izvajajo posamezniki ali organizacije, a ne vedo drug za drugega, se ne povezujejo in si ne izmenjujejo izkušenj. Na področju vključevanja otrok priseljencev se projekt ni osredinil samo na primere dobrih praks z osnovnih šol, ampak tudi na sodelovanje osnovnih šol s starši priseljenci, z drugimi organizacijami v lokalnem okolju (prostovoljne organizacije, splošne knjižnice, ljudske univerze, aktivni posamezniki, priseljenci idr.), na izmenjavo izkušenj in primerov dobrih praks, na povezovanje znotraj regije in na povezovanje istih organizacij v različnih regijah (Gombač idr. 2011; Milharčič Hladnik 2011a). Vse gradivo, razvito med projektom (enajst strokovnih in znanstvenih publikacij), je prosto dostopno na spletni strani projekta v elektronski obliki (Strokovne podlage 2010).

Projekt *Razvijamo medkulturnost kot nova oblika sobivanja, Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje* (2013–2015, v nadaljevanju *Razvijamo medkulturnost 2013–2015*) sta sofinancirala MIZŠ in Evropski socialni sklad. Projekt, ki sta ga vodila OŠ Koper in ISA inštitut, je v mrežo zajel 65 osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Prva dejavnost projekta je bila profesionalno usposabljanje strokovnih delavk (multiplikatorok),³⁸ projektno zaposlenih na trinajstih konzorcijskih šolah, ki so prenašale pridobljeno znanje v preostale šole. Druga glavna dejavnost projekta je bilo izvajanje programa uspešno vključevanje otrok priseljencev. Ta je zajemal 70 % ur neposrednega dela z otroki priseljenci in 30 % ur usposabljanja strokovnih delavcev po šolah. V projekt je bilo skupno vključenih 1.543 otrok priseljencev in 3.800 strokovnih delavcev (iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol). Tudi gradivo tega projekta je prosto dostopno na spletu (*Razvijamo medkulturnost 2013–2015*).

Leta 2016 sta se vzporedno začela izvajati dva obsežna petletna projekta (2016–2021), ki ju financirata MIZŠ in Evropski socialni sklad. Prvi, ki se imenuje *Le z drugimi smo* (2016–2021), izvajata ZRC SAZU in Pedagoški inštitut.

aktivno državljanstvo, ki so jih omenjeni akterji realizirali v preteklosti; 3. izluščiti predloge za primere dobre prakse ob aktivni udeležbi udeležencev posveta; 4. narediti seznam predlogov udeležencev posvetov, kako v njihovem okolju v prihodnje pristopiti k vzgoji in izobraževanju za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. Pri organizaciji regijskih posvetov so pomagali svetovalci, ki v svojih okoljih delujejo na področjih vzgoje in izobraževanja za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. Udeleženci so na regionalnih posvetih predstavili dobre prakse in izpostavili težave, s katerimi se srečujejo pri svojem delovanju (Strokovne podlage 2010).

38 Na teh usposabljanjih sem sodelovala kot zunanja sodelavka, in sicer na regijskih usposabljanjih v Kopru, Krškem, Kranju, Mariboru, Šoštanju, Novem mestu, Novi Gorici, v Ljubljani in na sklepnih konferenci projekta maja 2015 v Portorožu.



Sladjana Jović Mičković, Arkan Al Nawas, Marijanca Ajša Vižintin, Mojca Rebec Marinković, Galerija Diwan, Ljubljana, drugo strokovno srečanje predavateljic, predavateljev, del skupine iz projekta Le z drugimi smo (2016–2021). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2017)

Namenjen je usposabljanju 10.000 strokovnih in vodstvenih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju spoštovanja različnosti in oblikovanja sodelujočih medosebnih in medkulturnih odnosov v šoli in družbi.³⁹

Drugi projekt se imenuje *Izzivi medkulturnega sobivanja* (2016–2021), izvajata pa ga ISA institut in OŠ Koper; v konzorcij je povezanih 15 vodilnih vzgojno-izobraževalnih organizacij s 75 sodelujočimi organizacijami.⁴⁰ Osnovni

39 V projektu *Le z drugimi smo* (2016–2021) se brezplačno izvaja pet samostojnih 16-urnih seminarjev: 1. Vključevanje, slovenščina, medkulturna vzgoja in izobraževanje; 2. Ničelna toleranca do nasilja; 3. Spoštljiva komunikacija in reševanje konfliktnih situacij; 4. Človekove pravice, prostovoljstvo, zdrav življenjski slog; 5. Medkulturni odnosi in integracija v vzgojno-izobraževalni praksi. Program *Le z drugimi smo* vodi Marina Lukšič Hacin, koordinira Marijanca Ajša Vižintin. Program se izvaja po vseh slovenskih regijah (v vsaki izmed 12 statističnih regij so prisotni vsaj enkrat mesečno) in v zamejstvu, in sicer na regijskih usposabljanjih (enkrat mesečno), nacionalnih usposabljanjih (dvakrat letno), po naročilu v kolektivih vzgojitelskih/ učiteljskih/profesorjskih zborov ter v 90 vzgojno-izobraževalnih organizacijah, vpetih v projekt *Izzivi medkulturnega sobivanja* (*Le z drugimi smo* 2016–2021, <https://lezdrugimismo.si/sl>).

40 Konzorcij: ISA institut, OŠ Koper, OŠ Livada, OŠ Trzin, OŠ Milojke Štrukelj Nova Gorica,

cilj projekta je prispevati k razvijanju vrednot medkulturnosti ter izboljšanju strokovne usposobljenosti vodstvenih in strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Oba projekta sta izvajanje programa šele začela, končala pa se bosta leta 2021.

MIZŠ (takrat še MŠŠ) je v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo leta 2007 sprejel *Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Prve *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* so bile izdane leta 2009, pozneje pa so jih zamenjale dopolnjene in izboljšane *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2011, 2012). Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem obravnava tudi najnovejša *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011).

STRATEGIJA VKLJUČEVANJA OTROK, UČENCEV IN DIJAKOV MIGRANTOV (2007)

Maja 2007 je bila na MŠŠ sprejeta *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (od tu naprej *Strategija* 2007).⁴¹ *Strategija* (2007) je vsebovala: analizo stanja s ključnimi težavami; koncept vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (vključno z opredelitvijo otrok migrantov); pregled mednarodnih dokumentov in slovenske zakonske podlage; cilje in načela vključevanja ter načrt ukrepov za uresničevanje strategije. V tretjem delu so bile priloge z izborom iz mednarodnih dokumentov, slovenske zakonodaje, ankete Zavoda RS za šolstvo (april 2006) in primeri dobre prakse iz tujine.

Iz analize stanja položaja priseljencev v Sloveniji je razvidno, da otroci priseljenci »težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli ali vrtcu oziroma se

Druga OŠ Slovenj Gradec, OŠ Karla Destovnika - Kajuha Šoštanj, III. OŠ Celje, OŠ Matije Čopa Kranj, OŠ Grm, OŠ Leskovec pri Krškem, OŠ Tončke Čeč Trbovlje, OŠ Antona Globočnika, OŠ Maksa Durjave Maribor, SŠ Jesenice in SŠ Slovenska Bistrica (Izzivi medkulturnega sobivanja 2016–2021, <http://www.medkulturnost.si/>).

41 *Strategija* (2007) loči pet skupin: 1. otroci priseljenci s slovenskim državljanstvom; 2. otroci priseljenci brez slovenskega državljanstva (s pridobljenim dovoljenjem za stalno ali začasno prebivanje v Republiki Sloveniji); 3. otroci prisilni migranti (osebe z začasno zaščito, prisilci za azil in begunci); 4. otroci državljani članic Evropske unije; 5. otroci slovenskih izseljencev in zdomcev (s slovenskim državljanstvom ali brez slovenskega državljanstva), ki so se vrnili v domovino. Vsi otroci so vključeni v vzgojno-izobraževalni sistem, ne glede na »status«, druge pravice in omejitve v zakonih.

slabše vključujejo v širše socialno okolje, kar je posledica pomanjkljivega znanja (neznanja) slovenščine (večinoma gre namreč za otroke, ki jim je slovenščina drugi/tuji jezik), neizoblikovanih strategij in instrumentov za vključevanje otrok migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja ter nezadostne vključenosti otrok in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje« (*Strategija* 2007, 4),⁴² integracija otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem pa poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine. *Strategija* (2007: 5–6) je identificirala šest ključnih težav in kritično ocenila slovenske razmere v šolstvu in širši družbi: 1. pomanjkljive zakonske podlage; 2. neoblikovane strategije in instrumenti za vključevanje otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja; 3. pomanjkanje ustreznih strokovnih znanj in spretnosti strokovnih delavcev za kakovostno trajno sodelovanje s starši priseljenci; 4. pomanjkljivo znanje slovenščine (neznanje jezika) otrok priseljencev; 5. neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja jezika in kulture otrok migrantov ter njihovo neenako vrednotenje v primerjavi z jezikom in s kulturo slovenskega okolja;⁴³ 6. nezadostna vključenost otrok migrantov in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje.

Poleg predstavljenih pomanjkljivosti so v *Strategiji* (2007) postavljeni cilji vključevanja, ki jih želimo doseči: na sistemski ravni zagotavljanje pogojev, možnosti in priložnosti, ki omogočajo doseganje ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v Kurikulumu za vrtce, v učnih načrtih in izpitnih katalogih; uspešno vključenost v vrčevsko, šolsko, socialno in pozneje v poklicno okolje; razvijanje zmožnosti za predstavljanje lastne kulture, zaznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnosti za premagovanje predsodkov do drugih kultur, primerjanje kultur, vzgajanje k strpnosti, ohranjanje oz. nadgrajevanje lastne identitete

42 Glede na »status« priseljencev se upoštevajo različni zakoni, ki vplivajo na možnosti učenja slovenščine kot drugega/tujega jezika. Pravica do tega v zakonih je ali ni izražena, število ur učenja slovenščine je ali ni opredeljeno (niha od neopredeljeno do 300 ur za otroke begunce). Dejansko se izvajajo ure slovenščine le (na nekaterih) osnovnih šolah, in sicer do ene ure tedensko oz. do 35 ur letno, posebnih določil, kdo naj izvaja tak pouk in v kakšni obliki, pa ni (*Strategija* 2007: 4, 12).

43 V državah, ki so služile za primerjavo (Avstrija, Nemčija, Finska, Švica), nudijo pouk uradnega jezika države in pouk maternega jezika otrok migrantov. Pouk uradnega jezika države sprejema poteka v različnih oblikah: vzporedno, integrirano ali kot dopolnilni pouk. Časovno obsega od intenzivnih tečajev do deset ur dnevno, od 15 do 18 ur tedensko, do šest let (v Avstriji). Finski zakon o osnovni šoli dovoljuje, da izobraževanje delno ali v celoti poteka v maternem jeziku otroka priseljenca. Eden izmed učiteljev je zadolžen za koordinacijo, vodenje in za svetovanje, pomagajo pa si tudi s sistemom učencev tutorjev. Če je znanje nemškega jezika pod ravni povprečja, se v prvih dveh, treh letih v Švici ne ocenjuje. Učitelji morajo imeti v večini primerov dodatna znanja; medkulturnost je vključena med cilje izobraževanja. Poudarjena sta sodelovanje s starši in integracijska vloga sošolcev, katerih državni/učni jezik je njihov prvi jezik (*Strategija* 2007: 6, 7).

in kulture. Glavni pogoj za doseg teh ciljev pa je seveda znanje slovenščine v taki meri, da zagotavlja uspešno vključevanje v sistem vzgoje in izobraževanja. Med splošna načela, ki določajo pravice in dolžnosti vsakega posameznika (otrok) ne glede na njegov status v posamezni državi, sodijo: najboljše koristi, nediskriminacija, pravica do sodelovanja, spoštovanje kulturne identitete, informacije, usposabljanja, trajnost in časovna primernost. Med načela, pomembna za sistem vzgoje in izobraževanja, sodijo: dostopnost izobraževanja; odprtost kurikuluma, avtonomnost ter strokovna odgovornost vzgojno-izobraževalnega zavoda in strokovnih delavcev v njem; enake možnosti, upoštevanje različnosti med otroki (spoštovanje specifičnosti otrokove kulture), multikulturalizem in medkulturnost; zagotavljanje pogojev za doseganje ciljev in standardov znanja; aktivno učenje in zagotavljanje možnosti verbalizacije ter drugih načinov izražanja; sodelovanje s starši. Med predlaganimi ukrepi so navedene naslednje dejavnosti: 1. oblikovanje ustreznih normativnih aktov, ki bodo omogočali uspešno integracijo otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem; 2. določitev obsega, oblik in načinov prilagajanja izvajanja kurikuluma za hitrejše in kakovostno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja; 3. priprava strategij za delo s starši migranti in njihovo vključevanje v šolsko življenje; 4. spodbujanje medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v vrtcu ali šoli; 5. umestitev slovenščine kot J 2; 6. skrb za kakovostno poučevanje jezikov otrok migrantov; 7. skrb za kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev; 8. priprava letnih akcijskih načrtov relevantnih institucij (Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Zavod RS za šolstvo) za izvajanje ukrepov (Strategija 2007: 12–15).

Strategija (2007) je v slovenski prostor prinesla kritičen, realen in do leta 2007 najbolj natančen pogled na pomanjkljivo slovensko zakonodajo in neurejene razmere pri vključevanju otrok priseljencev ter tudi predloge za spremembe. Predstavljala je pomemben izhodiščni dokument za delo z otroki priseljenci, njihovo vključevanje v šolsko, socialno in poklicno okolje, osnovo za *Javni razpis za sofinanciranje projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje* (2008–2011) in *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009). Skupaj z drugimi dejavnostmi in projekti je pozitivno vplivala na nekatere spremembe, javno razpravo, strokovno in znanstveno zanimanje, izmenjavo najboljših primerov dobre prakse ter iskanje poti za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev.

SMERNICE ZA VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV (2009, 2011, 2012)

Prve *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009) so zamenjale dopolnjene in izboljšane *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2011) (od tu naprej *Smernice* 2011), oboje izdane pri Zavodu RS za šolstvo. Že v naslovu je opazna pozitivna sprememba: otroci tujci so postali otroci priseljenci, ki jih je treba ne samo izobraževati, ampak tudi vključevati.

»Smernice za vključevanje otrok priseljencev opredeljujejo ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja za integracijo priseljencev in predstavljajo konkretizacijo Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistemu vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (sprejeta na kolegiju ministra maja 2007) kot sestavnega dela nacionalne strategije za integracijo tujcev« (*Smernice* 2011: 3). To izhodišče je opazno tudi pri zgradbi dokumenta, saj podobno kot *Strategija* (2007) opredeljuje pravni status priseljencev ter predstavlja mednarodno in slovensko zakonsko podlago ter splošna in specifična načela, pomembna za sistem vzgoje in izobraževanja. Sledi poglavje, ki podaja predloge, kako uresničevati oz. udejanjati načela. Smernice so, upoštevajoč načelo avtonomije, zasnovane kot podpora: »vsaka vzgojno-izobraževalna institucija sama pripravi program integracije otrok/učencev/dijakov priseljencev, ki vključuje in upošteva njene značilnosti in posebnosti ter skladno z veljavnimi predpisi in s temi smernicami poišče najustreznejše rešitve konkretnih problemov. Pri tem se lahko opira na izkušnje drugih v podobnih situacijah« (*Smernice* 2011: 17). Poudarjam »sedem vsebinskih sklopov, ki opredeljujejo mogoče pristope dela z otroki, učenci in dijaki priseljenci in njihovimi starši v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter v dijaškem domu« (*Smernice* 2011: 11), in predlagane ukrepe na ravni države, pri čemer se na tem mestu osredinjam le na osnovno šolo:

1. Vključitev otrok priseljencev:

- zbiranje podatkov o otrocih priseljencih;
- ugotovitev primerljive dosežene izobrazbe in uvrstitev v ustrezen razred (na način, ki zagotavlja kar najhitrejšo integracijo in nadaljevanje izobraževanja);
- organizacija učenja SDJ ali izpopolnjevanje v znanju;
- prilagojeno ocenjevanje znanja.

2. Obseg, oblike in načini prilagajanja:

- ugotovitev otrokovega predznanja;

- oblikovanje individualnega programa (obsega z roki opredeljene cilje; potrebne prilagoditve programa; morebitne dodatne ukrepe za izravnava razlik v znanju; način spremljanja uresničevanja programa; vloge in odgovornosti strokovnih delavcev, učenca/dijaka in staršev oz. zakonitih zastopnikov);
- uporaba takih načinov ugotavljanja znanja, ki upoštevajo otrokovo trenutno raven komunikacijskih zmožnosti v slovenščini, vključno z uporabo učenčevega prvega jezika ali drugih jezikov; pomanjkljivosti v sporazumevanju in jezikovne napake ne smejo vplivati na oceno znanja predmeta;
- izbira ustreznih vsebin, metod in oblik dela, upoštevajoč jezikovne zmožnosti;
- spremljanje napredka otroka priseljenca in vodenje mape njegovih dosežkov;
- vključitev otroka priseljenca v različne šolske in občolske dejavnosti, ki prispevajo k njegovi vključitvi v novo okolje in predvsem k razvoju jezikovnih zmožnosti;
- omogočiti, da se otrok priseljencu vključi v različne dejavnosti na lokalni ravni;
- omogočiti ustrezno obdobje prilagajanja (največ dve leti);
- spodbujanje medvrstniške in medgeneracijske pomoči;
- na narodno mešanih območjih za otroke priseljence omogočiti učenje in izpopolnjevanje znanja italijanščine oziroma madžarščine;

3. Slovenščina kot učni jezik:

- pred vključitvijo ali najpozneje ob vključitvi v šolo učencu priseljencu šola omogoči različne oblike učenja ali poglobljanja znanja slovenščine; stopnja in obseg se prilagodita ravni ugotovljenih jezikovnih zmožnosti in potrebam otroka priseljenca;
- pri pouku vseh predmetov in drugih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela zagotovi uporabo oblik in metod dela, ki vsem učencem omogočajo hkratno kakovostno učenje in doseganje ciljev kurikulumuma in učnega načrta predmeta oz. ciljev, določenih z individualiziranim programom dela, ter nenehen razvoj jezikovnih zmožnosti v slovenščini, vključno z jezikovnimi zvrstmi discipline ali predmeta;
- po potrebi tudi po prehodnem obdobju organizira pomoč pri učenju slovenščine, individualno ali skupinsko, v vseh oblikah vzgojno-izobraževalnega dela;

- slovenščino poučujejo učitelji, usposobljeni za poučevanje SDJ; učitelji drugih predmetov pridobijo potrebne zmožnosti za podporo jezikovnemu razvoju učencev v učnem jeziku.
4. Šola skrbi za kakovostno poučevanje jezikov otrok priseljencev:
- v sodelovanju z društvi in drugimi oblikami organiziranosti pripadnikov narodne skupnosti, ki ji pripada otrok priseljenec, poišče različne načine, s pomočjo katerih otrok priseljenec ohranja stik z maternim jezikom in s kulturo staršev (tečajji jezika, projekti, kulturne prireditve, dnevi odprtih vrat, predstavitve, izmenjave, sodelovanje z društvi ...);
 - spodbuja pomoč zunanjih sodelavcev, naravnih govorcev;
 - v okviru možnosti zagotovi povezovanje z vrtci in s šolami iz krajev, od koder prihaja otrok priseljenec (z uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije);
 - omogoči pridobivanje literature in gradiv v jezikih otrok tujcev;
 - spodbuja k branju knjig in drugih publikacij v maternem jeziku ter uporabo virov v prvem jeziku pri učenju;
 - spodbuja vidnost prvih/maternih jezikov učencev, vključenih v šolo (oglasne deske, spletna stran, šolsko glasilo ...).
5. Razvijanje večkulturnosti in medkulturne zmožnosti: šola spodbuja sprejemanje drugačnosti, zanimanje in radovednost za druge kulture z namenom zagotavljanja enakosti in enakih možnosti ter učenja kakovostnega sobivanja, pri čemer:
- predstavi novega otroka/učenca/dijaka v skupini/razredu, starosti primerno predstavi njegov položaj, spodbuja druge otroke/sošolce, da se vživljajo v položaj priseljence ter mu pomagajo pri učenju in navajanju na novo okolje;
 - imenuje strokovnega delavca (zaupnika) za koordinacijo dela z otroki priseljenci, ki mu starši in otroci priseljenci zaupajo in se po potrebi nanj obračajo s prošnjami za informacije in pomoč;
 - ustvarja pogoje za spoznavanje drugačnosti in različnosti tudi z vidika značilnosti posameznih jezikov (fonologija, pisava, besedišče, skladnja);
 - odpravlja stereotipe in predsodke, prispeva k oblikovanju vrednot medkulturne vzgoje;
 - izvaja na otroka in učenca usmerjene metode poučevanja in učenja za spodbujanje interakcij med različnimi kulturami;
 - spodbuja otroke/učence/dijake k različnim dejavnostim medkulturne komunikacije (projektni dnevi, prireditve, izmenjave med šolami, državami, sodelovanje z nevladnimi humanitarnimi organizacijami) ter

- spodbuja otroka priseljca, da predstavi svoj jezik in kulturo pri različnih dejavnostih;
- se vključuje v mednarodna partnerstva, ki povečujejo razumevanje za druge kulture, jezike, zgodovino in življenje mladih ljudi; ob medkulturnih srečanjih zagotovi priložnosti in orodja za utrjevanje novega znanja in veščin ter refleksijo doživljanja medkulturne izkušnje, stališč pred medkulturno izkušnjo, med njo in po njej.
6. Strategije za delo s starši in njihovo vključevanje v šolsko življenje:
- spoštuje zasebnost, kulturo, jezik, svetovni nazor in vrednote;
 - ob vpisu nudi pomoč pri izpolnjevanju vpisnih dokumentov (pomoč prevajalca);
 - ob vpisu seznanja starše z njihovimi pravicami in dolžnostmi; predstavi jim značilnosti slovenskega šolskega sistema in jih seznanja s pričakovanji šole;
 - omogoči, da se starši otrok priseljencev vključujejo v življenje in delo šole;
 - ponudi možnost učenja slovenskega jezika za učence in starše priseljence skupaj;
 - organizira različne oblike dela s starši priseljenci z namenom povezovanja staršev.
7. Kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev: zagotovi stalno izobraževanje strokovnih delavcev, ki vključuje didaktično in jezikovno znanje ter obvladovanje veščin za medkulturno delovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki priseljenci.
8. Ukrepi na nacionalni ravni:
- na dodiplomski stopnji izobraževalne ustanove nudijo študentom vsebine medkulturne pedagogike in jih usposobijo za uporabo teh vsebin; omogočijo specializirane, magistrske in doktorske študije, relevantne za integracijo priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij;
 - zagotovijo se ustrezna gradiva (didaktična gradiva, delovni učbeniki) za otroke in strokovne delavce;
 - zagotovi se nadaljnje strokovno usposabljanje vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev z vsebinami medkulturne pedagogike in razvijanja jezikovnih zmožnosti v učnem jeziku (*Smernice* 2011: 11–16).

Smernice (2011) predstavljajo pomembno podporo in konkretne predloge za uspešno vključevanje otrok priseljencev, nimajo pa zakonodajne moči.

BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU (2011)

Tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011) obravnava vključevanje otrok priseljencev v osnovni šoli.⁴⁴ Med splošnimi načeli vzgoje in izobraževanja⁴⁵ so priseljenci omenjeni pri zagotavljanju človekovih pravic in dolžnosti (na področju preprečevanja diskriminacije): »Spoštovanje pravice do nediskriminiranosti nalaga dolžnost nediskriminiranja v ravnanjih, pri čemer velja izpostaviti zlasti nediskriminiranje oseb oziroma otrok iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij ter priseljencev, nediskriminiranje v razliki med spoloma in nediskriminiranje oseb s posebnimi potrebami. Ta pravica pa ne izključuje pozitivne diskriminacije, katere bistvo je v tem, da razlikuje zato, da bi odpravila nepravilne razlike in vzpostavila enake možnosti za vse« (Krek, Metljak 2011: 13). Med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja (Krek, Metljak 2011: 16–17) poudarjam:

- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika (ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, svetovnonazorsko pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo) ter nudenje ustrezne pomoči in spodbud posameznikom oz. skupinam: učencem priseljencem; učencem, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja; učencem s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi;
- zagotavljanje sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in širšim okoljem: obogatitev ponudbe vzgojno-izobraževalnega dela z vključevanjem organizacij (kulturnih, športnih ...), društev in posameznikov iz širšega okolja;
- razvijanje zmožnosti za življenje v demokratični družbi: razumevanje in sprejemanje različnosti;⁴⁶ spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi; vzgajanje za medsebojno strpnost, solidarnost za miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi.

Slovenščina kot prvi jezik je ločena od slovenščine kot drugi jezik, zavedajoč se, da slovenščina ni materni jezik vseh osnovnošolskih otrok in da je za uspešno vključevanje potrebno znanje jezika okolja.

44 Prva *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* v Republiki Sloveniji je izšla leta 1995.

45 Splošna načela: človekove pravice in dolžnosti, avtonomija, pravičnost, kakovost.

46 Več o različnih vidikih različnosti v vzgoji in izobraževanju in o tem, »kako uspešno krmariti med varovanjem različnosti in spodbujanje enotnosti«, gl. Sardoč (2011b: 9).

Učinkovitejša in pravičnejša integracija učencev in dijakov priseljencev je v veliki meri odvisna od znanja slovenščine. Zato zanje predlagamo tako obliko učenja slovenščine, ki jih bo motivirala ter omogočila hitro in učinkovito jezikovno napredovanje, hkrati pa učencev in učenek ne bo izključevala ali jih marginalizirala. V primerjavi z današnjim stanjem to pomeni **bistveno povečano število skupnih ur (do 240) in obvezno strnjeno začetno obliko jezikovnega tečaja**.⁴⁷ Strnjeno učenje v skupinah prinaša tudi integrativne prednosti, zagotoviti pa ga je mogoče tudi z regijskim medšolskim sodelovanjem. Nadaljevanje dodatnega učenja slovenščine je odvisno od potreb posameznega učenca; poteka v okvirih diferenciacije in individualizacije, hkrati pa naj bo kombinirano z oblikami tutorstva (pomoči že vključenih učencev s podobno izkušnjo) (Krek, Metljak 2011: 33).

Za izvedbo sprememb je potrebno zagotavljanje izvedbenih okvirov, ki obsegajo: ustrezno oceno oziroma presojo o potrebah posameznega učenca in njegovem napredovanju (to bi lahko izvajali ustrezno dodatno usposobljeni svetovalni delavci); ustrezno oblikovanje skupin po predznanju in starosti; posebej dodatno usposobljene učitelje za poučevanje SDJ, učne načrte in učna gradiva. K učenju slovenščine je treba pritegniti tudi starše priseljence.

Glede poučevanja drugih maternih jezikov učencev, če ta ni slovenščina, je predlagana možnost izbirnih predmetov. »Izvajanje pouka prvih jezikov priseljencev v slovenskih (osnovnih) šolah ni dovolj sistemsko urejeno in se – kolikor sploh – izvaja na različne načine (znotraj šole kot izbirni predmet, zunaj šole kot tečaj itd.). Na tem področju je potrebna sistematizacija, pravice do tega pa tudi ne kaže omejevat na mednarodne pogodbe oz. je pogojevati z njimi,« poudarjata Janez Krek in Mira Metljak (2011: 138) našo odgovornost za uresničevanje možnosti pouka maternega jezika in kulture, zapisane v 10. členu Zakona o osnovni šoli (1996), vendar pa Zakon o osnovni šoli (2011: 10. člen) ravno tu uvaja spremembe ter omogoča pouk maternega jezika in kulture otrok priseljencev »s sodelovanjem z državami izvora.« Med predlaganimi rešitvami svetuje: »Šola samostojno ali v sodelovanju z drugimi šolami na določenem območju oblikuje skupine za učenje maternega jezika in kulture za učence, katerih materni jezik ni slovenščina, v obsegu ene ure na teden za skupino učencev,« zavedajoč se, da je dobro razvita jezikovna zmožnost v prvem jeziku »eden od temeljnih pogojev za razvoj jezikovne zmožnosti v vseh drugih jezikih. Zato predlagamo, da bi imeli priseljenci v osnovni šoli možnost učenja svojega prvega jezika/materinščine in kulture« (Krek, Metljak 2011: 139).

47 Poudarila Marijanca Ajša Vižintin.

Do večjezičnosti pri podglavju o tujih jezikih izraža naslednje stališče: »Večjezičnost je eno od načel delovanja sodobne družbe in temelj strpnosti med narodi in jezikovnimi skupnostmi ter hkrati najzanesljivejša pot k udejanjanju medkulturnosti, ki se izraža v razumevanju in spoštovanju različnosti in drugačnosti. Večjezičnost hkrati vsakemu posamezniku ponuja več možnosti na trgu dela v širšem evropskem in svetovnem merilu.« Šolam svetuje, da naj ponudijo možnost učenja več različnih jezikov, »pouk jezikov pa na ustrezen način (z medkulturnim in večjezičnim ozaveščanjem) vključuje tudi jezike, ki niso del kurikuluma, ampak so prisotni v širšem ali ožjem neposrednem učnem okolju (npr. prvi jeziki učencev). Namen takšne ponudbe je ne samo zagotoviti raznolikost izbire učnih predmetov in s tem večjezičnost posameznega učenca (z različnimi, tudi samo delnimi sporazumevalnimi zmožnostmi v posameznih jezikih), ampak tudi višjo jezikovno in medkulturno ozaveščenost« (Krek, Metljak 2011: 34–35).

Razvijanje medkulturnega dialoga in medkulturnosti se omenjata v povezavi z učenjem tujih jezikov, v zahtevah po spremembi paradigem v znanju in vrednotah pri trajnostnem razvoju, pri državljanski in globalni vzgoji (Krek, Metljak 2011: 34, 40, 44, 45). Preseneča izhodišče, da bo Slovenija šele postala večkulturna država – kot da to ni že ves čas in tudi zdaj:

Z veliko verjetnostjo je mogoče predvidevati, da bo Slovenija postajala večkulturna država, ki bo zaznamovana z intenzivnejšimi medkulturnimi vplivi, zato je treba že danes misliti na prihodnje razmere in pripravljati zdajšnje generacije na življenje v spremenjenih razmerah. Predvidevamo lahko, da bo naša družba vse bolj odprta tudi za priseljevanje ljudi iz drugih kulturnih okolij, zato je pomembno vzgajati in izobraževati za medsebojno spoštovanje in dialog (Krek, Metljak 2011: 45).

Med nasveti, kako spodbujati razvoj medkulturne zmožnosti vse življenje od vrta naprej, zasledimo:

Na vseh ravneh izobraževanja je treba pospeševati sodelovanje s partnerskimi šolami v tujini ter organizirati mednarodne izmenjave učencev in profesorjev. Vsaka izobraževalna enota naj ima tudi kakšno mednarodno dejavnost. V učnih programih je treba zagotoviti dovolj velik obseg za spoznavanje drugih narodov, kultur, običajev, verstev (literatura različnih narodov in kultur, zgodovina, geografija ...). Velikega pomena je obvladovanje tujih jezikov. Pomembno je zagotoviti visoko raven znanja, veščin in enake možnosti za vsakega člana družbe, da bo imel možnost oblikovati svoja lastna stališča in jih sporočati drugim, hkrati pa tudi spoštovati in razumeti stališča drugih. Globalna vzgoja ima svoje mesto v šoli

in tudi zunaj nje. S spoznavanjem večkulturnosti je treba začeti v vrtcu in naj bo integralni del vseživljenjskega izobraževanja (Krek, Metljak 2011: 45).

Načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture ter spodbujanja medkulturnosti je eno izmed načel nadaljnjega razvoja osnovne šole. Nacionalna kultura in spodbujanje medkulturnosti si ne nasprotujeta, ampak se dopolnjujeta – znotraj istega načela. Poudarek je namenjen »tudi« kulturam priseljencev:

Načelo vključuje poznavanje in oblikovanje kulture, oblikovanje zavesti o pomenu kulture in spodbujanju medkulturnosti. Učenci morajo pridobiti znanje o zgodovini Slovenije in njeni kulturi. Poleg razvijanja in ohranjanja lastne kulturne tradicije šola spodbuja medkulturnost, seznanja učence z obče kulturnimi in s civilizacijskimi vrednotami, z drugimi kulturami in prispeva k spoštovanju pluralizma kultur. Vzpostavlja zavest o vpetosti Slovenije v evropsko tradicijo, omogoča spoznavanje in razumevanje procesov evropske integracije in političnih sprememb. Posebno pozornost je treba nameniti tudi kulturam učencev priseljencev (Krek, Metljak 2011: 117).

Cilj osnovne šole je spodbujanje skladnega telesnega in duševnega razvoja posameznika. Med posameznimi cilji poudarjam zmanjševanje neugodnih dejavnikov okolja.⁴⁸ Med cilje sodi tudi razvijanje sposobnosti za razumevanje različnosti (oz. medkulturne zmožnosti, čeprav to ni tako poimenovano): spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter vzgajanje za udeleževanje dolžnosti posameznika, ki izhajajo iz teh pravic; vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi; poznavanje, razvijanje in ohranjanje lastne kulture, razvijanje narodne identitete in spoznavanje kultur drugih narodov; vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije. Osnovna šola razvija tudi kritičnega, avtonomnega, odgovornega in samostojnega posameznika (Krek, Metljak 2011: 118).

48 Poleg učencev priseljencev so izpostavljene še tri druge skupine, pri katerih je treba biti pozoren na zmanjševanje neugodnih dejavnikov okolja, in sicer tako da: zagotavlja ustrezno pomoč in spodbude vsem učencem, zlasti skupinam, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja; zagotavlja strokovno ustrezno pomoč učencem s posebnimi potrebami; prispeva k zmanjševanju razlik med spoloma na področju izobraževanja (Krek, Metljak 2011: 118). Pomembno je, da otroci priseljenci niso enačeni z otroki iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja in niso uvrščeni med otroke s posebnimi potrebami.



Okrogla miza »Vsi smo migranti« v Knjižnici Franceta Balantiča Kamnik za dijakinje, dijake Gimnazije Kamnik; Monika Jeglič, Ramee Murad, Ljuben Dimkaroski, Noah Charney, projekt Vsi smo migranti (2015). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2015)

Med predlaganimi rešitvami na področju ocenjevanja znanja in napredovanja učencev *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011: 163) svetuje: »Ocenjevanje znanja učencev priseljencev: v prvem letu vključevanja v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (ne glede na razred, v katerega se vključujejo) se znanje učencev priseljencev ocenjuje z opisnimi ocenami pri vseh predmetih; v drugem letu se zanje postopoma uvaja številčno ocenjevanje,« kar ponuja dodatno dimenzijo pri razumevanju Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju (2008: 19. člen). Pozitivno preseneča predlog za otroke priseljence pri nacionalnem preverjanju znanja; ta potrjuje zavedanje, da slovenščina ni materni jezik vseh otrok: »Učenci priseljenci, ki se vključujejo v petem oziroma sedmem razredu, imajo pri nacionalnem preizkusu znanja možnost izbire med opravljanjem preizkusa iz slovenščine kot drugega jezika (po ustreznih standardih znanja) in opravljanjem preizkusa iz slovenščine kot prvega jezika« (Krek, Metljak 2011: 168), pri čemer bi najprej potrebovali učni načrt za SDJ

za osnovno šolo⁴⁹ in pa rešitev, kako poučevati SDJ znotraj obstoječega vzgojno-izobraževalnega sistema.

Številni projekti, dejavnosti, raziskave in usposabljanja za spodbujanje aktivnega državljanstva, medkulturnega dialoga, razvoj medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev vedno bolj poudarjajo, da so za uspešno vključevanje otrok (in staršev) priseljencev odgovorni šole z učitelji in širše družbeno okolje, in to v sodelovanju s priseljenci.

Nova spoznanja, nove izkušnje in primere dobrih praks je treba širiti in poskrbeti, da bodo v obliki usposabljanj, strokovnih in znanstvenih člankov dosegljivi učiteljem, ki jih potrebujejo – tistim, ki so že razvili številne oblike podpore pri vključevanju otrok priseljencev in želijo posamezna področja izboljšati, in tistim, ki se prvič srečujejo z vpisi otrok priseljencev ali pa so na tem področju kljub vpisanim otrokom priseljencem v preteklih letih premalo naredili, da bi lahko govorili o spodbudnem in podpornem procesu vključevanja otrok priseljencev.

Republika Slovenija se je odločila za model neposredne vključitve otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni proces (brez predhodnega intenzivnega tečaja jezika okolja in učnega jezika)⁵⁰ ter za sočasno usposabljanje pedagoških delavk, delavcev. Težava je v tem, da usposabljanje ni sistematično, ampak poteka znotraj projektov, omejenih z leti trajanja projekta in s številom v projekte vključenih šol (eden izmed projektov, ki izjemoma vnaprej ne določa števila vključenih vzgojno-izobraževalnih organizacij, je projekt *Le z drugimi smo* 2016–2021). Mogoča so, seveda, tudi druga usposabljanja pedagoških delavcev in delavk,

49 Učni načrt za poučevanje SDJ v osnovni šoli ali predšolskem obdobju ne obstaja oz. še ni izdan, zato se v osnovni šoli nekatere pedagoške delavke, delavci poslužujejo kar *Učnega načrta: tečaja slovensčine za dijake tujce* (Knez idr. 2010a).

50 »Otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani RS« (Zakon o osnovni šoli 2016, 10. a-člen, tuji državljani). »Za otroke slovenskih izseljencev in zdomceev se v državah, kjer prebivajo, v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk slovenskega jezika in kulture. /.../ Za otroke, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, 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« (Zakon o osnovni šoli 2016, 8. člen, dopolnilno izobraževanje). Pravico do vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem urejajo Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanje (2007–2016), za osnovno šolo podrobneje Zakon o osnovni šoli (1996–2016) in Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008, 2013); za srednjo šolo podrobneje Zakon o gimnazijah (2007), Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2010), Zakon o tujcih (2014, 2015), Zakon o mednarodni zaščiti (2011–2016) idr. (prim. tudi *Strategija vključevanja priseljencev* (2007: 10–12, 19–37); *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole* (2012: 2–3); Vižintin 2013a: 179–189).

odvisna od njihove samoiniciative in ponudbe MIZŠ, Zavoda RS za šolstvo, Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ZRC SAZU, Pedagoškega inštituta, fakultet, ZRC SAZU ter drugih organizacij, ki ponujajo tovrstno usposabljanje. Ostaja pa dejstvo, da za vključevanje otrok priseljencev in razvoj medkulturne zmožnosti na šolah ni niti rednega usposabljanja niti sistematizirane zaposlitve, ki bi presegala le nekajletne in začasne (projektne) rešitve. Za konec pa stališče o vseživljenjskem izobraževanju:

Opozoriti je treba, da je vseživljenjsko učenje, ki je v svoji humanistični perspektivi videno kot razširjena pravica posameznika do izobraževanja, zdaj lahko razumljeno tudi kot dolžnost posameznika, da se izobražuje skozi vse življenje, oziroma kot njegova osebna odgovornost za razvoj lastnega izobraževanja in za soudeležbo pri uresničevanju državljanskih pravic in gospodarskih ciljev (Krek, Metljak 2011: 36).



OZAVEŠČANJE IN PRESEGANJE
PREDSODKOV PRI POUKU
KNJIŽEVNOSTI

Del gradiv (Hanus 2010a; Catozzella 2016; Gombač 2016; Velthuijs 2005), ki se jih uporablja na usposabljanju za pedagoške delavke, delavce v projektu Le z drugimi smo (2016–2021). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2017)

Predsodki so trdoživi in prisotni v različnih oblikah v večini skupnosti. Najpogostejši so predsodki do pripadnikov v sosednjih državah, priseljencev in do pripadnikov manjšin znotraj držav, npr. predsodki Slovencev do Italijanov in Hrvatov; Srbov do Hrvatov, Srbov do Albancev; Čehov do Slovakov, Avstrijcev do Nemcev; Švedov do Norvežanov; Francozov do Angležev itd. – in nasprotno, ter predsodki Madžarov do slovaške in romunske manjšine; Slovencev do romske manjšine in priseljencev z območja nekdanje skupne države Jugoslavije itd.) (Šabec 2006). Najpogosteje se predsodki v Sloveniji nanašajo na priseljence iz držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije, predvsem do Bošnjakov in albansko govorečih, od leta 2015 naprej pa se v Sloveniji krepijo predsodki do beguncev in muslimanov.

Menim, da predsodki predstavljajo ključen del prikrite diskriminacije in oviro pri vključevanju otrok priseljencev v slovenski vzgojni-izobraževalni sistem pa tudi njihovih staršev v slovensko družbo. Nekateri predsodki so v slovenskem kolektivnem spominu že tako samoumevni, da se o njih sploh ne sprašujemo več, kar je ena temeljnih značilnosti predsodkov, ampak jih le posredujemo naslednjim generacijam otrok in učencem.

Ksenija Šabec (2006) pojasnjuje, da so Slovenci negativno stereotipizacijo, ki so je bili deležni od zahodnih sosedov Italijanov in Avstrijcev, »vestno prenašali na pripadnike bivših republik nekdanje Jugoslavije, na ‚Vzhod‘, predvsem na Bosno in Hercegovino. Vsi, ki govorijo srbsko-hrvaško-bošnjaški jezik, so postali Bosanci, čapci in južnjaki, diskurz o njih pa izrazito sovražen in nestrpen«. Bošnjaki so v Sloveniji še vedno ena najbolj stereotipiziranih nacij ter najpogostejši vir vicev in smešenj. Zaradi pomanjkanja lastnega smisla za humor so najpogostejši vici o Hasu in Muju (ter Fati kot ženskem liku) kot poosebljenje neumnosti, preprostosti, ruralnosti, neinteligentnosti, neiznajdljivosti. Toda stereotipne predstave ne ostajajo samo na ravni humorja, ampak se kažejo v že omenjenih pejorativnih izrazih, opisih njihovih tipičnih oblačil, grafitih, v političnem in medijskem diskurzu, v grafitih po Sloveniji (*Južno je kužno, Pobij*

vse cigane – Hrvatone, Bosance, Srbe, Makedonce, Črnogorce, Šiptarje; Dost je gnoja na -ić ...) (Šabec 2006: 127).

STALIŠČA, STEREOTIPI IN PREDSDOKI

Stališča nam omogočajo, da se v nestrukturiranih situacijah lažje znajdemo; omogočajo nam, da lahko pojave in dogodke kategoriziramo, čeprav jih ne poznamo dobro. Tri osnovne dimenzije vsakega našega stališča so kognitivna, emocionalna in motivacijska komponenta. Kognitivno komponento sestavljajo znanja in predstave o objektu, ki so predmet naših stališč, to, kar o stvareh vemo. Emocionalna komponenta predstavlja vrednotenje teh komponent; glede na to, kar o stvareh vemo oz. mislimo, da vemo, si do njih izoblikujemo določen čustven odnos, negativen ali pozitiven. Motivacijska komponenta pomeni pripravljenost, da se odzovemo na določen način (npr. gremo na protivladne proteste, če se ne strinjamo s političnimi odločitvami vlade). Stališča z visoko emocionalno komponento lahko razumemo kot del sebe, npr. če tujec poniževalno govori o našem narodu, državi, o jeziku, to hitro razumemo kot osebno žalitev, čeprav ne govori o nas osebno.⁵¹ Naša stališča vplivajo na našo selektivnost zaznavanja in spomina: izmed mogočih zaznav nezavedno izbiramo tiste, ki se skladajo z našim stališčem; kar je skladno z našimi stališči, si lažje zapomnimo; če npr. menimo, da so Italijani temperamentni, netemperamentnih sploh ne bomo opazili; informacijam, ki niso skladne z našimi stališči, se bomo izognili, npr. če smo aktivni v določeni politični stranki, večinoma ne beremo časopisov nasprotne stranke; družimo se z ljudmi, ki imajo podobna prepričanja, interese in pričakovanja – in naša stališča se sčasoma krepijo. Stališča, ki so preživela prve napade in protiargumente, se utrdijo. Bolj kot je stališče ekstremno, težje ga je spremeniti. Stališča so povezana v kompleksne stališčne mreže: če smo naklonjeni določenemu narodu, imamo po navadi pozitiven odnos do vseh njegovih bistvenih elementov, npr. do jezika, kulture zgodovine (in nasprotno). Pri spreminjanju stališč se mora spremeniti cela stališčna mreža, npr. težko je hkrati zelo ceniti nemške avtomobile in omalovaževati Nemce ali se navduševati nad španščino in se zgražati nad Španci (Svetina 2006: 30–35).

Vrednost opisanih komponent, ki tvorijo naša stališča, je lahko različna. Čeprav lahko o določeni stvari zelo malo vemo, smo lahko do nje močno čustveno opredeljeni in pripravljeni za akcijo. »Primer takega stališča je pred-

51 Poskusimo razumeti tudi nasprotno: če govorimo poniževalno o narodu, državi, o jeziku priseljenca, ta lahko to hitro razume kot žalitev, čeprav ne govorimo o njem osebno.

sodek. Če imamo predsodke do določenega naroda, praviloma o njem malo vemo, pa še te informacije so poenostavljene, netočne ali popačene. Kljub temu imamo do tega naroda močna negativna čustva in v tem smislu tudi delujemo« (Svetina 2006: 31).

Ksenija Šabec (2006: 20–21) izpostavlja, da v nasprotju z makroideologijo (mitologijo, religijo, politiko) predsodki niso vezani na državne institucije, ampak na vsakdanji svet. So nekakšne neformalne institucije, katerih pglavitna funkcija je v tem, da prevajajo določene odnose diskriminacije, dominantnosti, podrejenosti in sovražnosti med družbenimi skupinami. Predsodki se razvijejo in delujejo v vsakdanjih življenjskih praksah ljudi vzporedno z mikrostrukturno delitve moči. V vsakdanjih situacijah se zdijo nenevarni, pogosto humorni, toda zelo hitro se razširijo in postanejo močen povezovalen element v družbi, opravičilo za različne oblike diskriminacij, orodje agresije. »Da bi se posameznik ali posamezna skupina lahko počutila superiorna, seveda mora obstajati druga oseba ali skupina, ki se jo klasificira kot nižjo« (Šabec 2006: 20).

Predsodki se kažejo »predvsem v nespoštljivem, netolerantnem ali prezirljivem odnosu do drugih oziroma drugačnih, na primer do pripadnikov drugih narodov, etničnih skupnosti, ras, kultur, do oseb z drugačnimi načini življenja, religioznimi, s spolnimi usmeritvami. Postanejo nevrprašljivo ozadje in opravičilo za vsakdanja diskriminacijska dejanja in prepričanja ljudi. Naselijo se v našem jeziku, predstavah, željah in fantazmah« (Ule 2005: 389). Za predsodke veljajo naslednje značilnosti:

- odnos (npr. do določenega naroda) je negativen, omalovažujoč, podcenjujoč, npr. prepričani smo, da je naš narod vreden več kot sosednji;
- predsodki temeljijo na neosnovanih, nepopolnih, neresničnih informacijah; navadno se pojavljajo do stvari/ljudi, o katerih nimamo dovolj informacij ali pa so te informacije izrazito enostranske, npr. predsodek do določene veroizpovedi ali verovanja na splošno; pozitivnih informacij, ki bi lahko »ogrozile« naš predsodek, navadno ne slišimo;
- intenzivno čustvovanje, ki spremlja predsodke: do stvari ali določene skupine ljudi, ki so v središču naših predsodkov, gojimo močna negativna čustva, npr. gnus, prezir, vzvišenost, prepričanje, da smo popolnoma drugačni; v ozadju teh čustev so pogosto čustva strahu, negotovosti ali potlačene agresivnosti;
- predsodki, povezani z močnim čustvovanjem, so izjemno odporni proti spremembam; naše prepričanje ostaja enako negativno, tudi če vsa dejstva govorijo proti; po navadi logično prepričevanje ne more spremeniti našega predsodka do neke stvari (Svetina 2006: 35–36).

Vendar pa so predsodki v sodobnih demokratičnih družbah potisnjeni v anonimnost in nerefleksiranost vsakdanjega diskurza. Izražajo se bolj prikrito in posredno, kot so se nekdanj. Kažejo se »v težnji po izogibanju stikov z njimi in druženju v zaprte elitne kroge. Namesto sovraštva in odkritega nasilja do ‚drugačnih‘ zdaj prevladujejo ignoriranje, distanca, cinizem. Ta t. i. simbolni, subtilni ali averzivni rasizem temelji torej bolj na favoriziranju pripadnikov svoje skupine kot na diskriminaciji druge« (Mikolič 2008: 72).

Predsodki se najbolj ohranjajo in krepijo, »kadar se o njih ne diskutira, še manj problematizira. Vendar je za dekonstrukcijo in odpravo predsodkov kot mikroideologij vsakdanjega sveta, ki so običajno trdno vpete v obstoječe mehanizme moči, treba storiti več kot jih zgolj kritično reflektirati. Čeprav je s tem nedvomno storjen prvi korak k ukinjanju moči predsodkov, je treba odkrivati, izzivati, kritizirati mehanizme njihovega nastajanja in delovanja ter na kolektivni ravni vzpostavljati sposobnosti kritične distance do lastnih percepcij o drugih ljudeh, obenem pa na formalnopravni ravni razvijati načine njihovega odpravljanja,« opozarja Ksenija Šabec (2006: 21).

Seveda je najprej pomembno, da že kot posamezniki problem predsodkov sploh izpostavimo in da o njih tudi na glas razpravljamo. Dalje se je treba diskurzivne narave predsodkov zavedati in se torej zavedati pomena vsakdanjih argumentacij lastnih stališč. Če se namreč zavedamo, kako pomembni so naši diskurzi, skozi katere konstituiramo in rekonstruiramo družbena razmerja, smo lahko pozorni nanje in se skozi njih potrudimo oblikovati bolj utemeljena in konsistentna stališča do nas samih, lastne identitete in družbene pozicije ter do drugih ljudi in družbenih skupin (Mikolič 2004: 64),

pri čemer je pomembno, da tudi družba teži k javni obravnavi tovrstnih vprašanj na različnih področjih. »Eksplíciten ali implíciten rasistični diskurz se namreč nujno, običajno pa tudi najprej pojavi na ravni delovanja odločitev in diskurza vladnih in zakonodajnih državnih organov, institucij (izobraževalnih, raziskovalnih, zdravstvenih institucij, medijev, policije, sodišč, socialnih ustanov) in vsakdanjih interakcij, v katerih prevladuje večinska skupina« (Šabec 2006: 28).

Pri stikih z drugimi narodi si ljudje pogosto oblikujemo poenostavljene predstave o predstavnikih drugih narodov. To imenujemo etnični stereotipi ali etnični predsodki (Svetina 2005: 37) in so velikokrat zgrešeni, medtem ko nekateri teoretiki sploh ne razlikujejo med stereotipi in predsodki (Mikolič 2004: 56). Ksenija Šabec (2006: 22) izpostavi, da je definicij stereotipa več, pri svojem delu pa se nanaša na »razumevanje stereotipov kot vrednotnih reprezentacij družbenih pojavov in ljudi, ki predstavljajo oblike sodb z negativnimi

ali pozitivnimi konotacijami in z bolj ali manj prepričevalnimi elementi«, pri čemer stereotipi redko izhajajo iz posameznikovih neposrednih izkušenj. Stereotipiziranje je »proces opisovanja ljudi na podlagi njihove kulturne skupinske pripadnosti, ne na podlagi individualnih značilnosti in posebnosti« (Ule 2005: 388), najbolje pa »uspejajo prav v okoljih razločljivih dihotomij med izrazito različnimi kategorijami, iz katerih izhajajo na eni strani podobe priljubljenih, zaželenih, dobrodošliih lastnosti, na drugi pa odvečnih, nezaželenih, iracionalnih, celo nevarnih« (Šabec 2006: 23). Stereotipi so posebne oblike podob; signal, ki samodejno napeljuje na eno samo mogočo interpretacijo (Pageaux v Smolej 2005a: 22).

Stereotipi so družbeno zakoreninjeni: sprejeti so skupaj s tradicijo in z izročilom predhodnih generacij ter so na podoben način posredovani naslednjim generacijam v procesih socializacije v družini, v procesu izobraževanja, prek množičnih medijev itd. »Stereotipiziranje si prizadeva zanikati fleksibilno mišljenje, da bi s tem ohranjalo strukture moči, ki jih običajno vzdržuje« (Šabec 2006: 23). Etnični predsodki in stereotipi so konstituirani in reproducirani na osebni in medosebni ravni ter na ravni družbenega konteksta. Teun A. van Dijk (v Šabec 2006: 26–31) je kritično analiziral vsakdanji diskurz ljudi, diskurz v množičnih medijih in tako imenovani diskurz elit, pri čemer je bil pozoren zlasti na komunikacijski vidik: kako posamezniki obravnavajo etnične manjšine oziroma tujce na splošno in kako govorijo o njih, katere prepričevalne tehnike komuniciranja uporabljajo pri prenašanju lastnih etničnih stališč drugim članom lastne skupine ter pri vzpostavljanju pozitivnih samoprezentacij in negativnih prezentacij drugih.

Rezultati številnih raziskav so pokazali, da je reprezentacija tujcev, manjšinskih skupin, priseljencev v diskurz dominantnih skupin in množičnih medijev (z izjemo nekaterih manjših in manj vplivnih televizijskih, radijskih in časopisnih hiš) v večini primerov pristranska in negativna: pripadniki manjšinskih skupnosti (etničnih, verskih itd.) so predstavljeni v stereotipnih vlogah, nagnjeni h kriminalu in k nasilju, revščini, primitivizmu, nesposobnosti itd. ali pa sploh niso zastopani.

Diskurz, ki temelji na stereotipnem predstavljanju etničnih manjšin v prej omenjenih govornih oblikah na individualni, skupinski in na institucionalni ravni, se poslužuje nekaterih skupnih in zelo očitnih jezikovnih struktur in strategij: posploševanja, navideznega zanikanja, razlage, navideznega priznanja, ublažitve, nasprotno primerjave, posrednih, implicitnih in nejasnih izjav, pretiravanj in polarizacije, selekcije informacij in preusmeritve pozornosti ter negativizacije (Šabec 2006: 31).

Pomembno je, da si priznamo razlike, o njih odkrito spregovorimo ter da se najprej sami spopravimo s svojimi stereotipi in predsodki, s katerimi smo bili socializirani, ter jih zavestno presežemo. To je eden prvih korakov pri razvoju (svoje) medkulturne zmožnosti.

PREDSODKI PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH?

Robi Kroflič (2006) meni, da v procesih izobraževanja učiteljev ni bilo vzpostavljenih dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov. Temu pritrjuje Simona Bergoč (2011: 160), ki opozarja, da večina učiteljev »ni bila deležna spoznavanja medkulturnih vsebin v okviru rednega univerzitetnega izobraževanja, vsaj ne v taki meri, kot to zahtevajo sodobne družbene okoliščine,« zato morajo pedagoški delavci to znanje pridobiti z dodatnim usposabljanjem.⁵² Nekateri učitelji ne ločujejo posameznikov znotraj skupnosti priseljencev, ampak so zanje vsi enaki: neizobraženi, nezainteresirani za otrokovo šolanje, nasilni, biološko pogojeni, močno kulturno zaznamovani:

To, kar prihaja k nam, to ni visoko izobražen kader. To so delavci, gradbeniki, zidarji in seveda, gledajo na te stvari drugače. Prihajajo zaradi preživetja in se s tem, kaj želijo otroci, sploh ne ukvarjajo. Oni morajo šolo narediti, če ne bo oče vzel palico in bo sina nalomil in še ženo, ki mu je to zakrivala in bo stvar urejena. / So pa specifikke, ki so v njih vrojene, so biološko pogojene. To je biologija. Ko se ta v njih prebudi, takrat odpadejo vse norme in takrat moramo biti zelo profesionalni v svojih reakcijah. To tako je. Kot starši mi lahko grešimo, kot učitelji pa ne smemo, smo profesionalci in moramo delati korektno. Pri teh tujegovorečih je ta biologija bistveno močnejša kot pri nas. Pri nas smo na tem področju že zakrneli. Kar mi vzamemo kot žalitev, je pri njih vse normalno. / Nasploh sedaj, ko se bliža konec šolskega leta, ko so testi, pa se piše, pa so negativne ocene in je prikrievanja veliko in staršev ni na govorilne ure, pa jih kličeš pa jih obvestiš. To se dogaja samo pri teh družinah, ki niso slovenske: močna kulturna zaznamovanost (Zudič Antič, Zorman 2014: 39).

52 Prim. Lunder Verlič (2015: 338), ki meni, »da morajo univerze, ki skrbijo za izobraževanje učiteljev, transformirati proces priprave novih generacij učiteljev«.

S predsodki do določene skupine (otrok) priseljencev so povezana tudi nižja pričakovanja učiteljev (Peček, Lesar 2006). »Učitelji, tako kot vsi ljudje, se pogosto ne zavedajo svojih predsodkov, posledično pa se ne zavedajo niti svojih nižjih pričakovanj do nekaterih učencev« (Bennett 2011: 22). A predsodkov ne moremo preseči, dokler jih ne ozavestimo, dokler o njih odkrito ne spregovorimo in si ne priznamo, da jim imamo. Šele po soočenju s svojimi predsodki, ki jih primerjamo z dejanskimi ljudmi iz svojega okolja, ne pa z namišljenimi negativnimi poenostavljenimi predstavami, lahko te začnemo presegati, kar velja tudi za učitelje. Poleg nezaveščenih predsodkov predstavlja težave tudi nezadostno, neprimerno znanje učiteljev, kako vključevati otroke priseljence. Učitelji potrebujejo ustrezno strokovno znanje s področja vključevanja otrok priseljencev, kar je kompleksen in večleten proces, ki od učiteljev zahteva dodatno usposabljanje, lastno angažiranje in večletno pridobivanje izkušenj (Vižintin 2014a).

S primeroma iz svojega življenja ponazarjata reprodukcijo predsodkov učiteljev Samira Kentrić in Ahmed Pašić. Rodila sta se leta 1976 v Sloveniji, kjer sta obiskovala osnovno šolo. V petem razredu osnovne šole sta se, tako kot jaz, učila srbohrvaščino. Zame je bil to jezik okolja, jezik takratne širše domovine Jugoslavije, zanju materni jezik. Njuni starši so se priselili iz Bosne in Hercegovine v času, ko je bila Slovenija še del Socialistične federativne republike Jugoslavije. O izvorni deželi svojih staršev je Samira Kentrić od ene izmed učiteljic dobila naslednje sporočilo, ki so ga, seveda, slišali tudi drugi sošolci, sošolke:

Tovarišica pravi, da smo država v razvoju. Ne morem skriti razočaranja. Sicer pa jaz te tršice itak ne maram. Čisto možno se mi zdi, da govori tako, ker jo motimo mi, Bosanci. Očita nam, da se ne vedemo gostom primerno. Vedemo se, kot da smo tu doma! Zato ima težavo, saj nas od pravih slovenskih otrok ločuje le po imenih. / Ampak res ... Zakaj pa sta moja poiskala boljšo prihodnost za nas tukaj, a ni povsod v Jugoslaviji enako dobro? Mogoče ima tršica prav, ko opozarja na nerazvitost južnejših republik? / ,Jugoslavija je država v razvoju zato, ker so južnjaki leni in izčrpavajo napredno Republiko Slovenijo, ki bi bila brez nas z juga že davno razvita dežela.' / Če to izrečem, bo dala petko. / Meni je dvojka povsem zadostovala (Kentrić 2015: [46]).

Predsodkov v osnovni šoli je bil deležen tudi Ahmed Pašić, »tako od sošolcev kot od učiteljic. Ne bom pozabil svojega šestega razreda pri učni uri gospodinjstva, ko je učiteljica povedala, da so otroci ,južnjakov' neumni, ker jih starši tepejo po glavi. Da smrdimo. Tega ne bom nikoli pozabil. Bil sem zelo

miren otrok, odličnjak, in kot otrok nisem vedel, kako naj se odzovem« (Pašič v Merkeš 2014: 6). Srednješolska leta so se za Samiro Kentrić in Ahmeda Pašića začela z neodvisnostjo Slovenije in bila zaznamovana s krvavim razpadom Jugoslavije, predsodki pa so vztrajali in se krepili. Na svoji koži jih je v šoli občutila begunka Simona Lečnik, ki je leta 1992 iz Bosne in Hercegovine zadnji hip zbežala pred morijo vojne:

Že po nekaj prvih urah je učiteljica matematike napisala račun, ki ga nihče od sošolcev ni razumel – pet minus devet. V razredu je nastala tišina, nekdo je rekel, da je račun narobe napisala, jaz pa sem brez premisleka povedala odgovor: minus štiri. Zdaj je bila tišina še večja kot prej, tudi učiteljica je ostrmela, videla pa sem, da so se ji zasvetile oči. In videla sem, da ni prepričana, ali res vem, kaj govorim, ali pa sem kar tako poskusila. Potem sem iz zadnje klopi slišala: ‚Ti, glupa Bosanka!‘ Obrnila sem se, da bi videla, kdo je to rekel, a sem zagledala le obraze, ki so bili tako nedolžni kot obrazi kakšnih koroških ovčk, ki se pasejo po hribih nad Črno nad Koroškem. Sami nedolžni, kuštravi koštruni in ovčice. Učiteljica pa mi je kot v odrešitev postavila še pet takih računov in vse sem pravilno rešila. [...] Pri vseh predmetih, z izjemno slovenščine, seveda, smo glupi Bosanci znali veliko več in veliko prej kot otroci v Sloveniji, kar je bila zame olajševalna okoliščina, saj sem imela veliko več znanja kot moji sošolci. Le ušesa sem morala odpreti. In oči (Lečnik 2013: 63–64).

Poleg predsodkov do Bosancev ali Bošnjakov⁵³ v zadnjih letih opažam povečano nestrpnost in številne predsodke do albansko govorečih otrok in njihovih staršev – tudi do Romunov in Bolgarov, vendar na tem mestu te teme ne bom odpirala. Povečana nestrpnost do albansko govorečih priseljencev je predvidoma posledica: povečanega števila albansko govorečih otrok, ki se vpisujejo v slovenske šole; nepoznavanja albanskega jezika; primanjkljaja vmesnega jezika pri novih priseljenicah (če si učitelji ne morejo pomagati s t. i. srbohrvaškim ali z angleškim, nemščim, s francoskim jezikom); občutka nemoči zaradi premalo strokovnega znanja na področju vključevanja otrok priseljencev.

53 Izraz *Bosanci* je v drugi polovici 20. stoletja v Sloveniji pridobil slabšalni, poniževalni prizvok, negativno konotacijo. Izraz *Bosanci* je (bila) lahko nadpomenka za vse priseljenke iz nekdanje skupne države Jugoslavije in njenih držav naslednic. Po razpadu Jugoslavije se (lahko) uporablja izraz Bošnjaki za priseljenke iz Bosne in Hercegovine, ki prihajajo iz Federacije Bosne in Hercegovine, medtem ko se (lahko) izraz Bosanci uporablja za bosanske Srbe, ki prihajajo iz Republike srbske, ali bosanske Hrvatke. Prav tako je v drugi polovici 20. stoletja v Sloveniji pridobil slabšalni, poniževalni prizvok izraz Šiptarji za albansko govoreče priseljenke, čeprav Šiptar pomeni Albanec.

O predsodkih govori priseljenka iz Albanije, ki živi v Sloveniji že več kot 20 let in ima slovensko državljanstvo (Anonimno, Albanka 2015).⁵⁴ Njeno hčerko, slovensko državljanko, ki je obiskovala eno izmed primorskih osnovnih šol, so sošolci in sošolke zmerjali s »pekaro,⁵⁵ ciganko, Šiptarko«, učitelji pa so jo prepogosto postavljali v neprijeten položaj: od nje so pričakovali, da bo glasnica islama (neupoštevajoč dejstvo, da ni muslimanka); presenečeno so jo spraševali, zakaj mama ni prišla na govorilne ure pokrita; določili so ji, da mora kot svojo državo predstaviti Albanijo, čeprav je dekle menilo, da je njena domovina Slovenija, ker je v Sloveniji rojena, itd. Njeni domovini sta tudi Kosovo in Albanija, ker od tam prihajajo njeni starši, njeni jeziki pa so albanščina (materni jezik), slovenščina in italijanščina (jezika okolja), vendar tega nihče na šoli ne prepozna (kot prednost!), saj so še vedno »ujeti v obstoječe predstave in posledično ‚navajeni misliti‘ etnično enoznačno in izključujoče« (Sedmak 2015: 166). Materi sem svetovala, da naj se obrne na učitelje in jim pove, kaj se dogaja v razredu in kako se počuti njena hči. Ko je to storila, jo je razredničarka zavrnila, da na njihovi šoli ne prihaja do nestrpnosti ali diskriminacije.

Predsodke svojih kolegic in kolegov ter negativen odnos do dijakov priseljencev z albanskim maternim jezikom je izpostavila tudi mlada slovenistka (Anonimno, slovenistka 2015),⁵⁶ ki so jo začasno zaposlili kot učiteljico SDJ na eni izmed gorenjskih srednjih šol. Name se je aprila 2015 obrnila z vprašanjem, katero gradivo naj uporabi za poučevanje SDJ in kako naj začne. Njen odziv po prvih urah z učenci objavljam skoraj v celoti, saj predstavlja prepad med mnenjem profesorice, profesorjev in njenimi izkušnjami:

Hvala za e-pismo. Res je, za menoj je prvi teden in sem zelo zadovoljna. Dijaki so me neverjetno presenetili. Kaj vse so mi govorili učitelji ... Da nič ne znajo, nič ne govorijo, so nemotivirani, moteči, kratka ... Tresla sem se, ko sem šla prvič v razred! In kakšen odziv dobim? Fenomenalen! Imam srečo, da delam z majhnimi skupinami, po štiri ali pet jih imam v razredu, in tudi to je plus, da so tukaj že nekaj mesecev in vsaj osnove razumejo, tako da so me razumeli, ko sem jim povedala,

54 Javno spregovoriti o predsodkih pedagoških delavcev, delavk ni preprosto. Da bi se izognili negativnim posledicam v vzgojno-izobraževalni organizaciji, ki jo obiskuje hči informatorka, želi vir ostati anonimen.

55 Nekateri albansko govoreči priseljenci v Sloveniji so lastniki/najemniki pekarn, od tod *pekara*. Starši te deklice nimajo pekarne; eden deluje v vzgojno-izobraževalnem sistemu, drugi je uspešen samostojni podjetnik, vendar se zdi, da dejstva nikogar ne zanimajo; predsodki so močnejši.

56 Javno spregovoriti o predsodkih pedagoških delavcev, delavk ni preprosto. Da bi se izognili negativnim posledicam v vzgojno-izobraževalni organizaciji, v kateri je bila informatorka začasno zaposlena, in zaradi potrebe po trajnejši zaposlitvi želi vir ostati anonimen.

zakaj sem tukaj, da jim želim pomagati, da verjamem vanje in da sem na njihovi strani. Potem je pa steklo! Malo sem jih potipala, koliko znajo, da vidim, kje začnem graditi naprej, pa pogovarjali smo se ... Učiteljica mi reče, da ne zna slovensko niti dobro jutro, da nič ne govori – seveda ne govori, če ga je strah in sram! Ko pa je v moji učilnici, mi razlaga, kaj je po poklicu njegov oče, koliko bratov in sester ima, kaj rad dela itd. Seveda so to stavki kot »imam dedek v Kosovo«, ampak poglej, govorili so, sprostili so se. In potem dve uri zbrano sedi in sodeluje. Zame je to uspeh. / Upoštevala sem tvoje nasvete in naredila učni list s slovenskimi in z albanskimi besedami (osnovna komunikacija) ter predstavljanje. Ne veš, kako se jim je to dobro delo! In po tem, ko sem jih prosila, da naj mi povedo, kako se določene stvari izgovorijo v albanščini, joooj, kako ponosno so mi to povedali. Eno punco, ki rada bere (in je res dobra za jezike, saj po pol leta v Sloveniji govori že zelo dobro), sem vprašala, kaj bere, katerega albanskega avtorja, pa mi je na list napisala naslov dela in avtorja, še prevedla je naslov – veš, s kakšnim ponosom. / Ne vem, prva izkušnja je res pozitivna. Rada grem v razred in tudi zdi se mi, da bodo dijaki radi hodili k meni. Pa nobenega nespoštovanja nisem deležna ali nesramnosti in ‚problematičnosti‘, s katero so me strašili. En je pozabil copate in se mi opravičil, pred razredom je sezul čevlje in bil bos. To ti vse pove (Anonimno, slovenistka 2015).

Nekateri učenci so se mladi kolegici konec junija 2015 zahvalili za njeno skrb, trud, prijaznost, podporo in razumevanje s čokolado, drugi z upanjem, da jih bo učila tudi naslednje šolsko leto.

Klara Skubic Ermenc (2007) kritično ocenjuje tudi evropocentričnost in enokulturnost v slovenskih učnih načrtih ter negativne posledice tega dejstva v pedagoški praksi:

Problem učnih načrtov v slovenski osnovni šoli se kaže najprej na ravni neenotnosti med splošnimi cilji in operativnimi cilji in vsebinami. Nekaj je, za kar se zavzemamo na deklarativni ravni, drugo pa je, kar nam uspe konkretizirati. Zato ne preseneča, da tudi opazovanje pedagoške prakse kaže [...] na zaskrbljujočo diskrepanco med tistim, za kar se javno zavzemamo, in med tistim, kar zares delamo in v sebi menimo. Splošna ugotovitev za slovensko šolo je, da kljub zavzemanju za integracijo in inkluzijo (s temi besedami ne varčujemo) na ravni šolskega sistema še vedno delujemo asimilacijsko. Želimo torej, da se vsi državljani in prebivalci Slovenije nasploh prilagodijo nam, da postanejo Slovenci. Razen morda, če so Angleži, Američani, Švicarji ... (Skubic Ermenc 2007a: 134).

UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO, POUK KNJIŽEVNOSTI

Med cilji predmeta, ki se uresničujejo z jezikovnim in s književnim poukom v sklopu štirih sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje), je v učnem načrtu za slovenščino (*Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* (2011), od tu naprej *UN za slovenščino* 2011) pri književnem pouku zapisano:

Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/s književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijaskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost (*UN za slovenščino* 2011: 4).

Če se je še do pred kratkim zdelo, da tvorita domovinsko in medkulturno nezdružljivo nasprotje (pa ne samo znotraj literarne socializacije), je v najnovešem učnem načrtu za slovenščino oboje povezano. Pomemben korak v učnem načrtu je storjen tudi z izpostavitvijo zavedanja, da je slovenščina za večino otrok v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu materni jezik – a ne za vse otroke:

Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin je ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se pri njem usposabljaajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja (*UN za slovenščino* 2011: 4).

Ločuje se slovenščina kot materni/prvi jezik in slovenščina kot drugi jezik/jezik okolja. Ločujeta se materinščina in slovenščina, potrjujoč, da je za marsikaterega otroka materinščina kateri izmed drugih jezikov – obenem pa se poudari dejstvo: slovenščina je državni in uradni jezik v Sloveniji ter eden izmed uradnih jezikov v Evropski uniji. Tudi med splošnimi cilji najdemo

cilje, povezane s književnim poukom in z razvojem medkulturne zmožnosti, spodbujajoč kritično razmišljanje:

Razmišljajoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Branje prepoznajajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog s književnim besedilom in v dialog o književnem besedilu. Branje jim daje priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše. S spoznavanjem druge kulture in skupnih vrednot gradijo strpen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost (*UN za slovenščino* 2011: 6).

UN za slovenščino (2011) je bil posodobljen »mdr. tudi zaradi t. i. kompetenčnega pristopa, ki ga je narekovalo Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije o ključnih/najpomembnejših kompetencah/zmožnostih za vseživljenjsko učenje v 21. stoletju« (Bešter 2011: 112). Korak naprej na načelni ravni je storjen. Sprašujem pa se, na kaj (in na koga) se nanaša razvijanje medkulturne zmožnosti. Učni načrti za slovenščino in osnovnošolska berila že zdaj vsebujejo besedila iz svetovne književnosti, a nepovezano s slovensko večkulturnostjo. Drugo vprašanje je, kdo so pripadniki manjšin, za katere se v učnem načrtu za slovenščino priznava, da jim je slovenščina drugi jezik/ jezik okolja: so to – zelo ozko gledano – pripadniki italijanske in madžarske manjšine, romske skupnosti (upoštevajoč *Ustavo RS*) ali širše gledano, tudi pripadniki priseljskih skupnosti? Moj odgovor je preprost: vsi naši učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik, ampak je zanje drugi jezik/jezik okolja, so del našega večkulturnega, večjezičnega šolskega in življenjskega vsakdana. Ko izbiramo književna besedila, mislimo nanje oz. še boljše: skupaj z njimi, z njihovimi starši, s priseljskimi društvi in z manjšinskimi organizacijami izbiramo besedila iz njihovega književnega sveta in ga predstavimo med medkulturnimi učnimi urami, na medkulturnih šolskih prireditvah.

V učnih načrtih in učnih gradivih priseljski in manjšinski pisci, tudi če pišejo v slovenščini, niso omenjeni, čeprav v Sloveniji deluje »vsaj 120 aktivnih priseljskih leposlovnih ustvarjalcev« (Žitnik Serafin 2008: 13; 2014b). Najbolj celostno to področje predstavlja delo *Iz jezika v jezik: antologija sodobne manjšinske in priseljske književnosti v Sloveniji* (Dimkowska 2014). Na več kot 500 straneh je predstavljenih 34 avtorjev,

ki pišejo tudi ali samo v svojih maternih jezikih, in sicer v madžarskem, italijanskem, romskem, slovaškem, makedonskem, bosanskem, hrvaškem, srbskem in

angleškem. Antologija izpostavlja na enem mestu največje in najboljše literarne dosežke že uveljavljenih, malo manj uveljavljenih ali še neuveljavljenih manjšinskih in priseljenjskih avtorjev (Dimkovska 2014: 1).

Besedila so objavljena v obeh jezikih (v maternem jeziku pisca in slovenskem jeziku) in predstavljajo »poskus dialoga s slovenskimi bralci, prehod iz monološkega v dialoško stanje, značilno za odnos med avtorjem in bralcem«, kot poudarja glavna urednica Lidija Dimkovska (2014: 17).

KOMUNIKACIJSKI POUK KNJIŽEVNOSTI

Ustvarjalno branje umetnostnih besedil in pojmovanje vloge mladega bralca sta temeljni značilnosti sodobnega pouka književnosti. Za komunikacijski pouk književnosti je bistveno spoznanje, da je branje književnosti dialog:

- med učencem in književnim besedilom – branje književnega besedila je izhodišče šolske interpretacije;
- med učenci samimi ter učenci in učiteljem o književnem besedilu – ni dovolj, da besedilo v šoli le ‚preberemo‘; o prebranem se je treba tudi pogovarjati, besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati (Saksida 2008: 52–53).

Didaktika mladinske književnosti opredeljuje tri vrste ciljev (vzgojne, procesne/funkcionalne, izobraževalne cilje) (Kordigel Aberšek 2008: 19), ki so v *UN za slovenščino* (2011) zapisani kot splošni ter operativni cilji in vsebine:

- splošni cilji (razvijajo pozitivno razmerje do književnosti in bralčeva stališča, zato tudi vzgojni cilji);
- operativni cilji in vsebine:
 - funkcionalni (pridobivanje recepcijske zmožnosti oz. zmožnosti za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom),
 - izobraževalni (pridobivanje pojmov oz. prepoznavanje komunikacijske situacije pri recepciji književnosti; literarnozgodovinsko znanje, tj. poznavanje kanona mladinske književnosti, literarnoteoretično znanje, tj. prepoznavanje formalnih značilnosti nekaterih književnih vrst).

Pri pouku književnosti učenci in učenke razvijajo svojo recepcijsko zmožnost z branjem, s poslušanjem, z gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorenjem, pisanjem o njih. Ob književnih besedilih učenci:

- spoznavajo v učnem načrtu predlagana besedila oz. druga besedila po izbiri učitelja in učencev (npr. besedila lokalnih avtorjev, besedila, povezana z lokalnimi dogodki, ipd.);
- razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil;
- ločujejo umetnostna in neumetnostna besedila (*UN za slovenščino* 2011: 33).

Pri individualizaciji in diferenciaciji *UN za slovenščino* (2011: 107) svetuje prilagajanje pouka v fazah načrtovanja, organizacije, izvedbe ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Izvaja se kot notranja, fleksibilna ali delna zunanja diferenciacija, pri čemer naj bi bili učitelji še posebej pozorni na specifične skupine in posameznike.

Učni načrt torej omogoča izbirnost in upoštevanje razredne (etnične, jezikovne, kulturne) raznolikosti, kar pedagoškim delavkam, delavcem posledično omogoča izbiro besedil: »Najpomembnejši dejavnik pouka so učenci, in to ne učenci po zamisli učitelja, marveč realni učenci, čisto taki, kot pridejo v šolo. Dosledno upoštevanje realnih učencev z vsemi njihovimi novimi navadami in zanimanji je edino sprejemljivo izhodišče za uspešno branje in usvajanje bralne zmožnosti« (Grosman 2004b: 118).

TABUIZIRANE TEME V KNJIŽEVNIH BESEDILIH

Z obravnavo umetnostnih besedil, ki tematizirajo preseljevanje, vključevanje ali izključevanje, se razvija medkulturna zmožnost pri vseh bralcih (in prebivalcih). Pri učencih, učenkah, ki nimajo izkušnje preseljevanja ter vključevanja v novo okolje in novo skupnost, ki se mogoče v šolskih klopek prvič srečujejo z vrstniki iz drugih etničnih skupin, z drugim jezikom, drugimi navadami, vrednotami in veroizpovedjo, se razvija senzibilizacija za migracijske procese in izzive, s katerimi se spopadajo otroci priseljenci ob vključevanju v novo okolje.

Učinki primarne literarne socializacije, kot jo doživimo pri književnem pouku materinščine, pomembno določajo vsa naša poznejša srečanja z umetnostnimi besedili v drugih jezikih oz. iz drugačnih kultur. Ali ti učinki za posameznika

ostanejo trajno samo kulturno omejevalni ali pa bo razvil in pridobil tudi širše in bolj raznolike možnosti literarnega doživljanja besedil iz tujih literarnih sistemov, je odvisno prav od razvoja za to potrebne medkulturne zavesti, ki hkrati terja in omogoča bolj poglobljeno poznavanje lastne kulture in večjo odprtost za tuje kulturne tvorbe. Pri razviti medkulturni zavesti tako širjenje doživljajske zmožnosti prinaša samo raznolikost in bogatenje pri razumevanju, brez nevarnosti hibridizacije ali drugačnega ogrožanja primarne jezikovne identitete (Grosman 2004a: 25).

Učenci, učenke o prebranem razmišljajo, se pogovarjajo, iščejo odgovore in različne možnosti za pojasnjevanje sveta okrog sebe tudi v književnih besedilih, saj je knjiga »primeren medij za soočanje s problemskimi temami« (Bucik 2006). Pri pouku književnosti so besedila obravnavana večinoma z metodo krajšega branja oz. branja odlomkov, domače branje pa ponuja možnost dolgega branja, torej poglobljenega branja, doživljanja in analiziranja besedila. »Literatura, posebno še kvalitetna mladinska literatura, obravnava praviloma kočljive teme, odkriva in ubeseduje tabuizirano, nagovarja čustva, povzroča čustven odziv, ki jih bralke in bralci včasih neradi posredujejo drugim in delijo z drugimi« (Šlibar 2006: 26), kar je treba pri obravnavi in pogovorih o umetnostnih književnih besedilih tudi upoštevati.

Podobe priseljencev, beguncev, etničnih manjšin in skupnosti, s katerimi se srečujejo mladi bralci in bralke v književnih besedilih, lahko močno zaznamujejo njihovo vedenje o določeni skupnosti v resničnem življenju. Te podobe pogosto temeljijo na stereotipnih predstavah o nekom, ki ga osebno sploh ne poznajo in s katerim še niso imeli stika. Prikazovanje določene etnične skupine kot homogene celote z nespreninjajočo se identiteto preprečuje premagovanje predsodkov in stereotipov. Po branju/Ob branju umetnostnih besedil se lahko pogovarjamo o posameznikih, ki so pomembni vsak zase; so del določene etnične, družbene, verske skupnosti, a so tudi posamezniki z razvijajočo in spreminjajočo se osebnostjo in identiteto.

Družbena nestrpnost služi v prvi vrsti določanju in ohranjanju socialne slojevitosti na osnovi nestrpnosti do drugačnih in ohranjanju privilegiranih položajev nosilcev družbene moči. Mladinska književnost je eden izmed instrumentov za vzdrževanje stanja (odkrite, subtilne in prikrite nestrpnosti), v katerem diskriminirani ostajajo diskriminirani in tako utrjujejo privilegiran položaj vladajočih (Blažič 2006a: 160).

Družbene vloge so pričakovano opredeljene (moški v javni sferi, ženske v zasebni; vzgoja otrok je v domeni žensk; belopolti moški so nosilci družbene moči nad šibkimi/marginalnimi skupinami: otroci, ženske, starejši, osebe

s posebnimi potrebami ipd.), vrednote in načini obnašanja so »zasidrani«. Živimo v družbi, v kateri še vedno prevladuje patriarhalni pogled na svet; tudi v mladinski književnosti se od bralcev pričakuje, da imajo »univerzalno« stališče do prevladujočih belih moških, pri ženskih književnih osebah pa sta bili v tradicionalni mladinski književnosti najbolj cenjeni vrednoti submisivnost in žrtvovanje lastnih ciljev, v slovenski mladinski književnosti pod pretvezo odkritega povzdigovanja podrejene materinske vloge (v vlogi žrtve). Tudi danes nekateri pisatelji še vedno predstavljajo določene socialne skupine (otroke, ženske, osebe s posebnimi potrebami, starejši) romantizirano (da so bolj povezani z naravo, bolj spontani in prvinski) (Blažič 2006a: 160, 161), kar lahko vpliva na podobe bralcev in bralk. »Fiktivna izkušnja, ki ji bralec sledi v leposlovju (ali v filmu itd.), postane del njegovega predstavnega sveta in tako pomembno vpliva na njegove predstave o realnosti in prepričanja o tem, kaj je naravno, verjetno, mogoče, sprejemljivo, pravično, vredno itd.« (Grosman 2004a: 66).

Razkorak med razglašeno strpnostjo in dejanskimi številnimi podobami nestrpnosti v književnih besedilih, podobno kot meni Klara Skubic Ermenc (2007a) za področje vzgoje in izobraževanja, je velik: »Netolerantno zakonodajo nadomeščajo nestrpne predstave, ki onemogočajo drugačnim prvič imeti dejanske možnosti in drugič izkoristiti te možnosti. Ohranjanje strpnosti in vsakršne nediskriminacije postajata vse bolj nalogi dejavnosti, ki oblikujejo stališča in vrednote, med katere sodi tudi mladinska književnost kot del literarnega sistema« (Blažič 2006a: 161).

IMAGOLOGIJA

Veda, ki se ukvarja s podobami različnih narodov v književnosti, »ugotavlja zlasti stereotipne podobe posameznega naroda v določeni književnosti, jih kronološko razvršča in jih skuša razložiti, hkrati pa jih primerja s stereotipnimi podobami drugih narodov v isti literaturi. Tako opozarja na banalnost in škodljivost stereotipov, s čimer lahko prispeva vsaj k boljšemu poznavanju, če ne že k večjemu razumevanju med posameznimi narodi« (Smolej 2005a: 27).

Največ podob o Drugem najdemo med literarnimi zvrstmi v epiki, najmanj v dramatik; v francoskih komedijah sicer nastopajo predstavniki drugih narodov, vendar predvsem zaradi komičnih učinkov njihove govornice, kar pa ne ustvarja pomembnih podob o Drugem. Imagologija raziskuje podobo, ki jo o neki deželi ustvarijo tujci, in podobo dežele pri domačih avtorjih. Tudi prevodoslovje je v sozvočju z imagologijo, saj je v prevodih velikokrat opaziti nacionalne stereotipe. Nekateri očitajo imagologiji, da se preveč ukvarja z regionalnimi težavami – a

najzanimivejše in najbolj domišljene so prav podobe nekega naroda o svojih sosedih. Imagologija raziskuje več vrst stereotipov: heterostereotipi so skupki predstav, ki jih pripadniki nekega naroda uporabljajo za pripadnike drugega; avtostereotipi so predstave, ki jih ima narod o sebi; metastereotipi pa so predstave nekega naroda o tem, kaj si drugi narodi mislijo o njem (Smolej 2005a).

Temeljni odnosi do Tujega, ki jih lahko opazujemo v književnih besedilih, so po Pageauxu (2005: 19–20) predvsem trije (manija, fobija, filija), obstaja pa tudi četrta možnost:

- manija: pisatelj ali skupina pojmuje tujo realnost kot absolutno večvredno v odnosu do opazujoče, lastne kulture; večvrednost lahko zadeva en del ali vso tujo opazovano kulturo; posledica za izvorno kulturo je, da jo ima ta pisatelj ali skupina za manjvredno od domače; pozitivno vrednotenje Tujega sovпада z negativno, slabšalno vizijo izvorne kulture, npr. anglomanija francoskih razsvetljenskih filozofov, ki jo lahko razložimo z njihovo zavestjo o angleški večvrednosti in francoski manjvrednosti;
- fobija: tuja realnost je pojmovana kot manjvredna v razmerju do izvorne kulture; gre za fobijo, privid pa tokrat zadeva izvorno kulturo; germanofobija v Franciji je povezana z latinskostjo, ki kljubuje germanskemu barbarstvu, občutek manjvrednosti pa je realen, saj je šlo v določenem zgodovinskem obdobju za dejanski francoski poraz in nemško prisvojitvev ozemlja;
- filija: tuja realnost je sprejeta pozitivno; vpisuje se v opazujočo kulturo, ki je tudi pojmovana pozitivno, in tako dopolnjuje opazovano kulturo; primer dvostranske izmenjave: živi od poznavanja in vzajemnega priznavanja, kritičnih izmenjav ter enakopravnega dialoga; če pri maniji govorimo o mehanski akulturaciji, smo pri filiji priča dialogu kultur; če fobija predvideva eliminacijo – simbolično smrt Drugega –, pa filija skuša vzpostaviti težko in zahtevno pot, ki vodi prek priznavanja Drugega; Drugi živi poleg Jaza (Pageaux 2005: 20); filija odkrije, da ima Drugi tudi svoj obraz; pogled na Bližnjega se vrne tudi vase, pogled nase pa zdaj ne spregleda Drugega
- izmenjava in dialog se umikata v korist novih sklopov na poti k unifikaciji ali obnovi izgubljenih enot, pri čemer imamo (spet) več možnosti:
 - o pri panlatizmu, pangermanstvu, panslovanstvu (in drugih unifikacijah s predpono pan-) so odnosi med sestrami in brati z istega jezikovnega območja pozitivni (germanski, slovanski bratje, latinske sestre); toda latinske sestre se vedejo pozitivno, da lažje nasprotujejo Germanom, ki jih imajo za negativne: tako se oblikujejo fobije, ki presegajo eno samo deželo,

- o kozmopolitizem in internacionalizem, vendar pa moramo biti pri kozmopolitizmu, stališču, ki ga lahko hvalimo kot odprtega in širokogrudnega, pozorni na zgodovino: kozmopolitizem razsvetljencev predvideva filijo med elito in pozitivnim centrom Parizom, preostala južna Evropa pa se je pogreznila v temine fanatizma; do izmenjav, prikazanih pristransko, moramo biti nezaupljivi,
- o tuja kultura je globalno negativna, toda tudi opazujoča kultura je takšna.

Podobe tujega v slovenski književnosti ter podobe Slovenije in Slovencev v tuji književnosti so v književnosti za odrasle obravnavane kar nekajkrat (npr. Smolej 2005b: 41–223,⁵⁷ Hladnik 2005). Nekateri analizirajo tudi književno podobo sodobne večkulturne Slovenije (Strsoglavec 2005; Kosmos 2008; Pavičić 2010 idr.),⁵⁸ ki »se skozi tematiziranje večkulturnega življenja ukvarja z zmožnostmi razumevanja in sprejemanja drugih, drugačnih kultur in nam hkrati ponuja ogledalo, v katerem lahko skozi odsev ‚Drugih‘ vidimo sebe« (Strsoglavec 2005: 100).

»V srečanju z drugimi v fiktivnih zgodbah bralci, gledalci in poslušalci spoznavajo nove možnosti doživljanja in odkrivajo, kdo so in kdo bi želeli ali ne želeli postati. V srečanju z drugačnim in tujim ozaveščajo tudi posebnosti lastnega sveta v primerjavi z drugačnim« (Grosman 2010: 43), zato je toliko pomembnejše, da se zavedamo različnih literariziranih realnosti in podob, ki jih najdemo v (mladinski) književnosti, ter razvijamo kritično branje pri sebi in

57 V slovenski književnosti analizirajo zgodovinar in slovenist Igor Grdina podobo Hrvatov, Madžarov in Judov v slovenski književnosti; slovenist Miran Hladnik podobo Slovanov; komparativist Darko Dolinar podobo Avstrijcev; zgodovinar Rok Stergar podobo Italijanov v slovenski publicistiki med prvo svetovno vojno; hispanistka Damjana Pintarič podobo Španije v delih Andreja Hienga in Francije v delih Janeza Ciglerja. Slovenija je tudi »opazovana dežela: slavist Jože Pogačnik razpravlja o šaljivi podobi Slovencev v hrvaški književnosti; germanista Anton Janko in Mira Miladinović govorita o slovenskih podobah v avstrijski in nemški književnosti; Neva Šlibar piše o slovenskih imagologemih pri Ingeborg Bachmann; slovenistka Marija Pirjevec analizira podobo Slovencev v tržaški književnosti, Loredana Umek italijansko podobo o Ljubljani; hispanistka Jasmina Markič razpravlja o podobah Slovenije v književnosti nekdanjega kolumbijskega predsednika Betancurja in Paola Coelha; sklop se končuje z analizo podobe Slovencev v francoski književnosti (Smolej 2005b: 5).

58 Đurđa Strsoglavec (2005) analizira romane *Noč v Evropi* (2001) in *Gverilci* (2004) Polone Glavan ter *Grenki med* (1999) in *Fužinski blues* (2001) Andreja Skubica. Iva Kosmos (2008) in Mladen Pavičić (2010) pa analizirata knjižno uspešnico Gorana Vojnoviča *Čefurji, raus!* (2008, 2009).

skupaj z učenci, učenkami znotraj pouka (mladinske) književnosti in pri drugih (zunajšolskih, neobveznih) oblikah spodbujanja branja.⁵⁹

Komunikacijski pouk pri književnosti je odlično izhodišče za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja pri pouku književnosti, saj omogoča dialog; dialog med učencem in besedilom, med učenci ter med učenci in učitelji. Tudi eno izmed didaktični priporočil pri književnem pouku, »da je najpomembnejša naloga posredovati, ohraniti otrokovo prepričanje, da se človek v književnosti srečuje predvsem/tudi s samim seboj« (*UN za slovenščino* 2011: 103), nam je v podporo, predvsem pa predlog za razvijanje medkulturne zmožnosti.

A to ni dovolj. Za resničen razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja ter medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti – ki bi presegal le navidezno/lažno strpnost (Šlibar 2006; Žižek 2007) – bi poleg načelne podpore medkulturnosti, izražene v splošnih ciljih, potrebovali tudi iztočnice med izobraževalnimi in funkcionalnimi cilji ter vsebinami in pri standardih znanja.

Vsaka podoba nastane, ko se Jaz, lahko tudi neznatno, zave svojega odnosa do Drugega, nekega Tukaj v odnosu do Drugje. [...] Jaz opazuje Drugega in podoba o Drugem nosi tudi podobo o tem Jazu, ki opazuje, govori in piše. Nemogoče se je izogniti dejstvu, da se podoba o Drugem na individualni ravni (pisatelj), kolektivni (družba, dežela, narod) ali polkolektivni (miselna družina, mnenje, književnost) ravni ne pojavi tudi kot negacija Drugega, dopolnilo in nadaljevanje Jaza in njegovega prostora. Jaz želi reči Drugega (največkrat zaradi neizogibnih in kompleksnih razlogov), toda ko Jaz reče Drugega, ga skuša tudi zanikati in s tem izreče samega sebe (Pageaux 2005: 11).

Lažna strpnost (Šlibar 2006), ki ne vključuje medsebojnega sodelovanja, povezovanja in učenja drug od drugega, le ohranja distanco. Slavoj Žižek (2007) kritično razgalja našo navidezno tolerančno držo:

Današnje liberalno tolerantno držo napram Drugosti opredeljujeta dve temi: spoštovanje Drugosti, odprtost zanjo, in obsesivni strah pred nadlegovanjem – skratka, Drugi je čisto v redu, če njegova prezenca ni vsiljiva, Če Drugi ni zares Drugi ... Toleranca (v strogi homologiji s paradokсно strukturo čokoladnega odvajala) torej sovpadе s svojim nasprotjem: moja dolžnost, da sem strpen do drugega, dejansko pomeni, da se mu ne smem preveč približati, da ne smem vdirati v njegov prostor – skratka, da moram spoštovati njegovo netoleranco do moje prevečne bližine. Vse

59 Npr. pri domačem branju in bralni znački, prostovoljnem vseslovenskem gibanju za spodbujanje branja z več kot petdesetletno tradicijo.

bolj kaže, da je to osrednja ‚človekova pravica‘ poznokapitalistične družbe: pravica ne biti ‚nadlegovan‘, tj. ostati na varni distanci do drugih (Žižek 2007: 42).

Samo načelna podpora med splošnimi cilji na začetku učnega načrta je premalo, da bi bili učitelji pri izboru in obravnavi književnih besedil pozorni na razvoj medkulturne zmožnosti pri učencih – še posebej če se pri učiteljih samih medkulturna možnost šele razvija. Primer promovirane navidezne/lažne strpnosti, ki je pravzaprav odkrita nestrpnost, najdemo npr. v slikanici *Drugačen* (Cave 2001), ki jo pozna in pri pouku uporablja precej pedagoških delavk, delavcev. Leta 1997 je prejela nagrado Unesca za spodbujanje strpnosti (Unesco Prize for Children's and Young People's Literature in the Service of Tolerance), kot je navedeno na hrbtni strani slikanice.⁶⁰ Dodeljeno nagrado lahko mogoče razumemo v duhu devetdesetih let 20. stoletja: vojna je divjala na tleh razpadajoče Jugoslavije, ujete v etnično in versko čiščenje, pobijanje in posiljevanje, genocid; podobno je bilo v Ruandi. Upoštevajoč ta dejstva, lahko »toleriram« nagrajeno slikanico, saj vladajoča skupina v nagrajeni slikanici ne pobije nevladajočih, drugačnih, ampak jih »le« izloči, marginalizira. Vprašanje pa je, koliko se bralec, ki bere slikanico kot »primer spodbujanja strpnosti«, o čemer priča Unescova nagrada, zaveda dejanske prikrite nestrpnosti. Toda tudi o besedilih, ki ne presežejo diskriminacije, se je treba pogovarjati. Rešitev ni v tem, da jih izločimo/ne obravnavamo, ampak da tovrstna besedila preberemo in se o njih kritično pogovarjamo – ali je segregacija res prava rešitev? Kam gredo vsi trije drugačni, ko se na koncu slikanice *Drugačen* (na ilustraciji) skupaj odpravijo na pot? Kakšno nadaljevanje in kakšen konec bi napisali učenci?

Ali lahko beremo slikanice v višjih razredih osnovne šole? Jih lahko preberemo in obravnavamo kot izhodišče in pripravo na opazovanje določene teme v zahtevnejših besedilih? Milena Mileva Blažič in Maria Nikolajeva odgovarjata: »Pri pouku književnosti v devetletki ima slikanica pomembno vlogo, in to ne le v prvem triletju« (Blažič 2006b: 669). Učitelji pogosto posežejo po slikanica tudi v višjih razredih osnovne šole, čeprav so načelno »namenjene majhnim otrokom [...]. Slikanice so zvrst, ki naj bi jih odrasli prebrali otrokom, zato so v njih namenoma take tekstovne in vizualne vrzeli, da jih otroci in odrasli različno zapolnjujejo« (Nikolajeva 2003: 22).

60 Izdajo knjige je poleg založbe Educy omogočil tudi Urad RS za mladino pri Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport RS v okviru projekta *Vsi drugačni, vsi enakopravni*. Več o kritični analizi tega besedila gl. Vižintin v Zudič Antič, Zorman (2014: 35–41).

Med krajšimi proznimi besedili in slikanicami, ob katerih lahko obravnavamo in opazujemo odnos prišleki/priseljenci – večinsko prebivalstvo, upoštevajoč tri temeljne imagološke odnose (manija, fobija, filija), priporočam:

- Fries, Claudia (2002). *Pujaša imamo za soseda (A Pig is Moving In!)*, Velika Britanija 2000), prevedeno iz angleščine; ilustriral Claudia Fries;
- Koren, Majda (2009). *Mici iz 2. a – Azra*, slovensko; ilustriral Matjaž Schmidt;
- Makarovič, Svetlana (1975, 1995, 2002): *Kam pa kam, kosovirja?* – Na pingvinišču, Pri grooznih Lebdivkah, slovensko; ilustrirali Lidija Osterc (1975), Matjaž Schmidt (1995), Gorazd Vahen (2002);
- Neuendorf, Silvio (2000). *Niko Nosorog pa že ni pošast (Noah Nashorn ist doch kein Monster)*, Švica 2000), prevedeno iz nemščine; ilustriral avtor Silvio Neuendorf;
- Pikalo, Matjaž (2005). *Samsara: kratke zgodbe* – Kim Yan Li, slovensko; ilustriral Marjan Manček;
- Velthuijs, Max (1997, 2005). *Žabec in tujec (Frog and the Stranger/Kikker en de vreemdeling)*, prvi izid Velika Britanija 1993), 1997 prevedeno iz angleščine, 2005 iz nizozemščine; ilustriral Max Velhius;

Slikanica *Žabec in tujec* (Velthuijs 1997, 2005), ena izmed številnih (pri-
jubljenih) slikanic Maxa Velthuijsa iz zbirke o Žabcu, je presežek na več ravneh: odkrito in neposredno nas sooča s predsodki do tujcev (kraja, umazanija, lenoba)⁶¹ in z iluzijo, da so predsodki resnični in samoumevni: »Ah, Žabec, to vendar ve vsak!« (Velthuijs 2005). Prišlek je inteligenčen, izobražen, poleg materne jezika govori še tri tuje jezike (francoskega, nemškega in angleškega). Na izzivanja in izražene predsodke odgovarja mirno ter preudarno: »Ja, ja, podgana sem, podgana tja. Podgane smo vedno vsega krive« (Velthuijs 2005), postavi se zase z argumenti in dejanji. Obogati kulturo, v katero se je priselil (nova prijateljstva, nove navade, npr. piknik ob reki, klopca za klepet s prijatelji, ki ostane za njim); priskoči na pomoč, ko je treba – in znova odide, ko si zaželi novih dogodivščin. V slikanici je pri polovici večinskega prebivalstva na začetku izrazit odnos fobija do prišleka, a presežek predstavlja tudi nestereotipna podoba večine: niso vsi proti prišleku in nekateri se želijo o predsodkih prepričati sami

61 Književne osebe so: Žabec, Pujs, Račka, Zajec in prišlek/tujec Podganec. S predsodki do tujcev je zelo obremenjen Pujs in jih tudi odkrito izraža: »Ukradejo vse, kar jim pride pod prste!; Smrdljiva podgana; Kar lepo nazaj pojdi, od koder si prišel! Tukaj nimaš kaj iskati!«; tudi Račka, ki navidezno deluje manj nasilno, se strinja s predsodki in jih podkrepi: »Ja! Kar prišel je in zdaj nam bo vse požrl! Da bi delal, to pa že ne! Podgane so umazane in lene!« (Velthuijs 2005).

(pozitivni književni osebi sta Žabec in Zajec).⁶² Na eni strani imamo radovednega Žabca, ki prvi vzpostavi stik s prišlekom in se z njim spoprijatelji (odnos filijo); na drugi strani imamo Zajca, lokalno avtoriteto (kot so pedagoške delavke, delavci v razredu). Zajec s svojim razmišljanjem in pozitivno naravnostjo pomembno in pozitivno vpliva na preostale prebivalce (na Pujsa in Račko, opogumi pa tudi Žabca).

Precej pogost motiv v književnih besedilih, ki poskušajo preseči predsodke do drugačnih in/ali priseljenih, je, da novopriseljeni/drugačen reši nekoga iz večinskega prebivalstva, kar predstavlja »vstopnico«/dovoljenje za življenje med večinskim prebivalstvom.⁶³ V slikanici *Žabec in tujec* (Velthuijs 2005) mora Podganec rešiti dve osebi iz skupnosti, preden »so se vse živali strinjale; Podganec sme ostati« (Velthuijs 2005), in dokazati svoj prispevek k skupnosti (Pujsku popravi streho po požaru). Sam stik torej ni dovolj (spet se nanašam na

62 Žabec se želi sam prepričati o tujcu; najprej ga skrivaj opazuje, kako dela in gradi, potem se mu predstavi. Pomembna književna oseba je Zajec, ki na pritožbe in zahtevo po izgonu prišleka Podganca odreagira preudarno: »Drugačen je od nas, a gotovo noče nič slabega. In gozd je vendar od vseh« (Velthuijs 2005). To opogumi Žabca, da se še pogosteje družijo s Podgancem, ki mu pripoveduje o daljnih deželah in dogodivščinah na poti. Zaradi druženja s Podgancem se mora Žabec tudi braniti pred svojimi ksenofobičnimi prijatelji, vse dokler Podganec ne reši Pujsa in Zajca iz nesrečnih okoliščin (požar, rešitev utaplajočega iz vode). Od takrat naprej je Podganec sprejet v skupnost, skupaj preživljajo prosti čas. Ko se Podganec odloči za odhod, se prijatelji od njega poslovijo s solzami v očeh, Podganec pa odvrne: »Mogoče se kdaj vrnem. [...] Takrat bom zgradil most, da se bomo lahko odpravili raziskat nasprotni breg reke« (Velthuijs 2005).

63 Pogost motiv je rešitev utaplajočega iz vode. Ta se pojavi med izbranimi besedili dvakrat: *Niko Nosorog pa že ni pošast* (Neuendorf 2008) in v besedilu *Žabec in tujec* (Velthuijs 2005). Izpostavljam še slikanico *Adam* (Gréban 2001); z originalnim naslovom *Nestor* je bila prvič izdana v Veliki Britaniji leta 2000. Besedilo sicer ne tematizira priseljencev, izpostavi pa soočanje s predsodki, ki jih prenašajo odrasli na otroke. Ko se glavna književna oseba (opica Adam) odloči, da bi šla prvič v življenju sama loviti ribe, jo oče opozori: »Boj se ježev, ki bodo, krokodilov, ki te pojedjo, in slonov, ki te pomendrajó« (Gréban 2001). Mali Adam si išče prostor ob reki: »Tam so ježi. Prav prijazni so videti, a kaj, ko so oblečeni v šivanke!« Odhiti je naprej, mimo krokodila, ki se mu je v pozdrav na široko zarezal in mu ponosno pokazal svoje bele čekane« (Gréban 2001). Svoj prostor najde malo naprej, a kmalu prilomasti slon. V strahu, da ga ne bi pomečkal, se Adam skrije za drevo, slon pa se usede na Adamovo mesto, saj sploh ne ve, da je bil tam nekdo drug. Adam gre loviti ribe na vejo, a se ta zlomi. Iz deroče reke ga reši – slon, ga položi na tla, zavije v brisačo in odnese domov. Postaneta prijatelja. Slikanica izpostavlja položaj otrok, ki se spoprijemajo s predsodki (svojih staršev), a jih še niso ponotranjili, jih ne razumejo in v svoji okolici ne najdejo potrditev zanje; eden izmed predsodkov (strah pred sloni) je v tej slikanici presežen. Slikanica predstavlja tudi poenostavljen primer večkulturne družbe, ki nazorno prikaže življenje različnih kultur druga ob drugi, a med njimi ne prihaja do sodelovanja, ker se drug drugega bojijo – in v tem prepričanju vzgajajo tudi otroke (prenos stereotipov in predsodkov iz generacije v generacijo). Do prvih medkulturnih stikov pride, šele ko »nevarni« Drugi postane rešitelj predstavnika iz neke druge skupnosti.

Allportovo teorijo stikov), saj Pujs kljub stiku s Podgancem še naprej trdovratno ohranja in izraža svoje predsodke. Te začne preseirati šele po dveh nesrečah, ki sta se srečno iztekli ravno po zaslugi tujca, in skupnih večkratnih dejavnostih (pikniki ob reki, skupni večeri). Prišlek je tudi nosilec napredka, neobremenjen s strahom in predsodki do novega in neznanega, saj razmišlja o mostu, ki bi prebivalce na eni strani reke povezal s prebivalci na drugi strani reke. Fobija preide v filijo, prišlek obogati obstoječo kulturo in za seboj pusti vidne sledove ter odide novim dogodivščinam naproti, saj je svetovljan in popotnik.



RAZMISLEK O RAZNOLIKOSTI
IN SESTAVLJENI IDENTITETI

Zoran Knežević o svoji sestavljeni identiteti: »V Sloveniji sem doma, ampak let v Vojvodini ne morem nikoli pozabiti, to je v meni. Sem oboje, Vojvodinec in Slovenec, sem eno in drugo«, projekt Vsi smo migranti (2015). Vir: Andrić (2015)

Današnje evropske državne meje niso »od nekdanj«, ampak se je borba zanje izoblikovala konec 18. stoletja, se razbohotila z okrepljenim nacionalizmom v 19. stoletju, se razplamtela v več vojnah in določala po njih v 20. stoletju; največkrat se omenjata obe svetovni vojni, a ne pozabimo na balkanske vojne na začetku 20. stoletja in razpad Jugoslavije konec 20. stoletja, genocidov v Ruandi ter Bosni in Hercegovini v 90. letih 20. stoletja itd. Nekatere države so se konec 20. stoletja celo razšle sporazumno (Češkoslovaška) ali se ponovno združile (Nemčija). Patrick J. Geary (2005) označi sodobno zgodovino, ki odločilno vpliva na naš današnji pogled na zgodovino Evrope, za otroka devetnajstega stoletja, ki je bil spočet in izdelan kot orodje evropskega nacionalizma, sodobne metode preučevanja in pisanja zgodovine pa kot orodje, ki je nastalo izrecno zaradi nacionalističnih ciljev in nam pustilo z etničnostjo in nacionalizmom »zastrupljeno pokrajino«. Čeprav se Evropska unija deklarira kot raznolika skupnost z 28 včlanjenimi državami članicami in s 24 uradnimi jeziki do leta 2014, prizna(va)nje raznolikosti znotraj države ni samoumevno. Na začetku 21. stoletja je treba še vedno in ponovno razlagati, da so skupnosti znotraj določenih državnih meja bile in so raznolike: »Evropska ljudstva so bila vselej mnogo bolj fluidna, zapletena in dinamična, kot pa si jih predstavljajo sodobni nacionalisti« (Geary 2005: 17). Evropske države so vedno bile raznolike, »raznolikost je evropska usoda« (*Living together* 2011: 7).

Novonastale evropske države v devetdesetih letih 20. stoletja in v prvem desetletju 21. stoletja ter širitev Evropske unije zahtevajo novo razumevanje kulture, identitete, prostora, državljanstva ter sobivanja v raznolikosti znotraj posameznih držav in znotraj evropske celine. Gerard Delanty (2007) opozarja, da je treba spremeniti nekdanjo delitev evropske zgodovine na pojem vzhod proti zahodu ter upoštevati različnost srednjih in vzhodnih območij. Vse tri različice so gojile odnose do širšega kulturnega območja: zahodna Evropa širšo kolonialistično soodvisnost; srednjevzhodna Evropa povezave z Rusijo in s širšimi slovanskimi območji, jugovzhodna Evropa obsega tudi otomansko,

bizantinsko in slovansko dediščino. Vse tri so oblikovali številni skupni tokovi – rimsko cesarstvo, judovstvo in krščanstvo v rimski in v grški obliki, zato moramo enotni pojem kulture razumeti kot množinski pojav. Odgovora na vprašanje, ali obstajata evropska kultura in identiteta (Delanty, Rumford 2008) in kdo Evropejci sploh smo (Balibar 2007), nista niti preprosta niti enoplastna, prej »strašno asimetrična« (Debeljak 2004) in terjata »nov razmislek o Evropi« (Delanty, Rumford 2008). K temu (samo)spraševanju lahko dodamo še nove identitete, ki v Evropo pripotujejo od drugod. Vloga znanosti je spregovoriti o družbeni raznolikosti in jo uzavestiti: »Vzdrževanje evropske kulturne, jezikovne in etnične raznolikosti je namreč ključno za tisto obliko skupne pripovedi o pripadnosti, v kateri bo za evropske narode res lahko veljalo, da ne vrag, le sosed bo mejak, kakor je vizionarsko pel France Prešeren« (Debeljak 2004, 53).

Kaj je torej skupnega evropski identiteti drugega kot to, da je raznolika, večjezična, večetnična, kulturno mešana? In ljudje, ki soustvarjajo evropsko družbo, ali niso prav tako raznoliki, večjezični, večetnični, kulturno mešani, njihova (kulturna, etnična) identiteta pa je multipla, hibridna, fluidna, trans- oz. prekokulturna, sestavljena? Vprašanje je konceptualno in politično, eden glavnih razlogov za nasprotovanje odprtosti pa je, »da je pred sto in več leti ‚problem identitete‘ oblikoval princip ‚Čigar oblast, tega nacija‘« (Bauman 2008: 26).

V vsaki državi poleg (pre)vladujoče večine živijo priznane manjšine z določenimi pravicami, poleg njih pa nepriznane manjšine in/ali priseljske skupnosti. Ker se marsikje ne omogoča izvajanja že priznanih pravic, zapisanih v ustavi in zakonodaji, niti priznanim manjšinam, se v nekaterih skupnostih krepijo težnje po neodvisni državi tudi na začetku 21. stoletja (npr. v letu 2014 neuspeli škotski referendum; od španske vlade nepriznani, nedovoljeni katalonski referendum). Postavljanje državnih meja se velikokrat ni oziralo na etnične skupnosti, ki so živele v času odločanja na določenem ozemlju, ki – seveda – ni bilo etnično homogeno. Zato vedno ostane nekdo za mejo/pred mejo (in mogoče postane priznana manjšina z določenimi pravicami, ki se izvajajo ali ne): Slovenci v Italiji, Italijani v Sloveniji, Madžari v Sloveniji, Slovenci na Madžarskem, Tirolci v Italiji itd. Tudi zato je vsaka družba znotraj postavljenih državnih meja raznolika.

Pravice priseljencev so odvisne od integracijske/vključevalne politike posamezne države (Huddleston idr. 2011, 2015), ki določa življenje prišlekom/prvi generaciji priseljencev in potomcem priseljencev (t. i. druga, tretja generacija). Tudi pravice novih priseljencev variirajo med zapisanim v zakonodaji in udejanjanju v vsakdanjem življenju. Nekatere priseljske skupnosti živijo v državah že desetletja in si želijo pridobiti poseben status manjšine, zaradi česar se povezujejo, npr. Zveza zvez kulturnih društev konstitutivnih narodov in



Ji Rongqiang - Chang, Dijana Harčević Čatić, Marijanca Ajša Vižintin, Arbnore Avdyaj, Ajhan Saliji, na fotografiji manjka Irina Makarova Tominec, okrogla miza »Podjetne, izobražene in dejavne priseljence, priseljenci med nami«, Koper, projekt Vsi smo migranti (2015). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2015)

narodnosti nekdanje SFR Jugoslavije v Sloveniji, saj želijo pripadniki njihovih manjšinskih skupnosti v Sloveniji »ohraniti lastno narodnostno identiteto, se integrirati v slovensko družbo in ne preprosto asimilirati« (Žitnik Serafin, 2008: 125). Poleg treh ustavno imenovanih narodnih manjšin oz. skupnosti (italijanske, madžarske in romske) živijo v Sloveniji tudi ustavno neimenovane narodne skupnosti Albancev, Bošnjakov, Črnogorcev, Hrvatov, Makedoncev in Srbov, ki predstavljajo deset odstotkov prebivalstva Slovenije in se borijo za priznanje manjšinskega statusa (Kržišnik Bukić 2014).

LE ENO DRŽAVLJANSTVO, POLOVICE (TRETJINE IN ČETRTINE)

Številni pozivi po odprtosti in evropski širitvi v integracijskih procesih, ki naj bi zmanjševali pomen in funkcije nacionalnih držav, dosegajo ravno nasproten učinek, saj

so sprožili valove nostalgčnih političnih diskurzov, ki so hkrati rasistični in protievropski, najbolj izrazito pa se odražajo v diskusijah o državljanstvu in migracijski politiki. Integracijski procesi tako potekajo v paradoksnem okviru, ko združevanje pomeni zapiranje meja, nadnacionalna evropska identiteta pa krepitev ksenofobičnih in rasističnih politik in resentmentov (Griffin, Braidotti v Hladnik, Milharčič, Lukšič Hacin 2011: 38).

Will Kymlicka (2005: 495) navaja, da lahko priseljenki politiki podvrženi ljudje v sorazmerno kratkem času (od treh do petih let) postanejo državljani, v ta namen pa morajo izpolniti le minimalne pogoje: naučiti se morajo uradni jezik države ter vedeti nekaj o zgodovini in ustanovah nove države, vendar ne državljanstvo ne identitetni »spopadi ne morejo opraviti svojega identifikacijskega dela, ne da bi prav toliko – ali še bolj – razdruževali, kolikor združujejo. To, da hočejo vključevati, se prepleta (bolje, dopolnjuje) s segregacijo, z izločanjem in izključevanjem,« opozarja Bauman (2008: 75).

»Sorazmerno kratek čas« se v Sloveniji razteza na deset let in (večinoma) izključuje dvojno državljanstvo: slovenska država za večino ljudi, ki se priselijo v Slovenijo in želijo pridobiti slovensko državljanstvo, predvideva le eno državljanstvo – in tega ne dojema kot pravico, ampak kot možnost v nacionalnem interesu:

V času, ko uveljavlja pravice v Sloveniji kot tujec, mora s svojim vedenjem dokazati obstoj tistih predpostavk, ki omogočajo sklep o upravičenosti podelitve slovenskega državljanstva. Država po prostem preudarku odloči o tem, ali bo podelila državljanstvo ali ne. Sprejem v državljanstvo tako ni pravica, ampak možnost, če posameznik izkaže izpolnjevanje vseh predpisanih pogojev, pri odločitvi pa država upošteva tudi javni (nacionalni) interes, ki je pred interesom posameznika (Državljanstvo 2014).

Če želijo priseljenci (po zakonodaji: tujci) pridobiti slovensko državljanstvo z naturalizacijo, lahko to storijo po desetih letih prebivanja v Sloveniji, pri čemer morajo predložiti odpust iz dozdajšnjega državljanstva. Svojemu dozdajšnjemu

državljanstvu se priseljencem ni treba odreči, če so državljani Evropske unije (in med državama obstaja vzajemnost), če so potomci slovenskih izseljencev ali če so naturalizirani izredno (Državljanstvo 2014).⁶⁴ To dejansko pomeni, da se mora večina priseljencev v Sloveniji (če ti niso potomci slovenskih izseljencev) odreči svojemu državljanstvu, saj večina priseljencev, ki se priseli v Slovenijo, prihaja ravno z območja držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije. Slovenija še vedno ne omogoča dvojnega državljanstva in pridobivanja državljanstva po načelu *ius soli* (pridobitev državljanstva z rojstvom na ozemlju države ne glede na izvor oziroma državljanstvo staršev). Državljanstvo je orodje v rokah nacionalne identitete, ki se poteguje za »monopolno pravico, da zarisuje meje med ‚nami‘ in ‚njimi‘« (Bauman 2008: 24) – slovenska maksimalno, kolikor je dovoljeno v Evropski uniji, deset let.

Zakaj »dvoživke umirajo dvakrat« (Knežević 2014), namesto da bi živele dvakrat? Veliko ljudi, ko jih vprašam o njihovi etnični identiteti, odgovori, da so »pol – pol«, pol tega in pol onega. S tem se potencira občutek, da niso ne eno ne drugo, da nikamor ne spadajo, da so samo polovičke (ali manj). Razvijanje miselnosti, da so kulturno mešani (Sedmak 2011)⁶⁵, manjvredni in da ne pripadajo nikomur, koristi le enemu cilju: ohranjati pozicije moči in odločanja za pripadnike večinske skupnosti.

Če je etnična identiteta še bolj raznolika, kar pri veliko ljudeh je, je zmedenost še toliko večja: »Ne vem! Oče je pol Slovenec, pol Črnogorec, mati pa je pol Hrvatica, pol muslimanka. Jaz sem rojena v Sloveniji in tu živim že vse življenje. Pa mi vi povejte, kaj sem« (Komac 2007: 491). Če bi Jugoslavija še obstajala, bi bil odgovor mogoče preprost. A je ni več. Razpadla je ob koncu 20. stoletja v plamenih, genocidih, posiljevanjih, razseljevanju in z begunci, bežečimi pred nasiljem in boreč se za preživetje. Etnična in verska raznolikost sta bili uporabljeni kot orodje za etnično nasilje in vojno, pred katero je leta 1992 iz Bosne in Hercegovine zadnji trenutek v Slovenijo zbežala tudi Simona Lečnik (2013: 20–21):

Domislili so se, da bi učence delili po narodnosti. Na glas sta začela [mama in oče] ugotavljati, kam bi sploh lahko razporedili mene. Šele takrat sem izvedela, da je

64 O drugih izjemah gl. *Državljanstvo* (2014), *Zakon o tujcih* (2011).

65 »Politika in gibanje za (rasno in kulturno) mešanost izpostavljata pravico opredeliti se kot mešane rase/kulture ali mešanega porekla, priznavata večrasnost ali večkulturnost, dvo- in večjezičnost tako na individualni kot skupinski ravni. Gibanje za mešanost pa je hkrati mnogo več, je podpora članom etnično mešanih družin in otrokom mešanih zvez, je borba proti razizmu in tabujem, predvsem pa je borba proti sistemu rasne ali kulturne klasifikacije in kategorizacije« (Sedmak 2011: 270).

mami polovičko porekla po baki in polovičko hrvaškega po dedku. Ati je tako in tako Slovenec in na tri dele me ne bi mogla razdeliti, da bi lahko nemoteno obiskovala pouk. Jaz pa sem se tega veselila, ker sem upala, da mi morda sploh ne bo treba hoditi v šolo. Imela sem dvanajst let in do tistega trenutka se nikoli nisem spraševala, kdo so moji predniki in in kakšno je moje poreklo.

Priseljenske »skupnosti pogosto skonstruirajo tretjo hibridno identiteto, ki presega enostavno združitev dveh (kompetitivnih) kulturnih identitet (matične etnije in gostujoče kulture)« (Haghverdian v Sedmak 2011: 271–272) ali celo izumijo nov jezik Kanak Sprak/Kanakisch/Türken-Deutsch se v zadnjih letih prakticira v vsakdanji komunikaciji in postaja vse privlačnejši tudi za mladostnike večinske družbe. Ta jezik, ki z »glasbo postaja način in slog izražanja za vse mlade ne glede na poreklo [...] izraža pravzaprav hibridno identiteto v nastajanju, ki pomeni dvojno pripadnost, a tudi dvojno nepripadnost turški in nemški kulturi« (Medica 2009: 13). Situacijo lahko primerjam s slovensko čefurščino,⁶⁶ z jezikom v romanu Čefurji, raus! Gorana Vojnovića (2008), ki je postal knjižna uspešnica, nagrajena z najvidnejšimi slovenskimi literarnimi nagradami; ponatisom in prevodom sta sledila tudi istoimenska drama in film. Za potomce priseljencev s področja nekdanje skupne države SFR Jugoslavije se je v Sloveniji uveljavil izraz čefur⁶⁷ (Dekleva, Razpotnik 2002; Kobolt, 2002); zanimivo bi bilo raziskati, koliko je ravno Vojnovičev roman (2008) pozitivno vplival na spremembo pomena besede čefur, ki je (bila) obremenjena z negativno konotacijo (Vižintin 2015a).

OD PRIŠLEKA DO SLOVENCA, SLOVENKE?

A »ko si enkrat prišlek, ali lahko sploh nehaš biti prišlek« (Bauman 2008: 13)? Nekateri priseljenci, ki živijo v Sloveniji, po pridobitvi slovenskega državljanstva (ali še brez njega) na vprašanje, kdo so, odgovorijo, da so (tudi) Slovenci. To se ne zgodi takoj, ampak se mogoče zgodi po več letih ali desetletjih: ko se

66 Čefurščina: (ekspresivno) mešanica slovenščine in jezikov drugih narodov iz nekdanje Jugoslavije: Čefurščina samo še začini zgodbo in ji vdahne pristnost (Slovar novejšega besedja slovenskega jezika 2013).

67 Čefur: 1. (slabšalno) pripadnik katerega koli naroda nekdanje Jugoslavije razen Slovencev, živeč v Sloveniji; jugovič (1): *zmerjati koga s čefurjem; Učitelj, ki sliši učenca, ki drugemu reče, da je čefur, mora v tistem trenutku ukrepati*; 2. pripadnik subkulturne skupine z značilno govorico, ki je mešanica slovenščine in jezikov drugih narodov nekdanje Jugoslavije; čapec: *Predstavo odlikuje živa in aktualna govorica mladih čefurjev* (Slovar novejšega besedja slovenskega jezika 2013). V knjižnih in spletnih izdajah *Slovarjev slovenskega knjižnega jezika* pred letom 2013 besede čefur (in izpeljank iz nje) ni bilo.

Ljudje naučijo jezik okolja, se v Sloveniji zaposlijo, dobijo prijatelje, nekateri postanejo aktivni na društvenem, političnem ali na katerem izmed družbenih področij, se naprej izobražujejo, poročijo, nekaterim se tu rodijo otroci (in vnuki), ti se vključijo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem itd. Vključevanje v novo državo z novim jezikom je zapleten in dolgotrajen proces, ki traja več let ali desetletij (ali pa se sploh nikoli ne konča). Nekateri se po določenem času počutijo kot Slovenci in se odločijo, da je slovenska identiteta postala tudi njihova, ali prepoznavajo slovensko identiteto kot eno izmed svojih etničnih identitet. Slovenijo so sprejeli kot svojo (novo) domovino, kar tudi jasno povedo, a imajo nekateri Slovenci, rojeni v Sloveniji, s tem težave:

V Sloveniji sem že osemnajst let. Imam slovensko državljanstvo. In še vedno, kadar se pred prazniki pripravljam, da vaju obiščem, me prijatelji sprašujejo: Greš domov? Kljub temu da sem jim na to vprašanje že večkrat odgovoril: Ne, grem v Vojvodino. Ali ko me sprašujejo: Kako je dol, pri vas? Rečem: Misliš dol, pri njih? Ja, mislim, da sem v Sloveniji. V začetku sem imel s tem težave. Ko sem prihajal k vama, sem se spraševal, ali odhajam ali se vračam. In nasprotno: ko sem bil pri vaju, sem se spraševal, ali jutri odhajam v Ljubljano ali se vračam v Ljubljano. Tako je bilo v prvih letih mojega prebivanja v Sloveniji. Zdaj vem, da sem v Sloveniji doma (Knežević 2014: 45).

Podobno kot književna oseba Miki v literarnem prvencu Zorana Kneževića (2014)⁶⁸ opisuje izkušnjo nepriznavanja slovenstva in slovenske identitete tudi Max Shonhiwa Zimani, ki se je priselil v Slovenijo (oz. v SFR Jugoslavijo) iz Zimbabveja leta 1983:

V enem pogledu se še vedno počutim kot tujec v Sloveniji, ampak delno je to zato, ker mi slovenska družba ne daje občutka, da sem zares sprejet. / Velikokrat se namreč najdem v situaciji, ko moram ljudem razlagati, kdo v resnici sem. Ne zadostuje jim, če jim povem, da živim v Ljubljani. Spraševali me bodo naprej. [...] Po njihovem ne morem biti Slovenec. Torej v tem pogledu so oni tisti, ki me delajo še bolj prikovanega k moji zimbabvejski ali šonski identiteti, kot bi bil sicer. Jaz pa verjamem, da so človeška bitja sposobna imeti sestavljene identitete, in to brez izjeme. Vsi imamo lahko veliko identitet in prav to v današnji družbi še bolj potrebujemo, da uspešno funkcioniramo (Max Shonhiwa Zimani v Milharčič Hladnik 2011: 57–58).

68 Zbirka trinajstih kratkih zgodb *Dvoživke umirajo dvakrat* (Knežević 2014) je na 30. slovenskem knjižnem sejmu dobila nagrado za najboljši prvenec leta 2014.

SESTAVLJENA IDENTITETA

Večina sodobnih teoretikov (Anderson 1998; Bauman 2008; Vidmar Horvat 2009; Geary 2005; Medica 2009, 2010a; Milharčič Hladnik 2011, 2012; Milharčič Hladnik, Lukšič Hacin 2011; Sedmak 2011 idr.) ne dojema identitete kot fiksne in nespremenljive kategorije ali kot nekaj, kar smo podedovali in se ne spreminja od rojstva do smrti, ampak ravno nasprotno – čeprav spreminjanje, sovplovanje, prehajanje in fleksibilnost različno poimenujejo: »Za sodobne identitete lahko ugotovimo, da so bolj ali manj derivirane, dialoške, liminalne in prehodne, odpirajo pa nove moduse identificiranja in razumevanja kulture. [...] V interakciji, stikih, predvsem pa v dialogu s t. i. Drugimi se naše identitete utrdijo ali spremenijo, omehčajo oz. prilagodijo. Vse identitete so torej identifikacije v kontekstu ter so tako situacijske, fleksibilne, inovativne in iznajdljive, tudi kadar sploh ne nameravajo biti take« (Medica 2009: 16).

Zaradi širitve Evropske unije in težnje, da bi njeni prebivalci začutili evropsko identiteto (še en mit, še težje določljiv in še veliko bolj raznolik kot nacionalni miti o nacionalni identiteti), veliko teoretikov (Balibar 2007; Debeljak 2004; Delanty 2007; Delanty, Rumford 2008 idr.) opozarja, da bi bilo treba ponovno premisliti, kaj vse je v zgodovini sodoločalo in sooblikovalo podobo današnje Evrope, ki ni le podoba zahodne Evrope, ampak tudi vzhodne, srednje, južne in severne Evrope. To ni lahka naloga, saj se je današnja zgodovinska resnica legitimirala, izumila in izpopolnila konec 18. in v 19. stoletju, »v času, katerega klima je bila v splošnem zaznamovana z nacionalizmom in nacionalističnimi težnjami« (Geary 2005: 20). Ksenija Vidmar Horvat (2009, 254) predlaga, da »mislimo Evropo kot stanje liminalnosti, njeno zgodovino kot nepresihajočo prehodnost; da je skratka ne esencializiramo, temveč raje poudarjamo njeno odprtost in fluidnost, [...] saj] ima ta druga izbira več možnosti, da se pluralizira prostore pripadanja; da je tudi bolj demokratična; da ima več možnosti za reševanje konfliktov sodobne evropske družbe.« A ne glede na odprte predloge in dejstvo, da Slovenija je večkulturna, večjezična, večetnična in večverska država, da v njej prebivajo in soustvarjajo družbo številni kulturno mešani (Sedmak 2011) ljudje, ostaja dejstvo, da Slovenija uradno dovoljuje večini priseljencev le eno državljanstvo.

Mateja Sedmak (2011) prepozna etnično, jezikovno, kulturno raznolikost znotraj družbe in pri posameznikih ter predlaga termin kulturna mešanost. Gre za priznanje, da kulturno mešani ljudje obstajajo, da je kulturno mešan človek enakovreden kulturno nemešanim (če sploh obstajajo) ljudem in da lahko ljudje ponosno rečejo, da so kulturno mešani, ne da bi bili zaradi tega izločeni ali izključeni. Mirjam Milharčič Hladnik (2011) predlaga termin sestavljena

identiteta, ki priznava in pojasnjuje kulturo mešanosti. Sestavljena identiteta dovoljuje posamezniku, da je in – in, da ima več identitet in da jih pojasni, če to želi.

Goran Vojnović, eden najbolj branih slovenskih avtorjev in prejemnik številnih literarnih nagrad, režiser, scenarist, kolumnist, potomec priseljencev (t. i. druga generacija), rojen v Sloveniji, takole opisuje svojo etnično identiteto:

Da bi tak, kot sem jaz, ki ima neko nedojemljivo identiteto, lahko komu to razložil – razen na način, da preštejem vse svoje in začnem razlagati spet vse od začetka: da so bili moji predniki po maminem očetu pol Ukrajinci in pol Poljaki, babica je bila Muslimanka in v delu njene družine so potomci Turkov, oče je bil pa Srb, ampak tudi govorijo, da so neki Hercegovci ali Črnogorci. Moja mama je živela v Puli in se ima za Puljčanko, ampak ni Hrvatica. Tudi rojena ni na Hrvaškem, pač pa v Sarajevu. Kako zdaj to razložiti, da bi kdo dojel (Milharčič Hladnik 2011: 41–42)?

Namesto polovičarstva in nepopolnosti podpiram sestavljenost. Sestavljena identiteta (angl. hyphenated identity, Milharčič Hladnik 2011, 2012; Milharčič Hladnik, Lukšič Hacin 2011; *Living together* 2011) priznava in dopolnjuje kulturo mešanosti (Sedmak 2011), jo nadgrajuje in pojasnjuje, če jo posameznik želi pojasniti, kot npr. Anila Zaimi, ki živi v Sloveniji od leta 1993: »Svojo pot sem našla v Sloveniji in čutim, da tu lahko prispevam. Tu je moj dom, tu sem rodila hčer! Sem pa tudi blizu Albanije, kar mi veliko pomeni. Čutim, da sem Balkanka, Evropejka, Slovenka, Albanka, Italijanka. Vse to sobiva v meni« (Anila Zaimi v Milharčič Hladnik 2011: 53). »Mešani ljudje nam sporočajo ,nočem biti Afroameričan' ali ,nočem biti Neslovenec', temveč ,sem kompleksen, nisem zgolj Y ali X, sem Y in X, sem oboje, sem mešan'« (Sedmak 2011: 271). Sestavljena identiteta je

termin, ki je nastal v Združenih državah Amerike konec 19. stoletja in je veljal za priseljence, ki so čutili pripadnost tako kulturi, iz katere so prišli, kot tudi državi in kulturi, v katero so se priselili. Na začetku je imel slabšalen pomen, ki pa je s politiko multikulturalizma pridobil pozitiven predznak. Uporablja se tudi v prenesenem pomenu za sodobno pojmovanje identitete kot večplastne, hibridne, fluktuirajoče, sestavljene in kompleksno strukturirane – predvsem pa spreminjajoče se – identitete (Milharčič Hladnik, Lukšič Hacin 2011: 32).

Sestavljena identiteta omogoča, da se oseba svobodno, ponosno in pristo-
voljno opredeli kot pripadnica več kultur, več jezikov, več etničnih skupnosti, več



Yuliya Molina o svoji sestavljeni identiteti: »Sem in Slovenka, in Ukrajinka, in Ljubljancanka, in Primorka, in malce tudi Portugalka – in preprosto jaz«, projekt Podobe enakosti. Vir: Molina (2015)

ver. Sestavljena identiteta (in – in – in) ne ocenjuje, ali je ena identiteta več vredna kot druga, ampak postavlja vse možnosti enakovredno drugo ob drugo. Ne sili nas, da smo nepopolni (pol – pol), ampak naša jezikovna/kulturna/etnična izhodišča predstavi kot enakovredna. Izraža to, kar naj bi bila evropska vrednota: raznolikost (Vižintin 2015a).

Maja Lamberger Al Khatib, poročena z Mahmudom Al Khatibom, ki se je priselil iz Jordanije, takole opiše slovensko-jordansko vzgojo njunih otrok:

Pokazala sva, da se tega ne sramujeva, da smo ponosni na to, kar smo, in da bova Nura in Asjo vzgajala v smislu, da sta oboje, da nista pol – pol, ker nista polovična, ampak cela. (Smeh.) Sta eno in drugo in mogoče bosta še marsikaj zraven. [...] Zdaj je pač izpostavljena identiteta, ker ju vedno sprašujejo: »Kaj si, kdo si, ali si pol – pol?« Vedno poudarjava, da sta cela, da nista polovična, da sta oboje: torej to, kar sem jaz, in to, kar je oče. In da imata tam družino in da imata tu družino, da imata povsod več družin, da bosta vedno lahko vstopala v oba svetova, kar se mi zdi velika prednost (Maja Lamberger Al Khatib v Milharčič Hladnik 2011b: 101–102).

Vendar se pri sestavljeni identiteti odpira vsaj še ena dilema: če smo in – in, lahko in dodajamo po potrebi, ali s tem koga izda(ja)mo? Svojo izvorno državo? Sprejemno državo? Svoje prednike? Sadržavljane? Druge prebivalce? Če nekdo reče, da je Slovenec in Nemec, ali s tem izda Slovenijo? Ali Nemčijo? Zakaj bi se moral človek, rojen v Sloveniji, a preseljen v drugo državo, v kateri živi, dela in ustvarja, npr. v Nemčiji, počutiti krivo, če se po 30–40 letih življenja v državi, v kateri so se mu rodili otroci in vnuki, opredeli kot Slovenec in Nemec?

Če to želi, seveda. Ne glede na državljanstvo, ki ga posameznik ima, menim, da pri tem nikogar ne izda in da je glodajoči občutek krivde ali nelagodje neupravičen/-o.⁶⁹ Nacionalna čistost, nacionalna homogenost, enojezičnost in samoumevnost pripadanja določenega ozemlja posamezni skupnosti so le miti, samo »strupeni odpadki« (Geary 2005: 41), ki so v 19. stoletju pripomogli k nasilnemu oblikovanju nacionalnih držav oz. »zamišljenih skupnosti« (Anderson 1998). Ta proces se je nadaljeval v 20. stoletju in se še vedno nadaljuje v 21., tesno povezan z možnostjo imeti le eno državljanstvo v marsikateri državi, tudi v Sloveniji (Vižintin 2015a).

Zavedanje, da je ena izmed možnosti sestavljena identiteta, da se posamezniku ni treba vse življenje odločati, kdo je, komu pripada, se spraševati, ali je le polovica, tretjina ali četrtnina, je marsikateremu (otroku) priseljencu v veliko olajšanje in izpolnitev, kot navaja Yuliya Molina (2015):

Ne glede na to, koliko sem se trudila, se nisem našla tako rekoč nikjer. Po rojstnem mestu sem bila iz Vietnama, v Kopru iz Ukrajine, v Ljubljani z Obale, na Portugalskem pa je bila itak cela zmeda. Občasno lahko rečem: trenutno sem več ali manj to ali ono, nikoli pa nisem samo eno. Družba pa zahteva specializacijo, da te lahko umesti v sistem. Moraš točno vedeti, kdo si. Ta pritisk je neznosen. Ponoči ne moreš spati, srce ti razbija, čutiš se odtujenega od samega sebe. Misliš, da je že skrajni čas, da se končno odločiš. Zato greš po pomoč k psihoterapevtu, začneš hoditi na meditacije, poskusiš vsako zdravilo, da bi te približalo nazaj k sebi. Dokler nekega dne ne vskočiš v pogovor in slišiš: »Ti nisi ali – ali – ali, ti si in – in – in.« In ugotoviš, da ti ni treba izbirati.

69 To vprašanje smo mdr. odprli na okrogli mizi *Vloga in pomen posveta za Slovence v Nemčiji*, ki je bila izvedena na 19. Posvetu slovenskih društev, katoliških misij, učiteljev, socialnih delavcev in članov folklornih skupin v Nemčiji, Althütte (9.–11. 5. 2014) blizu Stuttgarta (Žagar 2014). Tudi Slovenci, ki se izselijo po svetu, so v sprejemnih državah priseljenci. Soočanje perspektive »Mi drugje, drugi pri nas« mi je v podporo pri razumevanju položaja in izzivov za priseljence v Sloveniji: vsi so nekeje izseljenci in drugje priseljenci.



OTROCI PRISELJENCI

Nove knjige v makedonskem jeziku v šolski knjižnici OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2009)

»Človeška vrsta je že (od) nekdanja tudi selitvena vrsta, homo sapiens je tudi (od) nekdanja homo migrans« (Mlekuž 2011: 28). Izseljevanje je zelo star pojav. Ni izjema, ampak je pravilo. Najverjetnejši scenarij v zgodovini človeštva je stalno mreženje, kulturna in genska izmenjava med ljudmi, začenši s preseljevanjem homo sapiensa iz vzhodne Afrike – a vprašanje miroljubnega sobivanja še vedno ostaja nerazrešeno (Portera 2011: 14–15).⁷⁰

Ista država/pokrajina je lahko v nekem obdobju dežela priseljevanja, v drugem dežela izseljevanja, lahko je oboje hkrati ali pa samo prehodna dežela. Čeprav lahko v grobem rečem, da selitveni procesi potekajo večinoma od juga proti severu in od vzhoda proti zahodu ter iz vasi v mesta, številne teorije o selitvenih procesih potrjujejo dejstvo, da je vprašanje izseljevanja in priseljevanja zapleteno in prepleteno z različnimi dejavniki vplivanja (več o tem gl. Lukšič Hacin 1995: 52–56; Josipovič 2006; Vrečer 2007). Selitve potekajo zaradi različnih vzrokov: ekonomskih (revščina, želja po (boljši) zaposlitvi, višjem standardu), političnih in vojaških (vojne, politična, verska etnična ali druga diskriminacija) ter iz osebnih in družinskih vzrokov (izobraževanje, poroka, študij, želja po spoznavanju novega). Ljudje so v prvotnem okolju izseljenci/emigranti, v novem okolju pa priseljenci/imigranti.⁷¹

Slovenija je dežela izseljevanja in dežela priseljevanja. »Slovensko ozemlje se glede na obseg in trajanje izseljevanja lahko šteje med izrazitejša tovrstna območja v Evropi. Zunaj meja slovenskega etničnega ozemlja živi več kot 350.000 izseljencev in njihovih potomcev, po ocenah skupaj z zdomci okoli

70 Konec koncev smo današnji Evropejci (Slovani, Germani in še številni, številni drugi) prišli na staro celino pred približno 40.000 leti na zelo dolgi poti iz Afrike, zibelke človeštva. Pa tudi evropski »staroselci« neandertalci, ki naj bi jih novi prišleki asimilirali ali povsem iztrebili, niso v Evropi od vekomaj. V neki davni preteklosti, pred okroglimi milijoni let, so počasi pricapljali iz danes (pre)pogosto pozabljene črne celine (Mlekuž 2011: 40).

71 Nadpomenka za izseljence/emigante in priseljence/imigrante je migrant – »kdor spreminja stalno ali začasno prebivališče, zlasti iz gospodarskih razlogov« (Veliki slovar tujk 2006).

500.000 oz. več kot 20 % Slovencev. Upoštevani so izseljenci, ki se še zavedajo etničnega izvora« (Ilustrirana zgodovina Slovencev 2003: 252).⁷² V šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja je na eni strani potekalo ekonomsko izseljevanje iz Slovenije (oz. Jugoslavije) v Evropo na podlagi meddržavnih sporazumov o zaposlovanju (predvsem v Nemčijo, Avstrijo, Francijo, Švico, Švedsko),⁷³ na drugi strani pa ekonomsko priseljevanje v Slovenijo iz drugih republik takrat skupne države Jugoslavije (SFR Jugoslavije).⁷⁴

Do leta 1980, ko se je priselila večina priseljencev, je Slovenija potrebovala delovno silo, prostih delovnih mest za ‚priseljenske poklice‘ je bilo dovolj, tedanja stanovanjska politika pa jim je – povsem drugače kot danes – omogočala reševanje stanovanjske problematike. Zato so se do konca sedemdesetih v Slovenijo priseljevali zlasti mladi ljudje, ki so svoje prvo (v ekonomskem smislu) pasivno življenjsko obdobje zaključili v rojstni republiki, se tam izšolali in nato svoje znanje, veščine in sposobnosti vlagali v slovensko gospodarstvo in druge dejavnosti. S svojim vložkom v Sloveniji po končanem šolanju v rojstni deželi so več kot enakovredno prispevali h gospodarskemu razvoju Slovenije, ki je tej deželi olajšal osamosvojitve. Skupaj z drugimi prebivalci Slovenije so ustanovili suvereno slovensko državo (Žitnik Serafin 2008: 34).

Prisilno izseljeni in priseljeni (Vrečer 2007) so pribežali po letu 1991 v Slovenijo iz razpadajoče in v vojno ujete SFR Jugoslavije, v letih 2015, 2016 pa iz Sirije, Afganistana, Iraka, Irana, Eritreje in iz drugih arabskih ali afriških destabiliziranih držav.

72 O izseljevanju Slovencev v zahodno Evropo v obdobju prve Jugoslavije gl. Drnovšek 2012; o izseljevanju v Nemčijo Lukšič Hacin 2007; Štumberger 2007; Brunnbauer 2009; Vižintin 2016a; o izseljevanju v SFRJ Žitnik Serafin 2014c, 2015 idr.

73 Izseljevali se niso samo nižje kvalificirani delavke in delavci, ampak tudi izobraženci. Selitve je podpirala uradna jugoslovanska politika, ki je v izseljevanju videla način za zniževanje stopnje brezposelnosti. Največ delavcev je bilo na začasnem delu v tujini leta 1973 (okoli 1,4 milijona), nato je njihovo število zaradi oteženih pogojev dela in bivanja začelo upadati. Do leta 1979 se je v Jugoslavijo vrnilo okoli 400.000 delavcev. Leta 1981 je bilo na začasnem delu v tujini okoli 875.000 Jugoslovanov, od tega 24 % iz Hrvaške, 23,2 % iz ožje Srbije, 20,9 % iz Bosne in Hercegovine, 6,1 % iz Slovenije in 2,2 % iz Črne gore (Klemenčič v Medica, Lukić 2011: 31–32). Leta 1985 je bilo v Nemčiji več kot 600.000 prebivalcev nekdanje Jugoslavije, od tega polovica delavcev in delavk, polovica pa njihovih družinskih članov (združitve družin) (Pavlica v Medica, Lukić 2011: 33).

74 Veliko bolj množične kot selitve načasno delo v tujino pa so bile selitve znotraj nekdanje Jugoslavije. Te naj bi do leta 1981 zajele skoraj 2 milijona oseb ali skoraj 9 odstotkov vsega v Jugoslaviji rojenega prebivalstva. Vse do 80. let 20. stoletja je šlo v glavnem za ekonomske selitve, ki so močno spremenile nacionalno strukturo Jugoslavije (Medica, Lukić 2011: 32).

OD DELOVNIH DOVOLJENJ DO OTROK PRISELJENCEV

Koncept krožnih migracij je nerealen in nepravičen do priseljencev in njihovih družin. Prihajajo ljudje, ne delovna sila.⁷⁵ Čeprav (migracijske) raziskave opozarjajo na negativne posledice neustreznih in pomanjkljivih (ne) vključevalnih ali celo izključevalnih politik priseljencev v sprejemnih državah (Vrečer 2007; Castles, Miller 2009; Medica 2010b; Lukić 2010; Medica, Lukić 2011 idr.), se »začaran krizni krog delavcev migrantov« (Lukić 2010) še naprej pogloblja in z gospodarsko in s socialno krizo na pragu 21. stoletja pridobiva nove razsežnosti. Evropska unija poskuša nastale razmere reševati z različnimi politikami reguliranja priseljavanja ekonomskih delavcev. Če so na eni strani visokoizobraženi, sezonski delavci in delavci mednarodnih podjetij zaželeni, išče rešitve za nizkoizobražene delavce v okviru t. i. krožnih migracij, katerih cilj je obdržati migraciječasne. Zdi se, da 21. stoletje ponavlja poskuse iz druge polovice 20. stoletja, čeprav izkušnje kažejo, da je npr. nemški koncept »gastarbajterjev«/gostujočih delavcev neuspešen, »ekonomsko preživet in socialno-etično nesprejemljiv« (Medica 2010b: 41). To ni le v nasprotju z dejanskimi potrebami delodajalcev, ki želijo »obdržati izkušene delavce,« kot navaja Karmen Medica (2011: 24), ampak tudi v nasprotju s potrebami in z željami družinskih članov, ki želijo živeti skupaj:

Mož je bil tukaj skoraj enajst let, je delal. Jaz sem bila dol in oba otroka pri meni in tega je bilo dovolj. / Mož je prišel 2007. Nismo bili za to, da sva narazen, ločena in da otroci rastejo brez očeta. Starejša hčerka hodi v 6. razred, mlajša v 1. razred. Mož je zaposlen pri državni firmi. Saj v Bosni imamo šole in ljudi, ki so končali visoke šole, fakulteto, a nimamo dela, ne moremo najti službe. Prišli smo iz Velike Kladuše, februarja 2009. Zaradi otrok, zaradi šole. Vsem se zdi boljša prihodnost v Sloveniji. V Bosni samo služba manjka in nič več (Vižintin 2013a: 307–308, 414, starši priseljenci).

Vlada Republike Slovenije določa število dovoljenj (kvot) za prebivanje v Republiki Sloveniji, ki se jih izda tujcem v tekočem letu. Na podlagi izdanega dovoljenja za začasno/stalno prebivanje, ki po navadi temelji na delovnem dovoljenju (z veljavnostjo enega ali treh let), lahko priseljenec zaprosi za združitev

75 »Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen« [Poklicali smo delovno silo in prišli so ljudje]. Max Frisch (1911–1991), prvič v predgovoru v knjigi *Siamo italiani – Die Italiener. Gespräche mit italienischen Arbeitern in der Schweiz* [Smo Italijani – Italijani. Pogovori z italijanskimi delavci v Švici], Alexander J. Seiler, Zürich: EVZ 1965. Citat, prvič zapisan leta 1965, pozneje nšestetokrat citiran in parafraziran, je danes še vedno aktualen.

družine: »Tujcu, ki ima v Republiki Sloveniji dovoljenje za stalno prebivanje ali dovoljenje za začasno prebivanje, razen tujcu, ki ima dovoljenje za začasno prebivanje, izdano zaradi opravljanja sezonskega dela, se ob pogojih in v skladu s tem zakonom prizna pravica do združitve, ohranitve in ponovne pridobitve celovitosti družine z družinskimi člani, ki so tujci« (Zakon o tujcih 2011; 5, 47. člen, Informacije za tujce 2010). Otroci priseljenci⁷⁶ torej ne »padejo z neba«, ampak so posledica uradnih določitev tako v državi sprejema kot v izvorni državi, družbenopolitičnih razmer v obeh državah ter osebnih odločitev (Vižintin 2014c).

Po letu 2000 je število otrok priseljencev v Sloveniji naraščalo, s tem pa so stopile v ospredje tudi potrebe pedagoških delavcev po dodatnem usposabljanju. Usmerjenost na udeležbo in enakopravnost zahteva kritični pristop in »diskusije s tistimi, za katere gre, in ne diskusij o njih« (Schanz 2006: 27), zato navajam citate otrok in staršev priseljencev ter učiteljev, ki sodelujejo pri vključevanju otrok priseljencev, da ponazorim raznolikost (Vižintin 2013a). Različni smo tisti, ki že živimo v Sloveniji. Različni so tisti, ki so prišli in prihajajo v Slovenijo živeti, delati in soustvarjati našo raznoliko družbo. Kot poudarjata tudi Mirjam Milharčič Hladnik in Marina Lukšič Hacin (2011: 33): »Ljudje smo enaki le v tem, da smo (tako ali drugače) različni.«

Preselitev (in skupno življenje z ožjimi družinskimi člani) je za starše in otroke pomembna prelomnica. Nekateri otroci so na intervjujih navedli točen datum prihoda v Slovenijo:

Zdaj sem v petem razredu. V Slovenijo sem prišel iz Bosne 7. 5. 2008. Moj oče je delal tukaj že okoli 20 let, ob sobotah in nedeljah nas je včasih obiskal. Z menoj sta prišla tudi mama in brat. / Prišel sem iz Bosne 15. 6. 2008 v tretji razred. Moj oči je prišel pred sedmimi leti. Rekel je, da bi rad, da pridemo tudi mi v Slovenijo, potem so nam vse uredili, pa smo prišli. Še mami in sestri, zdaj bo stara 17 let. Hodi na gimnazijo (Vižintin 2013a: 308, otroka priseljenca).

76 Veliko raziskav se je v Sloveniji že ukvarjalo z vprašanjem vključenosti in uspešnosti t. i. »priseljencev druge generacije«, torej otrok, katerih starši so se priselili v Slovenijo, sami pa so rojeni v Sloveniji (npr. Kobolt 2002; Dekleva, Razpotnik 2002; Komac 2007 idr.). V tej publikaciji jih ne naslavljam, ampak se ukvarjam z otroki priseljenci, ki so se rodili v drugih državah in so se priselili v Slovenijo, večinoma na podlagi združevanja družine, pogosto po večletnem ločenem življenju (vsaj) od enega od staršev.

IZVORNE DRŽAVE PRISELJENIH V SLOVENIJO

Prostor držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije (z različnimi imeni 1945–1991) je na pragu 21. stoletja, prav tako kot v drugi polovici 20. stoletja, še vedno »najpomembnejši rezervoar tuje delovne sile, ki se na različne načine zaposluje v Sloveniji« (Medica 2010b: 41). Največ delavcev prihaja iz Bosne in Hercegovine, kjer je stopnja brezposelnosti največja. »Po izjavah delodajalcev v vseh možnih sektorjih zaposlovanja, kjer so prisotni, pa tudi po izjavah, ki smo jih pridobili na uradih, kot je Zavod za zaposlovanje, tudi po kvaliteti dela in pridnosti kotirajo najvišje« (Medica 2011, 41) v primerjavi z delavci iz drugih držav in celin, ki jih je manj, okoli 10–20 odstotkov. Ti prihajajo iz novih držav članic Evropske unije (Romunija, Bolgarija), manj iz preostalih držav.

Število priseljencev je v letih 2000–2006 naraščalo (od 6.185 do 15.041), med letoma 2007 in 2009 se je ustalilo na okoli 30.000. Leta 2009 se je v Slovenijo priselilo 30.296 prebivalcev, med njimi 27.393 tujcev in 2.903 državljanov Slovenije; od tega je priseljenih iz držav naslednic nekdanje Jugoslavije 23.935 oz. 87 % (iz Evrope: 12.910 iz Bosne in Hercegovine, 3.576 s Kosova, 2.987 iz Makedonije, 2.907 iz Srbije, 1.442 iz Hrvaške, 539 iz Bolgarije, 354 iz Ukrajine, 271 iz Italije, 183 iz Nemčije, 165 iz Ruske federacije, 117 iz Združenega kraljestva, 113 iz Črne gore, 107 iz Avstrije itd.), 55 iz Afrike, 564 iz Azije, 45 iz Južne Amerike, 191 iz Severne in Srednje Amerike, 23 iz Avstralije in Oceanije, 22 iz neznane države (Vižintin 2013a: 33). V letih 2010 in 2011 se je število priseljencev prepolovilo, »kar je posledica tako spremenjene definicije prebivalstva in s tem mednarodnih migracij kakor tudi vse bolj zaostrene gospodarske krize,« pojasnjuje Karmen Medica (2011: 36).

Posledično so tudi otroci priseljenci prve generacije, ki se rodijo v drugih državah in se preselijo v Slovenijo (najpogosteje na podlagi združevanja družine) ter vstopajo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem v različni starosti, večinoma iz Bosne in Hercegovine, Kosova in iz Makedonije, manj iz Srbije, Hrvaške in iz Črne gore, kar ponazarjam s spodnjimi primeri.

V šolskih letih 2007/08 in 2008/09 je bilo v šest obalnih osnovnih šol vpisanih 54 novih otrok priseljencev, pri čemer je bil vpis nižji kot v prejšnjih letih. Med 50 učenci priseljenci, za katere je navedena država izvora, jih je prišlo največ iz Bosne in Hercegovine (30 %), Albanije (30 %),⁷⁷ Makedonije (18 %), manj iz Srbije (9 %) (skupaj iz držav naslednic nekdanje Jugoslavije 87 %), manj od drugod: iz Rusije (4 %), Nemčije (2 %); za 7 % otrok ni navedenega podatka (Baloh 2010: 23).

⁷⁷ Verjetno iz Kosova in ne iz Albanije; njihov materni je albanščina. Večina albansko govorečih otrok prihaja v Slovenijo iz Kosova, manj iz Makedonije, le redki iz Albanije, Črne gore.

Leta 2009 in leta 2010 je bilo v Ljubljani in Kranju v okviru Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik izvedenih pet pilotnih tečajev slovenščine kot drugega jezika za otroke in starše priseljence. Sodelovalo je 220 udeležencev, od tega 176 učencev in dijakov ter 46 staršev. Večina jih je prišla s Kosova (35 %), Bosne in Hercegovine (28 %) in iz Makedonije (21 %), iz Srbije 5 % (skupaj iz držav naslednic nekdanje Jugoslavije 89 %); iz Ukrajine, Združenih držav Amerike, Bolgarije in iz Rusije med enim in slabimi tremi odstotki, pod en odstotek tečajnikov pa je prišlo iz Kitajske, Afganistana, Avstralije, Dominikanske republike, Italije, Latvije, Moldavije in iz Tajske (Knez 2012; Pilotni tečaj 2010).

V kvalitativni raziskavi, izvedeni za potrebe doktorske disertacije (Vižintin 2013a), iz katere navajam v tem poglavju citate otrok in staršev priseljencev, je sodelovalo 29 intervjuvancev, od tega 17 otrok in 12 staršev priseljencev (Vižintin 2013a: 296–299). Največ jih je prišlo iz Bosne in Hercegovine (28 %), Kosova (28 %), iz Makedonije (24 %) ter po en iz Črne gore (3 %) in Hrvaške (3 %) (skupaj iz držav naslednic nekdanje Jugoslavije 86 %); po en iz Bolgarije, Združenih držav Amerike in Ukrajine (skupaj 9 %). O etnični in jezikovni raznolikosti v razredih ali na šoli pedagoški delavci povedo:

V mojem razredu je 19 otrok, od tega se jih je 9 priselilo iz Bolgarije, Bosne in Makedonije. Letos ni nihče prišel na novo. Na začetku je prišel en deček, hodil k nam en teden, potem so se baje preselili nazaj. Še nekaj sem se spomnila: lani sem imela enega učenca, ki je prišel sredi leta iz Srbije, vendar je hodil dol nekaj let na tečaj slovenščine. Toliko otrok imamo, da kar pozabim na kakšen tak primer. / Tistih, ki pridejo direktno iz svojega okolja v naše, je bilo v zadnjih letih okoli 20. Kar precej. Zadnja leta največ s Kosova, iz Makedonije, nekaj iz Srbije, Bolgarije, prej so bili iz Ukrajine, ampak to v prejšnjih letih. Imeli smo jih že iz vzhodnih dežel in iz Amerike. Ti so tudi prišli z danes na jutri, ampak to so bili otroci slovenskega očeta, tako da je to malo drugače (Vižintin 2013a: 305–306, 414, učiteljici).

Na prvo šolo vpišejo na novo okoli 15 na novo priseljenih otrok na šolsko leto; večinoma prihajajo iz Bosne in Hercegovine, Makedonije (makedonsko in albansko govoreči), redkeje iz Srbije, s Kosova. Otroci iz azilnega doma prihajajo iz Kazahstana, Ukrajine, Mongolije, Azerbajdžana, Belorusije. Na drugo šolo prihajajo otroci priseljenci iz Makedonije, s Kosova, iz Hrvaške. Na tretji šoli, na kateri imajo 23 otrok priseljencev, so se soočili z dvema večjima prihodoma priseljencev: v letih 2000 in 2001 sta prišli dve družini iz Ukrajine in ZDA, od leta 2005 naprej se priseljujejo večinoma z območja držav naslednic nekdanje Jugoslavije in iz Bolgarije (Vižintin 2013a).

Po podatkih MIZŠ je bilo v šolskih letih 2010/11–2014/15 v slovenske osnovne šole vključenih okoli 1.000 novih otrok priseljencev na šolsko leto, skupno 4.861 otrok priseljencev v prvem letu šolanja v osnovni šoli od 1. do 9. razreda (Banjac 2015), v srednje šole pa 300–400 otrok priseljencev.

Preglednica 4: Število otrok priseljencev v prvem letu šolanja v OŠ v Sloveniji (2010/11–2014/15)
Vir: Banjac 2015

Država izvora / Šolsko leto	Hrvaška	Bosna in Hercegovina	Srbija	Makedonija	Kosovo	Črna gora	Evropska unija	Evropa preostalo	Azija	Drugo	Skupaj
2010/11	21	255	53	119	219	1	59	24	22	36	809
2011/12	8	321	60	142	275	0	84	37	29	59	1015
2012/13	16	395	62	127	209	2	68	52	23	38	992
2013/14	13	343	63	97	291	2	60	51	24	50	994
2014/15	10	422	38	82	302	4	45	35	12	101	1051
Skupaj število	68	1736	276	567	1296	9	316	199	110	284	4861
Skupaj %	1,4	35,7	5,7	11,7	26,7	0,2	6,5	4	2,3	5,8	100

Večina otrok priseljencev (več kot 80 %), ki se vključuje v slovensko osnovno šolo, prihaja iz držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije. Največ otrok priseljencev je prišlo v omenjenih petih šolskih letih (2010/11–2014/15)⁷⁸ iz

78 V letu 2014 so nekateri učitelji opazili povečan vpis otrok priseljencev, rojenih v Bosni in Hercegovini. Učitelji so posredovali te informacije ustno na usposabljanjih, izvedenih znotraj projekta *Razvijamo medkulturnost* (2013–2014). Eden izmed razlogov bi bile lahko katastrofalne poplave, ki so prizadele večji del Bosne in Hercegovine v letu 2014. S tem pojavom se

Bosne in Hercegovine (35,7 %), s Kosova (26,7 %), iz Makedonije (11,7 %), manj iz držav Evropske unije (večinoma iz Romunije, Bolgarije in iz sosednjih držav, EU: 6,5 %), iz Srbije (5,7 %), iz drugih evropskih držav (predvsem z rusofonskih območij Ukrajine, Rusije in Belorusije, Evropa preostalo: 4 %), iz azijskih držav (2,3 %), drugih držav (drugo: 5,8 %) in iz Črne gore (0,2 %) (Banjac 2015).

RAZLIČNA IZHODIŠČA (OTROK) PRISELJENCEV

Pri vključevanju (otrok) priseljencev pogosto pozabljam, da so njihove izkušnje in izhodišča zelo raznoliki (Vižintin 2014c). Mirjam Milharčič Hladnik (2010) opisuje (najmanj) pet različnih načinov pozicioniranja otrok v selitvenih procesih: 1. selitev otrok(a) skupaj z družino, pri čemer je (pre)selitev lahko trajna ali začasna ali kombinacija obojega; 2. odločitev staršev ali enega od njih, da se preseli sam in da pusti/-ta otroke doma v oskrbi sorodnikov, sosedov ali prijateljev; takšna odločitev je pogosto povezana s prepričanjem, da se bo družina ponovno združila, ko bodo za to dani finančni, stanovanjski ali drugi pogoji; 3. povratništvo: raznovrstne oblike vračanja otrok s starši nazaj v domovino ali samostojno vračanje v odrasli dobi ali vračanje odraslih v domovino staršev; 4. otroci izseljenk: ženske se v tujini zaposlijo kot dojljke, varuške otrok in sobarice, pri čemer so otroci v migracijskem kontekstu pozicionirani tako kot njihovi lastni otroci, ki jih v večini primerov puščajo doma, kot tudi otroci, za katere skrbijo, jih vzgajajo ali celo dojijo; 5. otroci se (pre)selijo sami in po svoji lastni volji ali pa jih na delo v tujino pošljejo starši.

Tudi slovenski izseljenci v Nemčijo v drugi polovici 20. stoletja (Vižintin 2016a) in Martina Bofulin (2016: 174–197), ki je raziskovala preseljevanje Kitajcev (iz pokrajine Čingtian) v Slovenijo, opisujejo raznolike strategije in postopnost združevanja družin:

Živel sem pri stari mami in na Ptuju zaključil peti razred, ko so se starši odločili, da bodo ostali v Nemčiji. V Nemčijo sem prišel leta 1979. Zame je bil to velik šok (Albert Mlakar 2014). Najprej se je v Nemčijo zaradi službe priselil oče. Sam je živel v Nemčiji sedem let. Ko je bila mami noseča, je prišla še ona v Nemčijo. Tu sta že več kot 45 let (Katja in Lidija Kos 2014) (Vižintin 2016a: 160–161).

je Slovenija (precej neopaženo) soočila z novo skupino priseljencev, pri kateri je prišlo do kombinacije: t. i. okoljsko razseljene osebe oz. podnebni begunci (Argos 2007) in prihod v Slovenijo na podlagi dovoljenja za združitev družine. Tega so pridobili starši (ali eden od staršev), ki so že delali v Sloveniji.

[O]troci izseljencev ostanejo v oskrbi sorodnikov v kraju izvora. Otroci se iz kraja vsakodnevno izseljujejo, družine se združujejo in tudi razdružujejo, otroci se vračajo na počitnice ali »za stalno«, kar pa se lahko spremeni v »začasno«. Potek migracije v okraju praviloma poteka tako, da se mlajši odrasli član družine izseli, kasneje se mu pridruži partner (-ica), temu pa čez nekaj let še otrok. Vendar se hkrati odvijajo tudi druge različice, na primer da partner nekaj let živi z otrokom v državi priselitve in se otrok kasneje vrne k sorodnikom v okraj, ali pa otrok najprej migrira sam in se mu kasneje pridružijo še starši. [...] na splošno velja, da je najboljši čas za migracijo otroka bodisi okoli njegovega sedmega ali osmega leta ali pa okoli 12 leta. Za prvi primer velja, da naj bi otroci do takrat že usvojili dovolj znanja kitajskega jezika, drugo starostno obdobje pa sovпада z zaključkom šestletne osnovne šole. Čas migracije je poleg tovrstnega premisleka odvisen tudi od dolžine imigracijskih postopkov ter delovnih in bivanjskih razmer staršev (Bofulin 2016: 174, 186).

Nekateri učitelji ne vidijo posameznih otrok in njihovih staršev ter ne razlikujejo med njimi, ker so »oni« vsi enaki in zanje menijo, da so neizobraženi, nasilni, biološko pogojeni, da z njimi ne moreš delati, da otroci ne delajo domačih nalog in da starši ne prihajajo na govorilne ure.⁷⁹ Kakovost in uspešnost vključevanja otrok priseljencev se odločilno izraža v tem, ali pedagoške delavke, delavci prepoznavajo raznolikost med otroki, čeprav prihajajo iz iste izvorne države (nekateri so nadarjeni, drugi povprečni, tretji potrebujejo veliko (dodatne) podpore za doseganje učnih ciljev; nekateri so za učenje jezikov bolj, drugi manj nadarjeni; nekateri so zaprti vase, drugi bolj odprti itd.), in raznolikost med starši. Navajam izjavi učiteljic, ki se razlik zavedata:

Zelo različno. Od enega otroka oče sam pride na govorilne ure, prihaja na roditeljske sestanke, prišel je tudi na predavanje, ki je bilo na matični šoli, potlej pa še na nadaljevanje roditeljskega sestanka. Oče je komunikativen, sodelujeva. Navdušen je, ko iščemo še kake druge načine pomoči otrokom – na primer da se ne držiš samo ur dopolnilnega pouka, da se ne držiš samo ur individualne pomoči, ampak ostaneš dlje v šoli in otroka vzameš, ko se na igrišču že sprosti in se ti zdi, da lahko še kaj narediš z njim. Oče drugega otroka pride samo na izrecno povabilo. Dve različni izkušnji, pa sta obe družini iz Makedonije. / Tri leta nazaj sem dobila dva otroka

79 Prim. Zudič Antonič, Zorman (2014: 39). Sočasno obstajajo na številnih šolah različni primeri dobrih praks uspešnega vključevanja otrok priseljencev in razvijanja medkulturne zmožnosti celotne (šolske) skupnosti (Vižintin 2013b; Razvijamo medkulturnost 2013–2015; Eduka – Vzgajati k različnosti 2011–2014; Strokovne podlage 2009–2010; Baloh 2010; Jelen Madruša 2015 itd.).

iz Makedonije in Srbije, deklica in dečka. On ima učne težave zaradi razumevanja še zdaj v tretjem razredu, ona je nadarjena za slovenščino, je med najboljšimi v razredu, tudi v primerjavi s slovenskimi otroki. V višjih razredih je podobno: ena v 6. razredu je prišla letos iz Bosne in Hercegovine, druga deklica je pa že dlje časa tu, a je zelo velika razlika med eno in drugo (Vižintin 2013a: 385–386, 429, učiteljici).

Veliko staršev ne more priti vedno v šolo, ko so organizirane govorilne ure ali roditeljski sestanki, ker jim tega ne dopušča delovni čas, zato se z učitelji pogovorijo po telefonu. Eden od staršev, zaposlen v gradbeništvu, pojasnjuje:

Sem veliko na terenu. Enkrat smo v Mariboru, drugi teden v Kopru, tako da ... Štiri leta nazaj smo gor delali tisto športno dvorano, lani pa smo pripravljali eno fasado. Če je možnost, pridem, če ni, pa po telefonu. Šola naredi vse, kar je možno. Tukaj sigurno, za naprej pa ne vem. Pomagali so, dali so nam stvari, pomagali pri knjigah, jeziku (Vižintin 2013a: 385, oče priseljenec).

Nekateri otroci priseljenci živijo pred preselitvijo in po preselitvi v novo državo v nespodbudnem in/ali ekonomsko šibkem okolju⁸⁰ – zanje imata družina in spodbuden, pravičen vzgojno-izobraževalni sistem še posebej pomembno vlogo. Drugi živijo v spodbudnem okolju, starši so izobraženi, dobro vključeni v slovensko okolje in nudijo otrokom podporo pri izobraževanju, vključevanju in pri drugih (prostočasnih) dejavnostih. Njihovo domače okolje je zavestno večjezično in večkulturno, zavedajoč se, da je identiteta sestavljena in spreminjajoča se kategorija. V nadaljevanju se osredinjam na različne oblike izseljevanja, priseljevanja in preseljevanja ter na vplive družbene in ekonomske krize – na izkušnje, kakršne so posredovali otroci in starši priseljenci (Vižintin 2013a).

POSTOPNO ZDRUŽEVANJE DRUŽINE

Ne glede na to, da je v Zakonu o tujcih (2011: 47. člen) zapisana »zdužitev« družine, je primernejša uporaba nedovršne oblike. Pogosto ne gre za združitev družine v obliki enkratnega dejanja, ampak za postopno združevanje družine:

80 Preseljevanje predstavlja stresno in naporno obdobje. Poleg številnih izzivov vključevanja v novo okolje so nekateri otroci soočeni še z ločitvijo staršev (in s posledicami ločitve – psihičnimi in finančnimi), s smrtjo enega od staršev, z brezposelnostjo enega od staršev, z nasiljem itd. Več o čustvenih in vedenjskih težavah otrok priseljencev, ki se znajdejo v tovrstnih okoliščinah, in podpori, ki bi jo potrebovali od pedagoških delavcev, delavk, gl. Jović Mičković (2016).

Hodim v peti razred. Rojen sem v Bolgariji. Mama je iz Bolgarije, oče iz Bosne. V Slovenijo sem prišel v prvi razred. Sestra je prišla že dve leti prej. / Prišla sem iz Makedonije v drugi razred, ker je moj oče delal tukaj in smo morali priti. Imam dva brata, ne hodita več v šolo, na cesti delata z očijem. Najprej je prišel oče, potem bratje, potem pa še midve z mamó (Vižintin 2013a: 307, 372, otroka priseljenca).

V eni družini je odšla v tujino prva delat mati, ne oče:

Mama je znala slovensko, ona nas je učila. Je Bosanka, ona je bila tu že prej, hodila je v Slovenijo delat. Hotela je živeti tu. Pred mojim porodom smo se preselili sem. Ata je bil vedno v Bosni. Imam dve sestri: ena hodi v 9. razred, druga v 6. razred (Vižintin 2013a, 414, otrok priseljenec).

Po več letih ločenega življenja in obiskih nekajkrat letno se (v primerih t. i. ekonomskih migracij) največkrat preseli najprej oče, potem starejši sorojenci, nato mlajši sorojenci z materjo ali pa najprej eden od staršev in potem drugi od staršev z otroki.

SELITEV CELOTNE DRUŽINE HKRATI

Čeprav naj bi bila selitev otroka priseljenca hkrati z vso družino na splošno razumljena kot najbolj razširjena oblika selitve (Milharčič Hladnik 2012: 22), izkušnje kažejo, da se celotna družina hkrati preseli redko, a obstaja tudi nekaj takih primerov. V prvem, ki ga navajam, šola otroka ne obravnava kot otroka priseljenca; mogoče zato, ker je otrok prišel v Slovenijo s petimi leti in bil vključen v predšolsko izobraževanje, zato je ob vstopu v osnovno šolo govoril slovensko:

Prišel sem iz Hrvaške, ko sem imel pet let. Tukaj sem hodil v vrtec, potlej pa v šolo. Na Hrvaškem sta se moja oče in mama spoznala. Ko sem se na Hrvaškem rodil, ni bilo dobro, ker smo imeli zelo staro hišo. Morali smo se preseliti. Oči je imel službo v Sloveniji. Prišli smo skupaj (Vižintin 2013a: 372, otrok priseljenec).

V drugem primeru so bili na šoli prvič soočeni s prihodom večjega števila otrok priseljencev okoli leta 2000/2001, ko sta se hkrati priselili dve družini: rusko govoreča družina iz Ukrajine in slovensko-ameriška družina iz Združenih držav Amerike, pri čemer je nekaj sorojencev prišlo s starši, nekaj pa se jih je rodilo v Sloveniji. Nihče izmed novopriseljenih in v vzgojno-izobraževalni

sistem vključenih otrok ni govoril slovensko. Pri eni družini gre pravzaprav za povratništvo oz. vrnitev enega od staršev v izvorno državo:

Hčerka je prišla v drugi razred. Imam šest otrok, štirje hodijo v osnovno šolo. Mož je Slovenec. Skupaj smo vedno govorili angleško, ker je bil študent v Ameriki. Mož kot Slovenec je hotel priti nazaj, hotel je delati v svoji državi. Veliko potuje po Sloveniji pa uči tu in tam, v knjižnicah, v javnih prostorih (Vižintin 2013a: 415, mati priseljenka).

Izkušnje pri vključevanju teh otrok priseljencev in postopen razvoj sistema vključevanja, katerega temelj je tesno in spoštljivo sodelovanje s starši priseljenci, so predstavljali pomembne izkušnje pri poznejšem valu otrok priseljencev, večinoma iz držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije in Bolgarije, ki se še nadaljuje.

VRAČANJE V IZVORNO DEŽELO IN NAZAJ V SLOVENIJO

Ljudje se vračajo v izvorno deželo zaradi različnih razlogov. Navajam dva primera zakonito priseljenih v Slovenijo. Mati priseljenka, za katero lahko rečem, da ni vključena v slovensko okolje, je predstavila svojo izkušnjo ponovne priselitve v Slovenijo. Enkrat je že prišla za možem v Slovenijo v devetdesetih letih, a se v Sloveniji ni znašla, zato se je s sinovoma vrnila v Makedonijo. Leta 2008 se je vrnila v Slovenijo s sinovoma in hčerko, ker je pogrešala skupno življenje z možem. Vrnitev v Makedonijo zelo obžaluje, a predvsem zaradi sinov, ki sta v Makedoniji končala srednješolsko izobraževanje, s katero v Sloveniji ne dobita primerne zaposlitve, zato delata z očetom na gradbiščih. Sama bi najraje živela v Makedoniji, v Sloveniji se počuti zelo osamljeno. Negativne posledice ima tudi prekinitev prebivanja v Sloveniji:

Drugače je, ker si v drugi državi in ne poznaš jezika. Saj razumem slovensko, a težko bi delala tu – rada bi se vrnila. V Makedoniji smo pustili dve hiši, eno v vasi, eno v mestu. Prišli smo sem, da malo zaslužimo, za stalno prebivanje pa ne. Samo da punčka konča srednjo šolo – po moje, jaz tako mislim. A punčka raste, ima drugo mišljenje. Če bi bilo po moje, pet minut ne bi bila tu. [Vi bi šli takoj nazaj.] Sigurno. Tvoja zemlja je, vse več ... [Mogoče bi bilo dobro, da greste na tečaj, tam bi koga spoznali ... ali v službo ... Bolje bi se počutili.] Ne, ne. Vsak dan je isto. Pospravljanje, kuhanje, likanje ... [Bi bilo v Makedoniji kaj drugače?] Starše imam. Moževe starše, moja mama, sestra ... Tukaj pa nimam nikogar. Če ti je tam

dolgčas ali si žalosten, oživiš. Telefon in internet sicer imamo, ampak, ne vem ... Tu moraš imeti vozniški izpit, da prideš kam, a jaz ga nimam. Avtobus sicer je, a med počitnicami ne vozi. [Pa vseeno, ko avtobus vozi, bi šli lahko kdaj v mesto.] Saj grem, vzamem hčer in greva, sprehodim se do šole, slaščičarne. [Greste kdaj v knjižnico?] Vem, kje je. [...] Sinova sta srednjo šolo končala v Makedoniji. Sama nisem mogla zdržati. [Mož je bil ves čas v Sloveniji?] Ja. [Vi bi se takoj vrnil, pa se ne, ker bi punčka rada ostala in končala šolo?] Ja. Zdaj vidim, da sem naredila napako pri starejših dveh. Ker sem se vrnila v Makedonijo. Če se ne bi, bi onadva tukaj končala šolo. En je rudarski tehnik, drugi pa strojni tehnik. [Spričevalo lahko prinesejo in jim izobrazbo priznajo.] Nimajo diplome, brez diplome pa ne moreta delati ... Morala bi imeti stalno prebivališče in se zaposliti. Zdaj imata še začasnega. Za hčerko bomo junija vložili za stalno prebivanje, pet let mora biti tu brez prekinitev. [Onadva še nista pet let tukaj?] Ne. Starejši bo decembra, mlajši pa čez eno leto (Vižintin 2013a: 389, 400–401, mati priseljenka).

V drugem primeru je imel oče priseljenec za vrnitev drugačne razloge: izguba zaposlitve. S Kosova je prišel delat v Slovenijo že leta 1988. Na Kosovu je želel študirati, a je moral študij pustiti in odslužiti obvezni vojaški rok. V Slovenijo je prišel zaradi dela, pridružila se mu je žena s prvim otrokom. Zaradi izgube zaposlitve se je žena z otrokom vrnila nazaj na Kosovo. Ko so se finančne razmere izboljšale, se je žena z otroki vrnila v Slovenijo, ker so želeli živeti skupaj:

Bila je skupna država. Končal sem srednjo šolo, hidromelioracijo; obljubili so, da bo zaposlitev, pa je vse skupaj propadlo. Potem so me dali v vojsko ... Eno leto sem hodil na fakulteto v Prištino, naredil sem šest predmetov, potem so me pa takoj – tak je bil sistem za vojsko, ko se me našli, sem moral v vojsko, 13 mesecev sem bil v vojski. Prijatelj je imel v Sloveniji odprto cvetličarno in sadje, zelenjava, pa sem prišel sem. Leta 1999 je bil prvi otrok rojen tu. Čez pet let sem ostal brez dela, so morali nazaj, spet na Kosovo, ni bilo možnosti, da bi zdržali. Žena je morala nazaj dol, jaz sem ostal tu. Potem sta bila še dva otroka rojena na Kosovu. Čez nekaj let smo se odločili, da bomo prišli živeti sem. Nismo mogli: oni dol, jaz pa gor. Ta velika, ki je rojena tu, zdaj hodi v šesti razred, druga hodi v drugi razred, mali gre zdaj v vrtec. Letos bo šel v prvega (Vižintin 2013a: 415, oče priseljenec).

PRESELJEVANJE (ZNOTRAJ SLOVENIJE ALI V DRUGE DRŽAVE)

Nekateri priseljenci se večkrat selijo iz kraja v kraj. Razlogi so različni: ugodnejša cena stanovanja, novo delovno mesto, nesprejemanje ali neustrezna podpora v okolju; če so prosilci za azil, prisilna preselitev zaradi urejanja statusa itd., vendar ostajajo vzroki za selitev po navadi nepoznani. Učitelji začnejo delati z otrokom priseljencem in se trudijo, da bi bilo njihovo vključevanje prijetnejše, potem pa otroci priseljenci odidejo drugam, kar tudi učitelji občutijo kot stisko:

Fantek je letos iz Ukrajine. Občasno je torej še kakšna druga država. [Dva Kazahstanca.] Ja! Kako sta bila luštna! Že znata. Kakšna frajerja sta. Selili so se, po moje. Sredi leta pridejo, sredi leta grejo. Tega je pri nas ogromno. Tisti Albanček je bil fin, vesela bi bila, če bi ostali na šoli. Otrok, ki se je vključil pozneje, je prišel iz Makedonije, Albanec, ampak je bil na šoli samo deset dni. Starši so prihajali v knjižnico in veliko bi mi pomenilo, da bi imela podporo, če bi prišel kdo nov iz Albanije – tudi na starše bi se lahko obrnila, ker so bili fajn. Strašno mi je bilo žal, da je šel, tudi sredi leta« (Vižintin 2013a: 306, učiteljica).

Včasih se vzroki za ponovno selitev tudi razkrijejo, kot ponazarjam v naslednjih treh primerih. Dve družini sta se najprej priselili v en slovenski kraj, nato v drugega. Vzroka za preselitev sta bila različna: pri eni družini nakup hiše in po mnenju staršev neustrezna podpora pri vključevanju otrok na šoli v prvem kraju, pri drugi družini pa so se počutili družbeno izključeni, zato so se preselili v drug kraj, v katerem so že živeli in delali drugi priseljenci:

Tam niso nič vedeli o nas. Niso vedeli, kaj naj delajo z otroki iz drugih držav, tu so pa vedeli. Tu smo kupili hišo, zato smo prišli. Tam so se angleško pogovarjali z njimi, po moje malo preveč v angleščini. Tu so znali, tu so že imeli tuje otroke. Znali so pomagati. Učitelji so pomagali večkrat tedensko, pred šolo, včasih po šoli, knjižničarka je prišla enkrat tedensko po otroke in je pomagala. Mislim, da je pomagala z nalogami pa tudi da se učijo jezik (Vižintin 2013a: 416, mati priseljenka).

Prišel sem leta 2009. Ne na začetku leta, bolj vmes. Ker smo bili najprej v drugem mestu. Potem smo pa prišli sem. [To je bilo pa kar naporno zate, ne? Si šel v tistem prvem mestu tudi v šolo?] Ja, v tretji razred. Ko smo prišli iz Albanije, je mama rekla, da tam ni nič Albancev, tu pa so. Oče je imel tu enega prijatelja, on ima svojo službo in je ata poklical – tako da zdaj dela tu. Imam še dva brata: en je v petem razredu, drugi v vrtcu. Oče je že delal prej tu tri leta. Potem nam je naredil dokumente in smo prišli sem (Vižintin 2013a: 414, otrok priseljenec).

Ko je ena učiteljica po vnaprejšnjem dogovoru želela obiskati družino priseljencev na njihovem domu, jih tam ni bilo več. Razlog: deložacija delodajalca, ker mu niso zmogli plačevati najemnine. Istega delodajalca, ki delavcu že več mesecev ni izplačal zaslužene plače, ker kot podizvajalec pri določenih gradbenih poslih tudi sam ni dobil plačila:

Enkrat sem jih šla pogledat – redno jih obiskujem in jim kaj prinesem, kaj za jesti itd. – in naletela na odprta vrata. Bilo je odprto, prazno in nisem vedela, ali so kam šli. V tistem času fantov ni bilo v šoli. Po enem tednu sem izvedela, da so jih nagnali, ker niso zmogli plačevati. Lastnik jih je spodil iz stanovanja. V tistem trenutku sem mislila, da so se preselili nazaj. Potem se je pa izkazalo, da jim je tisti lastnik dal barako. O tem, ali bodo šli ali ne, se nismo nikoli pogovarjali. Oče po moje definitivno ne bo šel, ker ima tukaj službo. On je bil že brez družine tu 15 let, mislim, da namerava ostati, nismo pa se pogovarjali, ali bodo otroci in žena ostali ali ne. Konkretno v tej družini sem videla, da ima pet družinskih članov dve deki, da so kar na žimnici ležali brez rjuhe, brez vsega, tako da sem jim posteljino in osnovne stvari pripeljala. Po 14 dni so hodili v enih hlačah ... Zdaj pa ni več problem, so oblečeni in obuti, hrano jim kdaj pa kdaj še sproti pripeljem, sicer pa tudi tu na šoli dobijo kdaj pa kdaj kosilo, ko od otrok ostane. Kuharica da v posodo in mama nese domov (Vižintin 2013a: 387, učiteljica).

Družina se ni preselila niti v drug kraj v Sloveniji niti nazaj na Kosovo, ampak v cenejše »stanovanje« v istem okolju, zato so otroci še naprej obiskovali isto šolo. Njihov boj za preživetje je (bil) zaradi organizirane dobrodelnosti na šoli omiljen, a gospodarska kriza neusmiljeno vpliva na njihovo vsakdanje življenje.

POSLEDICE GOSPODARSKE KRIZE

»Formula je preprosta: ko gredo ekonomski kazalniki navzdol, se okrepi protekcionizem. Tako trenutni čas ekonomske in socialne krize za delavce migrante vse prevečkrat pomeni ujetost v prostoru med skrčenimi trgi dela obeh strani migracij – tako držav izvora migracij kot držav sprejemnic. V najbolj kritičnih primerih to celo pomeni dobesedno slepo ulico za delavce migrante,« navaja Goran Lukić (2010: 138). Nekateri starši in otroci priseljenci so v kvalitativni raziskavi odkrito spregovorili o svoji tiski in obupu zaradi revščine ter boju za preživetje. O revščini je odkrito spregovoril eden izmed otrok priseljencev v razredu; šola mu nudi podporo s sredstvi iz šolskega sklada, velikokrat pa šolske potrebščine kupijo ali prinesejo učiteljice kar same:

Zvezkov ni bilo; zdaj ima poln zvezek za okolje, pri slovenščini je poln zvezek ... Sošolci mu posojajo liste, a tako ne more biti, listi se zgubijo! Sem ga vprašala, zakaj mu oče ne kupi zvezka, pa je rekel, da nimajo denarja. Ko sem enkrat spraševala, ali je kdo ostal brez službe, če ima kdo težave – zaradi plačila, ko hodimo okrog –, je rekel, da bi potreboval pomoč. Kar pogledala sem. Rekel je: ‚Moj oči malo zasluži in to porabimo za trgovino.‘ Za hrano, osnovne stvari. [Dobro, da se zaveda in si upa o tem govoriti.] To je zelo dobro! Nihče ni nič pogledal. Mi se tudi pogovarjamo, da se to lahko zgodi vsakomur, tudi meni itd. Na šoli imamo sklad, smo pomagali. Vedno kaj servisiramo. Na začetku leta sem jaz obema kupila zvezka. Pa še kaj prinesem (Vižintin 2013a: 400, učiteljica).

Zaradi neizplačevanja plač delodajalcev nekateri starši razmišljajo o vrnitvi v izvorno državo. Eden od staršev ni dobil plačila za svoje delo že štiri mesece; nekateri zaradi slabega plačila, ki ne omogoča dostojnega življenja, spet iščejo drugo službo:

Slabo je. Delam v gradbeništvu. Slaba plača. Vse je brez veze. [Prosim?] Vse je brez veze. Isto je. [Kar koli greste delat, je isto?] Ja. [Res?] Res. [Ste že poskusili kaj?] Sem. [Vse znotraj gradbeništvaja? In vse je bilo slabo plačano?] Ja. [Žena dela?] Ne. [Pa si želi delati?] Za zdaj ne. Do kdaj, ne vem. Ne vem, nič ne vem. Kakor bo, bo. Vse, kar jaz želim, je brez veze. Odvisno je od službe, kako bo. Če nimaš službe, kaj boš tukaj? Kaj boš delal? [Zdaj ste ostali brez službe?] Ja, sem že bil ... [In ste našli drugo? In je enako grozno?] Ja. Zato ti ne morem pomagati, ker ne vem. Mogoče bom jutri šel, kaj jaz vem. Nič ni sigurno. [Kaj pa če bi šli kam drugam delat, ne v gradbeništvu?] Kam boš šel! [Imate stalno prebivališče?] Ja. [Se lahko prijavite na Zavod?] In kaj bo naredil Zavod? [Mogoče oni iščejo kakšno drugo službo ...] Veste, koliko ljudi je na Zavodu? [Vem, veliko ... Ste zadovoljni s sodelovanjem s šolo?] Za zdaj v redu, za jutri se pa sploh ne ve, kaj in kako. Brez veze. [Če ne boste dobili službe, boste razmišljali o vrnitvi?] Normalno, kaj bom tukaj. [Žalostno, toliko let ste že tukaj ...] Ne, ni žalostno, zakaj? Vseeno je, če si tukaj, če si v Makedoniji, ni važno ... [Imate v Makedoniji več možnosti za službo?] Do zdaj sploh nisem poskusil delati v Makedoniji. [Aha, že od vsega začetka delate v Sloveniji.] Ja. Ampak se da preživeti, ko je tukaj ... [Vse je odvisno od vaše službe.] Ja. [Ali boste imeli dovolj denarja ...] Tako je. [In ne veste, kako bo ...] Ne moreš vedeti ... (Vižintin 2013a: 399–400, oče priseljenec).

Pogovor je bil težek, obupan, odsekan, potrebnih je bilo veliko podvprašanj (v oglatem oklepaju). S sodelovanjem s šolo so zadovoljni, a to ni dovolj, da bi lahko preživeli. Gospodarsko krizo občutijo tudi v drugih družinah:

Kot je nekdaj v Makedoniji vse propadalo, tako je videti Slovenija zdaj. Kot slišim na poročilih – vse propada. Tovarne, firme – in tudi pri nas je bilo tako, zato smo prišli sem, da iščemo boljše življenje, a tudi tukaj ni sijajno. A žalostno bi bilo, da hči, ki se dobro uči ... [Če mož ne bo imel službe, se boste vrnili v Makedonijo?] Ja. [Je tam več možnosti, da najde službo?] Ne. Če bi imel tam možnosti, ne bi prišli sem. [Se bo tu potrudil, da najde drugo službo?] Če najde, bomo ostali, če pa ne, odidemo (Vižintin 2013a: 400, mati priseljenka).

PRISILNO IZSELJENI IN PRISELJENI

Velika večina otrok priseljencev je priseljena na podlagi združevanja družine, vendar so nekateri otroci iz svoje izvirne dežele tudi prisilno izseljeni oz. prisilno priseljeni, kot to imenuje Natalija Vrečer (2007):

Vzroki za prisilne migracije so po navadi kompleksni. Med njimi so: vojne, diktatorski režimi, ki kršijo človekove pravice, industrija orožja, naravne nesreče, razpad držav, hitra rast svetovnega prebivalstva, kolonializem, rasna diskriminacija⁸¹ in nizek ekonomski standard. Med razlogi za prisilna priseljevanja v 20. stoletju lahko dodamo tudi nastanek novih držav in etnocentrične politike, posledica katerih je izključevanje drugih etničnih skupin (Vrečer 2007: 27).

V nekatere šole so vključeni tudi otroci iz azilnega doma. Med sodelujočimi v kvalitativni raziskavi (Vižintin 2013a) je bila družina beguncev, ki je pribežala leta 2005 v Slovenijo zaradi etničnega nasilja na Kosovu. Po nezakonitem prihodu v Slovenijo se je zanje začela dolga in mučna pot urejanja statusa z mednarodno zaščito:

Zvečer se je začelo bombardiranje ... Imeli smo stanovanje, vse smo pustili. Samo šli smo, da bi rešili otroke. Človek ne pomisli na nič, samo greš, da rešiš življenje. [...] Ta, ki nas je vodil, nas je pustil na meji. Tam smo bili ves večer z otroki, iskali smo prevoz, našli smo en par, fanta in punco ali moža in ženo, in vprašali, ali ima kdo avtomobil, taksi, da pridemo v Slovenijo. In rekla sta, da naj bežimo, da nas policija ne ujame. Nimamo nikamor! Potem smo šli v en gozd. Tam smo z otroki prespali. Zjutraj smo videli gospo, ki je šla nahraniti pse. Mož je šel k njej. Rekel

81 Tudi spolna in verska diskriminacija.

je, da smo z otroki in ali lahko pridemo k njej. Rekla je, da pridemo lahko k njej – ampak pred hišo, v hiši vas ne smem skrivati. Potem smo šli v azilni dom. Potem smo iskali stanovanje. Tam nas je bilo preveč, nismo imeli kam dati otrok, v eni sobi nas je bilo deset, otroci so morali v šolo (Vižintin 2013a: 308, mati begunka, prosilka za mednarodno zaščito).

Slovenija je bila s številnimi begunci, ki so bežali z vojnega območja razpadajoče Jugoslavije, soočena v 90. letih 20. stoletja (prim. Šmid, Štrumbl 2004; Vrečer 2007; Klavora 2012). Med literarnimi deli je največ pozornosti zbudila *Princeska z napako* (Vidmar 1998 idr.), med novejšimi poudarjam avtobiografsko delo *Slovenština in jaz* (Lečnik 2013). Avtorica predstavlja zgodbo prisiljene izseljenke in priseljenke s svoje perspektive, kar je pomembna literarna novost, dosegljiva širši bralni javnosti.

Večje število otrok beguncev je prišlo v Slovenijo v 90. letih 20. stoletja po razpadu Jugoslavije. Leta 1992 je začelo v Sloveniji delovati 54 šol s programom osnovne šole za begunce iz Bosne in Hercegovine (okoli 9.000 otrok). Te šole so bile dislocirane: ali so delovale v begunskih centrih ali pa se je pouk za otroke begunce izvajal na slovenskih šolah popoldne, torej ločeno od slovenskih otrok. V šolah so poučevali ljudje iz Bosne in Hercegovine z različno izobrazbo (tudi nepedagoško), kot navajata Gašper Šmid in Žarko Štrumbl (2004). Dlje kot je trajala bosanska šola, bolj so starši želeli vključiti svoje otroke v slovenske šole. Večina se jih je vključila v slovenske šole 1995/96. Srednješolski otroci begunci so se lahko vključili le v srednje šole, v katerih so bila prosta mesta. Večina učiteljev je otroke begunce pozitivno sprejela; pojavili so se tudi posamični primeri, ki so učitelji te učence odklanjali. V šolskem letu 1998/99 so prišli otroci begunci s Kosova; zanje se niso organizirale posebne albanske šole, ampak so se vključevali v slovenske šole, navaja Natalija Vrečer (2007: 110–113). Ali smo se v Sloveniji iz izkušenj z otroki begunci v 90. letih 20. stoletja kaj naučili? Korak naprej je gotovo ta, da za otroke begunce ne organiziramo več posebnih šol, ampak so v 21. stoletju otroci begunci v osnovno šolo vključeni neposredno k pouku, skupaj z vsemi drugimi otroki.

V letu 2015 je po t. i. balkanski poti prečkalo Slovenijo okoli pol milijona ljudi, ki so bežali pred vojno v Siriji ali iz destabiliziranih držav na Bližnjem vzhodu, kot sta Irak, Afganistan (primerjaj Videmšek 2016). Iz afriških držav, kot so: Somalija, Eritreja, Sudan, uničenih zaradi vojn, izkoriščanja različnih oblik, etničnega in verskega nasilja, so prišli v Slovenijo prosilci za mednarodno zaščito, predvsem v okviru prerazporeditve beguncev znotraj Evropske unije. Begunci, ljudje, ki bežijo pred vojno in nasiljem, so razdelili Slovenijo: na eni strani veliko prostovoljcev v begunskih namestitvenih centrih (Dobova, Šentilj, Vrhnika) in

posamezni novinarji, ki so se trudili prikazati tragične življenjske zgodbe ljudi (Gorazd Rečnik, Boštjan Videmšek, Ervin Milharčič Hladnik). Na drugi strani so mediji večinoma poročali o begunskem valu, politiki o varnostnem vprašanju (in Slovenijo obdali z rezalno žico, t. i. tehnično oviro), vrstili so se protesti proti nastanitvi beguncev (v Kranju so februarja 2016 zavrnilo nastanitev šestih otrok beguncev brez spremstva v dijaškem domu; Ljubljana, Vrhnika, Lenart, Lendava, Logatec februar 2016; Škofije marec 2017 itd.), ponekod sočasno tudi v podporo njihovi nastanitvi, okrepil in razraščal se je sovražni govor. Obenem so se vrstile okrogle mize in konference v podporo beguncem (mdr. na Sindikatu vzgoje in izobraževanju, MIZŠ, na ZRC SAZU itd.), znanstvene analize medijskih odzivov (Luthar 2017; Pajnik 2017; Pušnik 2017 idr.).

Koliko pa sploh je prosilcev za mednarodno zaščito v Sloveniji? Po podatkih MNZ je bilo v Sloveniji v letih 1995–2015 vloženi 19.889 prošnji za mednarodno zaščito, priznanih pa je bilo 393 statusov (tj. mednarodnih zaščit/azilov), kar pomeni, da je Republika Slovenija v 21 letih priznala mednarodno zaščito 1,97 % proslcem (Statistični podatki o tujcih v Sloveniji 2015, 2016).

Leta 2015 je bilo po podatkih MNZ med 277 prošnjami 141 beguncev, ki so prečili Slovenijo po t. i. balkanski poti. Med 277 proslci za mednarodno zaščito je bilo 231 moških in 46 žensk. Največ proslcev je prišlo iz Afganistana (48 oz. 17,3 %), Iraka (43 oz. 15,5 %), manj kot 50 iz Irana (35), s Kosova (28), iz Pakistana (25), Sirije (17), Ukrajine (14). Po devet ali sedem ljudi, ki so v Sloveniji v letu 2015 zaprosili za mednarodno zaščito, je prišlo iz Albanije, Kazahstana, Rusije, Somalije, Srbije, po pet ljudi ali manj je prišlo iz Alžirije, Bangladeša, Bosne in Hercegovine, Egipta, Gruzije, Gvineje, Gvineje Bissau, Kameruna, Maroka, Nigerije, Turčije, za eno osebo je država neznana. Mednarodno zaščito je Slovenija v letu 2015 priznala 45 osebam (oz. 16,2 % od 277 zaprosenih) (Statistični podatki o tujcih v Sloveniji 2015, 2016).

Leta 2016 je bilo v Sloveniji vloženi 1.308 prošnji za mednarodno zaščito, od tega 1.085 moških in 223 žensk; med prošnjami je bilo 1.184 beguncev iz t. i. begunskega vala. Največ proslcev za mednarodno zaščito je prišlo iz Afganistana (419 oz. 32 %), Sirije (281 oz. 21,4 %), Iraka (120 oz. 9 %) in iz Pakistana (104 oz. 8 %). Manj kot 80 ljudi je prišlo iz Irana (78), Turčije (60), Maroka (39), Alžirije (42), Eritreje (28), Srbije (21), s Kosova (18), iz Libije (17), Tunizije (11). Manj kot 10 ljudi je prišlo iz Albanije, Bangladeša, Bosne in Hercegovine, Egipta, Konga, Gambije, Gane, Indije, Kameruna, Kitajske, Kube, Libanona, Mjanmara, Nigerije, Palestine, Rusije, Somalije, Šrilanke, iz Ukrajine, za dve osebi pa je država neznana. Mednarodno zaščito je Slovenija v letu 2016 priznala 170 osebam (oz. 13 % od 1.308 zaprosenih) (Statistični podatki o tujcih v Sloveniji 2015, 2016).

Med prosilci za mednarodno zaščito so tudi otroci. Nekateri otroci begunci se do Slovenije (in drugih evropskih držav) prebijajo sami. Čeprav mladoletnih otrok beguncev brez spremstva v Sloveniji ni veliko, njihove »pripovedi razkrivajo številne vrzeli, omejitve in šibke točke obstoječega slovenskega sistema mednarodne zaščite, predvsem pa Slovenija za mladoletne migrante brez spremstva nima dolgoročnih in trajnih rešitev,« ugotavljata Mateja Sedmak in Zorana Medarić (2017), Tjaša Žakelj in Blaž Lenarčič (2017) pa še posebej opozarjata na določanje in upoštevanje najboljših koristi za otroka, kot jih določa Konvencija OZN o otrokovih pravicah.

Tudi na področju vzgoje in izobraževanja bodo potrebne nadaljnje raziskave in razvoj trajnejših rešitev pri vključevanju otrok beguncev. Pomanjkljivo sodelovanje z zakonitim zastopnikom pri otrocih beguncih brez spremstva, oteženo združevanje družine, večmesečna (tudi večletna) negotova situacija ob čakanju na pridobitev/zavrnitev mednarodne zaščite, selitve po Sloveniji – vse to omejuje vključevanje otrok beguncev. Osnovne šole pa že iščejo svoje poti, nekatere izhajajoč iz izkušenj, ki so jih pridobile pri vključevanju otrok priseljencev, katerih starši so se priselili v Slovenijo zaradi zaposlitve, drugi preskušajo nove načine, kot ponazarjata spodnja primera.

Osnovna šola Livada Ljubljana je v šolskem letu 2015/16 vključila 27 novih otrok beguncev, največ med vsemi osnovnimi šolami v Sloveniji. Zastave držav, iz katerih so prišli, so dodali k svoji »državljski enolončnici«, ki izraža dobrodošlico njihovim učencem iz 32 držav. Nadgradili so svoj sistem poučevanja SDJ: otroci priseljenci se udeležujejo tečaja SDJ eno uro pred poukom (dve skupini: začetna in nadaljevalna), otroci begunci pa obiskujejo tečaj slovenščine preduro in prvi dve šolski uri, potem so vključeni k pouku in med vrstnike. Finančno podporo je pridobil ravnatelj Goran Popović na MIZŠ, na Pedagoški in Filozofski fakulteti je pridobil nove prostovoljke in prostovoljce, ki sodelujejo pri pouku. Ravnatelj (tudi sam s priseljenko izkušnjo, priseljen iz Srbije 1994) je z učitelji in učenci obiskal azilni dom: da je spoznal starše svojih učencev, jim izrekel dobrodošlico in da jim je predal sporočilo, da je podpora staršev za uspešnost otrok v šoli izjemno pomembna. V proces vključevanja so vključili ne samo svoje dozdajšnje izkušnje na področju vključevanja otrok priseljencev, ampak tudi starše, ki govorijo jezike novih otrok beguncev, da so jim v podporo pri prevajanju, vključevanju in pri sodelovanju (Petrovčič 2016a; Gruden 2016).

Na Osnovni šoli Bojana Iliča Maribor so izvedeli, da bodo na njihovo šoli vključeni trije afganistanski otroci brez spremstva. Na njihov prihod so se ravnatelj Štefan Muraus, učiteljski zbor, učenci in njihovi starši temeljito pripravili. Učiteljica geografije in zgodovine je učiteljskemu zboru predstavila državo Afganistan in okupacije dežele z vojnami, ki so se bile na afganistanskih tleh

zadnja desetletja druga za drugo: iz nestabilne, nevarne, nasilne in izključujoče države bežijo številni ljudje (prim. Rečnik, 2014a, 2014b, 2016). Predstavitev o Afganistanu so učitelji OŠ Bojana Iliča Maribor posredovali svojim učencem in svetu staršev. Za individualno delo z učenci je ravnatelj pridobil finančno podporo v Mestni občini Maribor, povezali so se z društvom Odnos. Na šoli so učitelji in učenci pa tudi starši brali *V morju so krokodili* (Geda 2011, 2012) in *Jaz sem Malala* (Yousafzai, Lamb, 2014). Po teh pripravah je šolska skupnost topla in z razumevanjem sprejela tri fante, ki so se v novo okolje dobro vključili⁸² in ga niso hoteli zapustiti (Petrovčič 2016b). Vključeni resorji (MIZŠ, MNZ ter Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti) pa so na podlagi sklepa Vlade RS (na seji 28. julija 2016) avgusta 2016 vse mladoletne otroke begunce brez spremstva (21) preselili v dijaška domova v Novo Gorico in Postojno.

Je koncentracija mladoletnih otrok beguncev – tistih brez spremstva v dveh dijaških domovih, in otrok beguncev iz azilnega doma na Viču na eni izmed ljubljanskih šol – res pravilna odločitev MIZŠ (v sodelovanju z MNZ ter Ministrstvom za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti)? Ali ne bi bilo bolje razmisliti o razporeditvi na več ljubljanskih šol in po več dijaških domovih po Sloveniji? Kot pravi Goran Popović: »Učitelj mora pomagati otroku ne glede na vse. Ker ko dobite takšno mlado bitje, to bitje ni krivo niti za vojne, niti za politiko, niti za ravnanje staršev. Smo ljudje ali nismo« (Petrovčič 2016a: 41)?

Sprašujem se, koliko otrok beguncev, za katere so starši ali zakoniti zastopniki v Sloveniji zaprosili za mednarodno zaščito, bo ta status tudi pridobilo. Otroci, ki so preživeli dolgo, nevarno in drago pot, ki jim je uspelo priti do Slovenije, si zaslužijo ne le podporo šolske in lokalne skupnosti pri vključevanju, ampak najprej podporo pri pridobivanju mednarodne zaščite – pot do nje pa je spet dolga, naporna in negotova (Sedmak, Medarić 2017), kot je bila njihova pot do Evrope.

Življenjske zgodbe otrok beguncev odmevajo tudi v književnosti.⁸³ Med slovenskimi književnimi besedili izpostavljam dela *Superga* (Stepančič, Kodrič Filipič 2015), *NK Svoboda* (Gombač 2016), *Požar* (Kodrič Filipič 2016), med

82 Ravnatelj Štefan Muraus je o tej izkušnji pripovedoval mdr. na Posvetu o jezikovnem vključevanju priseljencev v vrtnice in šole, MIZŠ (Ljubljana, 23. 9. 2016), in sicer na okrogli mizi Medkulturni pristop k vključevanju otrok priseljencev. Moderirala sem jo jaz, na njej pa so poleg Štefana Murausa s svojimi izkušnjami sodelovali še Dijana Harčević Catič, Ksenija Žižek, Nataša Hanuna).

83 Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS objavlja priporočilne sezname knjig: Priporočene knjige – po ciljnih skupinah. Poudarjam seznam Knjige na temo večkulturnosti/begunske tematike, ki je razdeljen v štiri starostne stopnje (tri triletja OŠ, SŠ) ter prinaša bogat izbor slovenskih in prevedenih književnih besedil ter seznam t. i. informativnih (poučnih) knjig s

prevedenimi deli pa *V morju so krokodili* (Geda 2011, 2012), *Čas čudežev* (Bondoux 2014), *Nikoli ne reci, da te je strah* (Catozzella 2016),⁸⁴ *Druga roka* (Cleave 2011, 2012).⁸⁵

področij (slovenskega) izseljevanja in priseljevanja, izključevanja in vključevanja (Haramija, Jamnik 2015).

- 84 Opozarjam na spremno besedo Mirjam Milharčič Hladnik (2014) v tej knjigi, v kateri oriše slovensko zgodovino izseljevanja: Slovenci smo bili in smo t. i. ekonomski migranti. Opozarjam tudi na dodatne informacije o razmerah v Somaliji, predloge za delo z besedilom (Kobe Pavlovič 2014) in dokumentarni film o deklici, ki ji je bilo ime Samia Yusuf Omar (1991–2012) (Citius Altius Fortius 2015). Tekla je na olimpijskih igrah v Pekingju (2008), njene sanje, da bi tekla na olimpijskih igrah v Londonu (2012), pa so utonile v Sredozemskem morju.
- 85 Posamezne odlomke iz naštetih besedil redno uporabljam na delavnici Od kod in zakaj prihajajo begunci. Delavnica je del predavanja »Medkulturni dialog: v sodelovanju s priseljenci in z manjšinami« v seminarju »Vključevanje, slovenščina, medkulturna vzgoja in izobraževanje«, ki ga izvajam v projektu *Le z drugimi smo* (2016–2021).

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 1: Predlogi za Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije na področju vključevanja otrok priseljencev v osnovne in srednje šole

Podajam naslednje predloge za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev v OŠ in SŠ ter za usposabljanje pedagoških delavcev, delavk:

- Sistematizacija delovnega mesta za pedagoško delavko, delavca, ki je v podporo pri vključevanju otrok priseljencev. Predlagam fleksibilno zaposlitev na 2/3 vzgojno-izobraževalnih organizacijah, odvisno od števila priseljenih otrok – namesto začasnih projektnih rešitev (na posameznih šolah) in (premalo) dodeljenih ur za poučevanje slovenščine.
- Pedagoški delavec, pedagoška delavka, ki bi bil/-a zaposlen/-a za podporo pri vključevanju otrok priseljencev, bi moral/-a imeti ne le izobrazbo na področju slovenščine kot drugega jezika, ampak tudi na področju medkulturne vzgoje in izobraževanja.
- Na pedagoških in filozofskih fakultetah (pedagoška smer) na magistrski stopnji predlagam uvedbo izbirnih študijskih predmetov »medkulturna vzgoja in izobraževanja, slovenščina kot drugi jezik«, da bodo bodoči vzgojitelji, učitelji in profesorji pripravljeni na večjezičnost, večkulturnost in raznolikost v vzgojno-izobraževalnih organizacijah (od vrtca do srednjih šol, glasbenih šol in dijaških domov) in da bodo znali poučevati, vključevati skladno s to raznolikostjo.
- Za že zaposlene pedagoške delavce, delavke predlagam obvezno usposabljanje na področju medkulturne vzgoje in izobraževanja, slovenščine kot drugega jezika: vsi učitelji prispevajo k učenju slovenščine in vključevanju, zato potrebujejo znanje, kako pripraviti heterogene učne priprave, učne ure, kako dve leti prilagojeno poučevati, preverjati in ocenjevati, spremljati napredek, vključevanje ipd.
- Šolam je treba ponuditi primere spremljanja napredka, dveletnega prilagojenega poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja na področju usvajanja SDJ in pri nadomeščanju morebitnih primanjkljajev znanja, ki so posledica različnih učnih načrtov po državah.
- Poučevanje slovenščine kot drugega jezika po vpisu v vzgojno-izobraževalni proces: prvih šest mesecev strnjena oblika učenja SDJ za otroke priseljence v osnovni/srednji šoli, vsak dan prve tri šolske ure, potem pa vključitev v razred/oddelek. Po šestih mesecih do dveh let: SDJ prvo šolsko uro ali

preduro, pri čemer je (v drugem letu) vedno večji poudarek na podpori pri usvajanju učne snovi.

- Podaljšanje obdobja prilagojenega preverjanje in ocenjevanja znanja v tretje šolsko leto, če je bil otrok prvo leto vključen po novem letu, tako v osnovni kot v srednji šoli.
- Da bi bili dijaki, dijakinje v zakonodaji prepoznani kot potencialni uporabniki pedagoške pogodbe, predlagam, da se v 49. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) oz. 20. člen (in v vse druge potrebne člene) Zakona o gimnazijah (2007) poleg prepoznanih dijakov s posebnimi potrebami in dijakov, »ki zaradi starševstva, izjemnih socialnih in družinskih okoliščin ali zaradi bolezni in drugih utemeljenih razlogov /.../« (20. člen), dopiše tudi besedna zveza »dijaki priseljenci«.
- Koncentracija mladoletnih otrok beguncev, tistih brez spremstva v dveh dijaških domovih (Nova Gorica, Postojna) in otrok beguncev iz azilnega doma na Viču na eni od ljubljanskih šol – gre za skupno odločitev MIZŠ, MNZ ter Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti – je v nasprotju z izkušnjami na področju vključevanja (otrok) priseljencev. Svetujem razpršeno naselitev na različne lokacije, vključitev na več ljubljanskih šol in po več dijaških domovih po Sloveniji.
- Vsak otrok priseljenec, vpisan v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, tudi proslci za mednarodno zaščito, bi moral biti upravičen do enega brezplačnega učnega gradiva (učbenik, delovni zvezek), primerne starosti. Menim, da bi bila to finančno upravičena naložba v vključevanje in aktivno družbeno delovanje vsakega otroka, ki začenja svoje življenje v Sloveniji.



**MODEL MEDKULTURNE
VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA**

Med slovensko-makedonsko učno uro: spoznavanje cirilice in makedonskih pesmi. OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2009)

Model medkulturne vzgoje in izobraževanja je sestavljen iz sedmih kriterijev. Da bo vključevanje otrok priseljencev učinkovitejše in uspešnejše, ni dovolj, da smo pozorni le na posamezne vidike (npr. samo na poučevanje slovenščine ali ocenjevanje), ampak je treba razviti čim bolj celosten pogled, ki aktivno vključuje vse soustvarjalce, vpete v proces vključevanja: učence in starše, priseljene in nepriseljene, pedagoške delavke, delavce (tudi take, ki imajo sami izkušnjo preseljevanja), priseljence same in njihove organizacije, lokalno okolje, državne organizacije, ki vplivajo na vzgojno-izobraževalni proces in soustvarjajo vključevalno družbo.

Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo (1) zahteva na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, da postane eno osnovnih meril za presojo kakovosti šolskega sistema, prisotno pri vsakem učnem predmetu, pri vsaki šolski učni uri – in razvoj medkulturne zmožnosti pri vseh prebivalcih.

Sistemska podpora (2) uporablja zakonodajne možnosti (pouk SDJ, dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, razširjeni program) in primere dobrih praks, razvitih in mogočih v slovenskem šolskem sistemu (uvajalnica, priprava razredne skupnosti, medvrstniška podpora).

Medkulturno zmožnost lahko pri svojih učencih razvijajo le tisti pedagoški delavci, delavke, ki razvijajo najprej svojo medkulturno zmožnost (3), pri čemer pričakujem, da se stalno usposabljajo, sodelujejo pri projektih, si izmenjujejo primere dobrih praks; da se zavedajo vpliva svojih stališč in pričakovanj ter dejstva, da sta učenje jezika okolja in vključevanje v novo okolje večleten proces; da se pedagoški delavci, delavke kot aktivni državljani odzovejo na predsodke, diskriminacije v svojem (šolskem) okolju.

Zavedanje, da je naša družba večkulturna, razvijajo pedagoški delavci, delavke pri vseh šolskih predmetih (4), tako da kritično obravnavajo obstoječe učno gradivo, sami razvijajo svoje učno gradivo skladno z večkulturnostjo v razredu in na šoli ter kritično obravnavajo primere sistemske, prikrita diskriminacije v učnih gradivih in šolskem vsakdanu.

Razvijanje medkulturne zmožnosti in zavedanje, da je naša družba večkulturna, sta temelja za razvoj medkulturnega dialoga na šoli (5). Medkulturni dialog razvijajo pedagoški delavci, delavke skladno z večkulturnostjo na šoli ter v sodelovanju s starši in z otroki priseljenci; skupaj s priseljenci pripravljajo pedagoški delavci, pedagoške delavke medkulturne učne ure in prireditve, podpirajo pouk maternega jezika in kulture otrok priseljencev, spodbujajo branje v maternem jeziku in slovenščini.

Zadnja dva kriterija v modelu medkulturne vzgoje in izobraževanja poudarjata, da pedagoški delavci, delavke vsega ne morejo storiti sami. Šola mora sodelovati s starši priseljenci (6) in najti, uporabiti podporo v lokalnem okolju (7), saj je šola del družbenega sistema. Podpora staršem in tesno sodelovanje z njimi imajo dolgoročne pozitivne posledice, saj pripomore k vključevanju otrok priseljencev, med starši in učitelji pa razvija zaupanje. Lokalne organizacije ponujajo številne oblike podpore za uspešnejše vključevanje otrok in staršev priseljencev, razvoj medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev in za razvoj medkulturnega dialoga med nami.

Za učinkovito in uspešno delujočo medkulturno vzgojo in izobraževanje, katere cilja sta uspešnejše vključevanje otrok priseljencev in razvoj medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev, predlagam razvoj vseh sedmih kriterijev. Le povezani med seboj omogočajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja:

1. Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo
2. Sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev
3. Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo
4. Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih
5. Medkulturni dialog na šoli
6. Sodelovanje s (starši) priseljenci
7. Sodelovanje z lokalno skupnostjo

Vsako izmed teh poglavij, ki se med seboj prepletajo, dopolnjujejo in z različnih zornih kotov omogočajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja, prinaša tudi primere iz pedagoške prakse in zanjo. Ti primeri širijo že obstoječe primere dobre prakse ali predlagajo, kako razvijati medkulturno vzgojo in izobraževanje v obstoječem vzgojno-izobraževalnem procesu.



MEDKULTURNOST KOT
PEDAGOŠKO-DIDAKTIČNO NAČELO

»Dober dan« v različnih jezikih, stopnišče OŠ Livada, Ljubljana. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2016)

Klara Skubic Ermenc (2007a, 2007b, 2010) je večkrat zahtevala, da medkulturnost postane eno od načel osnovne šole, kar so upoštevali tudi v novi *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011: 114–117): »načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture ter spodbujanja medkulturnosti«. Medkulturnost kot načelo in cilj nadaljnjega razvoja osnovne šole tvorita skupaj z oblikovanjem in s širjenjem nacionalne kulture eno načelo, ki se dopolnjuje in si ne nasprotuje. Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo razumem kot:

- enakopraven odnos med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi, verskimi idr. skupnostmi; drugačen je enakovreden;
- podpora pri spremembah obstoječih hierarhičnih odnosov;
- pedagoški proces podpira realnejši uspeh vseh učencev;
- priznavanje večkulturne družbe;
- razvoj medkulturne družbe;
- usmerjenost na vse prebivalstvo;
- zaposlovanje učiteljev z lastno izkušnjo preseljevanja;
- prisotnost v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu;
- podpora splošnim načelom ter ciljem vzgoje in izobraževanja.

Težko je razpravljati o raznolikosti identitet pri ljudeh ali spodbujati razvoj medkulturne družbe, če imamo težave s priznanjem, da smo večkulturna družba. Dejstvo je, da v Sloveniji poleg Slovencev sobivajo, živijo in soustvarjajo našo družbo tudi ljudje, ki jim slovenščina ni materni jezik, ki imajo (vsaj) dva materna jezika, od katerih je en lahko slovenski ali pa ne, ki odraščajo v (vsaj) dveh kulturah – ki pripadajo slovenski (ali pa ne) in drugim etničnim ali jezikovnim skupnostim, in to znotraj Slovenije. Med nami živijo slovenski Italijani, Madžari, Romi in številni priseljenci.

Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo pomeni, da se načrtovanje, izvedba in evalvacija vzgoje in izobraževanja usmerjajo tako, da podpirajo

spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med prevladujočo etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi/kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako pripomorejo k enakosti dejanskih možnosti za izobraževanje, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin (Skubic Ermenc 2007a: 129; 2010: 272–273).

Pomembno je izhodišče, da je medkulturnost načelo in ne posebna pedagoška disciplina. V pedagogiki pomeni načelo vodilo pouka, ki usmerja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pouka, kar pomeni, da preveva celoten proces vzgoje in izobraževanja. Da bo načelo medkulturnosti dejansko zaživel, mora postati del t. i. realnega kurikulumu šole, kar pomeni povezavo formalnega (uradnega) kurikulumu (zakonodaja, pravilniki, izobraževalni programi, učni načrti, učbeniki, pedagoško-didaktične smernice ipd.) in celotno pedagoško prakso, skupaj z odnosi ter s selekcijo in z interpretacijo šolskega znanja (t. i. skriti kurikulum), saj le »več sorodnih ukrepov daje več možnosti za doseg cilja. Manj so ukrepi enotni, manj možnosti je za njihovo učinkovitost« (Skubic Ermenc 2007a: 129).

Tudi Nives Zudič Antonič (2010) razume medkulturno vzgojo in izobraževanje celostno, kot pedagoško načelo:

Ne gre za dodatno zmožnost, ki jo moramo razvijati pri pouku, temveč gre za ključno dimenzijo vseživljenjskega učnega procesa, ki preči učne vsebine različnih predmetnih področij, učne pristope in strategije ter seže tudi na področje medosebnih odnosov. To pomeni, da se medkulturna vzgoja ne udejanja zgolj z dodajanjem vsebin o tuji kulturi, temveč s poglobljeno preučitvijo obstoječih kurikularnih modelov. Pri tem je treba raziskati tudi odnos med šolskim sistemom in državo, odnos do posvetnosti in njenega razvoja, vlogo kulturne zgodovine pri oblikovanju posameznika in druge ideološke koncepte. Če želimo medkulturni kurikulum izvajati, moramo kritično preučiti obstoječi učni program in pri spreminjanju konceptov obstoječega kurikula premostiti morebitne predsodke (Zudič Antonič 2010: 212–213).

ENAKOPRAVEN ODNOS IN PODPORA ZA VSE UČENCE V LUČI KONCEPTA PRAVIČNOSTI

Enakopraven odnos med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi idr. skupnostmi razumemo kot spoštljivo in enakopravno sodelovanje med različnimi skupnostmi, ki sobivajo v naši družbi, konkretno znotraj določenega lokalnega okolja in šolske skupnosti. Z drugačnim lahko enakopravno sodelu-

jemo, če ga jemljemo kot enakovrednega, ne deficitnega, poudarja Klara Skubic Ermenc (2007, 2010). Ko se na šolo vpisujejo otroci priseljenci, jih uvrstimo v razred skladno s starostjo in glede na končani razred v izvorni državi. V starih priseljenicah in učiteljih maternih jezikov ter kultur, ki prihajajo na šolo, vidimo enakovredne partnerje, s katerimi skupaj razvijamo medkulturni dialog na šoli.

Pedagoški proces podpira realnejši uspeh vseh učencev, tako da razvija različne podporne oblike in dejavnosti. Pozitivna diskriminacija⁸⁶ razlikuje za to, da bi odpravila nepravilne razlike in vzpostavila enake možnosti za vse. Zaradi negativne konotacije, ki jo zbuja izraz diskriminacija, in upoštevajoč cilj, za katerega si prizadevamo, predlagamo spodbudnejši, prijaznejši izraz, npr. sistemska podpora, enake možnosti, podpora pravičnosti.

V slovenski osnovni šoli lahko na načelni ravni najdemo vse tri principe pravičnosti, izhajajoč iz Rawlsove teorije (načelo enakih možnosti, načelo poštenih enakosti možnosti in načelo difference), medtem ko se na formalni ravni pri upoštevanju vseh treh načel zapleta. Leta 2006 sta Mojca Peček in Irena Lesar (2006: 193) kritično ocenili, da je slovenski šolski sistem pri obravnavi izobraževanja otrok priseljencev šele pri vzpostavljanju večkulturnosti, medtem ko so stališča učiteljev pogosto še na stopnji asimilacije. Če povzamemo: šolski sistem se je leta 2006 še vedno spoprijemal z dejstvom, da v Sloveniji poleg Slovencev prebivajo tudi druge etnične skupnosti in da slovenščina ni materni jezik vseh prebivalcev Slovenije, učitelji pa so pričakovali, da se morajo priseljenci zlititi z večino države sprejema in se odpovedati svojemu maternemu jeziku, kulturi in navadam iz svoje izvorne države. Rezultati raziskave,⁸⁷ v kateri je bilo osnovno vprašanje raziskovalnega projekta, kaj se dogaja v slovenski osnovni šoli z vidika pravičnosti, nam kažejo

prepad med idealom pravične šole in dejanskim stanjem. Načelna opredelitev anketiranih se kaže kot spodbudna, vendar odgovori glede izpostavljenih skupin učencev prikazujejo precej drugačno sliko. Kažejo namreč na nizko stopnjo senzibilnosti precejšnjega dela učiteljev za dokaj očitne razlike med učenci (npr. učni uspeh deklet in fantov, jezikovne pregrade, s katerimi se srečujejo učenci iz drugih

86 Pozitivna diskriminacija je uveljavljen termin na področju politične filozofije. Le s politiko pozitivne diskriminacije ne rešimo vseh zagat, na katere opozarjajo medkulturno usmerjeni pedagogi; Klara Skubic Ermenc (2010) opozarja, da le prilagajanje potrebam in značilnostim posameznikov ter skupin lahko vodi v pretirano ločevanje in segregacijo, zato je treba področje reševati celovito.

87 V raziskavi *Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik (2003–2005)* so sodelovale Mojca Peček, Cvetka Razdevšek Pučko, Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik (Peček, Lesar 2006: 5).

etničnih skupin), poleg tega pa tudi na prepričanje, da je treba različnim učencem zagotoviti enake pogoje učenja [...]; pri učencih manjšinskih etničnih skupin je njihova dvojezičnost prepoznana kot odklon, ki ga morajo čim hitreje prerasti, kulturna različnost pa kot hendikep, ki ga je potrebno čim prej homogenizirati (Peček, Lesar 2006: 192, 203).

Pravičnost šolskega sistema se danes presoja predvsem po tem, koliko uspe zmanjšati tiste dejavnike šolske uspešnosti, ki niso posledica posameznikove izbire, ampak so posledica dejavnikov, ki izhajajo iz ekonomskega, socialnega in iz kulturnega okolja posameznika (Lesar 2009: 335), ob tem pa je treba sprejeti dejstvo, da je šola del družbenega sistema in posledično ohranjevalka družbene (ne)pravičnosti.

Če bi resnično hoteli kaj spremeniti, bi morali najprej upoštevati, da šola družbenih in socialnih neenakosti ne samo, da ne more odpraviti ali omiliti, pač pa je njena glavna družbena funkcija njihovo ohranjanje in utrjevanje, torej reprodukcija obstoječih razmerij moči in bogastva. Na drugi strani bi morali upoštevati tudi to, da ima šola zaradi svoje izobraževalne funkcije kljub vsemu emancipatorične učinke in da so lahko v izobraževalnem sistemu uspešni tudi otroci, ki za šolski in življenjski uspeh niso predestinirani s svojim družinskim poreklom. Obe funkciji šole, emancipatorično izenačevalsko in brezkompromisno segregacijsko, gre razumeti v kontekstu paradoksa, ki je bistvo načela enakosti in pravičnosti. Paradoks je sestavni del vsake demokratične institucije, tudi šole, in izhaja iz formalne enakosti, ki določa, da smo ljudje na določeni ravni enakopravni, hkrati pa preprečuje, da bi bili tudi dejansko ali resnično enaki, saj bi s tako imenovano resnično enakostjo tvegali, da izgubimo svobodo (Milharčič Hladnik 2006: 58–59).

Proces šolanja je družbeno pristranski in šola je »najpomembnejši ideološki aparat države« (Milharčič Hladnik 1995: 90), vendar učitelji težko verjamejo, da bi lahko sodelovali pri ohranjanju socialnih neenakosti v družbi. Ustvarila se je »iluzija o mogoči odpravi družbenih neenakosti. Dejansko pa je ostala učinkovitost šole pri odpravi družbenih neenakosti omejena« (Gaber, Marjanovič Umek 2009: 30).

»Kot na številnih področjih sta tudi v polju edukacije analiza in priznanje neupravičenih neenakosti prvi korak k njihovem zmanjševanju in obvladovanju,« menita Slavko Gaber in Ljubica Marjanovič Umek (2009: 39). Predlagata ukrepe za zmanjšanje vpliva socialnega izvora in reproduktivne vloge šole pri družbenih delitvah na evropski in nacionalni ravni ter pri ozaveščanju, vpogledu

učiteljstva v delovanje šole in svoje vloge v njej: ozaveščanje o pomenu pravičnosti in učinkovitosti šolskih sistemov; spremljanje in raziskovanje tega dela izobraževanja; izmenjava in podpora za razvoj in diseminacijo dobrih praks pravičnih in učinkovitih političnih in strokovnih ukrepov; dodatno je treba investirati v predšolsko vzgojo; finančna podpora dijakom, ki prihajajo iz socialno manj spodbudnih razmer, v srednji šoli; srednje, višje in visoko šolstvo mora ostati brez šolnin; podaljšanje skupne šole v Evropi; negovanje pedagogike jasnih standardov,⁸⁸ ki omogoča razumevanje, kaj šola od otrok zahteva; več skupinske in individualne obravnave učnih potreb otrok. S tovrstnimi ukrepi bi zmanjšali pristranskost, ki koristi otrokom srednjega razreda, otrokom iz socialno šibkejših okolij pa bi omogočili vpis v prestižnejše programe in nadaljevanje študija.⁸⁹

Mirjam Milharčič Hladnik (2006) se sprašuje, kaj konkretno pomeni enakost izobraževalnih možnosti in (posledično) pravičnost: enakost, mogoče brezplačnost dostopa do vseh stopenj izobraževanja; enak ali mogoče diferenciran in otrokom z različnimi sposobnostmi prilagojen kurikulum; enakost v opremljenosti šol, usposobljenosti in plači učiteljev ali v raznovrstni ponudbi obšolskih dejavnosti: enakost ali mogoče različnost v pripravljenosti na šolo in izenačevanje predhodnega znanja in usposobljenosti za vstop v šolo; enakost rezultatov, mogoče enakost testov, torej meril znanja; pravično, torej enakopravno obravnavanje, ali pa mogoče tudi pravično in različno obravnavanje učencev; »velja pomisliti, da je enakost praktično načelo, povezano s pravično razdelitvijo družbenih dobrin. Med družbenimi dobrinami pa zavzema privilegirano mesto

88 Standarde, ki jih je treba doseči na določeni ravni izobraževanja, je treba jasno opredeliti, ne pa jih zniževati. Obenem je treba zmanjšati količino snovi v kurikulumu, da bi delali manj, a bolje (Bourdieu v Gaber, Marjanovič Umek 2009: 42). Zniževanje standardov v izobraževanju je vključujoče le na videz bolj, v resnici pa je razredno pristransko in razvrednoti ravni edukacije ter zmanjša možnosti za vertikalno mobilnost. Ne potrebujemo pokroviteljske skrbi za 'manj sposobne', ampak jasne standarde zahtevanega znanja, povečanje vložka javnih finančnih sredstev za pomoč pri zmanjševanju zaostanka v posesti kulturnega kapitala, nadomestiti pasivno učenje z aktivnim, sprotno spremljanje dosežene ravni znanja, usposabljanje učencev in učenk za kritično mišljenje, opravljanje poskusov in kontekstualizacijo znanja (Gaber, Marjanovič Umek 2009: 39–42).

89 Šola je pisana na kožo otrokom srednjega razreda, medtem ko se otroci iz nižjega delavskega razreda in iz drugih tako ali drugače deprivilegiranih skupin borijo s številnimi »ovirami, ki stojijo med kulturami (z navadami, ravnaji, s pojmovanji), iz katerih izhajajo sami, in 'šolsko kulturo'«. Še več, študentke in študenti iz družin z nižjo izobrazbo se veliko pogosteje odločajo za študij v višješolskih programih in v visokih strokovnih programih, če se odločijo za univerzitetni študij, pa izberejo t. i. manj prestižne programe (učiteljstvo, tehnični poklici ipd.). Študenti in študentke iz zgornjega srednjega in višjega razreda pa se nesorazmerno pogosteje odločajo za študij na t. i. prestižnih fakultetah (pravo, arhitektura, medicina) (Gaber, Marjanovič Umek 2011: 30–31).

prav izobrazba« (Milharčič Hladnik 2006: 60).⁹⁰ Učitelji se morajo zavedati in znati utemeljiti, zakaj razlikujejo, da bi omogočili dejansko enakost in pravičnost. V ospredju sodobnih konceptualizacij šolskih sistemov pravičnosti je,

da daje različnim učencem različno z namenom izravnavanja objektivnih razlik in z željo po doseganju enakih rezultatov. Ta zahteva se ne more realizirati le na formalnem, institucionalnem nivoju, v obliki takšnih in drugačnih kompenzacijskih programov, temveč zahteva učitelja, ki je senzibilen za to, kaj je v določenem primeru za različne učence pravično in kaj ne, učitelja, ki zna tudi strokovno utemeljiti, zakaj z nekim učencem ravna oz. ne ravna drugače kot z večino (Peček, Lesar 2006: 9).

Učitelji naj sodelujejo pri spremembah obstoječih hierarhičnih odnosov, kar pomeni, da v svojem (šolskem) okolju prepoznavajo primere (sistemske, prikrite) diskriminacije, ozaveščajo predsodke, stereotype (pri sebi in učencih), jih presegajo in jim odkrito nasprotujejo. S svojim znanjem in svojimi dejanji kot aktivni državljani prispevajo k spremembam, ki omogočajo razvoj dejanskega enakopravnega odnosa med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi idr. skupnostmi.

PRIZNAVANJE VEČKULTURNE DRUŽBE, RAZVOJ MEDKULTURNE DRUŽBE IN USMERJENOST NA VSE PREBIVALSTVO

Izhodišče za razvoj skupnostnih vrednot je priznavanje večkulture šolske skupnosti (in družbe), na podlagi česar lahko razvijamo medkulturno družbo. Čeprav si nekateri Slovenci, Slovenske ne (z)morejo priznati, da je Slovenija že danes večkulturno, večjezično, večetnično in večversko okolje, nas s tem soočajo dejstva: v Sloveniji poleg večinskega prebivalstva že danes sobivajo Italijani, Madžari in Romi, ustavno zaščitene manjšine. Leta 2017 mineva šest let, odkar je bila sprejeta deklaracija o priznavanju narodnih skupnosti z območja nekdanje Jugoslavije (več o tem gl. Kržišnik Bukić 2014; Kržišnik

90 Na vprašanje, kaj je pravičnost v izobraževanju, so mogoči številni odgovori. Mirjam Milharčič Hladnik (2006) razlaga (ne)enakost v izobraževanju s pomočjo treh modelov (tradicionalnega, razrednega, meritokratskega), od katerih vsak po svoje razume in strukturira najpogosteje obravnavane in proučevane oblike izobraževalnih zmožnosti. V tradicionalnem modelu so pomembne podedovane in v družbenem okolju pridobljene lastnosti, referenčni okvir pa določa dominantna kultura. Razredni model interpretira izobraževalne neenakosti kot posledico materialnih in kulturnih družbenih razlik, ki jih je mogoče odpraviti ali vsaj zmanjšati. Meritokratski model poudarja podedovane sposobnosti, ki jih družinsko, šolsko in delovno okolje samo še povečujejo, zato naj bi bili izenačevalni ukrepi nesmiselni in neučinkoviti.

Bukić, Josipovič 2014). V Slovenijo so se priseljevali, se priseljujejo in se bodo priseljevali ljudje z vsega sveta.

»Izhajamo iz skupne evropske dediščine političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki jih združujejo človekove pravice in njim pripadajoče dolžnosti ter načela pluralne demokracije, strpnosti, solidarnosti in pravne države« (Krek, Metljak 2011: 13). Na nekaterih šolah se svojega večkulturnega in večjezičnega okolja že zavedajo, še več, to jim je izhodišče za nadaljnje delo:

Smo zelo multikulturni, smo enkrat našli več kot 21 nacionalnosti na šoli. Naša likovnica je s pomočjo hišnika, ki je ta konstrukt naredil oziroma ga dal delati, izoblikovala tako, da smo vsi učenci in učitelji naše šole pomočili svojo roko v eno od barv in jo dali gor. S tem smo se povezali. Mavrica – to smo mi. Z vsemi nacionalnostmi (Vižintin 2013a: 343, učiteljica).

Pri razvoju medkulturnosti kot pedagoško-didaktičnega načela smo usmerjeni na vse prebivalstvo, ne samo na priseljence ali določene kulturne, etnične, jezikovne idr. skupnosti. Vsi moramo razvijati svojo medkulturno zmožnost. Sonia Nieto in Patty Bode menita, da potrebujejo pripadniki večinskega prebivalstva več izobraževanja na tem področju kot drugi, saj so po navadi najmanj izobraženi ali napačno izobraženi o raznolikosti (2008: 51), medtem ko so pripadniki manjšinskih/priseljenskih skupnosti bistveno bolj izpostavljeni spoznavanju večinske skupnosti in sodelovanju z njo.

ZAPOSLVANJE UČITELJEV Z LASTNO IZKUŠNJO PRESELJEVANJA

Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo se lažje uresničuje, če so na šoli zaposleni učitelji, učiteljice z lastno izkušnjo preseljevanja, tj. učitelji, ki so se sami preselili in izkusili medkulturni šok; proces izseljevanja in vključevanja v novo družbo; večleten trud za učenje jezika okolja; dileme, kako ohranjati in nadgrajevati materni jezik, kulturo iz izvorne države ter hkrati sprejemati določena (drugačna) družbena pravila iz novega okolja. Učitelji, ki so se sami soočili s spreminjanjem in z razvojem sestavljene identitete (Milharčič Hladnik 2011b) ali pa je to doživel kdo izmed njihovih sorodnikov, pripomorejo k uspešnejšemu vključevanju otrok priseljencev, saj izhajajo iz svojih izkušenj:

Glede na to, da sem tudi sam tujec, nisem Slovenec, sem sem prispel in nisem rojen v Sloveniji, jih na fini način obogatim z vedenjem, da če obdržijo vse, kar imajo v

svoji kulturi, in spoštujejo in dodajo vse, kar ponuja ta država, ta kombinacija zna biti fantastična (Vižintin 2013a: 358, učitelj).

Če greš ven, v drugo državo, če imaš otroka – moji otroci tudi hodijo po svetu, hči dela podiplomski študij v Španiji, vpisala bo doktorat; sin je profesionalni športnik in živi dve leti v Nemčiji, drugo leto gre v Italijo, ima majhne otroke – ko gledam svojo družino v Nemčiji; sploh se ni preprosto vključiti v okolje. [...] Zelo težko pridejo v stik z okoljem, ki je drugačno, in jih odklanja in se zelo težko naučijo slovensko. Govorim o našem okolju, ki je, če ga preneseš v Nemčijo, enako. Tam se ena Slovenka, ki doma skrbi za svojo družino, zelo težko vključi ali hitro nauči. Zelo veliko energije moraš vložiti v to, da se naučiš jezika v okolju, v katerem živiš. Čutiti moraš sprejemanje okolice. Če imaš občutek, da te okolica odklanja, toliko teže pridobiš veččine jezika. Če bi ti ljudje imeli tako izkušnjo, torej kako težko je zunaj, da si na istem, kot so ti Makedonci pri nas ... Teže je za ženske. Moški so zaposleni. [Snaha ni zaposlena?] Seveda ne, imajo novorojenčka (Vižintin 2013a: 389–390, učiteljica).

Namesto izraza »učitelj z migrantskim/s priseljskim ozadjem« predlagam uporabo novega strokovnega izraza, in sicer »učitelj z lastno izkušnjo preseljevanja«. Ponovno smo pri negativni konotaciji, in sicer besede »ozadje«: to je običajno nekaj temačnega in negativnega, medtem ko ima beseda »izkušnja« ravno nasproten učinek, pomen: je nekaj dragocenega, pomembnega, nekaj, iz česar se (na)učimo in gremo naprej (Vižintin 2013a: 148).

MEDKULTURNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE STA PRISOTNA V CELOTNEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Medkulturnost je načelo, ne posebna pedagoška disciplina. Medkulturnost je, tako kot druga načela, vodilo pouka, ki usmerja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pouka, kar pomeni, da preveva celoten proces vzgoje in izobraževanja (Skubic Ermenc 2007a, 2010).

Medkulturnost kot načelo pomeni, da je medkulturnost prisotna vsepovsod in da preveva vse: šolsko klimo, fizično okolje, šolske učne načrte, odnose med učitelji, učenci in skupnostjo. To ni dejavnost za določeno obdobje dneva niti poseben šolski predmet, ki bi ga bilo treba uvesti. To ni posameznik, ki hodi iz razreda v razred kot učitelj glasbe ali umetnosti. Medkulturno izobraževanje je prisotno pri vsaki šolski uri, v vsakem učnem načrtu, enoti, objavi, uradnem pismu, poslanem domov; vidno je pri nabavi knjig in avdiovizualnih pripomočkov

za šolsko knjižnico, v igrah med odmori, postreženem kosilu. Medkulturno izobraževanje je filozofija, pogled na svet, ne samo program ali učitelj. Učitelji na šoli predstavljajo raznolikost večkulturne družbe. Šolski učni načrti vključujejo zgodovino, stališča in razumevanje različnih skupnosti, moških in žensk. V razredih se lahko govori o temah, ki so »nevarne« (rasizem, primeri diskriminacije v šoli in družbi itd.), kar pri učencih spodbuja kritično razmišljanje. V učbenikih je vidna večperspektivnost, družine priseljencev in drugih skupnosti so vidne v šolah, saj lahko ponudijo pomembno in koristno stališče. Medkulturna šola je videti neizmerno drugače: v jedilnici so ponujeni mednarodni obroki, a ne zaradi eksotičnih užitek, ampak ker to jedo ljudje iz skupnosti v svojem vsakdanjem življenju; igrajo se lahko igre in športi z vsega sveta in ni nujno, da so tekmovalne. Domov se iz šole pošilja pisma in obvestila v jeziku, ki ga razume otrokova družina; otrok se ne kaznuje, ne prezira in ne ponižuje zaradi uporabe maternega jezika, nasprotno, njegovo uporabo se spodbuja in uporablja pri navodilih. Šola je učeče se okolje, v katerem so učni načrti, pedagogika, dosežki prežeti z medkulturno psihologijo (Nieto, Bode 2008).

MEDKULTURNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE PODPIRATA SPLOŠNA NAČELA TER CILJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Medkulturnost podpira splošna načela (človekove pravice in dolžnosti, avtonomijo, pravičnost, kakovost) ter cilje vzgoje in izobraževanja. Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo in cilj nadaljnega razvoja osnovne šole tvorita skupaj z oblikovanjem in s širjenjem nacionalne kulture eno načelo, ki se dopolnjuje in si ne nasprotuje. Poleg tega najdemo pomembna izhodišča za razvoj modela medkulturne vzgoje in izobraževanja tudi v drugih načelih. Klara Skubic Ermenc (2003, 2006, 2007a, 2010) je v svojih strokovnih prispevkih večkrat zahtevala, da postane medkulturnost eno izmed načel osnovne šole; v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011, 114–117) je to tudi zapisano. Med načela in cilje nadaljnega razvoja osnovne šole sodijo:

- načelo zagotavljanja splošne izobrazbe, kakovostnega in trajnega znanja;
- načelo spodbujanja otrokovega razvoja;
- načelo enakih možnosti in optimalnega razvoja posameznika;
- načelo nudenja takojšnje pomoči učencem, ko imajo težave;
- načelo sodelovanja strokovnih delavcev šole s starši;
- načelo razvijanja komunikacijskih sposobnosti učencev;
- načelo sodelovanja šole z okoljem;

- načelo razvijanja odgovornega odnosa do ljudi in okolja;
- **načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture ter spodbujanja medkulturnosti**⁹¹;
- načelo oblikovanja zavesti o zavedanju lastne identitete in aktivnem vključevanju v oblikovanje dediščinskih skupnosti.

Veliko šol ima sprejeto svojo vizijo: predlagam, da postane medkulturnost eno izmed načel v viziji šole, eden izmed ciljev, h kateremu stremi celoten vzgojno-izobraževalni proces.

91 Poudarila Marijanca Ajša Vižintin.

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 2: Večkulturnost, večjezičnost, večetničnost in večverskost v šoli – prepoznati, priznati ali zanikati, spregledati

Sestavljenost in kulturno mešanost v slovenskih osnovnošolskih razredih ponazarjam s primeri treh šol, na katerih je bilo v anonimni kvalitativni raziskavi za potrebe projekta *Eduka – Vzgajati k različnosti* (2011–2014) raziskano, v kolikšni meri učitelji in učenci prepoznavajo šolsko večkulturnost. Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni na dveh osnovnih šolah v Sloveniji (Ljubljana, Koper) in na večstopenjski šoli s slovenskim učnim jezikom v Italiji (Trst). V vseh treh šolskih okoliših poleg pripadnikov večine (Slovenci oz. Italijani) in pripadnikov manjšine (italijanske v Sloveniji oz. slovenske v Italiji) prebivajo tudi pripadniki priseljenjskih skupnosti in njihovi potomci, večinoma z območja držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije. Rezultatov, pridobljenih s to kvalitativno raziskavo, ne morem posploševati na vse slovenske šole v Sloveniji ali na vse šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji, vendar nam ponujajo vpogled v tri šolska okolja, njihovo dejansko večkulturnost, večjezičnost, večetničnost in večverskost (Vižintin 2014b; Vižintin 2015c). Predlagam, da naredite podobno vajo za svoj razred, šolo (več o tem gl. Zudič Antonič, Zorman 2014: 30–34).

PRIMER ŠOLE IZ LJUBLJANE

Na šoli v Ljubljani so bili opravljene intervjuji z devetimi učenci. Vsi so rojeni v Sloveniji. Trije so povedali, do so tudi njegovi (stari) starši rojeni v Sloveniji. Pri preostalih šestih sodelujočih prihaja vsaj eden od (starih) staršev iz Hrvaške/Srbije/Črne gore. Pri enem sodelujočem se je stari oče priselil iz Hrvaške, oče pa je delal v Švici 20 let; pri drugi sodelujoči je oče slovenski Rom, mati Srbkinja, za leto in pol se je družina preselila v Nemčijo, potem so se vrnili nazaj v Slovenijo. Med maternimi jeziki sodelujoči poleg slovenščine navajajo še hrvaščino, nemščino, romščino in srbsščino (Vižintin 2014b: 124):

Moji starši so iz Slovenije, samo so pol – pol. To pomeni, da so Slovenci, ampak njihovi starši so pa od drugod. Od mami so prišli iz Srbije, od očeta pa iz Hrvaške. / Jaz osebno sem iz Ljubljane, moj oče je tudi iz Slovenije, moja mami in sestra sta pa iz Hrvaške. Moja sestrična živi tam. Babica in dedek sta že umrla. / Moji starši so iz Slovenije. Prav tako dedki in babice. Samo dedek po mamini strani je iz Hrvaške. Moj oče je bil dvajset let v Švici, ampak so se vrnili. Moj dedek še zmeraj

tam živi. / Oče je Rom, mati je pa Srbkinja. Jaz sem rojena tu [v Sloveniji], starši pa so iz Srbije. Leto in pol sem bila v Nemčiji, potem sem se vrnila. / Sem rojen v Sloveniji, cela družina pa je iz Hrvaške. / Oči je iz Črne gore, mami pa je iz Slovenije (Vižintin 2014b; Vižintin 2015c).

Učenci prepoznavajo etnično raznolikost na šoli, do česar nekateri izražajo samo strpnost, drugi pa v tem vidijo prednost. Nekateri učenci poleg etnične izpostavijo tudi versko raznolikost:

je bolj malo Slovencev, ampak jih ne moti [staršev]. V našem razredu smo samo trije fantje Slovenci. Ni razlike, če je Slovenec ali ne. Enako je. / Veliko kultur, ver z Balkana. Tako lahko spoznaš druge; bilo bi malo brezvezno, če bi bili vsi sami Slovenci, katoličani; bi sicer vedel več o tem, ampak ne bi bilo tako pestro, raznoliko (Vižintin 2014b: 126, učenci).

Večina učiteljev prepoznava šolsko večkulturno raznolikost: večina učencev priseljencev prihaja z območja nekdanje skupne države Jugoslavije; izjemi sta dve učenki s iz Kitajske. Eden izmed učiteljev izpostavi, da ima večina učencev slovensko državljanstvo. Dva meseca so imeli na šoli dva učenca Kurda.⁹² Na šoli je približno polovica učencev priseljena iz drugih držav, pri čemer ne ločujejo novopriseljenih otrok od potomcev priseljencev (t. i. druga in tretja generacija). Ena učiteljica omeni tudi priseljence iz Avstralije in povratnike iz drugih evropskih držav:

V razredu imamo veliko narodnosti: Albanci, Srbi, Bošnjaki, Hrvati; pridejo tudi iz Avstralije, zdomci iz drugih evropskih držav. Govorim o državljanstvu in narodnosti. Tu pri nas je približno pol slovenskih in pol drugih neslovenskih učencev, predvsem iz drugih nekdanjih jugoslovanskih republik. / Mislim, da jih je veliko iz Hrvaške, Bosne, Srbije, s Kosova. Imamo tudi učence iz Makedonije, tudi iz Kitajske, recimo. Potem mešani zakoni, recimo, iz Tajske (Vižintin 2014b: 126, učiteljica).

PRIMER ŠOLE IZ KOPRA

Na šoli v Kopru so bili opravljeni intervjuji z dvanajstimi učenci; od tega jih je bilo deset rojenih v Sloveniji, en na Slovaškem ter en v Bosni in Herce-

92 V intervjuju ni pojasnjeno, iz katere države sta se priselila.

govini. Pri devetih sodelujočih, rojenih v Sloveniji, se je vsaj eden od (starih) staršev priselil iz Hrvaške/s Kosova/iz Bosne in Hercegovine/Italije/Nemčije/Rusije; samo en ne navaja, da se (stari) starši ne bi priselili iz drugih držav. Med maternimi jeziki sodelujoči poleg slovenščine navajajo še albanščino, hrvaščino, turščino, srbščino. Številni imajo sorodnike v različnih državah, npr. v Avstraliji, Bosni in Hercegovini, na Hrvaškem, v Italiji, Nemčiji in v Združenih državah Amerike, na Finskem in Slovaškem (Vižintin 2014b: 124; 2015c). Učenci, s katerimi so bili opravljeni intervjuji, so takole sami opisali svojo sestavljeno/mešano etnično identiteto:

Tata je tudi iz Kopra, mama pa je prej živila v Buzetu. / Prihajam s Kosova, rodila pa sem se v Sloveniji. Moj tata je tudi s Kosova, mama pa je Slovenka. / Nona je prišla iz Bosne. Tam se je rodila in potem so prišli v Slovenijo. Moja mama se je rodila v Bosni. / Rojena sem v Sloveniji, sicer pa dedek prihaja iz Pulja, babica pa je takoj tu čez mejo, Buzet. / Prihajam iz Bosne, iz Banjaluke. Prišla sem pred petimi leti, v 4. razredu. / Mama je iz Slovenije in oče je tudi iz Slovenije. Imam sorodnike še v Italiji ... Moj nono je pol Italijan, pol Slovenec. V Italiji imam tudi botro. Tudi sestra moje none še živi v Italiji, je pol Italijanka, pol Slovenka. / Sem iz Slovaške, tam sem se rodila, potem sem prišla v Slovenijo. Oče je umrl na Slovaškem in sem se jaz z mamo preselila sem v Slovenijo. / Rodila se sem se v Sloveniji. Ko sem bila stara štiri leta, smo šli živet v Rim, ko sem bila stara osem let, smo se preselili nazaj. Moj tata je iz Slovenije, moja mama se je tudi rodila v Sloveniji, samo njeni starši so iz Hrvaške. Drugače pa sestrične in ... vse ima tam. / Sem iz Slovenije. Rodil sem se v Izoli. Moja mama je iz Hrvaške, moj oče tudi. Iz Rusije sem imel nona. V Zagrebu imam teto in strica. Grem drugam, k bratrancem, sestričnam, tetam, stricu v Ameriko, sem šel na Finsko k bratrancu. / Po mamini strani sem Slovenec, po očetovi strani ... mama od mojega očeta je pa Nemka in so Nemci, so v Slovenijo prišli leta 1850. / Stari starši so bili iz Hrvaške. Imamo tudi sorodnike, ki živijo tukaj v Italiji. Me pa zanima, recimo, zakaj so eni od mojih sorodnikov šli v Avstralijo, eni v Italijo pa na Hrvaško. Šli so tudi v Ameriko. Ne bodo se več vrnili (Vižintin 2015c, učenci).

Večina učiteljev poudarja, da je na šoli malo otrok priseljencev, čeprav jih je 10 %, tj. okoli 50 otrok. Ti zadnja leta prihajajo večinoma iz Bosne in Hercegovine in s Kosova, v prejšnjih letih tudi iz drugih držav nekdanje skupne države Jugoslavije; redki so otroci priseljenci od drugod, npr. iz Kitajske, Ukrajine, iz Litve. Pripadniki italijanske skupnosti in nekateri Slovenci obiskujejo šolo z italijanskim učnim jezikom v bližini. Za nekatere učitelje je delo z otroki priseljenci izziv:

Že od samega začetka, se spominjam, smo imeli na šoli Kitajca, iz Ukrajine smo imeli neko dekle pa iz nekdanjih republik Jugoslavije, iz Hrvaške, Bosne, Srbije, Makedonije, zadnja leta pa največ s Kosova. Italijanov nismo imeli. Pri nas imamo namreč italijansko osnovno in srednjo šolo, kot manjšina se vključujejo v te šole. / V naših šolah nimamo samo slovenskih otrok s slovenskim poreklom, ampak je veliko mešanih zakonov in zato imamo tudi več različnih kultur. Zato je prav, da poznamo te kulture, ki so okrog nas. V vseh razredih, ki jih poučujem, najdemo Bošnjake, Srbe, Albance. Imamo veliko primerov, ko so otroci že rojeni tu, starši pa so iz Srbije, s Kosova. V vsakem razredu je od 20 otrok približno pet z emigrantskim ozadjem ali iz mešanih zakonov, vendar so že dolgo v Sloveniji, da nimajo več težav. / Pred desetimi leti jih je bilo več iz različnih republik, zadnjih pet let jih je več s Kosova. Večkrat se preseljujejo, zato zamenjajo šolo. Počutim se prijetno, nikoli nisem imela težav, in kadar pedagoginja pove, da bomo dobili novega učenca, sem navdušena in se sprašujem, kaj bo novega (Vižintin 2014b: 126, 127; 2015c).

Večkrat učitelji v odnosu do novopriseljenih otrok izpostavijo težave, nesprijemanje – v nasprotju s sprejemanjem pripadnikov italijanske skupnosti in potomcev priseljencev, ki jih nekateri učitelji prepoznajo poleg novopriseljenih otrok. Novih otrok priseljencev na šoli ni veliko; nekateri, ki so šolo obiskovali v preteklih letih, so se preselili. S starši so odšli zaradi različnih razlogov živeti drugam. V zadnjih dveh letih (šolsko leto 2011/12 in 2012/13) v šolo niso vpisali nobenega novega učenca priseljenca. Tudi učenci menijo, da v njihovem okolju ni veliko priseljencev, čeprav skoraj vsi, ki smo jih intervjuvali, koga osebno poznajo (iz zasebnega življenja in šolskega okolja) in ga tudi poimenujejo po imenu:

Ena je prišla tudi prav iz Bosne in ena je iz Hrvaške. Drugi pa so rojeni v Sloveniji, ampak imajo starše ... in so se tudi tistega jezika naučili. [...] Dosti prijateljev, ki so iz Bosne in tam. Oni so prišli sem in so hodili že v vrtec in 1. razred, če se niso že tu rodili in že znajo slovensko. / En je bil iz Bosne in en je bil s Kosova. / Selma je iz Sarajeva, Sarah iz Slovaške (Vižintin 2014b: 128).

PRIMER ŠOLE IZ TRSTA

Na šoli v Trstu so bili opravljeni intervjuji z dvanajstimi učenci. Med sodelujočimi se jih je sedem rodilo v Italiji, in sicer: štirje v slovensko-italijanskih družinah (mati Slovenka iz Italije, oče Italijan; v enem primeru je eden od starih

staršev priseljen iz Hrvaške), en v slovenski družini (vsi (stari) starši so Slovenci iz Italije). Med petimi novopriseljenimi učenci je vsem vsaj eden izmed maternih jezikov srbsčina, pri čemer se je ena družina priselila iz Bosne in Hercegovine, štiri pa so se priselile iz Srbije. V eni srbski družini je mati Makedonka, v drugi Romunka. Med maternimi jeziki navajajo sodelujoči poleg slovenščine in italijanščine še romunščino in srbsčino (Vižintin 2014b: 124). Učenci, s katerimi so bili opravljeni intervjuji, so takole sami opisali svojo sestavljeno/mešano etnično identiteto:

Sem iz Trsta. Moja mami je iz Trsta [pripadnica slovenske manjšine], moj očka je Italijan. Imamo strice v Sloveniji. / Sem iz Srbije. Starša sta Srba. / Prihajam iz Trsta, starša tudi. Govorita slovensko, ker je moja prababica prihajala iz Slovenije in moja babica tudi prihaja iz Slovenije. Od očka so Italijani. / Prihajam iz Bosne, iz Banjaluke. / Prihajam iz Srbije. Moj oče je iz Srbije. Moja mama je iz Makedonije. / Moja mama je iz Romunije, oče je iz Srbije. / Smo iz slovenske družine. Moji starši so Slovenci (Vižintin 2015c).

Na šolo s slovenskim učnim jezikom v Italiji se vpisujejo slovenski otroci, otroci iz mešanih zakonov, vse več je italijanskih otrok in otrok priseljencev, največ srbsko govorečih. Materni jeziki otrok na šoli so poleg slovenščine in italijanščine še srbski, romunski, bolgarski, hrvaški, ukrajinski, ruski, portugalski, češki jezik; trenutno ni albansko govorečih: »Vsi ti, ki prihajajo iz drugih držav, imajo večinoma tuje državljanstvo, skoraj do dvajset odstotkov je učencev, ki prihajajo iz drugih krajev. Temu številu otrok moramo dodati še vsaj dvajset odstotkov – če ne še več – otrok, ki prihajajo iz popolnoma italijanskih družin, tako da se število otrok, ki ne obvladajo slovenskega jezika ob vstopu v šolo, giblje med 40 in 50 odstotki« (Vižintin 2015c, učitelj). Nekateri slovensko govoreči priseljenci vpisujejo svoje otroke namerno v šolo s slovenskim učnim jezikom: »Moj oče je rekel, da je slovenski jezik podoben srbsčini in da bom lažje razumel. Pri italijanščini bi sedel pri pouku in ne bi nič razumel« (Vižintin 2014b: 128–129, učenec). Tudi učenci s šole prepoznavajo večkulturno šolsko skupnost, čeprav o tem ne razmišljajo veliko, to sprejemajo kot dejstvo:

[Sošolci v prejšnji šoli]: en je bil iz Rusije, drugi iz Ukrajine, tretji iz Bosne in »basta«. Vsi so prišli prvo leto, v prvem razredu. Nekateri niso govorili italijansko, ker se italijansko naučiš hitro. Če ne, drugi so se do konca drugega razreda že naučili slovenščino. / V glavnem smo vsi iz Italije. Nihče ni prihajal iz Slovenije. Jaz sem edina govorila slovensko, drugi so prišli na slovensko šolo, da bi se naučili tudi druge jezike. Imam eno sošolko, ki prihaja iz Hrvaške; ime ji je Keri in ima

sestro Nino. Hodim k njej, in čeprav zna samo hrvaško, me razume, ker je njen jezik podoben slovenskemu. [...] Ena sošolka je iz Srbije, en sošolec je iz Bosne (Vižintin 2014b: 129, učenci).

Po predstavitvi primerov na simpoziju *Kultura mešanosti*⁹³ je eden izmed udeležencev spraševal, na katerih šolah smo bili, in komentiral, da niso vse šole tako zelo kulturno mešane. Res je, niso, nekatere šole imajo manj, nekatere več učencev priseljencev in potomcev priseljencev. Kolikšen odstotek pa je potreben, da si bomo priznali, da naši razredi so kulturno mešani in da pedagoške delavke, delavci poučujejo učence, ki imajo sestavljeno identiteto?

93 Simpozij *Kultura mešanosti* (10. 6. 2014) sta organizirala Inštitut za družboslovne študije Znanstveno-raziskovalnega središča Univerze na Primorskem in Sekcija za medkulturne študije Slovenskega sociološkega društva v Kopru (Vižintin 2015a).



SISTEMSKA PODPORA PRI
 VKLJUČEVANJU OTROK
 PRISELJENCEV

Nekaj primerov sodobnih gradiv za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika za otroke (Knez idr. 2015e; Vučajnk, Upale, Kelner 2009 idr.; Madruša, Klančnik Kišasondi 2013; Knez idr. 2015b), ki se jih predstavi na usposabljanju za pedagoške delavke, delavce v projektu Le z drugimi smo (2016–2021). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2017)

Sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev obsega zakonodajne možnosti (pouk SDJ, dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, razširjeni program), predvidene v Zakonu o osnovni šoli (1996 idr.) ter Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju (2008, 2013), ter primere dobrih praks, razvite v slovenskem šolskem sistemu (uvajalnica, priprava razredne skupnosti, medvrstniška podpora).

Za kakovostno sistemsko in strokovno podporo pri uspešnem vključevanju otrok priseljencev so priporočljive naslednje dejavnosti:

- pouk slovenščine kot drugega jezika (SDJ);
- dveletno prilagojeno ocenjevanje;
- individualni program;
- vključevanje v razširjeni program;
- uvajalnica;
- priprava razredne skupnosti na sprejem otrok priseljencev;
- medvrstniška podpora.

Po vpisu in vključitvi v šolsko skupnost so otroci priseljenci soočeni s poukom v slovenščini. Čeprav slovenščina za otroke priseljence ni materni jezik, ampak drugi jezik/jezik okolja (SDJ), so standardi znanja in učbeniki zanje enaki kot za učence, katerih materni jezik je slovenščina. Livija Knaflič (2010) ugotavlja, da trojna vloga slovenskega jezika (učni jezik, učni predmet, jezik okolja) predstavlja ključno težavo za otroka priseljenca: ob vključevanju v slovenski šolski sistem slovenskega jezika ne obvlada dovolj, otrok je obremenjen sočasno z usvajanjem jezika in obvladovanjem učne snovi, vendar so v stiski tudi pedagoške delavke, delavci: »ko morajo slovenski učitelji novopriseljenega učenca naučiti jezik in mu nuditi pomoč tudi pri drugih predmetih, je lahko takšno vključevanje za (še zlasti neizkušene)ga učitelja zelo naporno« (Lesar, Čančar, Jug Došler 2012: 69).

Učenje jezika okolja je večleten, dolgotrajen in zapleten proces, soodvisen od veliko dejavnikov. V preteklih letih so na marsikateri šoli razumeli vključevanje otrok priseljencev le kot poučevanje slovenščine (ena ura tedensko). Druga težava je mišljenje, da se lahko učenci naučijo slovenščino v nekaj mesecih in da je to preprosto. Tudi če otrok razume preproste sporazumevalne vzorce in jih uporablja, še ne pomeni, da razume strokovni jezik, potreben za razumevanje učne snovi. Po določenem času otroci priseljenci razumejo že veliko besed, a si ne upajo (spre)govoriti. Tudi tu bi bilo treba storiti pomemben korak naprej: otroke priseljence je treba spodbujati h govorjenju, k poslušanju, branju (in pisanju), jih pohvaliti za njihov napredek, ne pa jih ves čas popravljati. To naj učitelji, učiteljice počno le, kadar obravnavajo določeno snov pri pouku SDJ in je določena tema njihov cilj ali če jih učenci za to prosijo (po navadi pozneje, ko je razumevanje že na višji ravni), in to v ustrezni obliki, npr. parafraziranje (učitelj, učiteljica ponovi (neopazno) za otroki v pravilni obliki). Tretja težava je, da nekateri učitelji še vedno svetujejo staršem, da naj doma govorijo slovenščino, ne svojega maternega jezika, ker naj bi to pripomoglo k učenju slovenščine. A učinki so po navadi ravno nasprotni: odpor do slovenskega jezika in vključevanja v slovensko družbo, kriza identitete (ki naj bi bila enotna in edina, saj mnogi ne poznajo ali ne sprejemajo možnosti za mešano, sestavljeno, nadnacionalno idr. identiteto), neznanje maternega in slovenskega jezika.

SLOVENŠČINA KOT DRUGI JEZIK/JEZIK OKOLJA (SDJ)

Če se priseljenci ne naučijo jezika novega okolja, so iz tega (lahko) izključeni oz. v njem ne morejo aktivno sodelovati. Svet Evrope poudarja pomembnost znanja jezika večinskega prebivalstva: »Medkulturni pristop prepoznava vrednost jezikov, ki jih uporabljajo člani manjšinskih skupnosti, vendar je zanje temeljno, da člani manjšin usvojijo jezik, ki prevladuje v državi, tako da lahko delujejo kot polnopravni državljani« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 16). Will Kymlicka (2005: 460) pa izpostavlja še en idik: ne moremo se izogniti dejstvu, da pravica do izobraževanja »ni pravica do izobraževanja v vsakem jeziku, ki ga izbere otrok ali njegovi starši, ampak pravica do izobraževanja v nacionalnem jeziku, saj cilj te pravice ni le izpolnitev neke abstraktne potrebe po racionalnosti, pismenosti in znanju, ampak tudi tako educiranje ljudi, ki jim bo v pomoč pri integraciji v nacionalno kulturo«. ⁹⁴

94 Model državljanstva kot državljanstva skupnih pravic je globoko povezan z idejami nacionalne integracije, saj je z vidika države lažje vladati družbi, v kateri državljanje povezujejo skupen

Za uspešno šolanje otrok priseljencev je treba zagotoviti učenje slovenščine. Raziskave kažejo, da usvajanje jezika ob šolanju, to je med poukom in brez dodatnega učenja jezika, v katerem poteka šolanje, traja od tri do pet let za obvladanje jezika na stopnji konverzacije in od štiri do sedem let za obvladanje jezika na akademski stopnji (Cummins v Knaflič 2010: 292).

Informacij o tem, kako poteka poučevanje SDJ na posameznih šolah, ki je pomemben temelj v večletnem procesu vključevanja otrok priseljencev, je sorazmerno malo, vendar: »obvladanje učnega jezika je za potek šolanja nujno; otroci, ki ne obvladajo učnega jezika, v učnem procesu ne morejo razviti vseh svojih sposobnosti. Šolski neuspeh je eden najbolj ogrožajočih dejavnikov v otrokovem psihosocialnem razvoju« (Knaflič 2010: 292). Tudi Mojca Peček in Irena Lesar (2006) v svoji raziskavi ugotavljata, da je slabši učni uspeh otrok priseljencev (in romskih otrok) povezan s slovenščino, torej z (ne)znanjem jezika okolja. Še več: »Zaradi slabšega učnega uspeha v osnovni šoli imajo ti učenci ne le slabše možnosti za nadaljnje izobraževanje, temveč lahko to vodi tudi do občutkov podrejenosti, negotovosti, apatije, brezupa, odtujenosti, nižjega spoštovanja« (Peček, Lesar 2006: 188–189).

Učenje slovenskega jezika je na osnovnih šolah pogosto temelj vključevanja, če že ne edina oblika vključevanja otrok priseljencev. A že pri tem prvem koraku se pojavi težava: diplomirani profesorji in profesorice slovenskega jezika, razredni učiteljice in učitelji ter drugi pedagoški delavci so med svojim rednim dodiplomskim izobraževanjem dobili zelo malo znanja ali izkušenj (ali nič) za poučevanje SDJ (podobno velja tudi za druge oblike podpore v medkulturni vzgoji in izobraževanju), zato to od njih zahteva dodatno izobraževanje. Pedagoški delavke in delavci ne vedo, kako naj uresničujejo cilj poučevanja SDJ, ki je »razvita sporazumevalna zmožnost učencev, kar pomeni, da naj bi bil učenec usposobljen za sporazumevanje v slovenskem jeziku, in sicer z različnimi nameni, o različnih temah in v različnih okoliščinah« (Bešter 1998: 48).

Kako poučevati SDJ, s katerim gradivom in kje, kako pridobiti znanje za poučevanje SDJ, so pogosta vprašanja učiteljev, ki sodelujejo pri vključevanju otrok priseljencev. »Potrebno bi bilo izobraziti učitelje SDTJ, tega kadra je premalo ali ga je zelo malo; tudi tisti, ki že poučujejo SDTJ, sami povedo, da imajo premalo znanja s tega področja. Danes je ta potreba vedno večja v osnovnih in srednjih šolah, breme pade na učitelje, ki tega ne znajo« (Gombač idr. 2011: 81).

nacionalni jezik, nacionalna kultura in identiteta. Razširitev državljanstva na skupne socialne pravice (npr. zdravstveno varstvo, izobraževanje) je bila narodotvorno orodje in deloma je bil njen namen ustvariti in urediti občutek skupne nacionalne identitete in kulture, kar nam pomaga razumeti, kako se te socialne pravice uveljavljajo v praksi (npr. pravica do izobraževanja da, a v nacionalnem jeziku) (Kymlicka 2005: 457–460).

Vsi se z nujnostjo po izobraževanju večjega števila kadra za poučevanje SDJ ne strinjajo: »Čeprav je možnosti za delovanje na področju SDTJ vedno več, je zaposljivost kadra, ki bi bil specialno izobražen samo za to področje, npr. učitelji slovenščine kot tujega jezika, zelo nizka, saj je število končnih uporabnikov slovenščine kot drugega in tujega jezika relativno majhno,« meni Nataša Pirih Svetina (2009: 320); ta področji jezikovne integracije otrok in odraslih priseljencev označi kot »trenutno aktualni«. Priseljevanje otrok priseljencev je v šolskih letih 2010/11–2014/15 postalo stalnica: okoli 1.000 novih otrok priseljencev se vsako leto vpiše samo v osnovne šole, vsako šolsko leto je dodeljenih 11.000–15.000 ur za dodatno strokovno pomoč (DSP) za učenje slovenščine, vpisane prvo šolsko leto, oz. 4.000–5.600 ur DSP za otroke priseljence, za 500–800 vpisanih otrok drugo šolsko leto, »s trendom povečanja tega števila« (Banjac 2015: 18–19).

Preglednica 5: Prikaz odobrenih ur dodatne strokovne pomoči (DSP) za otroke priseljence (2010/11–2014/15)

Vir: Banjac 2015: 18–19

Šolsko leto	Ure DSP prvo šolsko leto	Ure DSP drugo šolsko leto
2010/11	11.795	4.315
2011/12	14.950	5.371
2012/13	11.272	5.030
2013/14	12.855	5.625
2014/15	11.413	4.927

Tudi povečan prihod prosilcev za mednarodno zaščito (Statistični podatki o tujcih v Sloveniji 2015, 2016) govori ravno o nasprotnem: potreba po znanju, kako poučevati SDJ, se povečuje.

USPOSABLJANJE ZA POUČEVANJE SDJ IN VKLJUČEVANJE

Ena prvih organizacij, ki se je odzvala na potrebe učiteljev, ko so ti izrazili potrebo po izobraževanju za poučevanje SDJ za otroke priseljence, je bil Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Prvo tovrstno izobraževanje so ponudili leta 2005, ko »je bila zainteresirani slovenistični javnosti ponujena nova oblika usposabljanja, ki naj bi vsaj začasno omilila pomanjkanje rednega univerzitetnega izobraževanja na področju slovenščine kot tujega jezika – začetno usposabljanje za poučevanje SDTJ v obliki 20-urnega seminarja. V letu 2006 je bilo na tem seminarju več kot 50 udeležencev, v glavnem študentov zadnjih letnikov slovenistike, med njimi pa tudi učitelji slovenščine iz slovenskih osnovnih in srednjih šol« (Pirih Svetina 2009: 318).

Jeseni 2006 je Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik ponudil posebno obliko izobraževanja, namenjeno prav učiteljem slovenščine na osnovnih in srednjih šolah, saj so se šole vedno pogosteje obračale na Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik s prošnjo za pomoč pri poučevanju otrok priseljencev, ki se vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, slovenskega jezika pa ne znajo. Vsebinsko poskušajo približati trenutnim potrebam. Učitelje seznanjajo z metodami poučevanja in s preverjanji znanja slovenščine kot drugega jezika. Tečaj so prvič izvedli oktobra 2007. V program izobraževanja so leta 2009 vključili tudi začetni tečaj albanskega jezika, katerega namen je bil seznaniti učitelje z nekaterimi najbolj tipičnimi značilnostmi albanskega jezika, obenem pa so s tem učiteljem ponudili možnost identifikacije z učenci, ko se ti znajdejo v učenju popolnoma novega jezika (Pirih Svetina 2009: 318), kar je korak naprej: s tovrstnim programom so presegli samo usposabljanje, kako poučevati SDTJ, in posegli na področje razvijanja medkulturne zmožnosti pri učiteljih. Tečaj so izvajali tudi v naslednjih letih.

Na potrebe učiteljev po usposabljanju za vključevanje otrok priseljencev sta se odzvala tudi Zavod RS za šolstvo in MIZŠ. Tovrstna izobraževanja so bolj kot v metodologijo poučevanja SDJ usmerjena v razvijanje medkulturne zmožnosti učiteljev ob vključevanju otroka priseljenca v razred ter razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja. MIZŠ finančno podpira projekte, v katerih se oblikuje mreža šol in omogoča prenos primerov dobrih praks na področju vključevanja otrok priseljencev, in razvoj medkulturne zmožnosti učiteljev; zadnja tovrstna projekta sta *Izzivi medkulturnega sobivanja* (2016–2021) in *Le z drugimi smo* (2016–2021).⁹⁵ Pozitiven učinek je povezovanje med organizacijami, vendar

95 Več o tem gl. poglavje Vključevanje otrok priseljencev in usposabljanje pedagoških delavcev v prvem delu te knjige.

se pri projektnih dejavnostih poleg časovne omejenosti postavljajo tudi druga vprašanja: kaj se zgodi s spoznanji in z rezultati projekta po njegovi sklenitvi; koliko je gradivo, izdano med projektom, javno dostopno (tudi po koncu projekta)⁹⁶ in koliko vplivajo ugotovitve na dolgoročne spremembe v zakonodaji in izboljšave v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

IZVAJANJE POUKA SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA (SDJ)

Slovenščina je za otroke priseljence učni jezik, saj poučevanje poteka v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu v slovenščini (Zakon o osnovni šoli 1996 idr.: 6. člen, 1. odstavek).⁹⁷ Slovenščina pa je zanje tudi eden izmed šolskih učnih predmetov, ki se izvaja kot slovenščina kot prvi/materni jezik.

Mihaela Knez (2012) opisuje pozitivne izkušnje Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik po petih izvedenih dvotedenskih intenzivnih tečajih slovenščine: večja sporazumevalna zmožnost učencev v zelo kratkem času, večja samozavest, pozitivni odzivi staršev in otrok, želja in potreba veliko šol, da bi v Sloveniji omogočali intenzivni tečaj SDJ pred vstopom v razred, saj se zaradi neznanja jezika znajdejo v stiski učenci in učitelji (za zadnje prim. tudi Skubic Ermenc 2010; Bergoč 2011; Vižintin 2013a: 377–379).

Nekatere učiteljice so same izpostavile, da jim ni preprosto, kadar ne znajo maternega jezika otrok priseljencev in kadar ni vmesnega jezika, s katerim bi si lahko pomagali. Tudi otrokom priseljencem je težko, ker ob vključitvi v razred ne znajo novega jezika okolja, njihovega maternega jezika, npr. makedonskega

96 Ena izmed rešitev je prost dostop do gradiv na spletu, kot npr. pri projektu *Eduka – Vzgajati k različnosti* (2011–2014) pod zavahkom Rezultati; pri projektu *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (2010–2011) pod zavahkom Publikacije projekta, Izdane. Ostaja pa odprto vprašanje, ali bodo te spletne strani čez deset/dvajset let še delovale, zato je toliko pomembneje, da se izdajajo tudi monografske publikacije, dostopne v knjigarnah in knjižnicah.

97 Izjemi sta območji, na katerih prebivajo pripadniki italijanske in madžarske manjšine, na katerih sta uradna in učna jezika še italijanščina oz. madžarščina. Za otroke priseljence to pomeni, da se po priselitvi na dvojezično območje poleg slovenščine začnejo učiti tudi drugi jezik okolja, tj. italijanščino oz. madžarščino. »Vsako šolsko leto Ministrstvo za šolstvo in šport dodeli določeno število ur za izvajanje individualne skupinske pomoči (ISP). Za poučevanje italijanščine je dodeljenih 35 ur pouka. Izvaja se enkrat tedensko po eno šolsko uro, zato v prvem šolskem letu učenje italijanščine temelji na začetni, vstopni ravni znanja« (Čeh, Seražin Mohorčič 2010: 45). Na OŠ Koper so razvili svoje učno gradivo *La campana* za otroke priseljence za učenje italijanščine kot drugega jezika/jezika okolja. Učno gradivo se uporablja kot interno gradivo; dostopno je zaposlenim na šoli.

ali albanskega, pa učitelji ne razumejo: »To, da pridejo kar v razred, se mi ne zdi v redu, ker mislim, da se tudi ne počutijo dobro, ko so kar vrženi nekam. Mi ne znamo njihovega jezika, oni ne znajo našega. Ni v redu (Vižintin 2013a: 378, učiteljica). Toda dejstvo je, da slovenska šolska zakonodaja ne predvideva te možnosti. Otrok priseljenc je takoj po vpisu vključen neposredno v razred in k pouku.

Zavedajoč se, da ena ali dve šolski uri tedensko po pouku, kar je bila v preteklih letih pogosta oblika poučevanja SDJ na šolah, ne prinašata zadostnih učinkov, so različne inovativne rešitve razvile šole same (samostojno ali s finančno podporo MIZŠ v okviru projektov). Osnovna šola Livada, Ljubljana, in Osnovna šola Koper sta razvili ne le nove načine, kako poučevati SDJ, ampak številne podporne mehanizme za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. Za obe šoli je značilno, da vpisujeta nove otroke priseljence redno vsako šolsko leto. Redno sodelujeta pri številnih projektih (ali pa jih sami izvajata), povezujeta se z drugimi šolami in tesno sodelujeta z organizacijami v lokalnem okolju, z Zavodom RS za šolstvo in MIZŠ ter s starši priseljenci. Na šoli izvajata medkulturne dejavnosti, ki razvijajo medkulturno zmožnost vseh prebivalcev, sočasno pa svojim delavcem omogočata nadaljnje usposabljanje. Svoje izkušnje in inovativne pristope posredujejo tudi drugim šolam, MIZŠ, raziskovalcem, študentkam in študentom, ki prihajajo na prakso, itd. S sodelovanjem in z odprtostjo omogočata širjenje in izmenjavo primerov dobrih praks.

Osnovna šola Koper je razvila pripravljalnico, ki bo podrobneje predstavljena v tem podpoglavju. Osnovna šola Livada, Ljubljana, ima na vhodnih vratih napis: multikulturna, multietnična, multinacionalna, večjezična, sodobna, inovativna, zdrava, ekošola. Vsakega obiskovalca, ki stopi v njene prostore, na tleh in stopnišču pričakajo napisi »Dober dan« v številnih jezikih sveta. V šolskem letu 2014/15 je na tej šoli potekal pouk treh maternih jezikov otrok priseljencev: bosanski, makedonski in srbski, in to že tretje šolsko leto. V šolskem letu 2013/2014 so izvajali še pouk albanskega jezika in kulture; ponudili so pouk hrvaščine, a ni bilo zanimanja zanj. Vse to nazorno kaže na to, da se zavedajo večkulturnosti, večjezičnosti svojih učencev in da so na to ponosni, sočasno pa iščejo nove poti za poučevanje SDJ.

Ravnatelj Goran Popović, tudi sam priseljenec, učitelj s priseljenko izkušnjo, se je priselil v Slovenijo leta 1994 iz Beograda. Na šoli predstavljajo otroci priseljenci in potomci priseljencev večino šolske populacije (97–98 %). Otroci, katerih materni jezik je slovenščina, so v manjšini, zadnja leta pa se vpis otrok s slovenskim maternim jezikom ponovno povečuje. Soočenost s tako velikim deležem otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik, posledično vpliva na njihovo intenzivno iskanje rešitev, kako otrokom zagotoviti učinkovito, uspešno in

prijetno učenje slovenščine, zanje drugi jezik/jezik okolja. Poiskali so številne inovativne možnosti, nadgrajevali in razvijali svoje rešitve. Šola pridobiva dodatna finančna sredstva (za pouk SDJ, interesne dejavnosti in meddržavne izmenjave učencev, npr. s Srbijo, z Madžarsko), tako da tesno sodeluje z MIZŠ in Mestno občino Ljubljana. Prijavlja se na projekte, znotraj katerih pridobiva dodatno znanje in možnosti za zaposlitev novih sodelavcev. Ravnatelj Goran Popović pojasni, da so preskusili že več modelov poučevanja SDJ:

- Prvi model je bil organiziran tako, da sta dve učiteljici poučevali posamezne učence eno ali dve šolski uri tedensko (med poukom ali po njem), a je bil učinek premajhen.
- Drugi model je bilo intenzivno učenje slovenščine vsak dan prvi dve šolski uri – učenci so manjkali pri pouku prvi dve šolski uri, kar je predstavljalo težavo učiteljem.
- Tretji model: učenci gredo k dodatnemu pouku slovenščine vsako jutro eno šolsko uro, preden se začne pouk, potem pa gredo v svoj razred k pouku. Slovenščina pred poukom je namenjena učencem, ki so v Sloveniji prvo ali drugo šolsko leto, lahko tudi tretje šolsko leto, če učenci to želijo ali potrebujejo. V teh skupinah se učenci počutijo varno; vsi so enaki, lažje jim je spregovoriti v slovenščini. Učenci so razdeljeni na začetno in nadaljevalno skupino, učiteljici tesno sodelujeta, mogoč je prehod. Uvajalnica poteka zadnji teden avgusta, pripravljavnica vse šolsko leto. Poleg tega namenijo dodatnih pet šolskih ur predmetnim učiteljem in učiteljicam (kemija, biologija, fizika itd.), da se podrobneje posvetijo strokovnim posebnostim. Dodaten pouk in dejavnosti omogočajo otrokom tudi med enotedenskimi šolskimi počitnicami (Popović, intervju 2014).

»Za zdaj se je izkazalo, da je to najučinkovitejši model, kar pa ne pomeni, da ne bomo poskusili v prihodnosti novih možnosti. Razmišljali smo tudi o enomesečnem intenzivnem tečaju slovenščine, a imamo težavo, ker tega slovenska šolska zakonodaja ne dovoljuje,« pojasni ravnatelj Goran Popović (Popović, intervju 2014).

V šolskem letu 2016/17 na OŠ Livada, Ljubljana, za otroke priseljence (t. i. ekonomske migrante) še vedno izvajajo tretji model, torej pouk SDJ vsak dan eno šolsko uro pred poukom, dokler to učenci, učenke potrebujejo. Za otroke, ki so prosilci za mednarodno zaščito, pa preskušajo in razvijajo četrti model poučevanja SDJ: vsak dan preduro in prvi dve šolski uri, nato sledi vključitev k pouku in med vrstnike. Menim, da je to najboljše izhodišče do zdaj, ne le za otroke, ki so prosilci za mednarodno zaščito, ampak za vse otroke priseljence –

namesto predure in prvih dveh šolskih ur pa v nadaljevanju predlagam prve tri šolske ure prvih šest mesecev po vključitvi, do konca dveletnega prilagojenega obdobja pa vsak dan prvo šolsko uro ali preduro. Kot poudarja Simona Bergoč: »Če zagotavlja izključitev otroka za krajše časovno obdobje v srednjeročnem smislu pogoje za uspešnejšo jezikovno integracijo, tega ne moremo šteti za segregacijsko prakso« (Bergoč 2011: 160).

Pri odločitvi, koliko ur tedensko in kdaj poučevati SDJ, se je treba zavedati, da se noben otrok ne bo naučil jezika okolja le z eno uro pouka SDJ tedensko. Pomembno je, da za učinkovito in hitrejšo učenje SDJ učitelji uporabljajo tudi druge (ne)formalne možnosti na šoli (uvajalnica, vključevanje v razširjeni program, medvrstniška pomoč ipd.) in v lokalnem okolju. Pomembno je zavedanje, da je učenje jezika okolja večleten proces, ki bo uspešnejši, če bomo otroku priseljencu omogočili občutek varnosti in sprejetosti.

GRADIVO ZA POUČEVANJE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA ZA OTROKE (SDJ)

Zrelost jezika »pomeni – na kratko – celosten pogled na jezikovno situacijo, ki ne temelji na omejevanju pravic in izključevanju, temveč na zavedanju o raznolikosti govorcev, kodov, jezikovnih rab. Tak pogled naj bo usmerjen v zagotavljanje enakih možnosti vsem govorcem, to pa pomeni nove pristope in korake v jezikovni politiki in jezikovnem načrtovanju« (Stabej 2005: 17). V primeru otrok priseljencev in njihovih učiteljev bi o »zrelosti slovenskega jezika« lahko govorili, če bi učitelji lahko vzeli v roke pripravljeno učno gradivo in če bi poznali metode SDJ, če bi bilo čim več raznovrstnega gradiva razvitega in dostopnega v knjigarnah, knjižnicah in/ali na spletu. Potrebovali bi gradivo za različne starostne stopnje, različno dolge tečaje, različne jezikovne ravni, od A 1 do C 3, z navodili in s pojasnili v različnih maternih jezikih (otrok) priseljencev.⁹⁸

98 Po podatkih MIZŠ prihaja največ otrok priseljencev iz Bosne in Hercegovine, s Kosova in iz Makedonije (Banjac 2015), torej je najnujnejše, da začnemo izdajati slovarje in učno gradivo, ki bo imelo podporo (navodila, razlage, jezikovne primerjave) v bosanskem in albanskem jeziku. Trenutno imajo največ izbire za učenje SDJ v svojem maternem jeziku albansko govoreči priseljenci: Maliqi (2003, 2008): *Slovensko-albanski dialogi*; *Slovensko-albanski slovar/Fjalor sllovenisht-shqip* (2009); Dralle, Fenner (2010). *Šolski slikovni slovar: angleško-slovensko-albanski*; Pirih Svetina, Ponikvar (2011). *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo. Učbenik za govorce albanščine na začetnih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika/Tekst mësimor për shqipfolësit në kurset fillestarë të sllovenishtes si gjuhë e dytë ose e huaj*. Bosansko govoreči priseljenci nimajo na voljo učnega gradiva, razvitega v Sloveniji, je pa izšel bosansko-slovenski slovar: Halilović, Halilović Đurković (2014). *Bosansko-slovenski rječnik/Bosansko-slovenski slovar*.

»Težava je tudi pomanjkanje gradiv za poučevanje SDTJ za otroke,« so v svoji raziskavi ugotavljali Gombač idr. (2011: 81); podobno so izpostavljali pedagoški delavci in delavke, ko sem končevala doktorsko disertacijo (Vižintin 2013a). Razmere pa so se v letih 2009–2015 začele spreminjati: v Sloveniji so bila razvita številna nova gradiva za poučevanje SDJ za različne starostne skupine otrok, s čimer je bil odpravljen primanjkljaj, o katerem so poročali pedagoške delavke in delavci. Nekatera gradiva se lahko kupijo v (bolje založenih) knjigarnah,⁹⁹ druga se naročijo pri založniku,¹⁰⁰ tretja so na začetku leta 2017 (deloma) prosto dostopna v obliki .pdf na spletu.¹⁰¹ Različne naloge, uporabne pri poučevanju SDJ, so bile razvite tudi znotraj projektov, a niso objavljene v samostojni publikaciji (npr. Jelen Madruša 2015: 46–115).

Pouk SDJ je temeljna oblika podpore za uspešno vključevanje otrok priseljencev v novo okolje, zato je pomembno, da je organiziran strokovno, sistematično in prilagojeno individualnim potrebam. Učiteljem SDJ svetujem usposabljanje za poučevanje SDJ na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik, študij strokovne literature s tega področja in izmenjavo izkušenj z drugimi

99 V knjigarnah se lahko kupi (ali naroči) najnovejše gradivo Zavoda RS za šolstvo, prvotno namenjeno potomcem slovenskih izseljencev, ki se učijo slovenščino po svetu, a se uporablja tudi za otroke priseljence v Sloveniji, tj. Vučajnk, Upale, Kelner (2009, 2011, 2014). *Poigraymo se slovensko. Učbenik za začetno poučevanje otrok, starih od 7 do 10 let, ki živijo v tujini in se učijo slovenščino kot tuji jezik*. Kupijo se lahko gradiva Centra SDTJ, namenjena odraslim in (prilagojeno) starejšim osnovnošolskim, srednješolskim otrokom priseljencem, npr. Pirih Svetina, Ponikvar (2013 idr.). A, B, C ... 1, 2, 3, *gremo. Učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*; Knez idr. (2010, 2012, 2013). *Slika jezika: Slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika* – ne pa (še) Knez idr. 2015a, 2015b, 2015c, 2015č, 2015d, 2015e.

100 Učno gradivo, ki so ga razvili na OŠ Koper, je mogoče naročiti in kupiti le pri njih: Madruša, Klančnik Kišasondi (2013). *Na poti k učenju slovenščine: učno gradivo za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik*. Učno gradivo, ki ga je izdal Center za SDTJ v sodelovanju MNZ, je mogoče naročiti le na MNZ, kupiti se ga ne da: Pirih Svetina, Ponikvar (2011). A, B, C ... 1, 2, 3, *gremo. Učbenik za govorce albanščine na začetnih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika/Tekst mešimor për shqipfolësit në kurset fillestarë të sllovenishtes si gjuhë e dytë ose e huaj*.

101 V začetku leta 2017 je dostop do gradiva za najstnike in predšolske (neopismenjene) otroke, ki so ga razvili na Centru za SDTJ, mogoč na spletni strani Centra SDTJ v obliki .pdf (<http://centerslo.si/za-otroke/gradiva/>), kupiti pa se ga, žal, (še) ne da: Knez idr. (2015a). *Čas za slovenščino 1. Delovni zvezek za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*; Knez idr. (2015b). *Čas za slovenščino 1. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*; Knez idr. (2015c). *Čas za slovenščino 2. Delovni zvezek za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*; Knez idr. (2015č). *Čas za slovenščino 2. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*; Knez idr. (2015d). *Križ kraž. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za neopismenjene otroke*.

učitelji SDJ. Navajam mnenji dveh učiteljic, ki sta opisali svoje začetniške dvome, težave in to, kako sta jih rešili:

Še sama sem se lovila. Ker nisem sama vedela, kako naj, mi je zelo veliko pomagala sodelavka. Ona mi je povedala, ker poučuje slovenščino že več let – tule drugo ali tretje leto, a mislim, da ima tudi od drugod pedagoške izkušnje s to slovenščino. Nisem vedela, kje, kaj naj iščem. / Bili smo na seminarju za *Sliko jezika*, predstavili so nam gradivo, igre. [...] Po tem seminarju sem malo spremenila način poučevanja. Ko sem brala priročnik, sem si igre zamislila malo drugače, nisem jih toliko povezovala med seboj. Pokazali so nam, kako se igre navezujejo druga na drugo, tako da smo vključili vse igre, da smo dobro ponovili (Vižintin 2013a: 316, 390, učiteljici).

Pedagoškim delavkam, delavcem svetujem, da poleg izbranega učbenika in delovnega zvezka za SDJ uporabljajo priročnik,¹⁰² saj v njem najdejo številne usmeritve in nasvete za metodologijo, didaktiko poučevanja SDJ, ki se razlikuje od metodologije in didaktike poučevanja slovenščine kot maternega jezika. Za poučevanje naj si izberejo eno gradivo, primerno učenčevi starosti, drugo gradivo pa naj uporabljajo za uvodno motivacijo, dodatne vaje, utrjevanje. Priporočam tudi uporabo slikovnih slovarjev.¹⁰³

Smiselno bi bilo, da bi bilo vsa gradiva mogoče kupiti v knjigarnah – predlagam pa, da bi MIZŠ razmislil o možnosti, da bi bil vsak otrok priseljenec, vpisan v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, upravičen do enega brezplačnega učnega gradiva (učbenik, delovni zvezek), primerne starosti. Menim, da bi bila to finančno upravičena naložba v vključevanje in aktivno družbeno delovanje vsakega otroka, ki začenja svoje življenje v Sloveniji.

102 Poleg priročnikov, ki se jih da kupiti v knjigarnah, še posebej opozarjam na priročnika, prosto dostopna na spletu: Muženič (2013). *Priročnik k učnemu gradivu Na poti k učenju slovenščine*; Vučajnk, Upale (2011). *Priročnik za učitelja k učbeniku Poigrajmo se slovensko*.

103 Poleg številnih slikovnih slovarjev, ki so že dlje časa na voljo na slovenskem knjižnem trgu v različnih t. i. svetovnih jezikih (Bańczerowski 2004), poudarjam nove slikovne slovarje Založbe Skrivnost, izdane od leta 2016 do marca 2017: slovensko-albanski slikovni slovar, slovensko-angleški, slovensko-arabski, slovensko-francoski, slovensko-hrvaški, slovensko-italijanski, slovensko-madžarski, slovensko-makedonski, slovensko-nemški, slovensko-srbski, slovensko-španski slovar, poleg pa so izdali *Delovni zvezek za slikovne slovarje* (Majcenovič Kline 2016).

VSAK UČITELJ JE UČITELJ SLOVENSKEGA JEZIKA IN VSAK JE SOODGOVOREN ZA VKLJUČEVANJE

Premalo se zavedamo, da učitelj slovenščine ni samo tisti učitelj, ki poučuje SDJ otroka priseljence (enkrat tedensko ali v najboljšem primeru eno uro vsak dan pred poukom). Vsak posameznik za svoj učni predmet pripravi individualni program in poskrbi, da učenec pri njegovi uri usvoji določeno znanje (predvideno v individualnem načrtu), kar poudarja tudi Marja Bešter Turk (2011: 127): »Ker pa je slovenščina v slovenskih šolah ne le učni predmet, temveč tudi učni jezik (tj. jezik poučevanja in učenja), ne smemo pozabiti, da učenci v šoli ne razvijajo sporazumevalne zmožnosti samo pri predmetu slovenščina, temveč tudi (oz. bi jo morali) pri vseh učnih predmetih.« Kot v svoji raziskavi, posvečeni aktivnemu vključevanju učencev priseljencev v pouk, ugotavlja Ines Budinoska (2013: 87), se večina učiteljev drugih učnih predmetov te odgovornosti ne zaveda: »Učitelji večinoma le poročajo o naklonjenosti do vključevanja učencev priseljencev, o lastni angažiranosti, pomoči, ki jo nudijo, diferenciaciji pouka, ki jo izvajajo, neposreden vpogled v pedagoško prakso pa ni potrdil njihovih mnenj.«

Načelna podpora je prvi korak, za dejansko poučevanje SDJ pri vsaki šolski uri pa je treba narediti veliko več, začevši z diferenciranimi nalogami in možnostmi, ki jih ponuja dveletno prilagojeno ocenjevanje. Individualni program omogoča redno spremljanje napredka pri usvajanju strokovnega besednega zaklada pri vsaki šolski uri, skladno z vsebino in s cilji, ki naj bi jih otrok priseljenec dosegel, in proces vključevanja. Učitelj slovenščine je vsak učitelj pri svojem šolskem predmetu in vsi učitelji so soodgovorni za vključevanje otrok priseljencev. Pomembno je, »da so v poučevanje slovenščine kot učnega jezika vključeni vsi učitelji. Le s sodelovanjem vseh v otrokovem šolskem okolju bo možno doseči premike k boljšemu učnemu uspehu« (Knaflič 2016: 116).

DVELETNO PRILAGOJENO OCENJEVANJE

Dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje je v osnovni šoli zakonodajno omogočeno od septembra 2008 naprej (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju 2008, posodobljeno 2013, 15. člen). Na srednjih šolah omogoča prilagojeno obdobje t. i. pedagoška pogodba (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah 2010: 11. člen). O tem, kako dejansko poteka prilagojeno ocenjevanje na posameznih vzgojno-izobraževalnih organizacijah, je znanega malo, zato bi bilo to področje treba raziskati, izbrati primere dobrih praks in ga razvijati.

Na nekaterih šolah so sprejeli svoje pravilnike. Poimenovanje posebnega dveletnega statusa za otroke priseljence (t. i. status tujca, prim. Gombač idr. 2011: 52) je na jezikovni ravni diskriminatorno in izločevalno, a skladno s poimenovanji v zakonodaji. Učitelji so bili zaradi dilem, kako ocenjevati standarde znanja pri otroku, ki ne zna učnega jezika, zelo obremenjeni. Veliko s jih je zatekalo k doseganju minimalnih standardov znanja in zniževanju učnih zahtev, namesto da bi se poslužili drugačnega pristopa v poučevanju (Peček, Lesar 2006). Pri razvijanju različnih oblik so učitelji pogosto uporabili načine, ki jih ponujajo možnosti za otroke s posebnimi potrebami.

Nekateri učitelji ne izvajajo nobenih posebnih prilagoditev. Veliko se osredinjajo na ocenjevanje, manj pa na prilagojeno posredovanje znanja in preverjanje razumevanja skladno z osebnim napredkom učenca. Navajam nekaj primerov z osnovnih šol, v katerih učitelji opisujejo sistem prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja z različnih perspektiv. Na prvi šoli so sprejeli t. i. »status tujca« (Gombač idr. 2011: 52–69):

- Vsaka šola razume vključevanje otrok priseljencev po svoje. Stvari je treba urediti na državni ravni, tudi MŠŠ razmišlja o sistemski rešitvi. Pravilnik o dveletnem prilagojenem ocenjevanju pomaga, a ga učitelji zaradi njegove ohlapnosti razumejo vsak po svoje. Treba je sprejeti rešitve na ravni šole, kaj pomeni prilagojeno ocenjevanje v prvem, drugem letu. Ne smemo le zniževati standardov znanja, pričakovati premalo, saj se lahko tretje leto izkaže, da otroci niso uspešni, če se upošteva le napredek učenca, ne pa tudi standardi znanja posameznega razreda in učnega predmeta.
- To pomeni, da ima otrok priseljenec določene prilagoditve prvi dve leti: individualni program, napovedano spraševanje, nižje število ocen, poudarek na pisnem ali ustnem odgovarjanju pri ocenjevanju, lahko je ocenjen po delih, piše lahko individualno, učitelj lahko preveri razumevanje navodil, ima podaljšan čas pisnega ocenjevanja, otrok lahko odgovarja v maternem jeziku, če tega učitelj razume. Pomembno je, da otrok ohranja materni jezik. Izkušnje kažejo, da se otroci lažje učijo nov jezik, če imajo temelje v maternem jeziku. Dveletni status tujca je fleksibilen; nekateri potrebujejo podporo tudi več kot dve leti. Vsak posameznik se spremlja individualno; to velja za vse otroke, ne samo za otroke priseljence.
- Dve leti so imeli status tujca. Drugače so dobili ocene, povedali so osnove, bili vprašani preprostejše stvari. Dogovorili so se, kdaj bodo vprašani. Pri pouku so imeli prilagojen program, posebne delovne liste zanje. Namesto pisnega ocenjevanja je bila možnost ustnega ocenjevanja. Pri testu so dobili dodatno razlago navodil učiteljice (tudi v maternem jeziku), tudi

odgovore lahko pišejo v maternem jeziku. Ko so dobili oceno, so lahko otroci povedali, ali so z njo zadovoljni; če niso, npr. s trojko, je učiteljice ne vpíšejo. Po potrebi imajo dopolnilni pouk (npr. za italijanščino, slovenščino, za matematiko). Učiteljice zelo pomagajo (Gombač idr. 2011: 52–69).

Na drugi šoli otroci priseljenci nimajo posebnega statusa, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje pa uresničujejo takole: »Vsak otrok ima individualiziran program pri vsakem predmetu. Teste lahko pišejo individualno z možnostjo podaljšanega časa reševanja in z dodatno razlago navodil – tudi ko mineta dve leti, če je pomoč potrebna. Otroci imajo prilagojeno ocenjevanje, kar pomeni, da prvo leto pri določenih predmetih v prvem polletju nista ocenjena, npr. pri slovenščini, družbi, naravoslovju in tehniki, angleščini (prvi otrok pri angleščini je). V drugem polletju bo poudarek na ustnem ocenjevanju. Snov v 5. razredu je že zelo zahtevna, tudi za otroke s slovenskim maternim jezikom. Učitelj materinščine, ki prihaja na šolo, je prevedel minimalne standardne v makedonščino, da bi starši vedeli, kaj mora znati; sicer pa pravi, da ima težave tudi v makedonščini. Dekle je že tako starejše dve leti. Starši so dovolili testiranje pri specialni pedagoginji, da ugotovijo, če bi bilo potrebno usmerjanje v novem šolskem letu« (Gombač idr. 2011: 60).

Na tretji šoli: »Sicer je omogočeno dveletno prilagojeno ocenjevanje (nanaša se na število ocen in na način, kako jih pridobiti), a ocene morajo biti. Ko so npr. drugi pisali spis, se je deklica predstavila. Učiteljica je ocenila napredek: od nič do ene strani o sebi. Januarja je učenka ponovno sodelovala na tečaju, 30-urni tečaj, spet viden velik napredek, začeli sta komunicirati z drugimi učenci. Navezali so stik z drugima dvema učenkama, odličnjakinjama, ki sta tudi albanske narodnosti in znata albansko, pomagali sta novima dekletoma. V 6. razredu so otroci predstavili učenci svojo kulturno dediščino (zgodovina, državljanska vzgoja), [...] tudi albansko govoreči otroci so predstavili svojo: dekle je predstavilo poroko na Kosovu. Učiteljica je pripovedovala, skupaj sta sestavili govorni nastop. V 8. razredu si je učiteljica pri obravnavi Prešerna pomagala s slikanico, učiteljica je ocenjevala samo razumevanje zgodbe, ne slovnice (ostali so pisali spis). Zgodbo je razumela, to je bila njena prva ocena. Pomembno je najti govorni nastop, ki ga je otrok zmožen, npr. recept, ne pa razlaga naravnega pojava, ker je preveč zapleteno. Besedišče je bilo osnovno, postopek krajši, ampak tako je pridobila ocene« (Gombač idr. 2011: 126).

Na četrti šoli učiteljica ne upošteva možnosti prilagojenega ocenjevanja, kar utemeljuje s tem, da sestavi diferencirano že »redno« preverjanje znanja: »Prilagojeno ocenjevanje: ne samo za otroke priseljence, tudi za otroke s posebnimi potrebami, tudi za nadarjene. Pri preverjanju so naloge na začetku lažje, kasneje

težje, zadnje so z vrednotenjem, utemeljevanjem. Tudi otroci priseljenci rešujejo te teste, letos sta dva otroka priseljenca nadarjena« (Gombač idr. 2011: 130).

Iz odgovorov je razvidno, da učitelji med otroki priseljenci zaznavajo otroke z različnimi sposobnostmi, kar je pozitivno. Pomembno bi bilo, da na šolah sprejmejo interne pravilnike o prilagojenem preverjanju in ocenjevanju, ki bi se jih držali vsi zaposleni v učiteljskem zboru. Pravilniki morajo biti odprti in fleksibilni, saj so individualne razlike med otroki velike, zato so poleg splošno sprejetega pravilnika pomembni tudi individualni programi, v katerih spremljamo doseganje standardov znanja.

Najmanj, kar bi morali narediti na vsaki šoli, bi bilo sprejetje Pravilnika o prilagojenem poučevanju in ocenjevanju za učence priseljence, ki bi bil obvezujoč za vse učitelje določene šole. Na državni ravni bi morali učiteljem ponuditi podporo z raziskavami in usposabljanji, na katerih bi učiteljem predstavili izbrane primere najboljših praks s tega področja (Vižintin 2013a: 155).

INDIVIDUALNI PROGRAM

Za vsakega otroka priseljenca, ki se na novo vpiše v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, naj bi učitelji pripravili individualni načrt, in sicer v sodelovanju z družino in skladno z učenčevim znanjem slovenščine. Priporočljivo je, da naj bi bilo vključevanje učenca v pouk postopno in prilagojeno otroku ter njegovim zmožnostim in otrokovi družini. »Priprava načrta ne sme biti formaliziran, birokratski postopek z vnaprej predpisanimi obsegi ur ipd., ampak povsem pedagoški in individualiziran proces, brez vnaprej predpisanih obrazcev in podobnega,« poudarja Klara Skubic Ermenc (2010: 276) in svetuje intenzivni tečaj slovenščine pred vključitvijo v šolo, če bi bilo to izvedljivo; seznanitev s šolo in sošolci ter z medvrstniško podporo pri vključevanju; čimprejšnjo vključitev v redni pouk, pri čemer imajo prednost učni predmeti, pri katerih jezik ni osrednji, npr. šport, likovna, glasbena vzgoja; spremljanje učenčevega prilagajanja in počutja, ne samo doseženih učnih ciljev; obisk posebnega tečaja slovenščine, kolikor časa je smiselno in mogoče.

Primer osnovne šole, ki že sledi tem smernicam in se zaveda, da je izobraževanje dinamičen in stalen proces, ki zahteva spremembe v ustaljenih navadah, izobraževanje za učitelje, odziv na novonastale potrebe in razvoj novosti, je OŠ Koper. Različne poti za uspešno vključevanje otrok priseljencev preskušajo že več let in ugotavljajo, da je v procesu vključevanja veliko izzivov za otroke in učitelje: otrok potrebuje čas za vključitev v novo okolje in podporo med šolskim letom; možnosti za učenje jezika so različne (razvili so svojo tečajno obliko,

pripravljalnico, in svoje učno gradivo: Jelen Madruša, Klančnik Kišasondi 2013), učitelji so se izobraževali za medkulturni dialog (Jelen Madruša 2010a, 2010b).

Individualni program, v katerem učitelji sledijo standardom znanja iz učnih načrtov, pripravijo za vsakega učenca posebej. Vsak učitelj, ki poučuje otroka priseljenca, pristopa pri poučevanju in ocenjevanju znanja znotraj svojega predmeta individualno. Razvili so elektronsko obliko individualnega programa, do katerega ima s pomočjo uporabniškega imena in gesla dostop vsak učitelj, ki dela s posameznim otrokom priseljencem. Elektronski individualni programi so dostopni znotraj intraneta posamezne šole in imajo vzpostavljeno hiperpovezavo z drugimi datotekami, ki so pomembne za delo z določenim učencem. Zgradba e-individualnega programa je fleksibilna. Osnovnim podatkom o učencu sledijo podatki o: osebi, ki je (prva) vzpostavila stik z učencem na šoli; dozdejšnjem šolanju, predznanju in dosežkih učenca; razumevanju učnega jezika; močnih in šibkih področjih; socialni vključenosti in njenem spremljanju; sodelovanju s starši. Sledijo zapisi o ciljih, spremljanju dosežkov ter oblike pomoči in prilagoditve za vsak predmet oz. vsakega učitelja posebej; zadnji element je evalvacija izvedbe individualnega programa z evalvacijo realizacije ciljev in prilagoditev ter s predlogi za nadaljnje delo (Baloh 2010).

Individualni program naj bo dosegljiv, kot so to naredili na OŠ Koper, v elektronski obliki na intranetni strani šole vsem učiteljem, ki poučujejo določenega otroka priseljenca oz. imajo stik z njim v razširjenem programu. V individualnem programu učitelji spremljajo več dejavnikov vključevanja:

- podatki o dozdejšnjem izobraževanju, dosežkih, močnih in šibkih področjih (te podatke pridobimo ob vpisu in po vpisu v sodelovanju s starši in z otroki priseljenci, po potrebi s pomočjo prevajalca; priporočamo temeljit pogovor s starši);
- doseganje napredka pri učnih ciljih pri posameznem učnem predmetu (vsi učitelji);
- doseganje napredka pri vključevanju v razredno skupnost in spoznavanju šole;
- oblike sodelovanja s starši;
- oblike sodelovanja z lokalno skupnostjo.

Priporočam, da učitelji izpolnjujejo individualni program redno (mesečno, na dva ali tri mesece). Vsak učitelj za svoj učni predmet napiše učne cilje, ki jih namerava doseči z določenim otrokom, po mesecu ali dveh pa evalvira, ali je bil napredek dosežen ali ne. Skladno s tem določi učne cilje za naslednje obdobje (po

potrebi so lahko intervali evalvacije krajši, zaradi lažjega spremljanja napredka pa odsvetujem, da bi bili daljši).

Prav tako spremljajo napredek pri doseganju učnih ciljev učitelji, ki sodelujejo z otrokom v razširjenem programu. Vsi učitelji spremljajo tudi otrokovo vključevanje v razredno in šolsko skupnost. Razrednik, razredničarka spremlja načine sodelovanja s starši. Če prihaja pri spremljanju napredka pri doseganju učnih ciljev, vključevanju v razredno in šolsko skupnost ter pri sodelovanju s starši do težav, učitelji tudi to zapišejo v individualni program in predlagajo nove možnosti za reševanje.

Če je otrok priseljenec pri doseganju učnih ciljev nadpovprečen, učitelji določijo zahtevnejše standarde znanja, otroka vključijo v dodatni pouk, ga predlagajo za nadarjenega učenca. Če je otrok priseljenec pri doseganju učnih ciljev podpovprečen, učitelji najprej identificirajo, ali je težava v neznanju jezika ali nižjih sposobnostih, in temu ustrezno nudijo nadaljnjo podporo (dodatne ure učenja SDJ v različnih oblikah, dopolnilni pouk, usmerjanje za otroka s posebnimi potrebami).

Individualni program daleč presega samo poučevanje SDJ. Individualni program dejansko ponuja spremljanje napredka pri doseganju standardov znanja in vključevanju, zato je to zelo pomembna oblika podpore. Predvsem pa učiteljem omogoča spremljanje napredka znanja in posledično ocenjevanje.

VKLJUČEVANJE V RAZŠIRJENI PROGRAM

V razširjenem programu (podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, pouk neobveznih izbirnih predmetov in interesne dejavnosti) pedagoške delavke, delavci niso obremenjeni z ocenjevanjem, otroci pa se družijo in spoznavajo v neformalnih oblikah, tkejo se prijateljske vezi. Vse oblike razširjenega programa vplivajo izjemno spodbudno na medsebojne odnose (med učitelji in učenci pa tudi med učenci samimi) in na usvajanje jezika okolja. Vzdušje v razširjenem programu je bolj sproščeno, obenem pa lahko učitelji otrokom priseljencem nudijo v podaljšanem bivanju konkretno pomoč, npr. pri usvajanju učne snovi in delanju domačih nalog itd. O pozitivnem vplivu poročajo tudi otroci in starši priseljenci:

Hodim v podaljšano bivanje, tam delam domačo nalogo. Če ne razumem, mi pomaga učitelj ali pa vprašam sošolce. Hodim še na pevski zbor. / V podaljšanem bivanju igramo računalnik. Ko gremo ven, se igramo parket. To je nekaj z žogo. Delam tudi nalogo, učitelji pomagajo, če ne znam (Vižintin 2013a: 384, otroci

priseljenci). Sin je v podaljšanem bivanju do treh. Tam pomagajo narediti nalogo, zato sem ga dala tja. Ker mi ne znamo tako dobro pisati slovensko. / Otrok je v podaljšanem bivanju, da tam dela nalogo in da se čim več družijo z drugimi otroki (Vižintin 2013a: 430, starši priseljenci).

V dodatni in dopolnilni pouk se vključuje otroke priseljence glede na njihove zmožnosti in potrebe. Močna področja posameznega otroka priseljence se dodatno razvija pri interesnih dejavnostih in dodatnem pouku, s čimer je dosežen pozitiven vpliv na proces vključevanja. Učenci v drugem in tretjem triletju večinoma ne obiskujejo več jutranjega varstva in podaljšanega bivanja, ki sta pomembni obliki podpore v prvem triletju, zato se v drugem in tretjem triletju uporabi preostale možnosti razširjenega programa.

Prej ko učitelji odkrijejo otrokova šibka in močna področja, prej mu lahko ponudijo ustrezno podporo znotraj razširjenega programa (tu igra ključno vlogo temeljit pogovor s starši ob vpisu in med srečanji, ki sledijo). Razširjeni program je velika dodana vrednost slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema, še posebej zato, ker je večinoma brezplačen. Nekateri starši v svojih izvornih državah ne poznajo tovrstnih oblik razširjenega programa (nekateri vzgojno-izobraževalni sistemi tega ne ponujajo ali pa so programi samo plačljivi), zato je pomembno, da jih učitelji predstavijo staršem in otrokom priselencem ter jim razložijo prednosti razširjenega programa. O pomembni vlogi vključevanja v razširjeni program učitelji, učiteljice omenjajo:

Sploh na začetku imajo veliko zanimanje. Že v petem razredu in tisti, ki pridejo na novo, zmeraj želijo biti v podaljšanem bivanju. To jim tudi mi svetujemo. Ravno zaradi jezika in tudi da se bolj navadijo in spoznajo naše. / Ja, jutranje varstvo imajo, tudi v podaljšanem bivanju so vsi. Na nogomet zdaj vsi hodijo, potem hodijo k pevskemu zboru, ob torkih imamo krožke. Vsi so večinoma aktivni (Vižintin 2013a: 326, učiteljice).

PRIPRAVA RAZREDNE SKUPNOSTI NA SPREJEM OTROK PRISELJENCEV

Pomembna oblika podpore je priprava razredne skupnosti na sprejem otroka priseljence, saj ključno vpliva na to, kako bodo učenci sprejeli novega otroka, ki največkrat še ne zna govoriti slovensko. Na začetku veliko otrok

priseljencev govori o strahu in sramu, ki ga občutijo v novem okolju, med novimi ljudmi, zato je prijaznost učiteljev in učencev še toliko pomembnejša:

V razredu so me sprejeli lepo. Prišel sem in vsak me je vprašal, kako mi je ime. Nisem razumel, ampak bili so prijazni. Na začetku so mi na list pisali po slovensko, a jaz še vedno nisem nič razumel. V razredu so me povabili v igro, kar mi je bilo všeč. / V razredu so me sprejeli dobro, bili so prijazni, a sem bila vseeno prestrašena. / Če česa ne razumem, pridejo učitelji in mi razložijo. / Učitelji so bili zelo prijazni, pomagali so, če česa nisem razumela, skušali so mi razlagati. / Pogrešala sem svoje prijatelje, ko sem prišla sem. Bila sem žalostna, ker sem jih zapustila. Rekla sem, da jih nikoli ne bom zapustila, zdaj sem pa jih. Ko sem prišla v novo šolo, sem gledala, kako so se igrali, pa sem se spominjala starih časov, prijateljev ... nekaj časa je trajalo, da sem dobila nove prijatelje. Pomagali so mi, me naučili pospravljati, mi povedali, kako se moram obnašati in vse to. Pomagali so mi govoriti slovensko, pospravljati mizo, so mi rekli, ko sem bila rediteljica, da sem morala prtičke ... / Ko sem prvič prišla, je učiteljica naredila krog in dala mene vmes. Učenci so mi povedali njihova imena, povedali so mi, kje so stvari na šoli, da ko je odmor, gremo lahko na WC, da moramo iti po malico, da moramo umiti roke, servietke moramo imeti ... Učiteljica mi je zelo pomagala. Narisala mi je, kaj to pomeni, mi razložila, da je to slovenščina, to pa matematika. Česar nisem vedela, mi je vsakič narisala ali pa mi je pokazala v eni knjigi, ki jo je imela, kaj je to. Tam so bila pa tudi imena in mi je dala za pisati tista imena [Slovar.] (Vižintin 2013a: 310, 374, 417, otroci priseljenci).

Občutek sprejetosti, različne oblike podpore in razvijajoče se prijateljstvo, to je pomembno za vsakega otroka – za otroka, ki se je pred kratkim preselil v neznano okolje, v katerem govorijo drugačen jezik in v katerem se mora navaditi na nova šolska pravila, še toliko bolj. Najpogostejše oblike priprave, ki se jih poslužujejo učitelji, so pogovori z učenci pred prihodom novega učenca o tem, kako bi se sami počutili, če bi se preselili, in katere oblike podpore bi pričakovali zase. Predlagam, da si ogledajo risanko/odlomek iz (dokumentarnega) filma ipd. v jeziku, ki ga ne razume nihče v razredu (Vižintin 2013a: 152).¹⁰⁴ Učenci občutijo, kako je poslušati neznani jezik (in to od pet do osem ur pri pouku), kako malo ali nič ne razumemo, pa čeprav so »vsi prijazni«.

104 Posnetek naj traja vsaj 5–15 minut, odvisno od starosti otrok (na začetku so otroci običajno pozorni, potem zbranost in zanimanje upadeta, ker razumejo malo); priporočam tudi pri usposabljanju učiteljev.

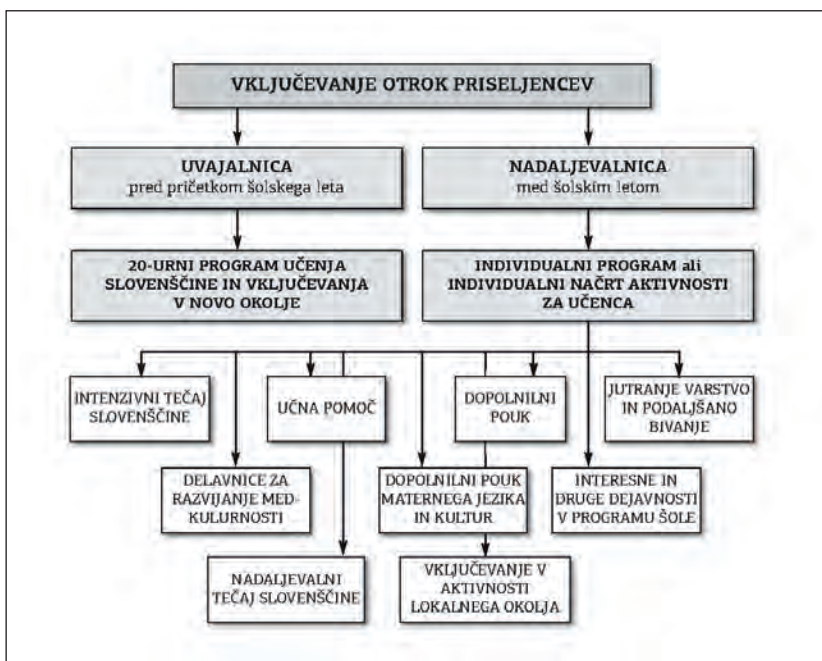
Predlagam, da se učitelji pozanimajo, od kod prihaja novi učenec, in mu skladno s tem v razredu pripravijo dobrodošlico: slika zastave; zemljevid izvorne države; učence nauči učitelj reči »dober dan, živijo, ime mi je« v maternem jeziku prihajajočega otroka; naučijo se šteti do pet ali zapeti pesem, povedati izštevanko ipd. Učenci to napišejo/narišejo na dvojezične plakate v maternem jeziku otroka priseljenca in v slovenščini. Vključevanje je proces, ki se šele začneja s toplim sprejemom.

UVAJALNICA

Kot pomembno inovativno obliko podpore, ki so jo razvili na OŠ Koper, poudarjam pripravljavnico, sestavljeno iz uvajalnice in nadaljevalnice (Baloh 2010). Uvajalnica se izvaja na OŠ Koper v zadnjem tednu avgusta. V tem tednu se otroci priseljenca naučijo osnovnih sporazumevalnih vzorcev v slovenščini – a pomembneje je, da imajo otroci priseljenca priložnost spoznati šolske prostore, nekaj učiteljev, ki so jim en teden na voljo pri dejavnostih, namenjenih samo njim. Na prvi šolski dan, ko vstopi v šolske prostore na stotine drugih otrok, so otroci priseljenca – ki so spoznali, kje na šoli so posamezne učilnice, jedilnica, telovadnica, knjižnica, garderoba, kaj pomenijo krajšave na urniku itd. – malo manj prestrašeni in se v novem okolju počutijo varnejši, dobrodošli.

Uvajalnica, kot so jo razvili na OŠ Koper, traja pet dni po štiri šolske ure in je razdeljena na več tematskih sklopov: Spoznajmo se, Predstavimo se, V šoli, Barve (Klančnik Kišasondi, Rupnik, Mihalič Birsa 2015).¹⁰⁵ Med uvajalnico dobijo učenci priseljenca možnost, da predstavijo svoj materni jezik in izvorno državo, kar pozitivno vpliva na njihov občutek sprejetosti. Skupaj z učitelji si ogledajo mestno jedro, kar omogoča lažje vključevanje v širšo družbeno skupnost. Uvajalnica, kot so si jo zamislili na OŠ Koper, je le del pripravljavnice: nadaljuje se v naslednjem šolskem letu in vključuje večino dejavnostih, pomembnih za sistemsko in strokovno podporo pri vključevanju otrok (Baloh 2010; Jelen Madruša 2015). Izvedbo tečaja organizirajo glede na starostne skupine otrok, saj so oblike in metode poučevanja različne (mlajši skozi igro, z likovnim ustvarjanjem, dramatizacijo z ročnimi lutkami). Pri prvi izpeljavi so tečaj obiskovali skupaj otroci in starši, a se je izkazalo, da starši potrebujejo druge vsebine. OŠ Koper se je povezala z Ljudsko univerzo Koper, ki je v šolskih

¹⁰⁵ Če primerjamo oba modela, razvita na OŠ Koper (Baloh 2010; Jelen Madruša 2015), je viden napredek pri poimenovanju (migranti – priseljenca) in dejavnostih, saj vključuje več (medkulturnih) dejavnosti kot prvi: delavnice za razvijanje medkulturnosti, dopolnilni pouk maternega jezika in kultur, vključevanje v aktivnosti lokalnega okolja.



Vključevanje otrok priseljencev (uvajalnica, nadaljevalnica). Vir: Jelen Madruša (ur.) (2015: 8); MIZŠ, Vključevanje priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja, http://www.mizs.gov.si/si/vkljucevanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/postopek_vkljucevanja/ (19. 3. 2017)

prostorih hkrati izvajala tečaj slovenščine in ponudila druge vsebine, ki zanimajo starše. Spoznavali so tudi lokalno okolje, saj so »dejavnosti potekale v različnih okoljih, v trgovini z oblačili, na tržnici in pošti. S poznavanjem kulturnih ustanov in javnih zgradb ob ogledu mesta Koper smo jim želeli čim bolj približati novo okolje« (Jelen Madruša 2010b: 72).

Po koncu uvajalnice je učenec vključen v matični oddelek, kamor ga pripelje učitelj, ki je bil z otrokom v uvajalnici. Prvi šolski dan spozna sošolce in razredničarko; znani šolski prostori in poznavanje nekaterih učiteljev z uvajalnice »se je izkazalo kot dobra izkušnja pri vključevanju učencev migrantov v novo šolsko okolje. Ob novih obrazih so se znebili strahu ter pridobivali občutek varnosti in sprejetosti v šolskem prostoru že pred pričetkom pouka« (Jelen Madruša 2010b: 71). Učenec se udeležuje vseh dni dejavnosti, na katerih ima možnost spoznavanja in sporazumevanja z novimi sošolci tudi pri oblikah dela

in dejavnostih, ki potekajo zunaj šolskih prostorov. Nadaljevalnica poteka med šolskim letom in je tesno povezana z individualnim programom za vsakega učenca: pomoč v oddelku in skupinah, redne ure pouka, dopolnilni pouk, (jutranje) varstvo in podaljšano bivanje, interesne dejavnosti; pomoč zunaj oddelka in v skupinah; ure slovenščine; nadaljevalni tečaj iz slovenščine pred začetkom novega šolskega leta.

Odločitev zaposlenih na OŠ Koper, da sodelujejo pri projektih, je omogočila razvoj in nadgraditev njihove dotedanje dobre prakse – strokovne objave in predstavitve strokovni javnosti pa so omogočile širjenje dobre prakse na druge šole po Sloveniji:

Po konferenci smo lansko šolsko leto vpeljali, da imamo zadnji teden v avgustu pripravljavnico. Upam, da bomo šle s tem čisto realno naprej. Jaz sem bila navdušena. Povabimo vse, bili so otroci, mamice. Deklica, ki je prišla v našo šolo – v mesecu avgustu so prišli v Slovenijo in so prišli v pripravljavnico. Zraven sta v pripravljavnico hodili njena mama in starejša sestra, ki je šla potem na srednjo zdravstveno šolo. Spoznali so razredničarko, šli smo po prostorih šole. Učili smo se osnove, začeli smo čisto na začetku: osnovni sporazumevalni vzorci, spoznavanje šole in šolskih prostorov (Vižintin 2013a: 437, učiteljica).

Predlagam nadaljevanje in nadgradnjo uvajalnice (strnjene oblike vključevanja s poučevanjem SDJ, spoznavanja šolskih prostorov, lokalnih organizacij in lokalne skupnosti) med šolskimi počitnicami: predlagam jesenske in zimske počitnice, božično-novoletnih in prvomajskih pa ne, ker jih veliko odpotuje na dopust ali k družinam v izvorno državo.

Za ta namen se uporabijo ure za dodatno strokovno pomoč za poučevanje SDJ, ki jih pridobi šola na podlagi prošnje, poslane na MIZŠ. Če ni mogoče, da izvajajo uvajalnico še naprej učitelji, ki so spremljali otroka na avgustovski uvajalnici, si lahko učitelji, ki bi izvajali nadaljevanje uvajalnice, pomagajo z individualni programi, v katerih se spremlja napredek posameznega otroka priseljenca.

MEDVRSTNIŠKA PODPORA

Tudi medvrstniška podpora je ena izmed pomembnih oblik podpore pri vključevanju otrok priseljencev. Svetujem, da za vsakega otroka priseljenca oblikujemo manjšo skupino otrok in določimo, pri katerih učnih predmetih mu bodo v oporo, da ne preobremenimo enega otroka. Pomembno podpora

v razredu nudijo novopriseljenim otrokom drugi otroci priseljenci, ki so prišli v razred pred njimi in so že v dlje časa v procesu vključevanja. Novopriseljeni otroci so hvaležni za podporo v maternem jeziku, predvsem na začetku procesa vključevanja; tovrstno medvrstniško podporo lahko ponudijo otroci priseljenci, ki so se priselili že pred časom, ali otroci, rojeni v Sloveniji, ki živijo v večjezičnem domačem okolju, ker so se v Slovenijo priselili njihovi (stari) starši. Svoje začetne izkušnje in podporo, ki so jo dobili, otroci priseljenci opišejo:

Najprej mi je pomagala moja nekdanja sošolka, ki se je izpisala. Zelo mi je pomagala. Bili sva iz iste države, iz istega kraja. Ona je tukaj hodila v vrtec in je že dobro znala. / Sedela sem zraven ene punce, ki je razumela makedonsko, in mi je prevajala, kar je učiteljica govorila. / Pomagali so mi pri domačih nalogah ... So me sprejeli v igro, so mi razlagali, kako se kaj reče (Vižintin 2013a: 310, otroci priseljenci).

Na nekaterih šolah je razvita mreža prostovoljcev, ki vsem otrokom, ne samo priseljenim, nudi podporo pri domačih nalogah, razlagi učne snovi, branju. Ne glede na to, za katero izmed naštetih oblik medvrstniške podpore gre, pomeni za otroka priseljenca pomembno podporo, tesnejše sodelovanje pa pomaga pri spoznavanju in navezovanju prijateljskih stikov. Seveda pa potrebujejo učenci pri nujenju medvrstniške podpore mentorja in izmenjavo izkušenj. Medvrstniška podpora je pomembna za tistega, ki ponuja podporo, in za tistega, ki jo prejema, saj vsi razvijajo svojo medkulturno zmožnost. Pogost pojav je, da otrok, ki je sam določen čas potreboval podporo, pozneje sam nudi podporo drugim otrokom (priseljencem) (prim. Gombač idr. 2011: 60, 110).

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 3: Predlog prilagojenega dveletnega preverjanja in ocenjevanja znanja/prilagoditev v OŠ in pedagoška pogodba v SŠ

Pedagoške delavke in delavci velikokrat sprašujejo, kaj pomeni dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, katere dejavnosti in prilagoditve omogoča, kaj naj zapišejo v pedagoško pogodbo. V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) je 15. člen napisan zelo ohlapno, zato omogoča uporabo izkušenj, znanja in raznovrstnih oblik podpore, seveda v soglasju z učencem, s starši, z učiteljskim zborom, zakonodajo in s standardi znanja, ki so opredeljeni v učnih načrtih. Najpomembnejše pa je, da omogoča spremljanje in ocenjevanje »napredka«. Zaradi jasnosti – in ohlapnosti – navajam 15. člen v celoti:

15. člen (prilagoditve ocenjevanja med šolskim letom)

Za učenca priseljenca iz druge države se lahko v dogovoru s starši med šolskim letom prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen ter drugo. Znanje učenca priseljenca iz druge države se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih.

Če se učenec zaradi preselitve vključi na šolo, ki izvaja program osnovne šole po prilagojenem predmetniku za osnovno šolo na narodno mešanem območju, se znanje učenca pri pouku italijanščine in madžarščine kot drugega jezika lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih.

O prilagoditvah ocenjevanja med šolskim letom iz tega člena odloči učiteljski zbor. Prilagoditve ocenjevanja med šolskim letom se učencu priseljencu iz druge države upoštevajo največ dve šolski leti po vključitvi v osnovno šolo v Republiki Sloveniji (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli 2013).

Pomemben je še 28. člen, ki omogoča, da je učenec priseljenc »ob koncu pouka v šolskem letu, v katerem je prvič vključen v osnovno šolo v Republiki Sloveniji, neocenjen iz posameznih predmetov in napreduje v naslednji razred« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v

osnovni šoli 2013), razen v 9. razredu, ko mora biti ocenjen, če osnovno šolo konča in se vpiše v srednjo šolo.

Vsaka šola bi morala sprejeti Pravilnik o prilagojenem preverjanju in ocenjevanju znanja, v katerem bi bilo podrobneje pojasnjeno, kaj pomeni, da se »prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen ter drugo« in znanje »učenca priseljenca iz druge države se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih«.

Za vključevanje mladoletnih otrok v srednje šole (SŠ) je pomemben Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, 11. člen (2010), saj omogoča sklenitev pedagoške pogodbe za priseljene dijake, dijakinje. V pedagoško pogodbo se prav tako lahko zapišejo možnosti za prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, spremljanje napredka:

11. člen (prilagoditev pogojev dela)

Dijaku se v primeru dolgotrajne odsotnosti zaradi zdravstvenih razlogov s pedagoško pogodbo prilagodi izvedba pouka. Dijaku se v primeru športnih in kulturnih dejavnosti, **prihoda iz tuje države**¹⁰⁶ in v drugih utemeljenih primerih s pedagoško pogodbo lahko prilagodi izvedba pouka, če bi s tem prispevali k njegovemu boljšemu uspehu.

O sklenitvi pedagoške pogodbe odloči ravnatelj po predhodno pridobljenem mnenju oddelčnega učiteljskega zbora in svetovalne službe.

S pedagoško pogodbo, ki jo sklenejo ravnatelj, starši in dijak, se glede izvedbe pouka določijo:

- pravice in obveznosti dijaka in šole;
- način in roki za ocenjevanje znanja dijaka;
- obdobje, za katero se pedagoška pogodba sklene;
- razlogi za mirovanje oziroma prenehanje pedagoške pogodbe (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah 2010).

Poudarjam še 49. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) oz. 23. člen Zakona o gimnazijah (2007), saj (skupaj s predhodnimi členi) omogočata, da se status dijaka lahko podaljša, vendar »največ za dve leti« (23. člen), oz. imajo pravico večkrat obiskovati isti letnik (20. člen).

Da bi bili dijaki, dijakinje v zakonodaji prepoznani kot potencialni uporabniki, uporabnice pedagoške pogodbe, predlagam, da se v 49. člen Zakona

106 Poudarila Marijanca Ajša Vižintin.

o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) oz. v 20. člen Zakona o gimnazijah (2007) poleg prepoznanih dijakov s posebnimi potrebami in dijakov, »ki zaradi starševstva, izjemnih socialnih in družinskih okoliščin ali zaradi bolezni in drugih utemeljenih razlogov« (20. člen) /.../ dopiše tudi besedna zveza »dijaki priseljenci«. Ne nekaterih srednjih šolah pedagoško pogodbo sicer že uporabljajo tudi za dijakinje, dijake priseljence, vendar je v SŠ ta praksa precej manj poznanja kot dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja v OŠ.

PREDLOGI ZA DVELETNO PRILAGOJENO PREVERJANJE IN OCENJEVANJE V OSNOVNI IN SREDNJI ŠOLI

VPIS IN PRVI DNEVI PO VPISU:

- temeljit pogovor s starši, da pedagoški delavci, delavke izvedo čim več informacij o dozdajšnjem šolanju, močnih in šibkih področjih otroka, da spoznajo znanje/jezikovno raven slovenščine pri otroku in starših, da se dogovorijo, kdo bo kontaktna oseba za sodelovanje s šolo, če nobeden od staršev (še) ne zna slovensko;
- odpre se elektronski individualni program, »živ« dokument; izpolnjujejo ga dve leti vsi pedagoški delavci, delavke, ki delajo z otrokom, posodabljanje na 2–3 mesece;
- uvajalnica (20-urni program) konec avgusta oz. takoj po vpisu;
- določiti otroku podporno mrežo v razredu, tutorstvo (sošolci, starejši otroci, drugi otroci priseljenci).

TEČAJ SLOVENŠČINE/SDJ:

- prvih šest mesecev intenzivno: prve tri šolske ure, potem vključitev k pouku;
- pozneje: prvo šolsko uro ali preduro, pri čemer je (v drugem letu) vedno večji poudarek na podpori pri usvajanju učne snovi.

PRVO IN DRUGO LETO:

- vključitev v razširjeni program (ali v obvezno-izbirne vsebine v SŠ), s poudarkom na dejavnostih, ki so otrokova močna področja;
- učitelji in učenci (občasno) uporabljajo pri pouku ter pri preverjanju, ocenjevanju materni jezik otroka priseljenca ali skupni vmesni jezik, ki ga razumeta učitelj in otrok priseljenc;
- učitelji pripravljajo za otroke priseljence posebne učne liste, upoštevajoč individualni program, na delovnih listih je več slikovnega gradiva, temeljni pojmi so izpostavljeni ter poenostavljeno razloženi;

- otroci lahko pri pisnih izdelkih in med urami uporabljajo slovarje (materni jezik – slovenščina, slovenščina – materni jezik);
- otroka se vključuje v vse šolske in obšolske dejavnosti, razen ko obiskuje ure (intenzivnega) tečaja slovenščine (SDJ);
- prvo leto ocene le pri učnih predmetih, pri katerih lahko učitelji ocenijo napredek;
- prvo leto otrok napreduje, čeprav ni ocenjen pri vseh učnih predmetih;
- ocenjevanje:
 - manj ocen,
 - napovedano,
 - ustno, ne pisno,
 - individualno (po potrebi),
 - s podaljšanim časom pisanja,
 - z dodatno razlago,
 - možnost odgovorov v maternem jeziku,
 - možnost uporabe slovarja ali spletnega prevajalnika,
 - prilagojene ali drugačne naloge, skladne z individualnim programom in s standardi znanja, upoštevajoč napredek,
 - pri pisnem ocenjevanju (v drugem letu) več slikovnega gradiva, obkroževanja, povezovanja (namesto tvorjenja celih povedi).

Poiskati je treba tudi podporo v lokalnem okolju, organizacije, ki lahko otroku (in staršem) ponudijo podporo v popoldanskem času: pri učenju slovenščine ali pri delanju domačih nalog, za učno podporo ali preprosto druženje z vrstniki.

Kaj torej omogočata dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje oz. pedagoška pogodba? Zelo veliko. Zgornji predlogi upoštevajo takojšnjo vključitev k pouku po vpisu in zakonsko določeno dveletno obdobje – čeprav menim, da bi se moralo obdobje prilagojenega preverjanja in ocenjevanja raztezati v tretje šolsko leto, če začne otrok priseljenec obiskovati pouk po novem letu, torej po 1. 1. v tekočem koledarskem letu.¹⁰⁷

107 Prihod po novem letu za otroka priseljenca pomeni, da je zamudil (vsaj) štiri mesece pouka v prvem šolskem letu po vpisu, v naslednjih šestih (ali manj) mesecih pa prisostvuje pouku v zanj novem jeziku, ki se ga (v večini primerov) šele začneja učiti. Drugo leto se spremlja in ocenjuje napredek, tretje leto pa je po trenutno obstoječi zakonodaji ocenjen kot vsi drugi otroci – ne glede na to, da je bil prvo šolsko leto vpisan le šest mesecev ali manj. Menim, da bi bilo treba za te primere spremeniti zakonodajo in omogočiti fleksibilno dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja v tretje šolsko leto.



UČITELJI Z RAZVIJAJOČO SE
MEDKULTURNO ZMOŽNOSTJO

Vael Hanuna (Sirija, Slovenija) na okrogli mizi »Z njimi sem sedel in jokal«, Družinski in mladinski center Cerklje na Gorenjskem, projekt Vsi smo migranti (2015). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2015)

Razvijanje medkulturne zmožnosti je vseživljenjski proces. Za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja na posamezni šoli so ključnega pomena učitelji, ki sami razvijajo svojo medkulturno zmožnost. Le učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo lahko spodbujajo razvoj medkulturne zmožnosti tudi pri svojih učencih. Za učitelje z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo so značilni:

- stalno usposabljanje;
- zavedanje o vplivu svojih stališč in pričakovanj;
- sprejemanje soodgovornosti za uspešno vključevanje;
- zavedanje, da učenje jezika okolja in vključevanje v novo okolje predstavlja večleten proces;
- sodelovanje pri projektih in izmenjavi primerov dobrih praks;
- aktivno državljanstvo: s svojim znanjem in z dejavnostmi spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja;
- stalno razvijanje svoje medkulturne zmožnosti in medkulturne zmožnosti svojih učencev.

STALNO USPOSABLJANJE

Le učitelji, ki se stalno izobražujejo, se lahko seznanijo z najnovejšimi teoretičnimi in praktičnimi spoznanji. Ozavestijo lahko določene pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, znotraj katerega so se izobraževali, saj se spreminjata znanost in družba. Nekatere raziskave ugotavljajo, da se učitelji premalo zavedajo vpliva svojih stališč in pričakovanj, da v procesih izobraževanja učiteljev ni bilo vzpostavljenih dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov (Krofič 2006; Skubic Ermenc 2007b). Tudi Mojca

Peček in Irena Lesar (2006: 203) poudarjata potrebo po dodatnem izobraževanju učiteljev:

Različnost učencev od sodobne šole zahteva visoko stopnjo fleksibilnosti, ki je prav gotovo ni mogoče doseči samo z domišljeno formalizacijo načel pravičnosti, podprto tudi z znanjem in izkušnjami učiteljev samih, ampak zahteva tudi učitelja, ki prepoznava različnost in zna nanjo konstruktivno reagirati. Temu bo pri izobraževanju učiteljev treba posvetiti posebno pozornost, in sicer v senzibilizaciji učiteljev za problematiko drugačnih učencev, jim zagotoviti pridobitev potrebnih znanj, kako diferencirati in individualizirati pouk, hkrati pa jih ozavestiti, da so prav oni odgovorni ne le za učni uspeh učencev, temveč tudi za njihovo počutje in sprejetost v razredu (Peček, Lesar 2006: 203).

Posledično potrebujejo pedagoške delavke, delavci tovrstna usposabljanja po končanem do- in podiplomskem izobraževanju. Ko učitelj sam začuti, da mu primanjkuje znanja na določenem področju, ima več možnosti: lahko poišče strokovno literaturo na določeno temo in se sam izobražuje; lahko se poveže z učitelji z drugih šol, ki se spoprijemajo s podobnimi izzivi, in si z njimi izmenjuje izkušnje, primere dobrih praks; lahko se udeleži (projektnih) usposabljanj MIZŠ in Zavoda RS za šolstvo ipd.

Če se učitelji vseživljenjsko izobražujejo, se izognejo intelektualnemu razvrednotenju učiteljskega dela in pastem, da postajajo »vedno bolj odvisni od strokovnjakov, ker so sami vedno manj strokovnjaki«, poudarja Mirjam Milharčič Hladnik (1995: 139), Mojca Vah Jevšnik in Kristina Toplak (2011) pa ugotavljata:

Glavni izzivi učiteljev, ki delajo v heterogenih razredih, so: kako poučevati učence, ki ne razumejo slovensko, kako omogočiti, da se otroci počutijo enakopravne, kako otrokom privzgojiti strpnost in kako prebroditi pomanjkanje znanje o migraciji, poseben izziv je prilagojeno ocenjevanje, in – po našem mnenju najpomembnejši izziv – kako se soočiti z lastnimi predsodki in predsodki otrok. Če povzamemo: učitelji v slovenskih šolah so izrecno izrazili potrebo po izobrazbi na temo migracij in medkulturnih odnosov (Vah Jevšnik, Toplak 2011: 42).

Ivana Čančar (2016: 120) navaja, da več kot 80 % učiteljev meni, da bi pri delu s priseljenimi učenci potrebovali več podpore in da bi se morali za delo z učenci priseljenci dodatno usposobiti, čemur pritrjuje Sladjana Jovič Mičkovič (2016), ki ugotavlja, »da je pri delu z otroki priseljenci velika težava nezadostna kompetentnost učiteljev za soočanje z raznolikostjo v razredih, kar potrjujejo



Usposabljanje na področju vključevanja otrok priseljencev, s poudarkom na albansko govorečih, za učiteljski zbor OŠ Toneta Okrogarja, Zagorje, Medkulturni inštitut. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2015)

tudi učitelji sami in izražajo potrebo po dodatnem didaktičnem znanju v zvezi s poučevanjem učencev, katerih materni jezik ni slovenščina«. Poudarjajo, da bi specifična znanja za delo s priseljenci morali imeti učitelji na vseh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja, in dodajajo, da je vsak učitelj – učitelj slovenščine (Jović Mičković 2016, 83).

Učitelji, učiteljice, ki sami izražajo potrebo po dodatnem izobraževanju, se udeležujejo usposabljanj, pridobivajo novo znanje in si izmenjujejo izkušnje, o čemer piše Mojca Jelen Madruša (2010a: 19):¹⁰⁸ »Na mnogih izobraževanjih smo dobili potrditve za dobre načine in oblike dela z učenci migranti, ki jih na

108 Učitelji smo videli, da pri delu s to populacijo otrok potrebujemo nekatera specifična znanja, zato smo se vključili v različna izobraževanja, med katerimi naj omenim: Poučevanje slovenščine kot tujega jezika, Slovenščina kot drugi/tuji jezik v jezikovno homogenih in heterogenih razredih, Z igro do strpnosti in razumevanja drugačnih, Od kulture k interkulturi, od mene k tebi, Spodbujanje medkulturnega dialoga med učenci v sodobni šoli, Strokovni posvet o vključevanju otrok z migrantskim ozadjem v slovenski šolski sistem in okolje ter medkulturni dialog o celotno šolsko populacijo (Jelen Madruša 2010: 19).

Osnovni šoli Koper že izvajamo, hkrati pa pridobili še kako potrebna znanja, ki so nam v pomoč pri našem delu. / Različna izobraževanja so bila tudi lepa priložnost za izmenjavo izkušenj in predstavitev različnih primerov dela z učenci migranti, ki jih razvijamo različne šole po Sloveniji.«

ZAVEDANJE O VPLIVU SVOJIH STALIŠČ IN PRIČAKOVANJ

Učitelji »so bistven dejavnik za zagotavljanje kakovosti dela v šoli ljudje, ki šolo vodijo, izvajajo in v določenem obsegu tudi oblikujejo njen program« (Peček, Lukšič Hacin 2006: 61). S svojimi dejavnostmi in stališči učitelji vplivajo na razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja:

Njihova naloga je mlade voditi in jih podpirati pri pridobivanju sredstev in oblikovanju stališč, potrebnih za življenje v vseh vidikih družbe, ter usvajanju strategij za to ter jim pomagati razumeti in pridobiti vrednote, na katerih sloni demokratično življenje, z vključitvijo spoštovanja človekovih pravic kot osnove pri obravnavi različnosti in s spodbujanjem odprtosti do drugih kultur. [...] Učitelji imajo na vseh ravneh temeljno vlogo pri spodbujanju medkulturnega dialoga in pripravi prihodnjih generacij na dialog. S svojo predanostjo in z dejanskim izvajanjem tega, kar poučujejo, so zgled svojim učencem (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 29–31).

Mojca Peček in Irena Lesar (2006) sta analizirali stališča učiteljev do otrok priseljencev. Med drugim sta ugotovili:

- delež učiteljev, ki v svoj razred ne bi sprejeli učenca priseljenca, oz. delež tistih, ki se o tem ne morejo odločiti, je pri nekaterih priseljenkih iz nekdanje skupne države Jugoslavije (za Albance in Muslimane) več kot 10-odstoten;
- v učnih vsebinah ni dejansko nobenih vsebin, povezanih s priseljenci;
- vprašanje slovenščine kot drugega jezika ni rešeno;
- učitelji pričakujejo čim bolj popolno in hitro asimilacijo od učencev, ki jim slovenščina ni materni jezik, v obstoječi sistem šole;
- velik del učiteljev od staršev, katerih materni jezik ni slovenščina, pričakuje, da bodo doma z otroki govorili slovensko;
- delo številnih učiteljev ni prilagojeno kulturi in jezikovni drugačnosti otrokom priseljenecem, kar bi jim omogočalo doseganje boljših učnih rezultatov, ampak skušajo nekateri učitelji to doseči z zniževanjem učnih zahtev, namesto da bi se poslužili drugačnega pristopa v poučevanju ipd. (Peček, Lesar 2006).

Raziskave kažejo, da imajo ravno stališča učiteljev in njihova pričakovanja bistveni vpliv na dosežke in realen uspeh (vseh) učencev. Še posebej so stališča učiteljev in njihova pričakovanja pomembna za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja (revščina, neizobraženi starši, diskriminirane etnične in priseljske skupnosti itd.). Učitelji na šolah lahko vsaj deloma pripomorejo k doseganju njihovih uspehov in k izboljšanju njihovih pogojev za izobraževanje z različnimi podpornimi mehanizmi, razvitimi znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, ali z inovativnimi rešitvami, če so potrebne, ter z ustreznim usposabljanjem, če jim znanja z določenega področja primanjkuje. Učitelji pogosto ne prepoznavajo svoje odločilne vloge v procesu vključevanja otrok priseljencev, zato ne iščejo konstruktivnih rešitev, ki bi jim omogočale premostitev povsem objektivnih preprek pri učenju; odgovornost za (ne)uspešno vključevanje pripisujejo otrokom in staršem priseljencem:

Med slovenskimi učitelji je pogosto stališče, ki kaže na njihovo neprepoznavanje lastne aktivne vloge pri vključevanju ‚drugačnega‘ učenca. Pogosto pripisujejo ostalim učencem in njihovim staršem večjo vlogo za vključitev priseljenega učenca kot samim sebi. To napeljuje na veliko verjetnost, da učitelji ne prepoznavajo svoje vloge pri oblikovanju razreda kot skupnosti med seboj bolj ali manj povezanih posameznikov in tako ne uporabijo možne zelo učinkovite poti vzgoje v skupnosti drugačnih učencev« (Peček, Lesar 2006: 199).

Ravno nasprotno Janez Krek (2000) navaja, da ima ključno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki vsebuje načela medkulturne pedagogike, ravno učitelj, pritrjuje mu France Strmčnik (2003): učitelj je tisti, ki učne cilje, vsebino in tehnologijo prilagaja učencem, neposredno odloča o učnem procesu in zanj odgovarja. Znanje iz učnih in pedagoških predmetov mora učitelj poglobljati, širiti in dopolnjevati, imeti mora vpogled v različne teorije in koncepte pedagoške misli. Pri svojem delu mora biti inovativen, ustvarjalen in kritičen, saj je od njega odvisna kakovost pouka.

Učiteljice, učitelji bi morali imeti enaka pozitivna pričakovanja do vseh učencev, ne glede na etnično ozadje. Na povezavo med pričakovanji učiteljev in dosežki učencev priseljencev opozarja Klara Skubic Ermenc (2007b: 68):

Pričakovanja učiteljev do različnih skupin manjšinskih otrok so nizka, zato so takšni tudi dosežki in zato so slaba tudi stališča. Eden največjih dejavnikov učnega uspeha je prav pričakovanje, ki ga imajo učitelji (tudi učenci in starši) do tega, kakšen največji uspeh učenec lahko doseže. Logika je dokaj preprosta: več pričakujemo, več dobimo, manj pričakujemo, manj dobimo. Še tako kakovostna vzgoja za sožitje

nima smisla, če ni povezana s skrbjo po dvigu učnih rezultatov manjšinskih učencev (Skubic Ermenc 2007: 68).

SPREJEMANJE SOODGOVORNOSTI ZA USPEŠNO VKLJUČEVANJE TER ZAVEDANJE, DA UČENJE JEZIKA OKOLJA IN VKLJUČEVANJE V NOVO OKOLJE PREDSTAVLJATA VEČLETEN PROCES

Vsi učitelji so soodgovorni za uspešno vključevanje otrok priseljencev, za svoje usposabljanje in poznavanje zakonodaje. Vsak učitelj, ki izobražuje posameznega otroka pri svojem učnem predmetu, za vsakega učenca sestavlja individualni program, spremlja napredek pri usvajanju snovi in vključevanju v (šolsko) družbo. Nekateri učitelji, učiteljice sprejemajo odgovornost in iščejo različne poti, da nadgradijo svoje izkušnje:

Počasi prihajaš do nekega sistema, a dolgo si prepuščen sam sebi in iščeš vse mogoče načine. Na začetku smo si pomagali tako, da smo starejše učence, za katere smo vedeli, da obvladajo materni jezik prišlekov, prosili, da so pomagali mlajšim. To se mi zdi dobro za oba: za mlajšega, ki se čuti bolj sprejet, ker vidi, da so tudi v drugi v šoli, ki so uspešni in so premagali ovire, a tudi drugi, ki pomaga, se počuti dobro. Potem je na začetku dober pripomoček jezikovni slovarček – ustvariš si ga, prej ga ni bilo. V enem primeru je pomagal oče, da je prišlo z deklico s Kosova do osnovnega medsebojnega razumevanja, komuniciranja. Nekje smo poiskali nekoga, ki je obvladal materni jezik in je lahko pomagal. Čisto odvisno – ustvariti si moraš individualni pristop, za sistemskega težko rečeš. Na osnovi vseh izkušenj šele lahko počasi ustvariš nekakšen sistem. Na začetku smo se pa kar lovili, bili smo prepuščeni sami sebi in iskali vse načine, kaj bi bilo dobro. Mislim, da jim na šolah lahko pomagamo z različnimi oblikami. Pristopiti je treba tako, da so res vsi drugi obveščeni o tem in da si pomagajo. Tudi med učitelji mora biti sodelovanje, ne more delovati samo ozek tim. To je zelo pomembno, posebno na predmetni stopnji. Tam so različni predmeti (Vižintin 2013a: 436, učiteljica)

Precej pogost pojav v preteklih letih je bilo razmišljanje učiteljev, da je npr. za učenje slovenščine odgovoren samo učitelj, ki je učenca enkrat tedensko učil SDJ eno šolsko uro. Nemogoče, neizvedljivo – učenec se v takšnih razmerah po navadi ni naučil slovensko, kaj šele vključil v šolsko skupnost. Drug pogost pojav je bila izjemna angažiranost enega učitelja, ki je (na začetku največkrat zaradi empatije ali zaradi primanjkljaja ur za polno zaposlitev) prevzel nase odgovornost

za učenje SDJ, začutil stisko otrok, se začel izobraževati, iskati primere dobrih praks ... in postopoma pregoreval. Včasih si je poskušal poiskati podporo pri drugih učiteljih, in če je ni dobil, je postopoma odnehal. Na nekaterih šolah so se tej pasti učitelji, ki so se prvi angažirali na področju razvijanja različnih oblik podpore za uspešno vključevanje otrok priseljencev, izognili tako, da so že zelo zgodaj v proces vključevanja pritegnili druge sodelavke in sodelavce. Skupaj so v celotnem učiteljskem zboru iskali nove poti in rešitve, kar je pot, ki prinaša več pozitivnih učinkov.

K razumevanju, da je vključevanje v novo okolje večleten in dolgotrajen proces, pripomorejo osebne izkušnje učiteljic, učiteljev ali izkušnje njihovih družinskih članov:¹⁰⁹

Mi smo drugačni, ampak tudi zato, ker smo zelo omejeni. Če greš ven, v drugo državo, če imaš otroka – moji otroci tudi hodijo po svetu, hči dela podiplomski študij v Španiji, vpisala bo doktorat; sin je profesionalni športnik in živi dve leti v Nemčiji, drugo leto gre v Italijo, ima majhne otroke – ko gledam svojo družino v Nemčiji; sploh se ni preprosto vključiti v okolje. Tudi glede jezika. Če imajo majhne otroke in če skrbijo zanje, nekateri jih imajo v vrtcu, nekateri imajo prizadete otroke, drugi jih imajo v šoli – zelo težko pridejo v stik z okoljem, ki je drugačno, in jih odklanja in se zelo težko naučijo slovensko. Govorim o našem okolju, ki je, če ga preneseš v Nemčijo, enako. Tam se ena Slovenka, ki doma skrbi za svojo družino, zelo težko vključi ali hitro nauči. Zelo veliko energije moraš vložiti v to, da se naučiš jezika v okolju, v katerem živiš. Čutiti moraš sprejemanje okolice. Če imaš občutek, da te okolica odklanja, toliko teže pridobiš večšine jezika. Če bi ti ljudje imeli tako izkušnjo, torej kako težko je zunaj, da si na istem, kot so ti Makedonci pri nas ... Težje je za ženske. Moški so zaposleni. [Snaha ni zaposlena?] Seveda ne, imajo novorojenčka (Vižintin 2013a: 389–390, učiteljica).

Na tem mestu želim pojasniti še izraz medkulturna občutljivost, ki je tesno povezan z razumevanjem medkulturne zmožnosti. Če pedagoške delavke in delavci razumejo, kako se razvija medkulturna občutljivost, lažje razvijajo tudi svojo medkulturno zmožnost. Kot temelj za razvoj medkulturne občutljivosti postavlja Milton J. Bennett (v Zorec 2009: 66–67) razumevanje razlik in vzpostavitev komunikacije med različnimi kulturami. Medkulturna občutljivost ni prirojena sposobnost, ampak jo je treba negovati in razvijati, do nje pa se prebije posameznik v stiku z drug(ačn)o kulturo. Milton J. Bennett razlikuje

109 Več o pomembnosti zaposlovanja učiteljev z lastno izkušnjo preseljevanja gl. v tej publikaciji prvo poglavje drugega dela: Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo.

šest faz razvoja: v prvih treh etnocentričnih fazah je za razumevanje realnosti v središču lastna kultura, naslednje tri pa so etnorelativistične oziroma označujejo doživljanje lastne kulture v kontekstu obstoja drugih kultur:

1. Zanihanje kulturnih razlik: skupine so izolirane ali namerno ločene med seboj, lastna kultura se doživlja kot edina. Do prepoznavanja izvornih kulturnih razlik ne prihaja, za njih niti ni zanimanja.
2. Odpor/Obramba: prepoznavanje kulturnih razlik je izraženo s sramotenjem drugih kultur in z razumevanjem lastne kulture kot večvredne (ali nasprotno, povečevanje druge kulture in razvrednotenje lastne). Posamezniki se kulturne različnosti drugih bojijo in jo doživljajo kot grožnjo ali ogrožanje lastnih vrednot.
3. Zmanjševanje: lastna kultura se razlaga kot univerzalna. Druge kulture se razlagajo trivialno ali se romantizirajo, odkrivajo se medsebojne podobnosti ali pa se tuje vedenje popravlja v želji po ustrežanju lastnim pričakovanjem.
4. Sprejemanje različnosti: lastna kultura se doživlja kot ena izmed številnih enakovrednih. Osebe se zanimajo za kulturne razlike in jih spoštujejo.
5. Prilagoditev: pride do komunikacijskih spretnosti, ki posamezniku omogočajo empatijo z različnimi kulturnimi stališči. Osebe so sposobne videti svet s stališča druge osebe in lahko spreminjajo svoje vedenje, da bi učinkoviteje komunicirale z drugo kulturo.
6. Vključevanje: usvojena je večkulturna perspektiva, ki uporablja veliko kulturnih okvirov. Ustvarjena je osebna identiteta, ki ne temelji le na eni kulturi. Osebe so sposobne občutljivosti za druge kulture in hkrati distance do katere koli kulture, tuje in svoje, so hkrati del kulturnega konteksta in so od njega neodvisne.

Bennettov model razvoja medkulturne občutljivosti se uporablja v programih medkulturnega izobraževanja, »katerega temeljna domneva je, da se interkulturalne kompetence povečujejo, ko postanejo izkušnje kulturnih različnosti kompleksnejše in bolj sofisticirane oziroma ko so osebe pogosto v neposrednem stiku s pripadniki drugih kultur« (Macura Milovanović 2006: 55).

SODELOVANJE PRI PROJEKTIH, IZMENJAVI PRIMEROV DOBRIH PRAKS IN AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO: UČITELJI S SVOJIM ZNANJEM IN Z DEJAVNOSTMI SPODBUJAJO RAZVOJ MEDKULTURNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Za učitelje sta pomembni obliki podpore sodelovanje pri projektih in izmenjava primerov dobrih praks. Učitelji potrebujejo usposabljanje in povezovanje med seboj znotraj šole, med šolami znotraj regije, med regijami na državni ravni (in v evropskih projektih na evropski ravni). Nesmiselno (in neučinkovito) je, da si za vsak izziv utirajo svojo pot. To je potrebno, če so raziskali že številne možnosti, pa niso našli ustreznih rešitev (kot se je zgodilo npr. šolam pred desetimi leti, ko so na šole začeli množično prihajati otroci priseljenci).

Učitelje pozivamo, da postanejo aktivni državljani (po navadi učitelji k temu spodbujajo učence), ki s svojimi dejanji, ne samo z načelno podporo, spodbujajo razvoj medkulture vzgoje in državljanstva. Če v svojem (šolskem) okolju zaznavajo predsodke in primere diskriminacije, naj o tem spregovorijo z učenci in učitelji ter skupaj sprejmejo dogovore, kako to preseči (predvsem ta drugi, aktivni korak je pomemben). Potem je treba preverjati, ali se dogovorjene dejavnosti izvajajo in ali prinašajo pozitivne spremembe. V nasprotnem primeru poiščemo nove poti, tudi inovativne (če v rednih oblikah vzgojno-izobraževalnega sistema ne dobimo podpore), pri tem pa upoštevamo spoštovanje človekovih in otrokovih pravic ter zakonodajo.

Klara Skubic Ermenc (2007b: 68–69), Nives Zudič Antonič (2010: 212), Mirjam Milharčič Hladnik (2011a) poročajo o posameznih pogumnih, subverzivnih, ozaveščenih in angažiranih učiteljih – aktivnih državljanih –, ki presegajo ustaljene diskriminatorne prakse. V Sloveniji že delujejo skupine ljudi in posamezniki v lokalnih okoljih, med katerimi so učitelji na vseh izobraževalnih stopnjah, ki so aktivni državljani z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo. Ti že delujejo v smeri razvoja medkulture vzgoje in izobraževanja:

Po vsej Sloveniji so ljudje, ki se kot učitelji, mladi aktivisti, člani nevladnih organizacij, zaposleni v knjižnicah, študenti prostovoljci, strokovnjaki, poslovneži trudijo na različnih področjih, da bi tujce sprejeli kot enakopravne ljudi, da bi njihovega neznanja slovenskega jezika ne razumeli kot oviro za komunikacijo, da bi otroke, ki pridejo na sistematski pregled v ambulantah, pričakal nekdo, ki zna njihov jezik, da bi se učili drug od drugega, da bi se kulturno bogatili in spoznavali. To so izvajalci dejavnosti, ki je nastala iz potrebe ljudi, da vzpostavijo mostove med različnimi kulturami, in je pogosto prostovoljna dejavnost prebivalcev, ki se vključujejo v raznovrstne oblike medkulturnega dialoga v večkulturni Sloveniji [ter] prehitvejajo



Ermin Dunič, Sanskriti Kumar, Pavle Puzigača, Marija (Maša) Romanovskaja, nekdanji dijakinja in nekdanja dijaka o svojem vključevanju na okrogli mizi za profesorski zbor; okroglo mizo je vodil ravnatelj Herman Pušnik, Prva gimnazija Maribor, Medkulturni inštitut. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2015)

institucije in razpirajo uklešččenost v jezikovni in izobraževalni ekskluzivizem, ki ga spodbuja dnevna, tudi izobraževalna politika in njena medijska pokritost (Milharčič Hladnik 2011a: 17, 18).

Bistven pa je še en korak naprej: pedagoški delavci, delavke naj o svojih spoznanjih, iskanju rešitev in o primerih dobrih praks poročajo v medijih¹¹⁰ in objavljajo strokovne/znanstvene prispevke, s čimer omogočajo širjenje in izmenjavo znanja ter nadaljnji razvoj (če že, to počnejo najpogosteje učitelji, ki se odločijo za podiplomski študij). Do objav in širjenja primerov dobrih praks

110 Ravnatelj Herman Pušnik, Silva Rapoc, profesorica slovenščine, dijaka Pavle Puzigača in David Tomašević so bili 22. 9. 2015 gostje oddaje *Na Glas!* (<http://4d.rtvsl.si/arhiv/naglas/174361199>), v kateri so sami spregovorili o svojih izkušnjah vključevanja na Prvi gimnaziji Maribor. Sanskriti Kumar, nekdanja dijakinja in maturantka Prve gimnazije Maribor, danes študentka Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani, se predstavlja v dokumentarnem filmu *Kdo si pa ti?*, 7/10 (3. 4. 2015, <http://4d.rtvsl.si/arhiv/kdo-si-pa-ti/174328693>).

velikokrat ne pride, za kar navajam nekaj vzrokov: pedagoški delavci, delavke so zadovoljni s tem, da so našli rešitev za svoje učence in svojo šolo; ob vsem drugem strokovnem delu jim zmanjkuje časa za pisanje strokovnih prispevkov; ne dobijo ustrezne podpore vodstva šole; pedagoške delavke, delavci se bojijo kritike strokovnjakov in znanstvenikov, ko ob iskanju novih poti delajo napake, itd.

STALNO RAZVIJANJE SVOJE MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI IN MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI SVOJIH UČENCEV

Medkulturna zmožnost sodi med socialne in državljanske zmožnosti, ki »vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence ter zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju ter zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah in za reševanje morebitnih sporov« (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006: 16).¹¹¹

Kot ena izmed treh prepletajočih se prvin socialne in državljanske zmožnosti je medkulturna zmožnost med opisom znanja, spretnosti in odnosov omenjena večkrat. Poudarjena sta zavedanje o raznoliki, večkulturni družbi ter potreba po medkulturni komunikaciji, strpnosti, spoštovanju in premagovanju predsodkov. Razvite ključne zmožnosti potrebuje posameznik za osebno izpolnitev in razvoj, aktivno državljanstvo, družbeno vključenost in zaposlitev (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006). Ljudje naj bi razvili ključne zmožnosti že v svojem začetnem izobraževanju, vse življenje pa naj bi jih vzdrževali, razvijali in posodabljali. Kompetenco/Zmožnost (angl. competence) definira dokument kot kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam, omenjeni odnosi pa vključujejo čustva, vrednote in motivacijo.

O medkulturni zmožnosti govori veliko avtorjev, le redki pa našejejo njene značilnosti in jih pojasnijo, poudari Natalija Vrečer (2009: 8–12; 2011) ter kot izjemo navaja Hilde van Eyken idr. 2005 (v Vrečer 2009).¹¹² Ti našejejo

111 Osem ključnih kompetenc/zmožnosti: 1. sporazumevanje v maternem jeziku; 2. sporazumevanje v tujem jeziku; 3. matematična kompetenca ter osnovne zmožnosti v znanosti in tehnologiji; 4. digitalna kompetenca; 5. učenje učenja; 6. socialne in državljanske kompetence; 7. samoiniciativnost in podjetnost; 8. kulturna zavest in izražanje (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006).

112 Natalija Vrečer (2009: 10; 2011: 170–171) ne uporablja termina medkulturna zmožnost, ampak medkulturne kompetence (množinsko obliko); posledično ne govori o značilnostih medkulturne zmožnosti, ampak o 14 različnih medkulturnih kompetencah.

in pojasnijo značilnosti medkulturne zmožnosti, ki so jih ugotovili na podlagi rezultatov intervjujev z učitelji.¹¹³ Glavne značilnosti medkulturne zmožnosti so:

- Empatija, ki pomeni, da smo se sposobni vživeti v situacijo človeka iz druge kulture, da ga ne sodimo z lastnimi merili, ampak ga poskušamo videti v njegovi situaciji. Empatija je pogoj za razumevanje. Če do človeka iz druge kulture nismo empatični, ga ne moremo razumeti. V medkulturnih stikih pa se najprej pojavi problem razumevanja Drugega.
- Spoštovanje mnenj drugih ljudi. Treba je priznati in spoštovati kulturne razlike in različna mnenja, ki iz njih izhajajo. Pomembno je poudarjati podobnosti med kulturami; ne smemo se osredinjati samo na razlike; to je pomembna strategija v upravljanju medkulturnih razlik v medkulturnem okolju.
- Odprtost za nove izkušnje, nove kulturne realnosti in različne perspektive.
- Tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij. Za večkulturne skupine je značilno še več nejasnosti kot za skupine, v katerih so ljudje samo iz ene kulture. Ljudje imajo namreč različne potrebe, odzive. Prilagodljivost pa je prvi pogoj za to, da smo tolerantni do nejasnosti. Delo v večkulturnem okolju zahteva prilagajanje na nove načine vedenja. Upoštevati je treba tudi izkušnje ljudi iz drugih kultur.
- Znanje. Pri tem mislimo na znanje, ki ga človek pridobi, ko se v večkulturnem okolju pozanima, od kod prihajajo pripadniki drugih kultur, kakšne so njihova tradicija, vrednote, šege in navade.
- Sposobnost prilagajanja vrednotam drugih. Pri tem gre za pripravljenost, da se ne odzivamo etnocentrično, da ne povečujemo svojih vrednot, ampak smo sposobni spoznavati vrednote drugih. Priznavati moramo tudi vrednost vrednot drugih kultur.
- Zavedanje lastne kulturne identitete. Pomembno je, da se zavedamo lastne kulturne identitete, svojih vrednot, odnosov, vzorcev obnašanja itd. Če se zavedamo lastnih vrednot, se ne bomo počutili ogroženi od vrednot druge kulture, s katero bomo v stiku. Prav tako bomo lažje predstavili svojo kulturo predstavnikom drugih kultur, če se zavedamo svoje kulturne identitete.
- Medosebne veščine. Sposobni moramo biti interakcij v večkulturnih skupinah. Občutek moramo imeti za občutljive teme in kulturne razlike.

113 Vsebinsko oz. značilnosti medkulturne zmožnosti so opredelili: van Eyken, Szekely, Farcaisu, Raeymaeckers, Wagenhofer (2005) na podlagi 28 intervjujev z učitelji iz Avstrije, Belgije, Finske in iz Romunije (Vrečer 2009: 10–11).

Na zadnje moramo gledati kot na nekaj pozitivnega. Do ljudi moramo pristopati brez stereotipov in predsodkov. V nasprotnem primeru jih ne vidimo v pravi luči, saj na posameznike posplošujemo lastnosti skupine (Vrečer 2011a: 173–174).¹¹⁴

Josef Huber (2012: 5–7) označi medkulturno zmožnost kot ključno sestavino izobraževanja. Brez ustrezne politike, ki umešča medkulturno zmožnost v središče izobraževanja, predvsem pa v vsakdanjo prakso, znotraj katere se razvijajo potrebno vedenje, veščine in znanje, ki jih potrebujemo za medsebojno razumevanje, družbena sprememba ni mogoča. Medkulturne zmožnosti ne moremo pridobiti samodejno; treba jo je razvijati, se jo učiti in vzdrževati vse življenje, podobno kot druge zmožnosti.¹¹⁵ Tudi v evropskem poročilu *Living together* (2011: 21) je zapisano podobno. Zmožnost za skupno življenje, da bi sobivali kot enaki v spoštovanju, da bi živeli skupaj v miru, se ne pridobijo samodejno. Če jo želimo razvijati in vzdrževati vse življenje, jo moramo poučevati in izvajati v praksi od najzgodnejšega obdobja. Pedagoške delavke, delavci imajo bistveno vlogo pri razvijanju medkulturne zmožnosti pri otrocih, pomembni pa so tudi neformalna izobrazba, programi vseživljenjskega učenja in podpora odraslim, ki med rednim izobraževanjem niso bili seznanjeni s temi vidiki.

114 Termin kompetenca prevajam kot zmožnost, torej je zmožnost sopomenka terminu kompetenca, kar podpirajo tudi nekateri teoretiki: »Nekateri slavisti in anglisti so predlagali, da angleško besedo *competence* prevajamo s slovensko besedo *zmožnost*« (Vrečer 2011a: 171). Drugi teoretiki ločujejo med kompetenco in zmožnostjo, pri čemer je za nekatere kompetenca nadpomenka zmožnosti, za druge pa je zmožnost nadpomenka kompetenci. Natalija Vrečer (2011a: 170–171) meni, da »obstajajo razlike med terminoma kompetenca in zmožnost, saj gre za dva med seboj povezana, a vendarle različna termina.«

115 Vesna Mikolič (2004, 2016) poudarja tudi medkulturno sporazumevalno zmožnost: poznavanje kulturnih tradicij in običajev oziroma navad neke jezikovne skupnosti gre globlje od kritičnega razmisleka o izhodiščni in ciljni kulturi. Najglobljo medkulturno ozaveščenost predstavlja poznavanje razlik v jezikovnih sredstvih izhodiščnega in tujega jezika, ki so posledica kulturnih razlik. Obstajajo različne ravni medkulturne (sporazumevalne) zmožnosti, ki so posledica različno intenzivnega usvajanja kulturne stvarnosti nekega jezika pri vsakem posamezniku posebej ter različnih pristopov k obravnavi in doseganju medkulturne sporazumevalne zmožnosti. Razvoj medkulturne/jezikovne sporazumevalne zmožnosti se je poudarjal predvsem pri poučevanju tujih jezikov (Byram 2008; Mikolič 2004; Čok 2006), zavedajoč se, da pomeni učenje tujega jezika tudi spoznavanje tuje oz. druge kulture in da je to dvoje neločljivo povezano, zato »opisujemo tudi vse oblike sporazumevanja s tujimi jeziki in še zlasti ves tujejezikovni pouk kot medkulturni stik ter pravimo, da tako sporazumevanje in pouk potekata v medkulturnem položaju« (Grosman 2004a: 25).

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 4: Razvoj medkulturne občutljivosti in medkulturne zmožnosti

PEDAGOŠKE DELAVKE, DELAVCI ZA SVOJE SODELAVCE, SODELAVKE

Pedagoške delavke in delavci so opisali nekaj primerov (Vižintin 2013a: 439–441), kako so sami med svojimi sodelavkami, sodelavci in starši razvijali medkulturno občutljivost in medkulturno zmožnost. K njunemu razvoju pripomorejo – glede na izbrana pričanja, izkušnje življenja v tujini, ki vključuje tudi soočanje s predsodki do nas, Slovencev – sodelovanje pri (mednarodnih) projektih, igra vlog, poistovetenje itd.

- Dobro moraš znati slovenski jezik, biti moraš pravi Slovenec, ampak poznati moraš tudi tujo kulturo. To je predpogoj, in če to spoštuješ, boš tudi druge spoštoval. In tudi ti ne boš drugih podcenjeval. Navadno smo Slovenci taki: zahodne bi poveličevali, vzhodne bi podcenjevali, kar je zelo nekorektno. Drugi pa nasprotno – jaz sem še jezikoslovka zraven, in ko sem hodila po tujini, so imeli oni do nas podcenjevalen odnos in me je to strašansko motilo. Dokažeš se z znanjem, to je edino.
- Imamo zelo veliko izkušenj z mednarodnih projektov in moram reči, da so tujci zelo presenečeni nad našim šolstvom. Marsikdaj rečejo, da je zelo veliko dobrega. Jaz imam take izkušnje. Ko smo imeli v Comeniusu lani maja sklepno prireditvev pri nas, sta bili iz Italije dve šoli, iz Španije ena šola, ena šola iz Portugalske, ena iz Bolgarije in ena iz Istanbula, iz Turčije. Na začetku so imeli podcenjevalni odnos do Slovencev, nekateri so sploh prvič slišali, da nekje obstaja neka Slovenija. Jaz sem šla na zadnja srečanja, da sem videla, kako je to videti; to moraš videti, to je zelo dobro – ko predstavljaš nekje svojo deželo in spoznavaš drugo, je to tudi medkulturno izobraževanje. Sklepna prireditvev je bila pri nas in moram reči, da je bil odziv izjemen, rekli so: ‚Kaj takega si pa nikoli ne mogli predstavljati – da bi vi lahko to predstavili.‘ Kakšna sreča, da smo imeli sklepno prireditvev pri nas. Oni so predstavljali vsak svojo deželo, mi pa smo imeli kot medpredmetno povezovanje integrirano v sam pouk spoznavanje vsake njihove dežele, njihovih legend. Za tehnični dan smo izdelovali tipične stvari za določene dežele. To smo na prireditvi samo nadgradili ter prikazali staršem in predstavnikom vseh šol ... Bilo je neverjetno. In tako se izobražuješ!
- Šest let nazaj se mi je zgodilo, da je prišla ena mama v razred po otroka. Stala je v garderobi, nato pa pogledala v razred, poklicala mojo tujko in

ji rekla: «Kako pa vi doma govorite? Vi pa kar srbsko?» Bila sem v šoku, da si sploh eden od staršev to dovoli. Potem smo se pogovarjali: „Ja, kako se boste pa vi pogovarjali, če greste v Nemčijo?“ To je miselnost, ki se v Sloveniji zelo počasi razvija.

- Ko smo bili v pripravljalnici in smo govorili slovensko, je ena ženska vstala in začela govoriti po albansko. Potem smo se pa gledale: „Kaj pa zdaj?“ Pa ji je bilo tako všeč, da smo me utihnile. Čisto nič nismo razumele.
- Pred 15 leti smo brali Rdečo kapico v vseh mogočih jezikih. Na glas smo morali gladko brati tisto Rdečo kapico. Niti besede nismo razumele.
- Dala sem jim prebrati kitajsko besedilo – zdaj pa preberite in razložite. Včasih moraš človeka postaviti v točno določeno situacijo, da začne razmišljati. Čim večkrat – enkrat samkrat je premalo, ker se pozabi (Vižintin 2013a: 439–441, učiteljice).

RAZVOJ MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI PRI UČENCIH, UČENKAH

Za razvoj medkulture zmožnosti pri učencih predlagam izvedbo medkulturnih učnih ur, o katerih bo več besede tudi v nadaljevanju. Na spletu obstaja veliko prosto dostopnih posnetih (dokumentarnih) filmov, slovenskih in drugih, uporabnih kot uvodna motivacija pri medkulturnih učnih urah, kot izhodišče za odpiranje določenih tem (npr. predsodki, zapletenost vključevanja v novo družbeno okolje in zahtevnost učenja jezika novega okolja) ali kot ponazoritev dejstva, da je družba v Sloveniji že danes resnično večjezična, večkulturena, večetnična in večverska.

Videoposnetki, dokumentarne oddaje (Youtube; RTV Slovenija, Arhiv oddaj ipd.):

- Bonini, Alessandro (2009), *It's not easy/ Non e' facile*,¹¹⁶ <https://youtu.be/SDLbHlc8xEA>
- Intihar, Simon (2013), *Peter Bossman, dobrodošel/Welcome Peter Bossman*, <https://youtu.be/C45PU2fAXIY>
- *Kdo si pa ti?* (2015, 2016),¹¹⁷ <http://4d.rtvlo.si/arhiv/kdo-si-pa-ti/174424152>

116 Kratek, humoren in nazoren način predstavitve kulturnih razlik in (ne)pripravljenosti šole na vključitev novega otroka priseljencea.

117 V sklopu oddaj *Kdo si pa ti?* (2015, 2016) priseljeni najstniki, najstnice predstavljajo svojo izvorno državo, kulturo in proces vključevanja v slovensko družbo, v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, njihovo življenje z vrstniki.

- Lambergar Al Khatib, Maja (2010), *Arabske podobe v Sloveniji*, <https://vimeo.com/25078434>
- Manske, Michael (2013), *Kako postaneš Slovenec?/How to become a Slovene*,¹¹⁸ <https://youtu.be/cUkkW7cauPE?list=PLHHZ9vBEFJ2XYso4Lf2KLzqufj2WCCYHr>
- *Podobe enakosti*,¹¹⁹ https://youtu.be/aUOMOk_fziM?list=PLL6zd6SqsGcPdLgkd1P6HOWScfZ7EDcy
- *Sožitje za skupno rast*,¹²⁰ https://youtu.be/5qO5gbTBjk0?list=PLEFL0L_0OTHodxPY6rpB8osl8qIz-AefQ
- *Utrinek (U3nek), Zgodbe priseljencev* (2017), <http://4d.rtv slo.si/arhiv/u3nek/174461750>
- *Vsi smo migranti*, <https://youtu.be/ZyJa4pPxL4w>, <https://youtu.be/VbwrHCZTxFO>

Pesmi:

- Kelly, Emmanuel, *Imagine* (original, John Lennon, X Factor Avstralija 2011), <https://youtu.be/Hl6DMMpEBD4>
- Kreslin, Vlado, *Sami naši*, https://youtu.be/jCOu_mq80QM
- Murat & Jose, *Od ljudi za ljudi*, <https://youtu.be/cGZs0q83kMw>
- Pavček, Tone, *Vsi naši otroci, Majhnice in majnice: pesmi mnogih let za mnoge bralce/Budding songs, maying songs: poems of many years for many readers* (Miš, 2009)

TV-oddaje, radijske oddaje, spletne povezave:

- *NaGlas!*,¹²¹ <http://4d.rtv slo.si/arhiv/naglas/174431293>

118 28 posnetkov *Kako postaneš Slovenec/How to become a Slovene* (Manske 2013) znanega slovenskega radijskega napovedovalca Michaela Manskega, priseljenega iz ZDA, kratki (od 4- do 5-minutni), duhoviti posnetki o vključevanju, učenju slovenščine, kulturnih razlikah, kulturnih šokih.

119 Eden izmed rezultatov projekta *Podobe enakosti* je pet istoimenskih videoposnetkov *Podobe enakosti* (2016), v katerih spoznamo priseljenke v Sloveniji skozi zgodbe o materinstvu, samo-(pre)spraševanju, iskanju sestavljene identitete, sodobnem plesu hiphop in o ljubezni, veliko pogostejši motivaciji za selitev, kot si mnogi mislimo (pogosto skriti v ekonomskih migracijah).

120 Priseljenci z različnih celin v Slovenijo se predstavljajo v desetih 5-minutnih filmih *Sožitje za skupno rast* (2013) in obravnavajo različna vprašanja: zakaj so prišli v Slovenijo, kako je pri nas urejeno področje zdravstva, šolstva, kaj je najtežje pri učenju slovenščine, kako so bili sprejeti otroci v šoli itd.

121 Oddaja *NaGlas!* (od 13. 1. 2015 na RTV Sloveniji 1), v kateri se predstavlja največja skupina priseljencev v Sloveniji, to so priseljenci z območja držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije, različnih poklicev in z različno stopnjo izobrazbe. Oddajo vodi Saša Banjanac Lubej, tudi sama priseljena iz Srbije.

- *Ozadje begunske krize, Begunska kriza*, RTV Slovenija, <http://www.rtvsl.si/begunska-kriza/ozadje-begunske-krize/374837>
- *So vakeres?/Kaj govoriš?*, <http://4d.rtvsl.si/arhiv/romska-oddaja/174429757>
- Val 202, oddaje Begunci med nami, Razmislek, Aktualno, Evropa osebno, Vroči mikrofon idr.
- Videmšek, Boštjan, Miholič, Andrej (2015), *Sirija: človeška tragedija*, <http://delodata.delo.si/sirija2015/>

OD KOD IN ZAKAJ PRIHAJAJO (OTROCI) BEGUNCI?

Kaj lahko storijo pedagoški delavke, delavci, ko se ob prihodu beguncev srečujejo s povečano nestrpnostjo in s predsodki do njih? Predlagam, da:

- poiščejo čim več informacij (o vojni v Siriji, desetletja trajajočih konfliktih v Afganistanu ipd.);
- berejo strokovna in leposlovna besedila, ki razlagajo, osvetljujejo, pojasnjujejo vojne, konflikte, begunstvo;
- se udeležujejo javnih dogodkov na temo begunstva (npr. okrogle mize, predstavitve knjižnih publikacij)¹²²;
- se medpredmetno povezujejo;
- se povezujejo z lokalnimi organizacijami, s prostovoljci, ki delajo z begunci;
- povabijo ljudi v razred, da sami spregovorijo o svoji izkušnji begunstva¹²³;
- odpirajo temo begunstva, življenjskih izkušenj in preskušeni otrok beguncev ob sodobnih književnih (mladinskih) besedilih, predlagam *NK Svoboda* (Gombač 2016), *Nikoli ne reci, da te je strah* (Catozzella 2016), *V morju so krokodili* (Geda 2011, 2012) idr.; po prebranih odlomkih se pedagoški delavci, delavke z učenci, učenkami pogovorijo o naslednjih vprašanih:
 - Zakaj pride samo otrok? – *NK Svoboda* (Gombač 2016: 48–49)
 - Kako so zaprli šolo? – *V morju so krokodili* (Geda 2011, 2012: 21–23)

122 Nekaj primerov javnih dogodkov v letu 2016: znanstveni simpozij *Kako misliti begunsko krizo*, ZRC SAZU, Pedagoški inštitut, Mirovni inštitut (Ljubljana, 12. 1. 2016); mednarodni posvet *Vključenost priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem RS*, MIZŽ, Zavod RS za šolstvo, Cmpenius (Brdo pri Kranju, 5. 5. 2016); *Posvet o jezikovnem vključevanju priseljencev v vrtce in šole*, MIZŠ (Ljubljana, 23. 9. 2016); *Dobre prakse sprejemanja priseljenih otrok in mladostnikov*, Mestna knjižnica Kranj (14. 3. 2016); *Begunci: razbijanje mitov*, Knjižnica Mirana Jarca, Novo mesto (5. 10. 2016) ipd.

123 Primer: SVIZ (6. 6. 2016, *Življenjske zgodbe otrok priseljencev in beguncev v vrtcih in šolah*, ki jih je moderirala Marijanca Ajša Vižintin, o svojih begunskih življenjskih izkušnjah oz. o delu z begunci pa so spregovorili Arbnore Avdylaj, Vael Hanuna, Simona Lečnik (prim. Lečnik 2013) (*Življenjske zgodbe pri pouku* 2016).

- o Pot:¹²⁴ podvozje tovornjaka. – *V morju so krokodili* (Geda 2011, 2012: 101–103)
- o Pot: prečenje gora. – *V morju so krokodili* (Geda 2011, 2012: 97–99)
- o Pot: od ene točke do druge, vsakič zahtevajo denar. – *Nikoli ne reci, da te je strah* (Catozzella 2016: 216–217)
- o Pot: zabojniki. – *Nikoli ne reci, da te je strah* (Catozzella 2016: 220–221)
- o Pot: morje. – *Nikoli ne reci, da te je strah* (Catozzella 2016: 232–33, 240–241)

124 V medijih se pojavljajo približne številke, koliko tisoč ljudi vsako leto umre na poti v Sredozemskem morju, še manj pa vemo o tem, koliko ljudi umre, ko prečijo gore ali puščave, koliko jih umre v podvozih tovornjakov, zabojnikih itd. Izbrana besedila opisujejo vztrajnost, borbenost, iznajdljivost in nadčloveški napor, sočasno pa tudi grozote (posiljeni, izstradani, pretepeni, izmučeni, oropani ljudje), ki jih mnogi ne preživijo. Svetujem, da tovrstna književna besedila preberejo pedagoški delavke, delavci najprej sami, potem pa se odločijo, katere teme bodo odpirali in obravnavali z učenci, učenkami v razredu (domače branje, bralna značka, delavnice pri različnih učnih predmetih).

Naslovnica antologije Iz jezika v jezik, antologije sodobne manjšinske in priseljenke književnosti v Sloveniji (Dimkova 2014). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2015)

Razvoj zavedanja o večkulturni družbi, ki je heterogena, saj znotraj nje sobivamo različne kulturne, etnične, jezikovne, verske idr. skupnosti, krepimo pri vseh učnih predmetih. Za razvoj zavedanja o večkulturni družbi, ki ga krepijo učitelji z razvito medkulturno zmožnostjo, je potrebno:

- kritično branje obstoječih učnih načrtov in učnih gradiv;
- analiza stereotipov, predsodkov v učnih gradivih z učenci;
- pobuda za izločitev stereotipov, predsodkov iz učnih gradiv;
- pobuda za večperspektivne in večkulturne učne načrte, učno gradivo;
- povezava učne snovi z večkulturnostjo v razredu, na šoli;
- samostojna priprava in uporaba dodatnega učnega gradiva o večkulturnosti v šolski skupnosti;
- obravnava sistemske in prikrite diskriminacije v (šolski) družbi.

Izobraževanje predstavlja rešitev in vzroke za težave, ugotavlja Mirjam Milharčič Hladnik (2012):

Prav tako kot lahko izobraževanje pomembno vpliva na zmanjševanje rasizma in netolerantnosti, je po drugi strani področje, kjer se v imenu nacionalne kulture, jezika in identitete ter skrbi za „naše“ otroke razraščata prav rasizem in diskriminacija. Še več, prav izobraževalni sistem je tisti, ki reproducira stereotipe, razredne razlike, družbene neenakosti in predvsem dostop do družbene mobilnosti ter socialnih resursov (Milharčič Hladnik 2012: 11).

KRITIČNO BRANJE OBSTOJEČIH UČNIH NAČRTOV IN UČNIH GRADIV TER ANALIZA STEREOTIPOV, PREDSODKOV V UČNIH GRADIVIH Z UČENCI

Razvoj zavedanja o večkulturni družbi razumem kot nasprotje (nacionalističnemu) konceptu o enokulturni družbi ter kot temelj za razvoj medkulturnega dialoga. Učitelje in učiteljice spodbujam, da so z vidika medkulturnosti kritični do obstoječih učnih načrtov in gradiv, da v njih prepoznavajo stereotipe, predsodke in primere diskriminacije ter to skupaj kritično obravnavajo z učenci. Številne raziskave dokazujejo, da so slovenski učni načrti enokulturni, temelječi na angloevropski perspektivi (Peček, Lesar 2006; Skubic Ermenc 2007a; Šabec 2006, 2016). Predlagam, da postanejo učitelji in učiteljice aktivni državljani in zahtevajo od pristojnih organov, da iz učnih načrtov, gradiv izločijo besedila (in slikovno gradivo), v katerih so predsodki, stereotipi in primeri diskriminacije prikazani tako, da jih ne presegajo, še več, s svojim sporočilom utrujejo upravičenost privilegirane skupnosti za neenakopraven položaj v družbi. Obenem naj zahtevajo, da se dodajo besedila, ki izražajo perspektivo in stališča različnih priseljenjskih in manjšinskih skupnosti, kajti v večini zdajšnjih učnih gradiv prevladujejo stališča večinske populacije. Tudi če »večinske kulture niso navedene kot večvredne, pa je etnocentrizem impliciten, saj zato, ker perspektive marginaliziranih ljudstev (!) niso omenjene, dobimo vtis, da so perspektive večinske populacije pomembnejše ali celo edine vredne omembe« (Vrečer 2012: 53).

Predlagam, da se pri prenovi učnega načrta in učnega gradiva ob diskriminatornih besedilih, za katere se odloči, da ostanejo, zapišejo jasni standardi znanja. Najpomembneje pa bi bilo, da poleg načelne medkulturnosti v splošnih ciljeh to dejansko podpirajo jasno izraženi operativni cilji, standardi znanja v učnih načrtih in v učnih gradivih. Z vidika večkulturnosti in večperspektivnosti pozitivno izstopajo učni načrt in učna gradiva za državljansko in domovinsko kulturo ter etiko¹²⁵ (Vižintin 2014č).

Šola bi »poleg ključnih dejstev o normah glede človekovih pravic in mehanizmih za njihovo zaščito morala spodbujati vrednote, kot so spoštovanje drugih, nediskriminacija, enakost spolov in demokratična udeležba. Pri tovrstnem učenju je treba poudariti medkulturno razumevanje in spoštovanje, zato bi morali biti šolski učni načrti, učno gradivo, pedagoške metode in usposabljanje učiteljev v skladu s temi prizadevanji« (Plavšak Krajnc 2008: 55). Vendar samo načelna podpora medkulturnosti ni dovolj. Raziskati moramo »podobo manjšin

125 Ta se poučuje le eno uro tedensko v 7. in 8. osmem razredu – spremeniti je treba učne načrte in gradivo pri drugih učnih predmetih, ki se poučujejo več ur tedensko več let.

v šolskih učnih načrtih in medijih, da bi ugotovili, ali so stereotipne in ali zadostno priznavajo prispevke priseljencev k nacionalni zgodovini in svetovni kulturi« (Kymlicka 2005: 498). Mojca Peček in Irena Lesar (2006: 187) opozarjata, da slovenske učne vsebine ne upoštevajo značilnosti in posebnosti manjšinskih skupnosti ter da v učnih načrtih za osnovne šole ni dejansko nobenih vsebin, povezanih s priseljenci.¹²⁶ Nujno je preoblikovanje tradicionalnih učnih načrtov, temelječih predvsem na angloevropski perspektivi:

učbeniki o zgodovini, geografiji in družbenih vedah dosledno izražajo določeno stopnjo etnocentrizma, predsodkov, stereotipov in rasističnega diskurza, poleg tega pa je, na primer, kolonialna zgodovina v večini šolskih knjig v nekdanjih kolonialnih državah opisana predvsem v obliki pustolovščin, raziskovanj, pogumnih in vojaških dejanj in razširjenja ‚civiliziranosti‘ evropskih držav, in le v zelo skromni meri kot izraz izkoriščanja, suženjstva in nasilja, pri čemer so kolonizirana ljudstva še vedno okarakterizirana kot primitivna, njihova zgodovina pred in po kolonizaciji pa običajno zanemarjena. Nenazadnje tovrstni diskurz pogosto implicitno predpostavlja, da je ‚tihí‘ drugi nesposoben govoriti zase in se zato govori v njegovem imenu. Take prevladujoče predstave o drugih etničnih skupinah v šolskih učbenikih imajo seveda pomembno vlogo v procesu etnocentrične socializacije in posredovanja znanja in stališč mlajšim generacijam (Šabec 2006: 30–31).

O slovenskih učnih načrtih tudi Klara Skubic Ermenc (2007a, 2007b) ugotavlja, da so večinoma evropocentrični in enokulturni. Učna načrta za geografijo in zgodovino temeljita na zahodnoevropski in deloma ameriški kulturi, medtem ko se kulture, ki ne pripadajo zahodni civilizaciji, pojavljajo bežno, le v odnosu do nje, »ne pa kot zanimive in vredne spoznavanja same po

126 Teh težav ne prepoznavajo samo v Sloveniji, podobno je npr. v avstrijskih učbenikih. Mikael Luciak in Gabriele Khan Svik (2008: 498) sta jih analizirala 55 in ugotovila, da medkulturni vidik v njih ne igra pomembne vloge. Priseljenci so omenjeni le v redkih primerih, večinoma s problemsko konotacijo kot »tujci« in »drugi« ali pa so opisani na zmoten način, poln predsodkov. Podobno velja za avtohtone etnične manjšine (v Avstriji jih je šest: slovenska, hrvaška, madžarska, ki imajo pravico do dvojezičnega šolstva, češka, slovaška in romska manjšina nimajo pravice do dvojezičnega šolstva, nekatere šole pa ponujajo pouk teh treh jezikov). Avtohtone manjšine so opisane kot jezikovne manjšine, medtem ko se zgodovina in njihovo zdajšnje življenje v Avstriji komaj omenjata. Avtorja opozarjata tudi na fotografije in ilustracije v šolskih knjigah, ki pogosto prikazujejo pripadnike tujih kultur kot revne ali v socialni stiski, etnična in verska raznolikost sta pogosto predstavljene v problemskem kontekstu. Kljub pomanjkljivostim sta našla tudi pozitivne elemente. V nekaterih učbenikih se predstavljajo pripadniki manjšin, njihovo mnenje pa ni prikazano kot večinsko mnenje njihove skupine. V nekaterih primerih je večjezičnost (vključno z jeziki manjšin) predstavljena kot kvaliteta, v drugih je posredovano različno mnenje o kulturah in vabi bralca k spremembi perspektive.

sebi niti ne vredne, da bi spoznali njihova gledišča« (Skubic Ermenc 2007a: 131). Primeri diskriminacije so obravnavani nepovezano s slovenskim prostorom, čeprav so učitelji in učenci tako v šoli kot družbi soočeni s primeri diskriminacije, z družbeno, kulturno in jezikovno raznolikostjo, na katero se različno odzivajo. Tudi učni načrti za tuje jezike, najpogosteje sta to angleščina in nemščina, nas soočajo z drugačno kulturo in razmišljanjem, ozaveščajo potrebo po strpnem komuniciranju, povečujejo razgledanost in tudi refleksijo o lastnem jeziku in kulturi – a spet selektivno, saj se učenci seznanjajo le z zahodnimi kulturami.

Natalija Vrečer (2012: 56) nasprotno meni, da vsebine, »ki jih je treba vključiti v učne načrte in učbenike, ne zahtevajo večjih sprememb, potrebna je zgolj večja senzibilnost za spregledane marginalizirane etnične in kulturne skupine ter za razvijanje medkulturnih kompetenc, ki so nujno potrebne za uspešen medkulturni dialog.« Darko Štrajn (2009) ugotavlja, da je glede na vidik medkulturnosti najbolj izrecen učni načrt za angleščino, skrb zbujujoče pa je po njegovem mnenju na področju medkulturnih vsebin stanje drugod, »saj večina drugih kurikulov, z delno izjemo kurikula državljanske vzgoje, močno poudarja vidik razvijanja nacionalne identitete in sploh ne omenja interkulturnega vidika, kaj šele, da bi eksplicitno govorili o interkulturni kompetenci« (Štrajn 2009: 119).

Učne načrte za geografijo, učbenike in interno gradivo za odrasle je analizirala Natalija Vrečer (2012). Meni, da potrebujemo večperspektivne učbenike,

da se učitelji in drugi šolski delavci naučijo upravljati s kulturnimi razlikami v učnem okolju, ki je v vseh evropskih in mnogih drugih svetovnih družbah večkulturno. Učni načrti in učbeniki, ki v učnem okolju udeležencem nudijo možnost, da se spoznajo z medkulturnimi kompetencami, omogočajo tudi medkulturno razumevanje in medkulturni dialog, ki sta prva pogoja za trajni mir. / Učni načrti in učbeniki za geografijo za osnovno šolo bi morali večjo pozornost posvetiti kulturni in etnični raznolikosti kot vrednoti. Poudariti bi bilo treba, da so ustavne manjšine in priseljenci socialni in kulturni kapital, saj omogočajo plodovite medkulturne izmenjave. Prav tako bi bilo treba poudariti, da so priseljenci ekonomski kapital in da je njihov doprinos k ekonomiji naše države zelo pomemben. S tem, ko spregledajo ali zminimizirajo perspektive marginaliziranih kulturnih in etničnih skupin in raznolikega kapitala, ki ga ti predstavljajo, avtorji učnih načrtov in učbenikov bolj spodbujajo njihovo asimilacijo kot integracijo v posamezno državo (Vrečer 2012: 56).

Uvajanje vsebin o manjšinskih in/ali priseljenjskih kulturah v sistem izobraževanja učiteljev in v učne načrte pa ima lahko – če ukrepi niso izpeljani ustrezno – tudi nasprotno učinke, še posebej če namesto preseganja predsodkov ponujajo le njihovo utrjevanje. »Kako delujejo določeni ukrepi, ki imajo sicer

za cilj vzgojo za sprejemanje drugačnosti, je odvisno od cele vrste dejavnikov, predvsem od tega, koliko se dotaknejo in uspejo razrahljati stereotipe in predsodke, koliko zavežejo tako učitelje kot tudi učence k delovanju, ki vzpodbuja strpnost in nediskriminacijo« (Peček, Lesar 2006: 187).

Pri odkrivanju stereotipov, predsodkov in v izogib nepotrebnim napakam pri spremembah v učnih načrtih (in posledično v učbenikih, delovnih zvezkih) je priporočljivo sodelovanje s predstavniki iz manjšinskih in/ali priseljskih skupnosti. Eden tovrstnih uspešnih primerov je projekt Društva afriški center, povezan z analizo vsebin o Afriki v slovenskih učbenikih za osnovne in srednje šole:

To je bil zelo pomemben projekt. Danes se otroci v slovenskih šolah učijo, da egipčanska civilizacija ni afriška civilizacija in da je razlog za to, da se je kot uradni jezik marsikje ohranil jezik belih kolonizatorjev, kulturna nerazvitost Afričanov. Egipt bi bilo vendarle treba geografsko umestiti in jasno navesti, da se je ena najstarejših civilizacij na svetu razvila v Afriki. Označiti določeno družbo za kulturno nerazvito je skrajno nekorektno. Pravi razlog za ohranjanje jezika kolonizatorjev je bil pogosto ta, da so na novo nastale države ohranile birokratske strukture prejšnjih kolonialnih oblasti ter ostale politično in gospodarsko odvisne od njih. Prav tako ima nekaj bivših kolonij več uradnih jezikov, ne samo jezika belih kolonizatorjev. / Pri zgodovini, recimo, ne dobijo nobenega znanja o tem, kaj se je v Afriki dogajalo pred starim Egiptom. Povezanost egipčanske »civilizacije« s podsaharsko Afriko ni omenjena. Učbeniki tudi ne omenjajo mnogih kraljestev v Maliju, Gani, Zimbabveju, ki so kot del svetovne in afriške zgodovine pomembna. To je ravno tako, kot da v svetovni zgodovini ne bi omenjali rimskega imperija. Zelo je prisoten evropocentrizem, ki gleda na svet in življenje na splošno iz evropske perspektive. Pri učbenikih za geografijo je zgodba zelo podobna. Veliko je neprimerne in napačne terminologije ter zavestnega prizadevanja prikazati Afriko in Afričane negativno – poudarek je na revščini, katastrofah, političnih konfliktih, vojnah. / S kakovostnim delom in vztrajnostjo dr. Janeza Pirca, Sama Košnika, dr. Rajka Muršiča in ostalih smo dosegli, da je bil eden od učbenikov po pregledu spremenjen. Bil je popravljen in je leta 2010 izšel pod imenom Geografija Afrike in novega sveta, učbenik za osmi razred osnovne šole. Zavedamo se, da ni popoln, a je definitivno mnogo boljši od prejšnjega, in sicer po vsebini in ilustracijah, kar pomeni, da naš trud ni bil zaman. In to nam daje energijo za nadaljnje delo. [...] Imam dva otroka in zdaj bo zaradi naše aktivnosti eden od njiju bral boljši učbenik, kot ga je prvi (Max Shonhiwa Zimani v Hladnik 2011b: 62–64).¹²⁷

127 Max Shonhiwa Zimani (v Hladnik 2011b: 60) v svoji avtobiografski zgodbi poudari tudi druge

POBUDA ZA VEČPERSPEKTIVNE IN VEČKULTURNE UČNE NAČRTE, UČNO GRADIVO (NA PRIMERU POUKA KNJIŽEVNOSTI PRI SLOVENŠČINI) TER POBUDA ZA IZLOČITEV STEREOTIPOV, PREDSDOKOV IZ UČNIH GRADIV

Med slovenske književne ustvarjalce uvrščamo tiste, ki ustvarjajo v matični domovini (znotraj državnih meja Republike Slovenije) v slovenskem jeziku, slovenske zamejce in po osamosvojitvi Slovenije 1991 tudi slovenske izseljence. Postavljam pa si vprašanje, koliko je v slovenski kolektivni zavesti prisotna književnost prebivalcev Slovenije, katerih slovenščina ni materni jezik. Mogoče je 21. stoletje čas, ko bomo sposobni preseči začetke analize sodobne književnosti iz 19. stoletja, »ko je univerzalna književnost začela dobivati nacionalne obrise in so nacionalne meje začele omejevati tudi razmislek o literarnem ustvarjanju« (Kozak 2010: 130) in ko se bomo namesto marginalizacije izseljenske/priseljenske literarne produkcije v tujih jezikih zmožni odločiti za vključevanje (Žitnik Serafin 2014a).

Kaj tvori slovensko kulturo in kaj en njen del, slovensko književnost? Jože Pogačnik (2001: 354) pojasnjuje: »Zamejski in zdovski¹²⁸ Slovenci skupaj s Slovenci, ki žive v matični državi Sloveniji, tvorijo tisto, kar imenujemo skupni slovenski kulturni prostor.« Precej širše in bolj vključevalno ter dostojanstveno

uspešne posameznike, ki so prišli v Slovenijo (večinoma zaradi študija) iz afriških držav in meni: »Čeprav je afriška skupnost maloštevilčna, nesorazmerno veliko prispeva k slovenski bitnosti. Ta prispevek bo še očitnejši v prihodnje, ker je generacija naših otrok generacija odličnjakov.«

128 V pomenu izseljenski: »Pojem zdovske književnosti je nastal v novejšem času, izvira pa iz besede zdomec, ki pomeni odseljenca v fazi, ko se še namerava vrniti v Slovenijo« (Pogačnik 2001: 354). Poimenovanje je skladno z evropsko migracijsko politiko v drugi polovici 20. stoletja, ki je izhajala iz predpostavke, da so izseljenci le zdomci, ki se bodo vrnil domov. Vendar so migracijske raziskave pokazale, da večina izseljencev ostane v državi, v katero so se izselili, čeprav obiskujejo izvorno državo: v državi, kamor so se izselili, si ustvarijo nov dom, se zaposlijo, naučijo se jezik novega okolja, otroci se izobražujejo v vzgojno-izobraževalnem sistemu, si ustvarijo družine, prijateljske vezi, nekateri so aktivni v društvih, kulturno ali politično itd. Primer: Slovenci, ki so se izseljevali v Nemčijo v drugi polovici 20. stoletja (po podpisu pogodbe o gostujočih delavcih med Jugoslavijo in Nemčijo 1968), so v Nemčiji ustanovili več kot 20 slovenskih (kulturno-športnih) društev, ki še vedno delujejo; še več, na pragu 21. stoletja društva drugo za drugim praznujejo 45- ali 40-letnice svojega obstoja. Prvo med njimi je bilo ustanovljeno leta 1970 v Stuttgartu (Vižintin 2016a idr.). O tem, da so Slovenci v Nemčiji ostali, da so torej izseljenci, ne zdomci, govori mdr. v letu 2017 – s strani Republike Slovenije – šest zaposlenih učiteljev slovenskega dopolnilnega pouka v Nemčiji, ki potomce slovenskih izseljencev poučujejo slovenski jezik in kulturo, 22. Posvet slovenskih organizacij (Violau, 21.–23. 4. 2017), 30. folkloriada (Ingolstadt, 22. 10. 2016; 31. folkloriada ob dokončanju te knjige še ni bila izvedena).

do vseh prebivalcev, živečih v Sloveniji, ter vseh, ki sami sebe dojemajo (tudi) kot slovenske avtorje, širi razumevanje definicija Janje Žitnik Serafin (2008):

Matična kultura večinskega naroda v Sloveniji in izseljenska, ki se je v zadnjem pol-drugem desetletju naposled uveljavila tudi tu, pa slovenska zamejska in manjšinske kulture v Sloveniji („avtohtone“ in „priseljenske“) so tisto, kar v tej knjigi imenujem sokulture, saj jih povezuje bistveni dejavnik: šele vse skupaj namreč tvorijo kulturo v sodobnem smislu (Žitnik Serafin 2008: 11).

Iz te definicije slovenske kulture izpeljujem definicijo slovenske književnosti. Slovensko književnost torej predstavljajo vsa književna besedila, ki so jih napisali avtorice in avtorji, ki so:

1. rojeni v Sloveniji in so v Sloveniji ostali ter ustvarjali; njihov materni jezik je slovenščina (književnost t. i. matične kulture večinskega naroda v Sloveniji);
2. ostali zunaj slovenskih državnih meja zaradi političnih odločitev, ki so se »za mejo« rodili in »za mejo« ustvarjali; njihov materni jezik je slovenščina in/ali še drug jezik, nekateri ustvarjajo tudi v jeziku okolja (t. i. zamejska književnost);
3. rojeni v Sloveniji, a so se izselili kamor koli po svetu, kjer so še vedno ustvarjali v slovenščini in/ali v jeziku okolja (t. i. slovenska izseljenska književnost);
4. rojeni v Sloveniji, a so hkrati pripadniki italijanske, madžarske ali romske manjšine; ustvarjajo v svojem maternem jeziku in/ali v slovenščini (t. i. manjšinska književnost ustavno priznanih manjšin);
5. rojeni v Sloveniji, a so njihovi (stari) starši prišli od drugod; ustvarjajo v svojem maternem jeziku, ki večinoma ni slovenski, in/ali v slovenščini (priseljenska književnost t. i. druge/tretje generacije priseljencev oz. potomcev priseljencev);
6. rojeni drugje, a so se priselili v Slovenijo in zdaj pišejo v Sloveniji; ustvarjajo v svojem maternem jeziku, ki večinoma ni slovenski, in/ali v slovenščini (t. i. priseljenska književnost novopriseljenih oz. književnost priseljencev prve generacije) (Vižintin 2014č).

Književno ustvarjanje vseh teh pisateljic in pisateljev, pesnic in pesnikov, dramatičark in dramatikov predstavlja slovensko književnost – če je naše izhodišče vključevanje, ne izključevanje. A tako široko dojetje slovenske književnosti je redko, »žal še vedno bolj načelno kot pa funkcionalno« (Žitnik

Serafin 2008: 12), še manj pa razvidno v pregledih slovenske književnosti, učnih načrtih in v berilih.

Ali slovenska književnost izgubi ali pridobi, če vključi v svoje pojmovanje avtorice in avtorje, ki so priseljeni v Slovenijo, ter so »in – in«,¹²⁹ saj pripadajo (vsaj) dvema kulturama in dvema jezicoma? Slovaška in slovenska pisateljica Stanislava (Crobáková) Repar,¹³⁰ ameriška in slovenska pisateljica Erica Johnson Debeljak, srbska in slovenska dramatičarka Miomira Šegina, bosansko-hercegovski in slovenski pesnik Ismet Bekrić so le nekateri, ki so se priselili v Slovenijo in tu nadaljevali svoje književno ustvarjanje; mnogi med njimi so prejeli mednarodne književne nagrade:

Dejstvo je, da je danes po celem svetu, ne le v Sloveniji, vse več avtorjev, ki se selijo, spreminjajo okolje, dom, nekateri tudi jezik, nomadstvo je že naravni pojav med umetniki, migracija pa neločljiv del življenja. Zato ni čudno, da na literarnih srečanjih vse več avtorjev ne predstavlja le ene države. Zame (in tudi za organizatorje literarnih dogodkov po svetu) je že samoumevno, da ob mojem imenu stoji Makedonija/Slovenija (Dimkowska 2014: 11).

Tudi pripadniki manjšin v Sloveniji so nosilci (najmanj) dveh jezikov in kultur; ena izmed teh je slovenska, so »in – in«, npr. romski in slovenski pisatelj (Rajko Šajnovič), italijanska in slovenska pisateljica (Martina Gamboz), madžarska in slovenska pesnica (Judith Csuka Zagorec) itd.¹³¹ Manjšinski avtorji v Sloveniji (pripadniki italijanske in madžarske manjšine) so »orientirani bolj proitalijansko oziroma promadžarsko kot pa proslovensko, kot da ne pričakujejo več čudežev na področju afirmacije in prepoznavnosti v slovenski kulturi. [...] Se slovenska literarna scena sploh zaveda, kaj/koga vse izgublja« (Dimkowska 2014: 9)? Kljub temu izdajajo nekateri svoja dela dvojezično oz. prevedena v slovenščino.¹³² Poleg tega jih veliko izdajajo svoja leposlovna dela v izvornih

129 Več o sestavljeni identiteti gl. poglavje Razmislek o raznolikosti in sestavljeni identiteti.

130 Eno izmed svojih esejističnih zbirk je Stanislava Crobáková Repar (2009) naslovlila *Slovenka na kvadrat*, torej Slovenka in Slovakinja, Slovinka in Slovenka; istoimenska knjiga je leta 2011 izšla tudi v slovaščini.

131 Izbrano zaporedje kot izhodišče upošteva materni jezik oz. izvorno državo.

132 Npr. zbirka *Romske pravljice/Romane vištorje* pisatelja Rajka Šajnoviča (2005) je dvojezična (slovenščina in dolenski romščina; v dolenski romščino je mdr. prevedel tudi nekatere pesmi Franceta Prešerna (2006); Judith Csuka Zagorec je v letih 1997–2013 izdala šest samostojnih pesniških zbirk, od tega so tri v madžarskem jeziku, dve v slovenskem, ena je trijezična (madžarsko-slovensko-nemška). Martina Gamboz ustvarja »prozo v slovenščini in italijanščini, pri tem pa nobenemu izmed obeh jezikov ne daje prednosti, temveč izbira jezikovni kod glede na obravnavano tematiko« (Dimkowska 2014: 441).

državah in prevajajo slovenske avtorje v svoje materne jezike, s tem pa širijo kulturo slovenskega naroda v druge jezike, kulture.

Najtežje za avtorje je, če jih nihče ne prepozna kot svoje: niti država, iz katere so se izselili, niti država, v katero so se priselili, niti večinska niti manjšinska skupnost. Izhajam iz prepričanja, da v zadnjem primeru vsi izgubimo, in nasprotno – vsi pridobimo, če izberemo vključevalno možnost in jih prepoznamo tudi kot slovenske književne ustvarjalce, kot je bilo to storjeno v spodnjih primerih dobre prakse.

Zbirka *Slovenska književnost* v tretjem delu vsebuje posebno poglavje z naslovom *Književnost v zamejstvu in zdomstvu* (Pogačnik 2001: 351–401). Tudi v nekatera slovenska osnovno- in srednješolska učna gradiva so uvrščena besedila zamejskih književnih ustvarjalcev iz Italije in Avstrije (Miroslav Košuta, Gustav Januš, Marko Kravos, Jani Oswald, Maja Haderlap, Boris Pahor, Alojz Rebula, Janko Messner, Florjan Lipuš, Andrej Kokot), postopoma tudi besedila slovenskih izseljenskih ustvarjalcev (Zorko Simčič, Zlata Pirnat, Vladimir Kos); nekatera gradiva vsebujejo informacije o slovenski zamejski in izseljenski književnosti (Žitnik Serafin 2014b).

Odnos do slovenske izseljenske književnosti se je po štiridesetletni blokadi bistveno spremenil po letu 1991. Janja Žitnik Serafin (2008) meni, da izseljenski pisci »vnašajo z izvirnimi deli, napisanimi v materinščini, v slovensko literaturo svoje intimno doživljanje tujine, ki jim je postala dom. Na drugi strani pa tisti, ki pišejo v jeziku nove domovine in so njihova dela postala sestavni del literatur drugih narodov, vnašajo v tuje literature prvine slovenskih književnih in kulturnih tradicij« (2008: 50). Delo, ki vsebuje do zdaj najbolj celosten pregled na tem področju, je *Slovenska izseljenska književnost* (Žitnik, Glušič 1999) v treh zvezkih: Evropa, Avstralija, Azija; Severna Amerika; Južna Amerika.

Pomemben korak k sprejemanju dejstva, da v Sloveniji pišejo tudi avtorji in avtorice, ki so se priselili v Slovenijo iz drugih držav ter katerih materni jezik ni slovenščina, je bil narejen leta 2010 v Društvu slovenskih pisateljev. To je med svoje člane sprejelo tudi državljane ali prebivalce Republike Slovenije, ki pišejo »v slovenskem ali v svojem maternem jeziku« (*Temeljni akt Društva slovenskih pisateljev* 2010: 3). Erica Johnson Debeljak, slovensko-ameriška/ameriško-slovenska pisateljica, je spremembo ocenila kot izjemno: Društvo slovenskih pisateljev »nastopa z mesta, ki ni mesto šibkosti in podrejenosti, ampak mesto moči in varnosti. Pokazalo je, da niti sebe niti slovenskega jezika ne vidi na robu eksistenčnega brezna. Pokazalo je, da se ne boji raznolikost in odprtosti« (Johnson Debeljak 2012), kar pa ne velja za večino drugih organizacij, povezanih s književnostjo in finančnimi sredstvi. »Druge slovenske literarne

institucije so do te odločitve zavzele različna stališča, tako rekoč vse pa so zaloputnile vrata, da bi ostali *nepravi* zunaj« (Dimkovska 2014: 10).

Leta 2010, ko je Društvo slovenskih pisateljev postalo bolj vključujoča organizacija do ustvarjalcev, pišočih v Sloveniji v različnih maternih jezikih, je izšla *Antologija sodobne slovenske literature*, ki v svoj izbor »kvalitetne slovenske književnosti« (Zupan Sosič, Nidorfer Šiškovič, Huber 2010: 10) uvršča poleg besedil t. i. matičnih slovenskih ustvarjalcev tudi besedila zamejskih književnih ustvarjalcev (Miroslav Košuta, Marko Kravos, Boris Pahor, Marko Sosič, Florjan Lipuš) in besedila nekaterih ustvarjalcev, ki so se rodili zunaj Slovenije,¹³³ se priselili v Slovenijo, tu študirali in delujejo v Sloveniji (npr. Dušan Jovanović je rojen v Srbiji 1939, v Slovenijo je priseljen 1953; Dragica (Draga) Potočnjak je rojena 1958 na Hrvaškem, v Slovenijo je priseljena 1964) ali so potomci priseljencev (npr. Esad Babačić, rojen 1965 v Ljubljani) in objavljajo v slovenščini. Štiri leta prej (2006) je poleg slovenskih zamejskih in izseljenskih pesnikov, pesnic uvrščen v antologijo slovenske poezije 20. stoletja (Kolšek 2006) tudi Josip Osti (rojen 1945 v Bosni in Hercegovini, študiral in deloval v Sarajevu do 1992, v Slovenijo priseljen 1993). Obe antologiji s svojim izborom širita pojmovanje, kdo je slovenski književni ustvarjalec, obenem pa delujeta vključevalno, saj besedila slovenskih zamejskih, izseljenskih in priseljenjskih avtorjev oz. potomcev priseljencev ne predstavljata ločeno v posebnem poglavju (kot Pogačnik 2001).

V učnih načrtih in učnih gradivih priseljenjski in manjšinski pisci, tudi če pišejo v slovenščini, niso omenjeni, čeprav deluje v Sloveniji »vsaj 120 aktivnih priseljenjskih leposlovnih ustvarjalcev« (Žitnik Serafin 2008: 13; 2014b). Pomembne prispevke k predstavitvi priseljenjske in manjšinske književnosti v Sloveniji predstavljajo raziskave Maruše Mugerli (2005), Lidije Dimkovske (2005, 2014), Janje Žitnik Serafin (2008, 2014b), objave v revijah *Paralele*,¹³⁴ *Locutio*,¹³⁵ posamične raziskave in projekti, katerih rezultate bi bilo treba zbrati, npr. romska književnost (Vižintin 2012), poezija slovenske manjšine v Italiji in italijanske v Sloveniji, na Hrvaškem (Košuta 2006; Deghenghi Olujić 2006).

133 Rojeni zunaj Slovenije, a v isti državi: rodili so se v drugih republikah nekdanje skupne države Jugoslavije, natančneje Kraljevine Jugoslavije (1929–1945), Demokratične federativne Jugoslavije (1945), Federativne ljudske republike Jugoslavije (1945–1963), Socialistične federativne republike Jugoslavije (1963–1992).

134 »Revija *Paralele* je namenjena vprašanem kulture pripadnikov drugih narodov, ki živijo v Sloveniji. Izide enkrat letno ob srečanju Sosed tvojega brega, ki ga organizira Javni sklad RS za kulturne dejavnosti« (*Paralele* 2014).

135 Revija »*Locutio: prva slovenska literarna on-line revija*« (*Locutio* 2005).

Najbolj celostno to področje predstavlja delo *Iz jezika v jezik: antologija sodobne manjšinske in priseljske književnosti v Sloveniji* (Dimkovska 2014). Na več kot 500 straneh je predstavljenih 34 avtorjev,

ki pišejo tudi ali samo v svojih maternih jezikih, in sicer v madžarskem, italijanskem, romskem, slovaškem, makedonskem, bosanskem, hrvaškem, srbskem in angleškem. Antologija izpostavlja na enem mestu največje in najboljše literarne dosežke že uveljavljenih, malo manj uveljavljenih ali še neuveljavljenih manjšinskih in priseljskih avtorjev (Dimkovska 2014, 1).

Besedila so objavljena v obeh jezikih (v maternem jeziku pisca in slovenskem jeziku) in predstavljajo »poskus dialoga s slovenskimi bralci, prehod iz monološkega v dialoško stanje, značilno za odnos med avtorjem in bralcem, kot izpostavlja glavna urednica Lidija Dimkovska (2014: 17). Ta antologija predstavlja novost v slovenskem književnem prostoru – za zdaj v posebni knjižni izdaji – in skupaj z delom *Večkulturna Slovenija* (Žitnik Serafin 2008) postavlja pomembne temelje za nadaljnje raziskave, posvečene »vprašanju tematske, slogovne in družbeno-kulturne specifičnosti književne produkcije slovenskih izseljenskih pisateljev in priseljskih pisateljev v Sloveniji« (Žitnik Serafin 2014a: 39–40).

Alenka Žbogar (2010: 351) predlaga: »velja premisliti, kako lahko pri pouku književnosti prispevamo h krepitvi posameznikove kulturne zavesti (in identitete) – individualne, nacionalne in globalne – ter kako uspešno spodbujati medkulturno povezovanje (inter- in intrakulturno).« Za uspešnejši razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja ter medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti bi potrebovali iztočnice med izobraževalnimi in funkcionalnimi cilji ter pri standardih znanja. Samo načelna podpora na začetku učnega načrta¹³⁶ je premalo, da bi bili učitelji pri izboru in obravnavi književnih besedil pozorni na razvoj medkulturne zmožnosti pri učencih.

136 Opredeleitev predmeta: »Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost kot eden najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, ki je za obstoj slovenstva še posebno pomemben, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost« (*UN za slovenščino* 2011: 4). Splošni cilji: »Predmet slovenščina omogoča oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (*UN za slovenščino* 2011: 6).

Osredinjam se na učni načrt za slovenščino, pouk književnosti v osnovni šoli.¹³⁷ Predlagam, da poleg obstoječih besedil v učnih načrtih in berilih, ki so jih napisali Slovenci, živeči v Sloveniji, slovenski zamejci in izseljenci, uvrstimo tudi besedila priseljencev in pripadnikov manjšin v Sloveniji, npr.:

- eno besedilo avtorja/avtorice, pripadnika ene izmed treh ustavno priznanih manjšin (italijanske, madžarske, romske);
- dve besedili avtorjev/avtoric, pripadnikov priseljskih skupnosti (albanske, afriške, ameriške, bolgarske, bošnjaške, hrvaške, kitajske, kosovske, makedonske, srbske, slovaške idr.);
- eno besedilo, ki tematizira vključevanje/izključevanje priseljencev, manjšin¹³⁸ (Vižintin 2014č).

Predstavljam si, da bi bilo npr. besedilo avtorja/avtorice iz italijanske skupnosti uvrščeno v 1., 4. in 7. razred; besedilo avtorja/avtorice iz madžarske skupnosti v 2., 5. in 8. razred; besedilo avtorja/avtorice iz romske skupnosti v 3., 6. in 9. razred – besedila pripadnikov ustavnih manjšin bi torej rotirala skozi vsa triletja, vsaka skupnost bi se predstavila enkrat v triletju. Besedili pripadnikov priseljskih skupnosti bi bili npr. v vsakem šolskem letu dve, v devetih letih 18 besedil.¹³⁹ Poskrbeti bi bilo treba za raznolikost piscev glede na njihovo izvorno državo in številčno sorazmernost: največ priseljencev prihaja iz držav nekdanje skupne države Jugoslavije, torej naj bo največ tudi njihovih besedil.

Z vsakoletno uvrstitvijo treh besedil, ki so jih napisali pripadniki manjšinskih in priseljskih skupnosti, živečih v Sloveniji, bi postala slovenska večkulturnost, večetničnost in večjezičnost vidnejša ter oprijemljivejša (Vižintin 2014č). Predlagam tudi, da bi bila besedila avtorjev/avtoric iz manjšinskih in priseljskih skupnosti v Sloveniji v berilih objavljena dvojezično: v maternih jezikih avtorjev/avtoric in v slovenščini.¹⁴⁰ Za ta besedila ne predlagam posebnega

137 Podobno bi veljalo tudi za srednjo šolo in fakulteto; na fakultetah bi lahko ponujali književnost manjšin, priseljencev v Sloveniji vsaj kot izbirni predmet.

138 Ob teh besedilih razvijamo medkulturno zmožnost pri učencih, ozaveščamo in presegamo predsodke, izpostavljamo (prikrite) primere diskriminacije. Predlagam tudi spolno enakopravnost izbranih avtorjev in avtoric (razmerje 50 % : 50 %); to pogrešam v že izbranih besedilih (*UN za slovenščino* 2011: 68–73).

139 Število besedil so predlogi, o katerih bi bila potrebna nadaljnja razprava. Pomembno je, da postanejo prezrti/nevidni književni ustvarjalci v slovenskem prostoru (pripadniki priseljskih in manjšinskih skupnosti), vidni (brani, obravnavani) znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, s tem pa posredno tudi vidnejši pripadniki slovenske družbe.

140 Založnikom, ki izdajajo skupaj z berili zgoščenke z interpretacijami besedil, priporočam, da na zgoščenke uvrstijo branje v obeh jezikih, tj. v maternem jeziku pisca in v slovenščini.

vsebinskega sklopa (ponovne segregacije, marginalizacije), ampak vključenost v druge vsebinske/tematske/besedilno(z)vrstne sklope berila.

Berili *V ozvezdju besed 4* (2016: 52–53) in *V ozvezdju besed 5* (2016: 144–147), ki ju je sestavila Barbara Hanuš, na področju beril za osnovno šolo predstavljata pomembno prelomnico. Izbranih književnih besedil sicer niso napisali predstavniki manjšin ali priseljencev, živečih v Sloveniji, ampak književni ustvarjalci v svojih izvornih državah, a so povezani z manjšinami ali izvornimi državami otrok priseljencev v šolah v Sloveniji. V berilu *V ozvezdju besed 4* (2016: 52–53) so z zgoščanke *Sonce in sončice* (Pavček 2007, 2009) izbrane tri uglasbene in prevedene Pavčkove pesmi,¹⁴¹ v berilu pa so natisnjene v slovenščini in makedonščini (v cirilici), ruščini (v cirilici in latinici) ali v albanščini. Spremno besedilo sprašuje četrtošolke in četrtošolce, ali je v razredu kdo, ki zna brati cirilico ali govori albansko, rusko, makedonsko. V berilu *V ozvezdju besed 5* (2016: 144–147) sestavljalca Barbara Hanuš poudarja, da v »Sloveniji živijo predstavniki madžarske in italijanske narodnostne manjšine« in da v »Sloveniji hodijo v šolo tudi učenci, katerih materni jezik ni slovenščina. Nekateri so prišli v našo državo šele pred kratkim in se šele učijo slovenščino, nekateri so tu že dolgo,« izbrana besedila pa so objavljena v slovenščini in izvornem jeziku (italijanščina, madžarščina, srbsščina, hrvaščina, makedonščina).¹⁴²

Slovenski zamejski in izseljenski avtorji so že postali del slovenskih antologij, učnih načrtov in beril, vendar so (predvsem izseljenski) še vedno premalo prisotni (prim. Žitnik Serafin 2014b), zato bi bila prenova učnega načrta za slovenščino priložnost, da postanejo v slovenski kulturni zavesti vidnejši in prepoznavnejši. S tem bodo s slovenskimi prebivalci (in bralci) razvi(ja)li zavest o slovenski književnosti zunaj slovenske državne meje ter zavest o Sloveniji kot državi izseljevanja in priseljevanja. Predlagamo, da se v osnovni šoli predstavi vsaj devet izseljenskih in zamejskih avtorjev/avtoric, vsako leto vsaj eden.

Učiteljem pri obravnavi teh besedil svetujem, da se za interpretativno branje v drugih jezikih predhodno dogovorijo s pripadniki manjšin/priseljencev iz šolske ali lokalne skupnosti; to je lahko priložnost za medpredmetno povezovanje ter medkulturno vzgojo in izobraževanje. Izkušnje v empirični raziskavi v treh šolskih okoljih (Vižintin 2013a: 350, 395, 443) kažejo, da otroci priseljenci/potomci priseljencev/pripadniki manjšin z veseljem in s ponosom berejo v svojem maternem jeziku, če jih za to prosimo (in če se v razredu počutijo varno, če so lahko na svoj materni jezik ponosni, če imajo med poukom večkrat priložnost, da predstavijo svojo izvorno državo, kulturo ipd.).

141 *Kdo je najboljši ded, Čenčačeva uspavanka, Pogumna Lenka* (Pavček 2007, 2009; *V ozvezdju besed 4*, 2016: 52–53).

142 Gianni Rodari, *Ostržkov nos/Il naso di Pinocchio*; Sandro Weöres, *Žaba ob drevesu/Béka a fa tövén*; Dušan Radović, *Malim so všeč/Deca vole*; Zvonimir Balog, *Najprej/Najprije*; Boško Smačoski, *Nekoč je bila dežela* (*V ozvezdju besed 5*, 2016: 144–147).

Če besedila vsebujejo primere stereotipov, predsodkov, diskriminacije, a jih ne presegajo, če s svojim sporočilom utrjujejo upravičenost privilegirane skupnosti za neenakopraven položaj v družbi, tovrstna besedila skupaj z učenci pri pouku književnosti kritično analiziramo¹⁴³ (pasivna toleranca do nestrpnosti in diskriminacije to dvoje le podpira), kar od učiteljev zahteva razvito medkulturno zmožnost. »S pomočjo književnih besedil lahko učence senzibiliziramo za pozitivne prvine medkulturnosti, ob stereotipnih podobah in primerih diskriminacije pa razvijamo kritičnost in medkulturno ozaveščenost« (Blažič 2011: 178), za kar potrebujemo interpretativne učitelje, ne transmisivskih (Barnes v Žbogar 2007). Pri prenovi učnega načrta in gradiv ob diskriminatornih besedilih zapišemo jasne standarde znanja ali pa jih zamenjamo z drugimi besedili.

Predlagam, da izbrana besedila analiziramo skupaj s pripadniki drugih kulturnih, etničnih, jezikovnih skupnosti, saj se pripadniki večinske skupnosti največkrat niti ne zavedamo moči in sporočilnosti prikrite diskriminacije, ki jo občutijo in doživljajo pripadniki nevečinskih skupnosti.

POVEZAVA UČNE SNOVI Z VEČKULTURNOSTJO V RAZREDU, NA ŠOLI TER SAMOSTOJNA PRIPRAVA IN UPORABA DODATNEGA UČNEGA GRADIVA O VEČKULTURNOSTI V ŠOLSKI SKUPNOSTI

Medtem ko pedagoški delavke, delavci čakajo, da pride do sprememb v učnih načrtih in gradivih, lahko vsak pri svojem učnem predmetu uvaja nove vsebine in besedila skladno z večkulturnostjo v svojem razredu, upoštevajoč učne cilje. »Treba je poudariti, da cilj medkulturnega izobraževanja ni samo ozaveščanje o človekovih pravicah, multikulturnosti, integraciji in diskriminaciji, temveč tudi ozaveščanje o lastnem delovanju in vrednotah. Gre za izogibanje pasivnosti in uporabo pridobljenega znanja in veščin v vsakdanjem življenju« (Vah Jevšnik, Toplak 2011: 43).

Kakovostni učitelji, menita Carl A. Grant in Christine E. Sleeter (2007: 182–83), izbirajo in uporabljajo različne vire premišljeno. Velikokrat so dejavni v lokalni skupnosti in se profesionalno razvijajo. Sčasoma bodo zbrali veliko različnega gradiva. Kakovostni in družbeno dejavni učitelji iščejo druge učitelje in knjižničarje, s katerimi si lahko delijo vire in znanje. Predvidevajo, da dobri viri obstajajo in da se jih da najti, kar potrjuje tudi učiteljica v spodnjem primeru:

143 Več o tem gl. poglavje *Ozaveščanje in preseganje predsodkov pri pouku književnosti*.

Ukvarjanje z večkulturnostjo zahteva od pedagoga zelo veliko senzibilnost, moraš biti pozoren, imeti zelo dober pristop. Najbolj narobe je, da sploh ne opaziš njihove drugačnosti – morda je celo nočeš videti. Ko pa delaš z njimi, vidiš, da jim moraš dati odprte možnosti. Paziš, da ne daš napačnega sporočila otrokom, da ne podpiraš napačnih stvari. Heterogenost seveda spodbuja razvoj učiteljeve usposobljenosti, tudi upočasni njegovo delo, ker ti vzame veliko časa, da se seznaniš s tistim, kar želiš izboljšati; to delo me zagotovo bogati, zahteva od mene dodatno zaposlitev; mislim, da tudi z učitelji, ki veliko delajo na tem, dobro sodelujemo – seveda niso vsi takšni [...] Koliko se kdo angažira na tem področju, je odvisno od učitelja do učitelja. Jaz sodelujem veliko z nevladnimi organizacijami (Unicef, Humanitas, Amnesty International), pri katerih dobim zelo veliko materiala. To vsebino potem vključujem v pouk po svoji presoji. Učenci lahko po svoji želji predstavijo svojo kulturo v angleščini; predstavijo nogometaše, smučarje, hrano svoje države. Jaz jih ne omejujem. Na steni visijo plakati, ki to pripovedujejo. Vedno se navezujemo na temo, ki jo jemljemo pri pouku, in jo povežemo z njihovim življenjem. Vidi se, da so jim pomembni prazniki, jezik, hrana (Vižintin 2014b: 131, učiteljica).

Ko se učitelji odločijo za obravnavo večkulturnosti, naj izhajajo iz dejanske raznolikosti v razredu (lokalni skupnosti, širši družbi) ter jo (po vnaprejšnjem dogovoru in skupnih pripravah) predstavljajo skupaj z učenci priseljenci in njihovimi starši. Nekateri učitelji spodbujajo učence, da se predstavijo, o čemer govorijo tudi otroci priseljenci:

Lani sem imela pri slovenščini govorne vaje. Predstavljala sem svojo državo, jezik. In to vedno sem predstavljala svojo državo, pri vsaki govorni vaji. Pri državljanski vzgoji tudi kdaj kaj povemo pri zgodovini. / Pri državljanski vzgoji se o tem veliko učimo. Človekove pravice, da smo si vsi enaki ne glede na barvo kože, pač, kakšni smo po postavi. Tudi pri geografiji kaj rečemo. Tudi pri zadnji uri, pri zgodovini, kjer govorimo o ljudstvih. [...] Imeli smo projekt, narisati smo morali različnost. Si moral narisati, da so bili nekateri revni, nekateri niso imeli pravice do šole. So bili različni od nas. Smo morali narisati, kako to vidiš, kako tisti nimajo, ne smejo v šolo in morajo delati v tovarnah, mi pa tukaj hodimo v šolo in se nam ne da več hoditi, oni pa bi dali vse, da bi šli v šolo. Pri zadnji uri nas razredničarka veliko nauči. Sodeluje v različnih projektih. [Kateri predmet pa uči vaša razredničarka?] Likovno. [Zakaj se ti zdi pomembno, da se o tem učite v šoli?] Ker je prav, ker če bi bili vsi enaki, ne bi bilo zanimivo. In tudi, da nas tudi oni kaj naučijo, da ni prav, da se norčujemo iz drugega, da pokažemo, kako to mislimo, da oni kaj popravijo, tudi oni kaj povejo (Vižintin 2014b: 132–133, učenca).

Če učitelji prepoznavajo, da so podobe priseljencev in drugih etničnih skupnosti v učnih gradivih stereotipne (ali pa jih sploh ni), svetujem, da sami pripravijo svoje učno gradivo, upoštevajoč cilje v učnih načrtih ter spodbujajoč medkulturno vzgojo in izobraževanje. Predlagam sodelovanje z učenci in s starši priseljenci, z lokalnimi priseljenjskimi društvi, z učitelji maternih jezikov in kultur – predvsem pa pripravo gradiva, ki bo skladno z večkulturnostjo na šoli, ne samo s tujimi jeziki, ki se poučujejo na šoli. Kot priča spodnji primer, nekateri učitelji pri pouku prepoznavajo veliko možnosti za pogovor o večkulturnosti v razredu – zaradi svoje razvite medkulturne zmožnosti in zaradi učnega gradiva, ki odseva dejansko družbeno večkulturnost, npr. učiteljica nemščine pove, da nemški učbeniki v lekcijah prikazujejo turške otroke, ob čemer odpira pogovore o priseljenih otrocih na njihovi šoli:

Mi imamo takšne učbenike, ki nam dopuščajo skoke izven vsakdanje jezikovne problematike. Imamo veliko učencev ki niso Nemci, so Turki. Zakaj je ta fantek, ki živi v nemškem okolju, Turek? Potem govorimo o tem. Imam veliko dijakov, ki imajo sorodnike na začasnem delu ali v Avstriji ali v Nemčiji. Oni mi to povedo. Učbenik nam včasih da povod, da preidemo tudi na te pogovore. Sicer pa se med sabo razumejo. Naši dijaki niso preveč poučeni o tem, kar se tiče medkulturnosti. Jo izvajajo, mogoče pa tega ne vedo. Zakaj imamo kar naenkrat toliko sošolcev, ki so drugačni? O tem vidiku bi morali več razpravljati, imeti več predavanj. Pri državljanjski vzgoji bodo kaj več izvedeli. O tem bi morali razpravljati tudi pri zgodovini, zemljepisu, pa v časopisih, na televiziji itd. Med uro se o tem pomenijo kaj več. Ko imamo božičnico in zaključno prireditev konec leta, se samodejno vošči v vseh jezikih. To je že del vsakdana, ampak oni se ne zavedajo, da je to nekaj drugačnega, da nas to bogati. Mogoče bi morali to bolj poudarjati. [...] Naši dijaki nam sami dajo povod, če znamo prisluhniti, da se lahko marsikaj pogovorimo ob kakšnih praznikih ali počitnicah. Gredo na potovanja in ko pridejo nazaj domov, povedo, kje so bili. Zelo ponosni so, ko povedo, da gradijo hišo. Vedno najdem priložnost, da kaj povem na to temo. Tudi otroci govorijo o tem, zakaj kam gredo. Oni so tukaj v novem okolju, vendar niso izgubili stika s svojo kulturo (Vižintin 2014b: 135–136, učiteljica).

Nekateri učitelji izražajo potrebo po spremembah v učnih načrtih in učnem gradivu, v katerih bi bila slovenska večkulturnost ter razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja podprta tudi s cilji in vsebinami. Učitelji, učiteljice z zelo razvito medkulturno zmožnostjo so do učnega gradiva, v katerem prepoznavajo zahodno/severno evropocentričnost, in do svojih sodelavcev, ki ne prepoznavajo večkulturnosti v svoji razredih, tudi kritični. Predlagajo nekaj rešitev:

Premalo, ker bi morale biti tudi na več področjih, morebiti pri državljanski vzgoji in etiki ... več poudarka pri razrednih urah, tudi pri slovenščini v končni fazi. Mislim, da bi morali, tako kot smo še v Jugoslaviji, prebirati dela hrvaških, bosanskih in ostalih pesnikov in pisateljev. V to bi morali vključiti tudi medkulturnost [...] Ne vem, kako bi ostali to sprejeli. Mogoče bi imeli kakšni kleni Slovenci kaj proti. / Učbeniki, mislim, da ne vključujejo dovolj tega. Nisem opazila, da bi imeli vključeno medkulturno vzgojo. Učitelj mora posebej iskati taka gradiva, posebej mora pripravljati tudi gradiva glede na učence, ki jih ima v oddelku. Učitelj je tisti, ki ve, da so taki otroci v oddelku prisotni. Že zaradi predsodkov in zaradi nestrpnosti do »drugačnih« bi bilo mogoče kaj malega potrebno vključiti, tako da se otroci seznanijo. Kakšno besedilo, ki bi ga lahko tudi naši prebrali. Na primer pri gospodinjstvu kakšno besedilo o prehrani, kakšno pesem pri književnosti. Pri vzgojnih predmetih – pri glasbi, likovni umetnosti bi se dalo predstaviti slikarja, glasbenika. Več tega je iz germanskega, romanskega sveta, z Balkana manj. Tudi televizija; gledam nadaljevanke, imajo več svetovnih ... tudi jaz poznam več teh slikarjev. Še nekaj, mi tudi obiščemo več zahodnih držav kot vzhodnih. Vzhodno kulturo imamo kar nekaj težav (Vižintin 2014b: 133–134, učitelj).

OBRAVNAVA SISTEMSKE IN PRIKRITE DISKRIMINACIJE V (ŠOLSKI) DRUŽBI

Učitelji, učiteljice skupaj z učenci obravnavajo primere diskriminacije (v povezavi s šolskim in slovenskim prostorom, primerjalno s primeri iz drugih družb), ki so posledica systemske ali prikrite diskriminacije vladajoče etnične skupnosti nad manjšinskimi v preteklosti in predvsem v sedanjosti v njihovem vsakdanjem (zunaj)šolskem življenju. Učitelji spodbujajo učence, da navajajo svoje primere diskriminacije, ki so jih doživeli ali videli, ter skupaj z njimi iščejo rešitve za njihovo preseganje.

S svojimi stereotipi in predsodki se človek težko spoprijema, saj se največkrat razvijajo na nezavedni ravni in s splošno družbeno podporo (Ule 2005; Šabec 2006). Proces, da ozavestimo določene predsodke in dojamemo, da z nekaterimi izjavami ponižujemo pripadnike določene etnične ali priseljske skupnosti, je zahteven in dolg. Tudi na tem področju učitelji potrebujejo usposabljanje: najprej morajo svoje predsodke in predsodke svojih učencev ozavestiti, šele potem jih lahko presegajo in se nanje odzovejo s pogovorom ter z ozaveščanjem, ko jih slišijo pri učencih.

Prav tako ni preprosto prepoznavati (bolj ali manj) prikritih in systemskih oblik diskriminacije v (šolskem) okolju. Učinkovitost preseganja predsodkov

in stereotipov ter izpostavljanja primerov (prikrite) diskriminacije se poveča, če jih povežemo s konkretnimi primeri iz svojega (šolskega) okolja in če jih ozaveščamo skupaj s pripadniki priseljskih ali etničnih skupnosti. Pasivna toleranca do izražanja predsodkov in diskriminiranja to dvojje le še okrepi. Pričakujem, da se pedagoške delavke in delavci odzovejo na etnično zmerjanje in poniževanje, ki se dogaja med učenci med poukom in odmori (»Ti, glupa Bosanka!«), na smeh in norčevanje zaradi oblačil, na metanje jogurtovih lončkov v hrbet ali celo na diskriminatoren odnos svojih kolegov, kolegic (Lečnik 2013: 63, 66, 122).

Po navadi učiteljem ne povzroča težav, ko govorijo o apartheidu v Južnoafriški republiki ali revščini v Afriki, težje pa govorijo o neenakopravnosti ljudi v različnih republikah in avtonomnih pokrajinah v SFR Jugoslaviji (oz. se jim zdi samoumevno, da so bili prebivalci nekaterih republik ali pokrajin večvredni od drugih, kar se odraža tudi v današnjem odnosu Slovencev do zdajšnjih priseljencev iz SFR Jugoslavije), revščini v Sloveniji, o neenakovrednem položaju nekaterih Romov v Sloveniji itd.

Primeri diskriminacije, ki jih učitelji pogosto omenjajo v povezavi z otroki priseljenci, so: izločanje iz igre; zbadanje zaradi napačno naglašanih ali sklanjanj slovenskih besed; pripovedovanje šal, ki ponižujejo pripadnike določenih skupnosti; opozarjanje (tudi učiteljev), da otroci v šoli ne smejo uporabljati svojega maternega jezika, čeprav jim to zagotavlja tudi slovenska ustava.

Na šolah se namreč še slišijo napotki drugojezičnim učencem, naj se med odmori s sošolci pogovarjajo v slovenščini. Učitelji ne pomislijo, da je pogovor v slovenščini za učence, ki je še ne obvladajo, naporen, in je odmor priložnost, da se »odpočijejo« s pogovorom v maternem jeziku. Možnost, da se učenci med odmori pogovarjajo v svojih maternih jezikih, je kazalnik sprejemanja drugojezičnosti in strpnosti do nje. Občutek, da so sprejeti s svojo bosanščino, kitajščino ali drugim maternim jezikom, ustvarja občutek varnosti pri drugače govorečih učencih ter krepi njihovo samozavest in željo po integraciji (Knaflič 2016: 113).

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 5: Ideje za medkulturne učne ure pri različnih učnih predmetih

Medkulturne učne ure lahko učiteljice, učitelji izvajajo občasno pri različnih učnih predmetih, pri čemer svetujem, da upoštevajo večkulturnost, večjezičnost, večverskost, večetničnost, dejansko prisotno v razredu, na šoli, v lokalnem okolju. Nekaj predlogov:

- vsi jeziki: večjezičnost, materni jezik, jezik okolja, drugi jezik, tuji jezik (katere so razlike med temi strokovnimi izrazi, večjezična resničnost v razredu, na šoli);
- vsi jeziki in književnosti: opazovanje odnosov med večino in manjšino/priseljenimi v književnih besedilih (imagologija);¹⁴⁴
- slovenščina: branje leposlovnih besedil v maternem jeziku priseljencev/manjšin in v slovenskem jeziku (tudi sodobna besedila, ne le ljudska);¹⁴⁵
- vsi jeziki in književnosti: otroci priseljenci, pripadniki manjšin predstavijo ljudsko pesem, pravljico, svojo najljubšo (sodobno) pesem, prozno besedilo iz izvorne države;
- družba, slovenščina, etika: slovensko-makedonske, slovensko-albanske ure ipd.¹⁴⁶
- slovenščina: skrb za ohranjanje slovenščine pri slovenskih izseljencih in njihovih potomcih: mreža učiteljev po Evropi (npr. šest zaposlenih v Nemčiji, trije v BiH, pet v Srbiji itd.) in materni jeziki otrok priseljencev pri nas;
- zgodovina: izseljevanje Slovencev po svetu;
- zgodovina, družba: predstavitev izvornih držav otrok priseljencev;
- zgodovina, geografija: Slovenci pred mejo in za njo;
- zgodovina: društveno delovanje Slovencev po svetu (npr. v Nemčiji več kot 20 slovenskih društev, v BiH 10 slovenskih društev itd.);
- likovna vzgoja: umetniki iz izvornih držav otrok priseljencev pri nas in po svetu ter po svetu uveljavljeni slovenski umetniki;

144 Gl. npr. Zudič Antonič, Zorman (2014: 35–45), delavnici *Zakaj ni dovolj samo strpnost?, Preseganje predsodkov: o (ne)sprejmanju priseljencev v književnih besedilih* idr.

145 Kot izhodišče predlagam antologijo *Iz jezika v jezik* (Dimkowska 2014), za mlajše otroke npr. slikanice iz zbirke *O Jakobu in mucí Mici* (Hanus 2010a, 2010b idr.) ter druga književna besedila s seznamoma *Dvojezične ali večjezične knjige* (Jamnik 2016), gl. tudi Vižintin (2013a: 285–293).

146 Gl. npr. Jelen Madruša (2015: 141–144), delavnico *Slovensko-albanska šolska ura pri pouku slovenščine* idr.

- glasbena vzgoja: umetniki iz izvornih držav otrok priseljencev pri nas in po svetu ter po svetu uveljavljeni slovenski umetniki;
- šport: priseljeni športniki pri nas in znani slovenski športniki po svetu;
- geografija: primerjava spreminjanja državnih meja v 20. stoletju, npr. Slovenija in Kosovo
- gospodinjstvo: medkulturna kuhinja, npr. (vsaj) tri slovenske, tri srbske, tri bosanske, tri kitajske jedi ...
- biologija: rastlinstvo in živalstvo različnih držav, pokrajin;
- spoznavanje družbe, razredne ure, državljanska in domovinska vzgoja ter etika, sociologija, filozofija: razvoj medkulturne zmožnosti, preseganje predsodkov, diskriminacija;¹⁴⁷
- spoznavanje družbe: različni poklici, starši se predstavijo (predstavijo se starši, ki imajo različno izobrazbo, opravljajo različne poklice, priseljeni in nepriseljeni);
- različni učni predmeti: Nobelovi nagrajenci, nagrajenke (za mir, književnost, fiziko, kemijo itd.) iz različnih držav;
- psihologija: kulturni šok, večletno učenje jezika okolja, pomembnost podpore vrstnikov, okolja (za vse ljudi) itd.;
- filozofija, sociologija: kultura, identiteta – homogena, vedno enaka, »v krvi« ali naučena, pridobljena v času socializacije, spreminjajoča in razvijajoča se itd.;
- medpredmetno povezovanje: predstavitev (vidnih, uspešnih, javno znanih) lokalnih priseljencev, priseljenk iz različnih izvornih držav, ki opravljajo različne poklice, imajo različno stopnjo izobrazbe in predstavitev (vidnih, uspešnih, javno znanih) slovenskih izseljencev, izseljenk, ki so se izselili iz Slovenije in opravljajo po svetu različne poklice, imajo različno stopnjo izobrazbe.

147 Gl. npr. Jelen Madruša (2015: 145–148), delavnico *Enaki s(m) o si le v tem, da s(m) o si različni* idr.



MEDKULTURNI DIALOG NA ŠOLI

Dijana Harčević Čatić z učbenikom za poučevanje bosanskega jezika in kulture (Imširovič 2013) v Sloveniji, projekt Vsi smo migranti (2015). Vir: Andrić (2015)

O razvoju medkulturnega dialoga na šoli lahko govorimo, kadar poteka skladno z večkulturnostjo, večetničnostjo, večjezičnostjo na šoli, v sodelovanju z otroki in s starši priseljenci ter s pripadniki drugih ustavno priznanih manjšin. Medkulturni dialog se razvija:

- skladno z večkulturnostjo na šoli;
- v sodelovanju z otroki in s starši priseljenci;
- z izvajanjem pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev;
- z organizacijo medkulturnih učnih ur in medkulturnih šolskih prireditev;
- z nabavo gradiva v maternih jezikih otrok priseljencev za šolsko knjižnico;
- tako, da je večjezičnost na šoli javno vidna (v šolskem glasilu, pri objavah na spletni strani, na razstavah).

MEDKULTURNI DIALOG

Na prvem vrhu voditeljev držav in vlad držav članic Sveta Evrope je bilo leta 1993 potrjeno, »da je kulturna raznolikost temeljna značilnost bogate evropske dediščine in da je strpnost jamstvo za odprto družbo« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 8). Besedna zveza »medkulturni dialog« je bila prvič uporabljena v evropskih dokumentih leta 1995, in sicer v *Okvirni konvenciji za varstvo narodnih manjšin* (1995: 6. člen, 1. točka): »Pogodbenice spodbujajo duh strpnosti in medkulturnega dialoga ter sprejemajo učinkovite ukrepe za pospeševanje medsebojnega spoštovanja in razumevanja ter sodelovanja med vsemi osebami, ki živijo na njihovem ozemlju, ne glede na njihovo etnično, kulturno, jezikovno ali versko identiteto, še zlasti v izobraževanju, kulturi in v javnih občilih.« Leta 1995, petdeset let po koncu druge svetovne vojne, je bila ustanovljena tudi Evropska komisija za boj proti rasizmu in nestrpnosti (ECRI),

izvajati se je začela Evropska mladinska kampanja proti rasizmu, protisemitizmu, ksenofobiji in nestrpnosti (Vsi drugačni – vsi enakopravni 2011).¹⁴⁸

Deset let pozneje so voditelji držav in vlad držav članic Sveta Evrope oblikovali akcijski načrt, ki je določil glavne naloge Sveta Evrope v prihodnjih letih. V tretji točki (gradnja bolj človeške in vključevalne Evrope) so med drugim zapisali, da sta spoštovanje in podpiranje kulturne raznolikosti na podlagi vrednot Sveta Evrope »bistvena pogoja za razvoj solidarne družbe«, ter poudarili medkulturni in medverski dialog: »Sistematično bomo spodbujali medkulturni in medverski dialog, ki bo temeljil na univerzalnih človekovih pravicah ter služil za dvigovanje zavesti, razumevanja, sprave in strpnosti ter preprečeval konflikte in zagotavljal družbeno integracijo in kohezijo« (Varšavski vrh: akcijski načrt 2005). Sledila je t. i. Farska deklaracija o strategiji Sveta Evrope za razvoj medkulturnega dialoga, ki je vsebovala predlog za pripravo Bele knjige o medkulturnem dialogu, leta 2006 pa je odbor ministrov določil, da bo *Bela knjiga o medkulturnem dialogu* »opredelila način spodbujanja pospešenega medkulturnega dialoga v družbi in med družbami v Evropi ter dialog med Evropo in sosedstvom« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 8). Evropski parlament in Svet Evropske unije sta konec leta 2006 sprejela odločbo št. 1983, da se leto 2008 razglasi za leto medkulturnega dialoga.

Osnutek Bele knjige Sveta Evrope o medkulturnem dialogu – živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009) – je bil predstavljen januarja 2008 v Ljubljani, končna različica pa maja 2008 v Strasbourgu na 118. zasedanju Odbora ministrov Sveta Evrope. Temeljni dokument Sveta Evrope za medkulturni dialog zagovarja stališče, da je demokratično obravnavanje vse bogatejše kulturne raznolikosti Evrope, ukoreninjene v zgodovini naše celine, naša prednostna naloga. Spodbujanje medkulturnega dialoga je bila »ena izmed prednostnih nalog slovenskega predsedovanja Svetu Evropske unije v letu 2008, ki je bilo razglašeno za evropsko leto medkulturnega dialoga« (Žbogar 2009: 3), leto 2008 pa za marsikoga prelomnica, da je začel razmišljati o medkulturnem dialogu, čeprav kulturna raznolikost v Evropi ni nov pojav. Medkulturni dialog je opredeljen kot

148 Dejavnost so ponovili leta 2006, kajti »na evropskem nivoju je bila kampanja leta 1995 ena najuspešnejših. V desetih letih pa se je veliko spremenilo: Evropa se sooča z novimi izzivi, zato lahko celotno novo generacijo spodbudimo k boju za raznolikost, človekove pravice in sodelovanje ter proti nestrpnosti in diskriminaciji« (Vsi drugačni – vsi enakopravni 2011). Kaj pa leti 2015, 2016? Nekateri evropski politiki, med njimi tudi slovenski, so se odločili, da vlagajo finančna sredstva v postavitev rezalnih žic in da se osredinjijo na varnostno vprašanje (za svoje državljane), namesto da bi vložili finančna sredstva v vključevanje in ozaveščanje, od kod in zakaj prihajajo begunci, ter ponovili kampanjo proti rasizmu, protisemitizmu, ksenofobiji in nestrpnosti. Kam je izginil medkulturni dialog?

proces, ki zajema odprto in spoštljivo izmenjavo mnenj med posamezniki in skupinami z različnim etničnim, kulturnim, verskim in jezikovnim poreklom in dediščino na podlagi medsebojnega razumevanja in spoštovanja. Zahteva svobodo in sposobnost posameznika, da se izrazi, ter tudi pripravljenost in zmožnost poslušati mnenja drugih. Medkulturni dialog prispeva k političnemu, socialnemu, kulturnemu in gospodarskemu vključevanju ter k povezovanju družb z različnimi kulturami. Spodbuja enakopravnost, človeško dostojanstvo in občutek skupnega cilja. Želi razviti globlje razumevanje različnih svetovnih nazorov in praks za večje sodelovanje in udeležbo (ali svobodo izbire), da se omogočita osebna rast in preobrazba ter spodbujata strpnost in spoštovanje do drugih (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 16).

Medkulturni dialog je označen za temeljno značilnost vključujočih družb, ki ne dopuščajo marginalizacije ali izključevanja posameznikov, za sredstvo mediacije in sprave, opozarjajoč, da morajo odprte demokratične družbe nenehno ponujati priložnost za dialog. Obenem dokument opozarja na negativne posledice morebitnega nedialoga:

Če dialoga ni, obstaja nevarnost pojava stereotipnih dojemanj, vzajemnega sumničenja, napetosti in tesnobe, pri čemer se za vse krivijo manjšine in na splošno spodbujata nestrpnost in diskriminacija. [...] V ločenih in medsebojno izključenih skupnostih se ustvarja ozračje, ki je pogosto sovražno do posameznikove avtonomnosti in neoviranega uveljavljanja človekovih pravic ter temeljnih svoboščin. [...] Evropska zgodovina je bila miroljubna in ustvarjalna, vsakokrat ko je odločno izbrala dialog s sosedi in se trudila preseči ločnice. Pomanjkanje odprtosti do drugih pa je vse prepogosto privedlo do katastrof. Samo dialog omogoča življenje v enotnosti in raznolikosti (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 14–16).

Prvi pogoj za medkulturni dialog je spoštovanje enakosti dostojanstva vseh ljudi, človekovih pravic, pravne države in demokratičnih načel, svobode izražanja in drugih temeljnih svoboščin. »Kršitev človekovih pravic, kot so: prisilne poroke, kazniva dejanja, v imenu časti ali pohabljanje ženskih spolnih organov, ni mogoče upravičiti nikoli, ne glede na kulturno okolje. Prav tako se pravila v resnici ali na videz [!] ‚prevladujoče kulture‘ ne smejo izkoriščati za upravičevanje diskriminacije, sovražnega govora ali kakršne koli oblike diskriminacije na podlagi vere, rase, etničnega izvora ali druge identitete« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 18–21).

Različne vrste verskih (krščanstvo, judovstvo in islam) in posvetnih (ateizem, agnosticizem, skepticizem, neudeleženi) pojmovanj smisla življenja so

del evropske kulturne dediščine. Svoboda mišljenja, vesti in vere je eden izmed temeljev demokratične družbe, ki je zaščiten z 9. členom Evropske konvencije o človekovih pravicah, država pa mora ohraniti svojo nevtralno in nepristransko vlogo pri izražanju različnih ver, verovanj in prepričanj. Ljudje z neverskimi svetovnimi nazori skupaj z verskimi predstavniki prispevajo k razpravam o moralnih temeljih družbe in sodelujejo. »Poleg dialoga med javnimi organi in verskimi skupnostmi, ki ga je treba spodbujati, je potreben tudi dialog med verskimi skupnostmi samimi (medverski dialog)« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 22–23), Hans Küng (2008: 21) pa poudarja: »Brez miru med religijami ni svetovnega miru. Miru med religijami ni brez dialoga med religijami.«¹⁴⁹

Medkulturni dialog spodbuja pet ločenih, a med seboj povezanih političnih pristopov:

- demokratično ravnanje s kulturno raznolikostjo:
 - politična kultura, ki ceni raznolikost,
 - človekove pravice in temeljne svoboščine,
 - od enakih možnosti do enakopravnega uživanja pravic;
- demokratično državljanstvo in udeležba;
- učenje in poučevanje medkulturnih veščin:
 - ključna področja znanj: demokratično državljanstvo, jezik, zgodovina,
 - osnovno- in srednješolsko izobraževanje,
 - visokošolsko izobraževanje in raziskave,
 - neformalno in informalno (priložnostno) učenje,
 - vloga učiteljev,
 - družinsko okolje;
- vzpostavitev prostorov za medkulturni dialog;
- uporaba načel medkulturnega dialoga v mednarodnih odnosih (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 23–36):

Skupne vrednote demokracije, človekovih pravic in temeljnih svoboščin, pravne države, pluralizma, strpnosti, nediskriminacije in medsebojnega spoštovanja so temelji politične strukture, ki ceni kulturno raznolikost. Ta se lahko razvije, le če demokracija uskladi vladavino večine in pravice pripadnikov manjšin.

149 Razprave o medverskem dialogu so (bile) v Sloveniji manj prisotne kot razprave o medkulturnem dialogu, a vseeno lahko najdemo nekaj primerov, npr. Küng (2008); Grabus, N. (2011); Grabus, N., Striković (2012); Štrubelj (2012: 43–47).

Razvoj politične strukture, ki podpira kulturni pluralizem, je zahtevna naloga. Zajema šolski sistem, ki ustvarja zmožnosti za kritično mišljenje in inovacije ter prostore, v katerih je ljudem dovoljeno sodelovati in se izražati. Organe pregona, politike, učitelje, druge poklicne skupine in voditelje civilne družbe je treba usposobiti za delovanje kulturno različnih skupnostih. Kultura mora biti dinamična, zaznamovana z eksperimentiranjem. Medije se poziva, da širijo objektivne informacije in novo razmišljanje ter izpodbijajo stereotipe. Potrebna je množica pobud in predanih interesnih skupin, zlasti z vključitvijo močne civilne družbe (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 24).

Pomembno vlogo imajo lokalne in regionalne oblasti, saj dejavna udeležba vseh prebivalcev v življenju lokalne skupnosti prispeva k njeni blaginji in krepi vključevanje. Veščine, potrebne za medkulturni dialog, se ne pridobijo samodejno – treba se jih je učiti, jih razvijati in ohranjati vse življenje; bistveno je medinstitucionalno sodelovanje. Pomembna mesta za pripravo mladih na trg dela, osebni razvoj, zagotavljanje širokega znanja in aktivno državljanstvo so osnovne in srednje šole: »Medkulturna razsežnost zajema vse predmete znotraj formalnega učnega načrta, še najbolj pa zgodovino, pouk jezikov ter verskih in nazorskih dejstev.« Tudi univerza ima »velik potencial pri izoblikovanju ‚medkulturnih intelektualcev‘, ki imajo lahko dejavno vlogo v javnem življenju«, to pa je treba dopolniti s strokovnimi raziskavami o medkulturnem učenju. Potrebno je usposabljanje učiteljev, ki imajo »na vseh ravneh temeljno vlogo pri spodbujanju medkulturnega dialoga in pripravi prihodnjih generacij na dialog« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 28–31).

V okviru neformalnega izobraževanja so za razvoj medkulturnega dialoga pomembne mladinske in športne organizacije, skupaj z verskimi skupnostmi. Kot vzorniki svojih otrok imajo pomembno vlogo za življenje v kulturno raznoliki družbi starši in širše družbeno okolje, zato je treba vzpostaviti izobraževalne programe tudi zanje.

Medkulturni pristop prepoznava vrednost jezikov manjšinskih skupnosti, poudarjena je večjezičnost, vendar je za polnopravno delovanje nujno usvojiti prevladujoči jezik države. Prostor za medkulturni dialog je vsepovsod; bistveno »je vzpostaviti prostore za dialog, ki so odprti za vse«: urbani prostori (ulice, tržnice, trgovine, hiše), vzgojno-izobraževalne ustanove, kulturni in socialni centri, mladinski in športni klubi, verski prostori (cerkve, sinagoge, mošeje), delovni prostori, mediji, virtualni in drugi prostori za preživljanje prostega časa. Veliko priložnosti za medkulturni dialog ponuja vsakdanje delovanje javnih služb, nevladnih organizacij in verskih skupnosti; v pomoč pri odnosih z različnimi uporabniki storitev je zaposlovanje »pripadnikov manjšinskih

skupnosti z različnim etničnim, verskim, kulturnim in jezikovnim poreklom v javnih službah« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 32, 34).

Ne samo Svet Evrope, tudi drugi načrtovalci »širitve evropske skupnosti se vsaj zadnje desetletje intenzivneje ukvarjajo z vprašanjem, kako upravljati skupnost posameznikov in skupin z različnim družbeno-kulturnim ozadjem, da bi pripadnost skupnim evropskim vrednotam postala resničnost. Odločili so se, da bodo delovali v smeri razvijanja kohezije med ‚kulturno‘ raznolikimi družbami v skupnosti, da ne bi postala Evropa prihodnosti Evropa ločenih skupnosti kultur« (Knežević Hočevar, Cukut, Černič Istenič 2009: 48).

Svet Evrope se zaveda, da je to »zgolj eden od korakov na dolgi poti« in razporeja odgovornost na javne organe na vseh ravneh, civilno družbo in vse druge interesne skupine ter predstavlja »to belo knjigo kot prispevek k mednarodni razpravi, ki vztrajno pridobiva zagon« (Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 51), a ideja medkulturnega dialoga kot načina sobivanja večkulturne Evrope je deležna veliko kritik. Glavni očitki medkulturnemu dialogu so teoretična neopredelitev pojmov kultura, dialog in posledično medkulturni dialog ter vprašanje o tem, kaj evropska identiteta, h kateri naj bi medkulturni dialog pomembno prispeval, sploh je; pri poskusih uresničevanja medkulturnega dialoga pa evropocentriem, utrjevanje pozicije moči že vladajočih večinskih skupnosti in zloraba medkulturnega dialoga kot »blagovne znamke«, ¹⁵⁰ namesto da bi šlo za demokratično načelo pluralizacije identitetne politike ter večkulturne pripadnosti v novi Evropi (Delanty 2007; Balibar 2007; Debeljak 2004; Delanty, Rumford 2008; Vidmar Horvat 2009a, 2009b; Knežević Hočevar, Cukut, Černič Istenič 2009 idr.).

Ksenija Vidmar Horvat (2009a: 57–58) opozarja, da je »že dlje časa mogoče opaziti zaostajanje teorije, da bi našla ustrezno metodološko in pojmovno osmislitev ‚medkulturnega dialoga‘«. Treba bi bilo zagotoviti ustrezen znanstveno-teoretski in konceptualni model, ki večletni in večkulturno skupnostno interakcijo razbremeni utečenih ideologij, predvsem etnocentrizma in nazadnjaškega, izključujočega patriotizma, saj medkulturni dialog ni samo ena točka na dnevnem redu evropske politike, ampak »ima ideja medkulturnega dialoga v evropskem prostoru temeljne in odločujoče učinke na rekonstituiranje

150 Ob analizi slovenskih prireditev v prvi polovici leta 2008 Ksenija Vidmar Horvat (2009b) ugotavlja, da je bilo slovensko predsedovanje Svetu Evrope npr. za javno radiotelevizijo zamujena priložnost in da se je medkulturni dialog izkazal kot projekt elit – za elite: v polletnem obdobju nista oddaji Dnevnik in Odmevi k svojemu poročanju povabili predstavnikov etničnih in drugih kulturnih manjšin, ki živijo v Sloveniji, niti civilne družbe (z eno izjemo) niti kritičnih intelektualcev (z eno izjemo). Edina pogovorna oddaja Omizje (9. 4. 2008) s temo medkulturnega dialoga je gostila dva filozofa, publicistko in literarno znanstvenico.

evropske družbe ter redefiniranje evropske identitete in državljanstva« (Vidmar Horvat 2009b: 8).

Pomembno vprašanje je, kdo so subjekti in objekti dialoga, kakšno je razmerje moči med akterji dialoga, kako se uresničujejo nacionalne in nadnacionalne medkulturne krajine. Medkulturni dialog se v Sloveniji uresničuje kot način podrejanja, ko večina zahteva od manjšine dialog, zanj pa pogoje in vrednostne okvire postavlja večina. Pod okriljem medkulturnega dialoga se še naprej izvaja nasilje politike razlike in drugosti, še meni Ksenija Vidmar Horvat (2009b: 21) in opozarja, da »medkulturni dialog ne bi smel biti politika kulturnega (po)govora z drugim, temveč etika razmišljanja o tem, kako demokratizirati in pluralizirati kulturo prvega«.

Duška Knežević Hočevar, Sanja Cukut in Majda Černič Istenič (2009) povezujejo integracijo in medkulturni dialog v procesu dvosmerne komunikacije. Opozarjajo, da je treba zanj oblikovati primerne okoliščine za udeležbo vseh akterjev. Medkulturni dialog naj bi obravnaval »kulturno izmenjavo, ki predpostavlja enakovredne udeležence v procesu pogajanja o njenih pomenih, ne pa nosilcev njenih statičnih pomenov« (Knežević Hočevar, Cukut, Černič Istenič 2009: 49).

SKLADNO Z VEČKULTURNOSTJO NA ŠOLI TER V SODELOVANJU Z OTROKI IN S STARŠI PRISELJENCI

Pogosto se dogaja, da so šole »načelno« medkulturne: na šolo vabijo potpnike, ki predstavljajo dežele, po katerih so potovali; pri učnih predmetih in projektih učenci predstavljajo različne države; predstavljeni so tuji jeziki, ki se učijo na šoli; v šolski knjižnici je poleg slovenskega gradiva tudi gradivo v tujih jezikih, ki se jih učijo na šoli itd. S tem ni nič narobe, a je premalo, da bi lahko govorili o medkulturnem dialogu – če ostaja šolska večkulturnost, dejansko prisotna na šolah, anonimna, nevidna in spregledana.

Potrebna bo še veliko raziskovalnega truda, da bomo slišali glasove priseljencev, potomcev priseljencev, prisilcev za azil in beguncev pa tudi „Drugih“, ki živijo z nami že stoletja. Njihove reprezentativne besede, raznolike izkušnje in različne interpretacije moramo slišati za to, da bomo lažje – in skupaj z njimi – ponovno premislili za današnji čas preozke koncepte naroda, nacionalne identitete, državljanstva, slovenske kulture in države (Milharčič Hladnik 2012: 17).



Ibrahim Nouhoum na delavnici za učenke, učence na OŠ Dušana Bordona Koper, 151 projekt Eduka – Vzgajati k različnosti/Educa – Educare alla diversità (2011–2014). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2012)

Za resničen razvoj medkulturnega dialoga na šoli pedagoški delavke, delavci sodelujejo z otroki in s starši priseljenci (ter s pripadniki ustavno priznanih manjšin in drugih kulturnih, jezikovnih skupnosti) pri (zunaj)šolskih dejavnostih, z učitelji maternih jezikov in kultur, z lokalnimi priseljenjskimi društvi in z aktivnimi posamezniki, ki imajo svojo izkušnjo preseljevanja – kot z enakovrednimi in enakopravnimi partnerji, kar še posebej poudarjata Ksenija Vidmar Horvat (2009a: 21) in Klara Skubic Ermenc (2007b, 2010).

Samo s »tesnim sodelovanjem in z vsakodnevnimi stiki s pripadniki drugih narodnih skupnosti na temelju jasnega odnosa do lastne narodne pripadnosti in kulture ter drugih kultur je omogočeno seznanjanje z lastno in drugimi kultura-mi, nenehno preverjanje lastnih predstav ter spodbijanje etničnih stereotipov« (Gomezal Mikolič 2010: 139).

151 Mnenje ene od učenk: »Predstavitev je bila zelo lepa in poučna. Veliko sem izvedela o Afriki. Spoznala sem uspešne priseljenke, enega pa celo v živo, to je Ibrahim. Bilo je res carsko, cool in mega!!!« (Kosic, Vidau 2014: 102).

OD MATERNEGA JEZIKA DO JEZIKA OKOLJA IN VEČJEZIČNOSTI

Materni jezik ima ključno vlogo pri razvoju in ohranjanju izvorne kulture in identitete, obenem pa postavlja pomembne temelje pri učenju tujih jezikov, menijo jezikoslovci, ki raziskujejo vpliv in pomen ohranjanja maternega jezika po preselitvi v drugo državo. »Prvi (izvorni, materni) jezik ima v življenju vsakega posameznika pomembno vlogo. Na oblikovanje njegove osebnosti vpliva v postopkih identifikacije, bodisi kot sredstvo njegovega mišljenja in čustvovanja, interpretacije in prenosa misli ali kot gibalno njegovega vpliva na dogajanje v zunanjem svetu« (Čok 2009: 141). Materni jezik je »sredstvo identifikacije z določeno jezikovno in družbeno (narodnostno) skupnostjo, sredstvo čustvovanja in sporazumevanja z govorniki istega jezika, ki so najpogosteje tudi prvi in najbližji (otrokovi) sogovorniki. Učenje prvega jezika je nujnost, ki ji je podvržen vsak normalen posameznik (otrok), ki živi v običajni (eno)jezikovni skupnosti« (Pirih Svetina 2005: 9).

Evropska unija poskuša zadnja leta premakniti svoje argumentacijsko in tematsko težišče za večjezičnost s področja kulture in izobraževanja na področje gospodarstva. Utemeljevanje večjezičnosti z gospodarsko koristjo, saj naj bi nam večjezičnost zagotavljala boljšo možnost zaposlitve, »je tako politično kot psihološko očitno nujen in smiseln korak. Toda postane lahko tudi nevarna igra z ognjem, če se razplamti do te mere, da upepeli druge pomembne utemeljevalne vidike, kulturne in solidarnostne, torej tiste, ki ne temeljijo na tekmovanju in konkurenčnosti, temveč na sodelovanju in sožitju. [...] Naloga slovenske jezikovne politike pa tudi vzgoje in izobraževanja je torej uzavestiti in harmonizirati oba vidika argumentacije za uspešno razvijanje jezikovne zmožnosti v različnih jezikih – tako ekonomsko-konkurenčnega kot kulturno-civilizacijskega« (Stabej 2010: 105).

Prva izmed osmih zmožnosti, ki naj bi jih vse življenje razvijal vsak evropski prebivalec za uspešno (so)delovanje v evropski družbi, je sporazumevanje v maternem jeziku (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006), a se pri priseljencih pogosto na to pozablja. Priporočljivo je, da naj bi vsak Evropejec govoril vsaj tri jezike: materni jezik, trenutno lingvo franko (v Evropi je to na začetku 21. stoletja angleščina) in en sosedski jezik. Menim, da se otrokom priseljencem ni treba odpovedati pravici do maternega jezika in je zamenjati z jezikom okolja v državi sprejema, ampak da je treba razvijati in se učiti oboje: jezik okolja in materni jezik (ter druge jezike).

Priseljenci se po priselitvi v novo okolje običajno naučijo jezik okolja države/družbe, v katero so se priselili. Na državni ravni je treba sistematično poskrbeti za učenje jezika okolja, v katerega so se priselenci priselili: v slovenskem primeru je to slovenščina, na določenih območjih pa tudi italijanščina/madžarščina. Priseljenci se želijo vključiti v državo/družbo sprejema, se izobraževati, zaposliti in delovati kot aktivni državljani, obenem pa si večina želi ohraniti materni jezik in kulturo iz izvorne države/dežele ter to prenesti na svoje potomce.

Tudi Mihaela Knez (2012: 49) prepoznava in utemeljuje pomembnost znanja maternega/prvega jezika in drugega jezika/jezika okolja: »Oba jezika, prvi in drugi, imata v življenju priseljence vsak svojo (enakovredno) vlogo – znanje drugega jezika priseljencem omogoča, da se polno vključuje v vse družbene sfere nove države, prvi jezik pa jim omogoča ohranjanje svoje identitete in pomeni tudi možnost za celostno delovanje v svoji matični skupnosti in domovini.«

Nekateri učitelji opažajo, da otroci priseljenci, ki nimajo priložnosti za pouk maternega jezika in kulture, izgubljajo besedni zaklad v svojem maternem jeziku:

Ko pridejo otroci iz vrtca, poznajo določene besede v svojem jeziku in o tem lahko govorimo: ‚Pri vas se pa to tako reče.‘ Kolikokrat pa pridemo do besede, ki je oni niso imeli možnosti spoznati v svojem maternem jeziku in je tudi ne bodo. Prideš do kolebnice – in nikoli o tem niso govorili do svojega šestega leta. Naenkrat so tu besede, ki jih poznajo samo v slovenskem jeziku. Pogledam jih in si mislim: ‚Poglej, v maternem jeziku pa tega ne boš vedel.‘ Saj tega jim ne rečem, a zdi se mi, da ko rastejo s slovenščino, se jim na tej strani bogati besedni zaklad, na drugi strani pa izgubljajo. In potem je: ‚Kako se pa to reče pri nas?‘ ‚Ne vem več ...!‘ To se jim zelo velikokrat dogaja (Vižintin 2013a: 424, učiteljica).

Pri otrocih, ki se preselijo v drugo jezikovno okolje, je proces usvajanja prvega/maternega jezika prekinjen, zato je pri njih ohranjanje maternega jezika še toliko pomembnejše, »sploh če pritegnemo v obravnavo pomen in vpliv, ki ga ima ta jezik pri vsakem posamezniku na učenje vseh nadaljnjih jezikov (izhodišče, iz katerega med drugim posameznik razvija in gradi znanje vseh drugih jezikov)« (Pirih Svetina 2005: 9). Nekateri učitelji menijo, da večjezični otroci in otroci z utrjenim znanjem maternega jezika nimajo težav z učenjem še enega jezika:

V šesti razred, recimo, je prišla deklica iz Bosne. Tako jo je bilo strah, kako bo začela – na koncu leta je imela slovenščino štiri, naslednje leto že pet. Nekateri otroci, ki zdaj pridejo iz Bosne, Makedonije, iz Srbije itd., ki imajo usvojeno gramatiko svojega jezika, se hitro naučijo slovenščino [...] Zelo različno je, odvisno od otroka

do otroka. Odvisno je tudi, iz katerega kulturnega okolja otrok izhaja, kakšne temelje ima v maternem jeziku. Ugotovili smo, da otroci iz srbskega okolja, povprečno sposobni učenci, izstopajo – pri slovenskem jeziku pri teh navadno ni bil problem (Vižintin 2013a: 320, 424, učiteljica).

Kakovostno postavljeni temelji v maternem jeziku so predpogoj za lažje učenje drugih jezikov, poznavanje lastne kulture pa omogoča spoznavanje novih kultur, ne da bi se ob tem počutili ogrožene – še posebej je treba o tem razmišljati, ko govorimo o kulturah (in jezikih), ki sobivajo z nami znotraj istih (državnih) meja. Čeprav

se neka etnična oziroma narodna skupnost lahko opredeli kot taka na osnovi različnih kriterijev (skupni izvor, jezik, kultura, ozemlje, religija itd.), se večina etnij definira prav z jezikom. To dokazuje tudi dejstvo, da je ime za jezik in etnijo po navadi eno in isto. [...] Če je torej jezik tudi izraz osebne in hkrati etnične identitete posameznika, potem lahko rečemo, da je posameznikov odnos do jezika, tj. jezikovna zavest, prav gotovo povezan z njegovo narodno pripadnostjo in zavestjo.¹⁵² Podobno kot velja za odnos med narodno pripadnostjo in narodno zavestjo, bi torej lahko ugotovili tudi za razmerje (prvi) jezik: jezikovna zavest. Namreč, tako kot predstavlja narodna pripadnost neko danost, ki obstaja lahko tudi neodvisno od naše zavestne odločitve, tako nam je vnaprej dan tudi prvi jezik, s katerim se vsak posameznik sreča takoj po rojstvu. Kakšen odnos si bo izoblikoval do lastne narodne pripadnosti in jezika, kako bo torej razvoj svojo narodno in jezikovno zavest, pa je odvisno od dejavnosti njega samega in družbenih okoliščin, v katerih se bo znašel (Mikolič 2004: 52, 53).

Upoštevač ta dejstva, lažje razumemo, zakaj je vprašanje (učenja in ohranjanja maternega) jezika tako občutljiva tema, obenem pa je treba upoštevati, da se »mit o enotnosti etničnega izvora, nacionalnosti, jezika, religije in kulturne nacionalne države vedno znova raztrešči ob čereh dejanske heterogenosti,

152 To je pogost pojav v Evropi (npr. slovenščina je jezik večine prebivalcev v Sloveniji, francoščina v Franciji, nemščina v Nemčiji), hkrati pa tudi vir številnih nesporazumov, konfliktov in zanikanja dejanske večkulturnosti. Tudi če je poimenovanje jezika večine hkrati izhodišče za poimenovanje države, to ne pomeni, da je to materni jezik vseh prebivalcev. V Sloveniji so materni jeziki njenih prebivalcev slovenski (večina), madžarski, italijanski, romski (priznane in ustavno zaščitene manjšine, pri čemer romski jezik nima systemske podpore kot madžarski in italijanski jezik), hrvaški, srbski, bosanski, makedonski, albanski idr. Obstajajo poimenovanja držav, ki ne izhajajo iz poimenovanja večinskega jezika (Avstrija, Liechtenstein) ali večjezične države, katerih ime nima nič skupnega z uradnimi jeziki v državi (v Švici so uradni jeziki francoščina, italijanščina, nemščina, retoromanščina).

veškulturnosti prebivalcev države, ki verjamejo v različne bogove in govorijo različne dialekte in jezike» (Lukšič Hacin, Milharčič Hladnik, Sardoč 2011: 9–10).

ZAKONODAJA V SLOVENIJI IN PODPORA MIZŠ PRI POUKU MATERNIH JEZIKOV IN KULTUR OTROK PRISELJENCEV

Stališče Republike Slovenije do financiranja pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev v Sloveniji temelji na recipročnosti in meddržavnih pogodbah. MIZŠ v sodelovanju z Zavodom Republike Slovenije za šolstvo financira učitelje slovenščine za slovenske izseljence in njihove potomce na podlagi podpisanih bilateralnih sporazumov. V Evropi ima Slovenija razvito široko podporno mrežo, dopolnilni pouk slovenščine je v šolskem letu 2014/15 potekal v 13 državah: v Avstriji (2 učitelja), Belgiji (1), Bosni in Hercegovini (3),¹⁵³ Češki republiki (1), Franciji (2), na Hrvaškem (3), v Liechtensteinu (1), Makedoniji (2), Nemčiji (6), na Nizozemskem (1), v Srbiji (5), Švici (3) ter Veliki Britaniji (1 učitelj). Obiskovanje dopolnilnega pouka slovenščine je prostovoljno in brezplačno, poteka v popoldanskem času, enkrat tedensko (Slovenščina za Slovence po svetu 2007). Pouk je obiskovalo okoli 1.600 udeležencev, od tega okoli 900 otrok, 38 otrok pa se jih uči slovenščino na daljavo. Slovenščino je poučevalo 35 učiteljev, od tega 15 napoteni, 13 nenapoteni in 6 na daljavo (Jurkovič 2014). Kjer dopolnilni pouk slovenščine ni mogoč, se izjemoma organizira tudi pouk na daljavo, na drugih celinah pa v t. i. sobotnih šolah delujejo prostovoljci.

Čeprav so mednarodni (bilateralni) sporazumi med državami podpisani, še ne pomeni, da se v izvornih državah, iz katerih prihajajo otroci priseljenci v Slovenijo, tudi izvajajo: tako imajo v Sloveniji napotenega (in financiranega) učitelja iz izvorne države le otroci priseljenci oz. potomci priseljencev iz Republike Makedonije in Hrvaške. Stalno financiranje iz izvorne države pozitivno vpliva na trajnost in stabilnost poučevanja določenega jezika in kulture, kot govorita primera za makedonski in hrvaški pouk jezika in kulture. Najštevilčnejši skupini otrok priseljencev v Sloveniji sta iz Bosne in Hercegovine in s Kosova, a izvorni državi ne financirata stalno napotenega učitelja za pouk maternega jezika in kulture v Sloveniji. Posledično je ta pouk odvisen od angažiranosti posameznih oseb, ki poučujejo albanski oz. bosanski jezik prostovoljno (brezplačno) ali za kratek čas v okviru različnih projektov, pouk pa ne poteka stalno (menjujejo se lokacije in učitelji, pouk poteka nekaj časa, potem je znova prekinjen) (prim.

153 Več o dopolnilnem pouku slovenščine v Bosni in Hercegovini gl. Vižintin (2015b).

Vižintin 2009). Druge možnosti so tudi, da pouk maternega jezika in kulture plačujejo starši priseljenci ali priseljska društva oz. združenja društev ali konzulati.

Pravne podlage za organiziran pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev v Sloveniji so: Direktiva Sveta Evropske skupnosti o izobraževanju otrok delavcev migrantov (77/486/EGS), Resolucija Sveta Evropske unije o evropski strategiji za večjezičnost (2008/C 320/01 z dne 21. novembra 2008), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) (81. člen), Zakon o osnovni šoli (8. člen), Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. Slovenski MIZŠ na začetku vsakega novega šolskega leta objavi poziv šolam, v katerem jih povabi k oddaji prošnje za sofinanciranje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev. Na podlagi oddanih prošenj, ki vsebujejo podatke o jeziku, učitelju, številu učencev oz. dijakov, MIZŠ sprejme sklep o dodelitvi sredstev.

MIZŠ nudi učiteljem pouka maternih jezikov in kultur tudi strokovno podporo. Sprejet je bil načrt za dopolnilni pouk maternih jezikov in kultur za pripadnike drugih jezikovnih in kulturnih skupnosti v Sloveniji, Zavod RS za šolstvo pa omogoča usposabljanje enkrat letno: Novi didaktično-metodični pristopi pri poučevanju znotraj slovenskega šolskega sistema, primeri dobre prakse pri poučevanju v okviru dopolnilnega pouka slovenščine v tujini (2013), Spodbujanje socialnega učenja (2014); Kreativni pristopi pri poučevanju maternih jezikov in kultur (2015); Praktične vaje, ki temeljijo na slikovnem gradivu Slika jezika; vsi udeleženci so didaktično gradivo tudi brezplačno prejeli (2016) (Straus 2016).

Na podlagi podpisanih bilateralnih sporazumov z državami tako Slovenija pričakuje, da bodo izvorne države otrok priseljencev (ali starši ali društva ipd.) same krile stroške poučevanja. Slovenija omogoča in podpira, da se izvaja pouk maternih jezikov in kultur na osnovnih in srednjih šolah, tako da šolam krije stroške uporabe prostorov za (minimalno) 60 ur pouka/šolsko leto, nakup učil in učnih pripomočkov za učenca/dijaka in materialne stroške, vezane na izvedbo programa (Povabilo osnovnim in srednjim šolam 2014/15, 2016/2017), medtem ko potnih stroškov in stroškov poučevanja učiteljev pouka maternih jezikov, izhajajoč iz principa delitve stroškov in bilateralnih sporazumov, ne pokriva. MIZŠ poskrbi tudi za izdajo potrdil, da so učenci priseljenci obiskovali pouk maternega jezika in kulture.

POUK MATERNEGA JEZIKA IN KULTURE KOT IZBIRNI PREDMET – ZA ENAKOPRAVNEJŠI POLOŽAJ VSEH JEZIKOV

Večjezičnost se po mojem mnenju ne začne pri znanju tujih jezikov, ampak pri maternem jeziku. Na nekaterih šolah, ki imajo večletne izkušnje z vključevanjem otrok priseljencev, se zavedajo, da potrebujejo otroci in starši priseljenci občutek, da so na šoli sprejeti in dobrodošli. To pozitivno vpliva na učenje slovenščine (za otroke priseljence je to jezik okolja) in na uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. Če je šolsko okolje zanje varen prostor, prihajajo starši priseljenci na šole tudi po druge nasvete (urejanje dovoljenj za začasno/stalno prebivanje, zdravstvo, tečaji slovenščine za odrasle itd.) (več o tem gl. Vižintin 2013a: 308–311, 415–418). Občutek varnosti in sprejetosti krepi tudi spoštovanje do njihovega maternega jezika in izvorne kulture, države.

V obliki izbirnih predmetov lahko učenci izbirajo med več učnimi predmeti, med katerimi so tudi nekateri materni jeziki otrok priseljencev v Sloveniji, ter učni predmeti, ki spodbujajo razvoj zavedanja o večkulturni družbi, medkulturni dialog: angleščina, francoščina, hrvaščina, italijanščina, kitajščina, madžarščina, makedonščina, nemščina, ruščina, srbščina, španščina; romska kultura, državljanska kultura, filozofija za otroke, verstva in etika (Abecedni seznam izbirnih predmetov v osnovni šoli 2016). Med jeziki pogrešam še vsaj učna načrta za albanski in bosanski jezik. Simona Bergoč (2011) predlaga, da spodbujamo k učenju jezikov otrok priseljencev vse učence/dijake. S tem bi dosegli, da postanejo materni jeziki otrok priseljencev enakovredna alternativa angleščini, nemščini in drugim jezikom z visokim družbenim statusom (Skubic Ermenc 2010). Drugo vprašanje pa je, ali je to res primerna oblika za pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, saj je zanje to prvi/materni jezik, za druge otroke pa bi bil to tuji jezik.

Fakultativna oblika pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, ki poteka običajno po pouku na nekaterih šolah, ni idealna rešitev, je pa ena izmed možnosti, ki jo deloma finančno podpira tudi MIZŠ. V letih 2004–2009 se je po podatkih MIZŠ izvajal pouk maternega jezika in kulture (albanski, finski, hrvaški, makedonski, nemški, ruski jezik) na osmih slovenskih šolah (Ljubljana (3 šole), Nova Gorica, Kranj, Maribor, Piran, Hrpelje - Kozina) in v Makedonskem kulturnem centru v Kranju (Vižintin 2010: 110–111). O prisotnosti pouka maternih jezikov in kultur govorijo tudi drugi viri; posamezne informacije so se delno pokrivalo z informacijami Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije: pouk makedonskega jezika in kulture je potekal v Ljubljani, Mariboru, Kranju, Novi Gorici in na Jesenicah, postopno se »uvaja tudi dopolnilni pouk srbskega, hrvaškega, bosanskega in albanskega

jezika v posamezne šole v Sloveniji« (Medica 2010a: 305–306);« od šolskega leta 2005/06 je bil organiziran hrvaški dopolnilni pouk v treh šolah (Ljubljana, Maribor, Izola), kot izbirni predmet pa se je poučeval na dveh šolah v Ljubljani in Mariboru (Žitnik Serafin 2008: 150).

V šolskem letu 2014/15 so se po podatkih MIZŠ v Sloveniji izvajali naslednji pouki maternih jezikov in kultur: albanski, bosanski, hrvaški, makedonski, nizozemski, srbski, ruski in ukrajinski jezik. V šolskem letu 2013/14 se je v sodelovanju z MIZŠ izvajal pouk 8 (osmih) maternih jezikov in kultur (albanski, bosanski, kitajski, nemški, nizozemski, makedonski, ruski, srbski pouk); obiskovalo ga je 305 učencev na enajstih osnovnih šolah (Hrpelje - Kozina, Koper, Kranj, Ljubljana sedem šol, Postojna); poučevala sta se tudi hrvaški in ukrajinski jezik in kultura, vendar podatkov, na katerih šolah, ni (Straus 2015).¹⁵⁴

Razmere za poučevanje maternih jezikov in kultur otrok priseljencev v Sloveniji se v zadnjih letih izboljšujejo. Pouk maternih jezikov in kultur za otroke priseljence v Sloveniji, na novo priseljene ali rojene v Sloveniji (t. i. druga generacija, potomci priseljencev) postopoma pridobiva v Sloveniji vedno širšo podporo. To se kaže v naraščanju števila učencev, ki obiskujejo različne pouke maternih jezikov in kultur za otroke priseljence, in v postopoma večji ponudbi pouka maternih jezikov.

Preglednica 6: Število učencev, ki obiskuje pouk maternega jezika in kulture (2010/11–2015/16)
Vir: Straus (2016), MIZŠ

Šolsko leto	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Št. učencev	140	244	370	305	385	420

V šolskem letu 2015/16 se je v Sloveniji izvajal pouk enajstih (11) maternih jezikov in kultur za otroke priseljence: ruski, hrvaški, nemški, makedonski, kitajski, albanski, bosanski, madžarski, ukrajinski pouk. Obiskovalo ga je 420 otrok priseljencev (Straus 2016). Največ otrok je obiskovalo pouk ruskega jezika in kulture (114), hrvaškega jezika in kulture (90) ter nemškega jezika in kulture (85). Manj otrok je obiskovalo pouk makedonskega jezika in kulture (45),

¹⁵⁴ Več o izvajanju pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev v slovenskih šolah prim. Vižintin (2009, 2010, 2013a: 105–11).

kitajskega jezika in kulture (29), albanskega in bosanskega jezika in kulture (po 19), madžarskega jezika in kulture (13) ter pouk ukrajinskega jezika in kulture (6). Nizozemščina in srbščina se v šolskem letu 2015/16 nista poučevali na nobeni izmed slovenskih vzgojnih-izobraževalni organizaciji, vsaj s finančno podporo MIZŠ ne (Straus 2016).

Preglednica 7: Poučevani materni jeziki otrok priseljencev v Sloveniji (2015/16)
Vir: Straus (2016), MIZŠ

Št. maternih jezikov	Materni jezik	Število otrok v šolskem letu 2015/16
1	ruski	114
2	hrvaški	90
3	nemški	85
4	makedonski	45
5	kitajski	29
6	albanski	19
7	bosanski	19
8	madžarski	13
9	ukrajinski	6
10	nizozemščina	/
11	srbščina	/

Klara Skubic Ermenc (2010: 277) opozarja na možnost stigmatizacije, »še več odpora do šole in večinske, slovenske kulture. Silila bi jih v sprejetje etnično zamejenih identitet, ločenih od večinske populacije. Ob tem bi se krepila odtujenost od slovenskih vrstnikov in zavirala sodelovanje z njimi. Da bi se izognili tem nezaželenim učinkom, je nujno ukrepati na ravni celotnega sistema in odnosov, in to z veliko mero občutljivosti in refleksije«. Da bi se izognili dodatni stigmatizaciji, predlagam, da postane pouk maternega jezika in kulture enakovreden z drugimi izbirnimi predmeti v drugem in tretjem triletju

osnovne šole, v srednji šoli pa se upošteva kot eden izmed učnih predmetov v okviru obvezno-izbirnih vsebin. Če se izvaja po določenem učnem načrtu in gradivu,¹⁵⁵ se ocenjuje, ocena pa se zapiše v šolsko spričevalo in se prizna kot obvezni izbirni predmet (kot velja za programe glasbene šole).

ORGANIZACIJA MEDKULTURNIH UČNIH UR IN MEDKULTURNIH ŠOLSKIH PRIREDITEV

Medkulturne učne ure in medkulturne šolske prireditve izvajajo pedagoški delavke, delavci v sodelovanju z otroki in s starši priseljenci, z učitelji maternih jezikov, lokalnimi priseljskimi društvi. Pri tem so pozorni na to, da ne predstavljajo samo plesov in prehrane iz izvornih dežel: samo s temi dejavnostmi po navadi le utrjujemo stereotipe in predsodke, saj so predstavljena hrana in folklorni plesi največkrat »tradicionalni in ljudski«, sodobno življenje pa je precej drugačno.¹⁵⁶ Pomembno je, da poleg prehrane in plesov predstavljajo znanstvene in gospodarske dosežke, književno in drugo umetnost (klasično/kanonsko in sodobno), dejavnosti in aktivno vlogo društev priseljencev itd. Ena izmed šol takole opiše svoje raznolike dejavnosti:

- Dan OZN je tudi tak, ki spodbuja strpnost in medkulturnost. To je ena temeljnih osnov za mednarodno sodelovanje in razvijanje strpnosti in solidarnosti. Ko je bil dan migrantov, so na šolskem radiu pripravili kratko oddajo. Naši učenci, slovensko govoreči, so intervjuvali otroke priseljence. Mislim, da je bilo sedem ali osem otrok pred mikrofonom, in pogovarjali so se, kako se počutijo, kdaj so prišli, kakšna razlika je med šolo v Srbiji, Makedoniji in pri nas itd. Oddaja je trajala kakih 20 minut, pol ure. Čez teden dni so ponovili podobno radijsko oddajo – a tokrat na lokalnem radiu.
- Pripravili smo razstavo v šolski avli. Vseh 23 otrok smo skupaj fotografirali. Na razstavi smo predstavili značilnosti posamezne države in misli otrok, ki prihajajo kot priseljenci k nam. Vključili smo starše priseljence, da so prinesli značilne predmete iz izvorne države: džezve, oblačila, rute, značilne

155 Npr.: leta 2013 je bilo v Sloveniji v okviru projekta *Korenine v Bosni, drevo v Sloveniji* (2012–2013) izdano učno gradivo za pouk bosanščine kot maternega jezika: Škola bosanskog jezika i kulture: čitanka i vježbanka (Imširović 2013); učiteljice albanščine poučujejo po učnem gradivu, ki so ga pripravili in izdali albansko govoreči priseljenci v Švici.

156 Pomislimo na *tradicionalno* (pokrajinsko zelo raznoliko) slovensko prehrano in folklorne ples, s katerimi se predstavljajo Slovenci, živeči po svetu. So del bogate slovenske tradicije, a imajo dejansko malo skupnega z našim sodobnim vsakdanjim življenjem.

izdelke, mogoče kak spominek, ki ga imajo od doma, pa so nam ga zaupali za en teden, 14 dni.

- Tri, štiri leta nazaj smo »potovali« po Kitajski in jo spoznavali – ples, predstavitev v PowerPointu, riž smo jedli s paličicami, pripravili smo gradivo o Kitajski, ki ga imamo v knjižnici, da so učenci raziskovali značilnosti itn. (Vižintin 2013a: 440–441, učiteljice).

Na tem mestu se osredinjam na priseljence iz Bosne in Hercegovine, ki predstavljajo skoraj polovico vseh priseljencev v Sloveniji, in so – žal in po krivici – v slovenski kolektivni zbirki predsodkov »neumni Bosanci«, pri čemer prihaja edini Nobelov nagrajenec za književnost s področja nekdanje skupne države Jugoslavije ravno iz Bosne in Hercegovine, tj. Ivo Andrić, ki je leta 1961 prejel Nobelovo nagrado za književnost za roman *Most na Drini*.

Pogosteje bi se morali pri učnih urah in medkulturnih šolskih prireditvah predstavljati izobraženi in družbeno aktivni priseljenci, ki s svojim znanjem, z izkušnjami in idejami konkretno prispevajo k podobi in h gospodarskemu razvoju današnje Slovenije (De Toni, Kožar Rosulnik, Vižintin 2013: 45–48). V Sloveniji ne živijo samo Bosanci, ki so zaposleni na gradbiščih, in Bosanke, ki so čistilke¹⁵⁷, ampak najdemo priseljence iz Bosne in Hercegovine in njihove potomce, ženske in moške, v vseh poklicih in z različno izobrazbo: poleg številnih zasebnih podjetnikov, bolničarjev, zdravnikov, učiteljev, športnikov, umetnikov itd. delujejo v Sloveniji mdr. znanstvenica in predavateljica dr. Milena Mileva Blažić (Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani), soavtorica Bosansko-slovenskega slovarja (2014) Amra Halilović, učiteljica baleta Manjana Milostnik (Glasbena šola Koper), igravec, režiser in glasbenik Branko Đurić - Đuro, kiparja Mirsad Begić in Jakov Brdar, radijski in televizijski voditelj Denis Avdić, stand up komik Perica Jerković, pisatelji in pisateljice Ismet Bekrić, Josip Osti, Senada Smajić (Dimkowska, 2014), če poudarim le nekatere. O njih bi morali govoriti v slovenskih šolah, ko se govori o Bosancih in Bosankah, predstavljati njihovo delo pri medkulturnih učnih urah in na šolskih medkulturnih prireditvah, da otroci priseljenci iz Bosne in Hercegovine krepijo pozitivno samopodobo in pridobijo pozitivno podobo o Bosancih, Bosankah v Sloveniji. Podobno bi lahko naštevali za vse priseljske skupnosti v Sloveniji in kateri koli drugi državi. Še bolje bi bilo, da bi znane osebnosti in uspešne lokalne priseljence povabili na šolo in bi se v okviru medkulturnih učnih ur ali na medkulturnih šolskih prireditvah, ki

157 Ta poklica poudarjam zato, ker sta stereotipno povezana s priseljenimi iz Bosne in Hercegovine, vendar opozarjam: vsi zaposleni prispevajo v državno blagajno, tudi čistilke in gradbeni delavci, saj se dohodnina in prispevki za pokojninsko in invalidsko zavarovanje, zdravstvo, zaposlovanje in starševstvo plačujejo od vsake mesečne plače.

so seveda namenjene vsem prebivalcem, ne le priseljencem, predstavili sami. Kot navaja Claudia Schanz (2006: 27): »Namesto enkratnih prireditev so nujne spremembe, ki dolgotrajno učinkujejo tam, kjer vsakodnevno doživljamo šolo: pri pouku, v ponudbah delovnih skupin in prostočasnih aktivnosti, sodelovanju s starši in z zunajšolskimi partnerji.«

V Sloveniji matere in otroci priseljenci iz Bosne in Hercegovine v šolah pogosto pečejo burek. Vsekakor je prehrana izjemno pomemben del kulture, a upoštevati bi bilo treba vsaj dve dejstvi: 1. bosansko-hercegovska kuhinjska kulinarika ponuja »veliko več kot le burek in kavo« (Bogataj v Grabus, S. 2011: 12–13), o čemer se lahko prepričamo v *Kuharici slovenskih Bosank*, ki jo je uredila Sadika Grabus (2011); 2. burek je postal (skupaj z drugimi pitami)¹⁵⁸ kulinarčni vsakdan ne samo priseljencev iz Bosne in Hercegovine in drugih (muslimanskih) priseljencev s področja nekdanje skupne države Jugoslavije, ampak tudi kulinarčni vsakdan vseh prebivalcev Slovenije. Konec 20. stoletja je postal običajen del slovenske prehrane, del menijev v šolah, vojski, na letalih in pri ponudnikih hitre prehrane, sveže in zamrznjene – postal je burekdarovanje za neburekljudi (Mlekuž 2010).

Če bi se jaz preselila v drugo državo in bi me na šoli, ki bi jo obiskovala moja otroka, prosili, da jim spečem potico, blejsko rezino,¹⁵⁹ prekmursko gibanico (kar po navadi kupim v trgovini, slaščičarni) ali zapešem v eni od slovenskih narodnih noš, bi me spravili v veliko zadrego. Kako pa bi jim lahko predstavila slovensko kulturo in jezik? Z veseljem bi jim prebrala mladinska književna besedila Svetlane Makarovič, Andreja Rozmana - Roza, Anje Štefan ali Dese Muck; predstavila bi jim pesniško zbirko *Zdravljica in njena pot v svet* (2014), v kateri je pesem, katere sedma kitica je postala slovenska himna, prevedena v 26 jezikov; predstavila bi jim antologijo *Iz jezika v jezik* (2014), ki jo je uredila Lidija Dimkova in ki priča, da je Slovenija večjezična, večetnična in večkulturna država, v kateri literarno ustvarja več kot 120 priseljenih književnikov (Dimkova 2014; Žitnik Serafin 2008) ter številni predstavniki italijanske, madžarske in romske skupnosti; poiskala bi druge iz Slovenije izseljene otroke, katerih materni jezik je slovenščina, in zanje organizirala pouk slovenskega jezika in kulture – če za to ne bi poskrbel MIZŠ, ki v Evropi organizira pouk slovenščine v 13 državah (Jurkovič 2014).

158 V Sloveniji se je za vse pite (sirova, špinačna, krompirjeva, zeljnata pita idr.) uveljavil izraz burek, čeprav je originalno »burek le ena vrsta pite (pita z mesom)« (Grabus, S. 2011: 39–57).

159 Recept za blejsko rezino, ki jo poznamo danes kot tradicionalno slovensko sladico, je leta 1953 sestavil Ištvan Lukačević, priseljen iz Sente iz Vojvodine (Srbija), madžarskega rodu, vodja slaščičarske delavnice v hotelu Park na Bledu (De Toni idr. 2013: 45–48).

Pedagoški delavci, delavke naj povabijo starše priseljence v vzgojno-izobraževalne organizacije in jim omogočijo, da pokažejo, kaj znajo, s čim se preživljajo, kaj delajo v svojem prostem času. Gotovo so med njimi poleg kuharic, plesalcev in pevcev tudi ljubitelji književnosti ali drugih umetnosti, športniki ali športni navijači, znanstveniki, raziskovalci, zdravniki, medicinske sestre, podjetniki itd., in to obeh spolov.

KNJIŽNO GRADIVO V MATERNIH JEZIKIH OTROK PRISELJENCEV V ŠOLSKI KNJIŽNICI IN JAVNO VIDNA VEČJEZIČNOST NA ŠOLI (V ŠOLSKEM GLASILU, PRI OBJAVAH NA SPLETNI STRANI, NA RAZSTAVAH)

Knjižno gradivo v šolski knjižnici naj ne bo le slovensko in gradivo v tujih jezikih, ki se poučujejo na šoli. Naj bodo police v šolski knjižnici založene tudi z gradivom v maternih jezikih otrok priseljencev. Tega lahko pridobijo šole z nakupi in darovi: podarijo ga lahko otroci in starši priseljenci, priseljska društva, veleposlaništva, učitelji maternih jezikov in kultur, organizacije v pobratenih mestih itd. Ko jih prosimo za sodelovanje in izrazimo zanimanje za njihov materni jezik, se najpogosteje odzovejo s knjižnimi darovi, ki obogatijo šolsko knjižnico.

Barbara Hanuš (2010c: 123, 133) meni, da »ne smemo pozabiti na pomen njihovega maternega jezika in kulture. Če bodo starši in učenci začutili, da njihovo kulturo spoštujemo, se bodo v šoli počutili sprejete, njihova motivacija za sodelovanje pri šolskem delu in drugih dejavnostih bo boljša«. S knjižno zbirko v različnih jezikih sporočamo vsem učencem, da so vsi jeziki med seboj enakovredni ter da sta ohranjanje in razvoj maternih jezikov otrok priseljencev pomembna. Vsem otrokom omogočamo, da razvijajo svoj materni jezik, z leti bogatejša knjižna zbirka pa učiteljem omogoča nadaljnje priprave medkulturnih učnih ur.

Večjezičnost, dejansko prisotna na šoli, naj bo javno vidna tudi v šolskem glasilu, posameznih objavah na spletni strani šole (npr. vabila na medkulturne prireditve, javne medkulturne učne ure), na razstavah itd., v katerih so poleg prispevkov v slovenskem jeziku tudi prispevki v različnih maternih jezikih otrok priseljencev.

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 6: Primeri medkulturnih učnih ur in medkulturnih prireditev

PRIMER 1

Moje prve izkušnje z vključevanjem otrok priseljencev in razvojem medkulturne vzgoje in izobraževanja se so začele na OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina (DBB) Hrpelje, Hrpelje - Kozina. Z učiteljico Almo Bejtullahu, ki je hodila na šolo izvajati pouk albanskega jezika in kulture, sva veliko sodelovali. S prihodom učiteljice albanskega jezika in kulture se je na šoli začel razvijati medkulturni dialog; skupaj sva v šolskem letu 2008/09 organizirali slovensko-albanske medkulturne ure in javno medkulturno prireditev za vse učence, učitelje in starše.¹⁶⁰

- Alma Bejtullahu je poskrbela za prevode v albanščino in pravilnost navedenih podatkov glede albanskega jezika, npr. o prvi izdani knjigi v albanščini (1555, Gjon Buzuku, Meshari). Ta podatek je bil za učence, učenke zanimiv, saj so ga lahko primerjali s prvima dvema slovenskima natisnjenima knjigama (1550, Primož Trubar, Katekizem, Abecednik).
- Na predmetni stopnji sva se na slovensko-albanskih učnih urah osredinili na podobnosti in razlike med slovenskimi in albanskimi črkami, glasovi; na razredni stopnji bolj na zven jezika, otroci priseljenci so med drugim pripovedovali znano pravljico (Muco Copatarico Ele Peroci ali Zrcalce Grigorja Viteza) v svojem maternem jeziku.
- Pri eni izmed slovensko-albanskih ur, v kateri je bila prisotna tudi učiteljica Alma Bejtullahu, je slavil rojstni dan eden izmed otrok, priseljenih s Kosova. »Vse najboljše« smo mu zapeli v slovenščini, z njeno pomočjo in s pomočjo otrok s Kosova pa smo slišali to pesem tudi v albanščini (lahko bi se pesem tudi naučili).
- Dvojezične ure so potekale tako, da smo nanje povabili vse otroke priseljence, ki so obiskovali šolo, saj so »zvezdi razreda« pomagali, ko so se razkropili po razredu in vadili predstavitev v albanščini.
- Slovenski otroci so ugotovili, da povedati le nekaj osnovnih povedi v drugem jeziku sploh ni tako preprosto.

160 Makedonski jezik in kulturo je prihajal na šolo poučevati Zekirija Šainoski; z njim sva organizirala slovensko-makedonske učne ure, prav tako je sodeloval pri slovensko-makedonsko-albansko medkulturni šolski prireditvi (Vižintin 2009).

- Pri neki drugi uri, na kateri smo poleg učiteljic slovenščine gostili tudi ravnateljico Janjo Babič in Roswitho Stütz s Pedagoške fakultete iz Linza, so otroci lahko slišali še nemščino – obenem pa so izvedeli, da se gostja, ki govori že nemško, francosko, italijansko, špansko in angleško, uči hrvaščino, ker je na severu Avstrije veliko priseljencev iz Hrvaške, Bosne in Hercegovine.
- S prevodi vabil (slovensko-makedonsko-albansko vabilo) je Alma Bejtullahu sodelovala na medkulturnem dnevu šole. Vabilu na medkulturno prireditev in sladkanje so se s sladlicami odzvali starši in ona sama.
- Na medkulturni prireditvi je Alma Bejtullahu vodila albanski otroški pevski zbor, ki so ga sestavljali mlajši otroci s Kosova.
- Najstarejša otroka priseljenca, sestra in brat, devetošolka in šestošolec, sta prebrala dvojezično zgodbo o selitvi s Kosova v Sloveniji. Tej zgodbi so prisluhnili vsi zaposleni na OŠ DBB Hrpelje, vsi naši učenci in njihovi starši, ki so prišli na prireditev (okoli 500 ljudi). Marsikomu so se orosile oči, mogoče je kdo je prvič dobil uvid v izkušnjo otroka priseljenca.
- Osebna zgodba o selitvi je bila objavljena v šolskem glasilu Brin v slovenščini in albanščini (Vižintin 2009: 204).

PRIMER 2

Primer medkulturne šolske sklepne prireditve, ki so jo na eni izmed slovenskih osnovnih šol združili z zaključkom projekta, v katerem so razvijali svoje desetletne izkušnje na področju vključevanja otrok priseljencev in sodelovali z Zavodom RS za šolstvo. Na prireditev so se pripravljali dlje časa, na dan prireditve pa so izvedli naslednje dejavnosti:

- Ponovno so v šolski avli postavili razstavo o izvornih državah otrok priseljencev (z njihovimi mislimi ali življenjskimi zgodbami ter s predmeti njihovih staršev, ob katerih je bilo napisano (v maternem jeziku in slovenščini), zakaj so ti predmeti posebni ali pomembni za posameznega človeka).
- Najprej je o svoji izkušnji vključevanja v novo družbo spregovorila ravnateljčina hči, ki je šla na študentsko izmenjavo v eno izmed evropskih držav (poleg predavanj v angleščini je obiskovala tudi tečaj jezika države sprejema).
- Po razredih so starši priseljenci izvedli različne delavnice. Odločili so se za delavnice, na katerih so spoznavali jezike, kulturo, države, iz katerih so prišli njihovi učenci priseljenci, in sicer: Kosovo, Bosna in Hercegovina, Srbija, ZDA, Ukrajina, Makedonija.

- Pripravili so več delavnic, na katerih so se otroci na razredni stopnji dve šolski uri menjavali: peka tipične hrane, izdelava ornamentov za prte, pravlјice v različnih jezikih, štetje do deset v različnih jezikih, različni ljudski plesi.
- Na predmetni stopnji so pripravili potovalni načrt za potovanje po izvornih državah otrok priseljencev; v telovadnici so imeli predstavitev ene izmed borilnih veščin (eni starši priseljenci so lastniki športnega kluba); delavnica v enem izmed maternih jezikov otrok priseljencev; obisk pekarnе, v kateri pečejo kebab.
- Četrto šolsko uro je bila za vse učence predstavitev projekta in posameznih delavnic v šolski avli.
- Na sklepni prireditve v šolski avli (po izvedenih delavnicah po razredih) so se predstavili tudi otroci priseljenci v svojem maternem jeziku; nekateri so spregovorili o svoji izkušnji vključevanja v slovensko okolje, drugi o svojem odnosu do maternega jezika (Vižintin 2013a: 440–441).

PRIMER 3

V torek, 17. 5. 2016, sem bila povablјena na Prvo medkulturno srečanje na Srednjo upravno-administrativno šolo (SUASŠ) v Ljubljani. Dijaki in dijakinje 2. letnika, smer ekonomski tehnik, so pod mentorstvom prof. Stine Scozzai organizirali in izvedli naslednji medkulturni program:

- pesem, zaigrana na glasbilo »qiftelija«;
- makedonska pesem;
- črnogorska pesem;
- albanski ples;
- intervju z dr. Lidijo Dimkovsko, makedonsko-slovensko pesnico, prevajalko;
- delavnica Spoznajmo cirilico;
- delavnica Naučimo se albansko;
- delavnica Lažni prijatelji med srbohrvaščino in slovenščino;
- pogostitev (različne vrste burekov in baklav, kupljenih v pekarnah).

Prireditve je preseгла le predstavlјanje kulinarike in folklore: predstavila je jezike, pisave, glasbo iz izvornih držav dijakinj in dijakov priseljencev, dijakinja se je pripravila na intervju z Lidijo Dimkovsko in intervju tudi izvedla. Prvo medkulturno srečanje je bilo organizirano v sklopu izobraževanja *Preseganje predsodkov: skupaj s priseljenci* (Scozzai 2016: 46–47).



SODELOVANJE S (STARŠI)
PRISELJENCI

Ponosni materi s predšolskim otrokom na slovensko-makedonski učni uri, OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2009)

Sodelovanje vzgojno-izobraževalnih organizacij s starši prinaša pozitivne učinke za otroke, starše in za vrtec, šolo, zavedajoč se, »da se otroci učijo, rastejo in se razvijajo doma, v šoli in v okolju, v katerem živijo. [...] To zahteva od šol dobro načrtovanje programov vključevanja družin in lokalnega okolja z namenom podpreti dosežke in napredek otrok ter vzpostaviti jasno komunikacijo s starši« (Cankar 2009: 14, 15). Kakovostno sodelovanje med šolo in starši priseljenci razumem kot:

- temeljit pogovor ob prvem stiku;
- posredovanje informacij staršem o slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu in o podpori, ki jo pričakujemo od staršev pri vključevanju njihovega otroka;
- sodelovanje s prevajalcem (po potrebi);
- govorilne ure, roditeljski sestanki;
- dvojezična vabila, obvestila za starše;
- sodelovanje pri medkulturnih učnih urah in medkulturnih šolskih prireditvah;
- sodelovanje pri nakupu gradiva v maternih jezikih;
- podpora staršem priseljencem pri učenju SDJ;
- povezovanje z drugimi (starši) priseljenci in s priseljskimi društvi;
- povezovanje staršev z organizacijami v lokalnem okolju;
- uporaba spletne strani Informacije za tujce (2010).

Obstaja veliko možnosti in načinov, kako lahko šola sodeluje s starši priseljenci, vendar so premalo uporabljene. Jana Kalin (2009) poudarja, da je sodelovanje med učitelji in starši, med šolo in domom večpomensko. Pomembno je iskanje oblik in načinov sodelovanja, ki bodo omogočale aktivno vključevanje in sodelovanje staršev, zato je treba potrebam staršev in njihovim željam prisluhniti. Kakovostno sodelovanje omogočajo jasno opredeljeni in

konkretizirani cilji, ki jih želimo doseči. V ospredju je skrb za učenca, v luči katere gradijo šola in starši

partnerski odnos, saj je njihova skupna vez in skupni interes posameznik, ki ga spremljajo eni v šoli in drugi doma. Za dober potek sodelovanja so srečanja in pogovori med starši in učitelji nujni. Pomembno se je zavedati, da nikakor ne smemo omejiti svojega pogleda na vlogo šole pri osveščanju, izobraževanju staršev ter pomoči staršev pri njihovi starševski vlogi. Ne smemo pozabiti na sovplivanje staršev in učiteljev in na njihovo medsebojno učenje; tudi za šolo in učitelje je stik s starši zelo pomemben in tudi učitelji se lahko od staršev veliko naučijo. Starši imajo svojo vlogo tudi kot enakopravni in odgovorni sodelavci pri obravnavi in odločanju o temeljnih vprašanjih šolskega življenja in dela. Sodelujejo in soodločajo preko sveta staršev in sveta šole. Sodelovanje s starši ne sme biti samo formalno, naj ne izhaja iz občutka obveznosti in dolžnosti, ki jo predvideva zakon, ampak iz spoznanja potrebnosti tega sodelovanja ne glede na predpis in zakon (Kalin 2009: 85).

Vključevanje otroka priseljenca bo hitrejšo in uspešnejšo, če od staršev pridobimo informacije o otrokovem dozdajšnjem šolanju, predznanju in dosežkih; močnih in šibkih področjih; o razumevanju jezika (in to vpišemo v individualni program) – vrtec ali šola pa staršem ponudi čim več informacij o slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu in podpori, ki jo pričakujemo od staršev pri vključevanju. Jasna Mažgon in Janko Muršak (2016) ugotavljata, da šole

želijo in pričakujejo predvsem aktivacijo staršev ter jim v ta namen ponujajo tudi različne oblike izobraževalnega sodelovanja. Gre na primer za jezikovno izobraževanje ali splošno izobraževanje za dvig ravni pismenosti s ciljem zagotavljanja boljše učne podpore otrokom ali za skupno učenje odraslih in otrok v različnih prostočasnih in kulturnih dejavnostih in podobno. Res pa je, da je skupno učenje otrok in odraslih omejeno pretežno na starše šolajočih se otrok (Mažgon, Muršak 2016: 39).

Na nekaterih šolah se starši, če se na šoli počutijo varno in dobrodošli, obrnejo na učitelje tudi z drugimi življenjskimi izzivi:

Pri meni v svetovalni službi niso samo nostrifikacija, vloge, spričevala, ampak me velikokrat sprašujejo tudi, kako pri zdravstvu, kako bi to uredili, kako do vizuma, zaposlitve, stanovanja ... Tako da sem jim pisala že raznorazne prošnje. Jaz bi morala biti mama vsem otrokom naše šole, ker sem vez med učitelji in njimi, in

če se le da, bi jih morala pocrklati, dati malo potuhe – seveda v mejah normale. Njihove zgodbe se me dotaknejo. Živim z njimi, rada delam z njimi in njihovimi starši. Zmeraj so mi bili pri srcu ljudje, ki so bili nekje na obrobju, zmeraj sem se rada zavzemala zanje, in to mi leži. Ampak tudi za druge. Za vsakega, ki potrebuje pomoč, sem na voljo. Kar je v moji moči: človeški, strokovni, profesionalni, uradni, neuradni. To vam lahko pove kolegica, ki je tudi tak človek. Na naši šoli smo skoraj vsi taki ljudje, vsaj večina, si upam trditi. Radi, radi pomagamo. Celó tako daleč je prišlo, da so ženske, ki pridejo sem in nad katerimi je bilo izvedeno fizično nasilje, od partnerja ali pa tudi ne, iskale v šoli pomoč. Vidim, da se nam v šoli zaupajo, da smo mi tukaj za ta okoliš, in če se kar koli zgodi v njihovi družini, pridejo po pomoč. Ali prosit za fotokopiranje ali gredo v knjižnico po kakšno knjigo, ne samo za otroke, tudi za starše, tudi po nasvet, kam bi šli po določeno stvar. Zdajle skoraj nimamo staršev, ki bi bil proti šoli, tako da smo trikotnik šola – starši – otrok. Starši pridejo individualno in vprašajo, kaj mislim, kaj naj narediva, narediva načrt (Vižintin 2013a: 328, učiteljica).

Šola posreduje staršem uporabne informacije za njihovo lažje in uspešnejše vključevanje v lokalno okolje, v slovensko družbo. Tako učitelji vzpostavijo kakovostno sodelovanje s starši in pridobijo njihovo zaupanje, podporo:

Vsi učitelji so velika podpora, cela šola. Ko gremo do ravnateljice, vsi uslužbenci so zelo prijazni do naših otrok, kar je nas zelo presenetilo. [Kaj pa ste pričakovali?] Ko pa prihajamo iz tuje države ... Moja starejša, ko je sem prišla, je bila edina Bosanka. Objemala me je pred šolo v septembru in jokala: ‚Mama, kako? Kako naj grem naprej?‘ Sem rekla, ne vem. To je vse, kar sem ji lahko rekla, ker nisem razumela slovensko in nisem govorila slovensko. Nisem ji mogla pomagati. Meni se je zdelo, da ne bo šlo. Da se ne bo vklopila, je preveč mirna, preveč je tak miren otrok. Pa se je vse uredilo (Vižintin 2013a: 416, mati priseljenka).

Tomaž Vec (2009) opozarja, da je ustvarjanje komunikacijskega prostora daleč le od izmenjave informacij, da bodo starši s šolo sodelovali, le če imajo občutek, da s sodelovanjem resnično vplivajo (na otrokov učni uspeh in počutje, spreminjanje v šoli, na učiteljevo delovanje). »Starši, ki ne vidijo svojega vpliva, bodo prenehali sodelovati s šolo ali pa (bodo) sodelovali le toliko, kolikor se jim zdi potrebno za ohranjanje neke zunanje forme« (Vec 2009: 80).

Najbolj standardne oblike sodelovanja s starši so govorilne ure in roditeljski sestanki. Če je treba, na šoli organizirajo prevajanje (drugi starši priseljenci, člani priseljskih društev, učitelji maternih jezikov in kultur itd., učitelji, ki obvladajo materni jezik priseljencev/drug skupni jezik itd.). Učitelji, učiteljice se

s starši dogovorijo za individualne rešitve, sporočila v zvezkih ali za pogovore po prenosnih telefonih. Pedagoške delavke in delavci se vse bolj odzivajo na potrebe staršev skladno z možnostmi, ki jih ponuja sodobna tehnologija: uporabljajo telefone, elektronska sporočila, spletne učilnice, videokonference, tematske spletne strani, klepetalnice, bloge (Čadež 2014), ne glede na to, ali so starši priseljeni ali ne.





Za starše priseljence v začetnem obdobju priporočam dvojezična vabila, obvestila (v slovenščini in maternih jezikih, dokler je treba), da bodo starši razumeli, na kaj in zakaj so vabljeni v šolo. Vzgojno-izobraževalne organizacije lahko pripravijo večjezične zloženke z osnovnimi informacijami o svoji vzgojno-izobraževalni organizaciji (Pavlič 2010), kot so to storili na OŠ Elvire Vatovec Prade, Koper. Zloženke so na voljo v več jezikih: slovensko-makedonska, slovensko-albanska, slovensko-angleška, slovensko-italijanska, slovensko-srbska (Pavlič 2010).

Želeli smo si, da bi se tako otroci kot starši ob prvem srečanju na šoli počutili prijetno. Predvidevali smo, da se bodo sporočila v svojem maternem jeziku omogočala občutek varnosti in sprejetosti. Da bi bil stik prijazen, so barvne zgibanke opremljene s slikami in vzpodbudnimi stavki. Zgibanke pa vzpodbujajo tudi ohranjajo maternega jezika. Misel ‚Več jezikov znaš, več veljaš‘ nas spremlja na vsaki strani zgibanke. Zgibanke je bila prevedena v albanski, srbski, italijanski, makedonski in angleški jezik (Pavlič 2010: 9–10).

S starši priseljenci, ki so v Sloveniji že več let in obvladajo svoj materni jezik pa tudi slovenščino, lahko učitelji sodelujejo pri pripravi in izvedbi medkulturnih učnih ur in medkulturnih šolskih prireditev. Učitelji prosijo otroke in starše priseljence za gradiva v njihovih maternih jezikih – če bodo učitelji izrazili potrebo in željo, se bodo starši odzvali.

Če starši želijo, lahko sodelujejo pri učnih urah (npr. kot pomočniki učiteljem, če imajo ustrezno izobrazbo ali znanje, ali kot prevajalci otroku, če ni drugega vmesnega jezika). Učitelji povabijo starše, da sodelujejo pri (zunaj)šolskih dejavnostih. Priporočamo, da sodelujejo s starši priseljenci, ki so izobraženi in dejavni. Za podporo prosijo starše priseljence, ki so prišli pred novopriseljenimi: s svojimi izkušnjami in z znanjem so v podporo učiteljem, novopriseljenim otrokom in staršem. Primer sodelovanja med šolo in starši, ko je bila pobudnica učiteljica:

Eno mamico sem prosila, da je otrokom predstavila Sneguljčico v makedonskem jeziku. Izvedla je dan v makedonskem jeziku v razredu, da so otroci v 3. razredu

<p>Vač jezikov znal, več veštaj! (Makedonsko, srbsko, slovensko)</p> <p>Spoštovani starši,</p> <p>Ki smo, da skupaj z vami vašemu otroku omogočimo prijeto in uspešno vključevanje v šolsko skupino in v slovenska okolja.</p> <p>Poslovani roditaji,</p> <p>zdrje vno, da zajedno sa vama vašemu detetu omogučiemo priljubeno i uspešno uključivanje u školsku i slovensku sredinu.</p>  <p>Učitelji, katerim ste zaupali svojega otroka na matični šoli Prade ali na podružnični šoli v Svetem Antonju, vas pričakujemo na individualnih pogovorih, govornih urah, roditeljskih sestankih.</p> <p>Učitelji, kojima ste poverili svoje dete na matične škole Prade ili na podružnično školi u Svetom Antonju, vas očekujemo na individualne razgovore, govorne časove, roditeljske sastanke.</p> <p>Podroben raspored je naveden v šolski publikaciji.</p> <p>Detaljan raspored je dat u školskoj publikaciji.</p>	<p>Vač jezikov znal, več veštaj! (Makedonsko, srbsko, slovensko)</p> <p>Zajetnik pouka - Početak nastave: Prade: 8.30, Sveti Anton: 8.50</p> <p>Pouk Dopunilni ali dodatni - Dopunski ili dodatni nastave: Prade: med (između) 7.00 in (i) 7.30, Sv. Anton: po pouku (posle nastave)</p> <p>Intenzivne dejavnosti v obliki šolaj po pouku Sloboden aktivnosti u obli škole posle nastave</p> <p>Mogućnost prehrane: Mogućnost prehrane:</p> <p>Sveti Anton: Malica (južina): 9.30 – 9.55, Kosilo (ručak): 12.20 – 12.10.</p> <p>Prade: Malica (južina): 9.55 – 10.15, Kosilo (ručak): 11.55 – 12.30.</p> <p>Prijava učencevi: Prijava učenika:</p> <p>Šolski avtobus odpreže izpred šole. Školski autobusi polaze ispred škole.</p>  <p>Podroben raspored je naveden v šolski publikaciji. Detaljan raspored je dat u školskoj publikaciji.</p>	<p>Vač jezikov znal, več veštaj! (Makedonsko, srbsko, slovensko)</p>  <p>Obnova šole Elvire Vatovec Prade iz Riva</p> <p>V osnovni šoli Elvire Vatovec Prade iz riva imo vašemu otroku tako otvorje ljudi omogučiemo.</p> <p>U osnovnoj školi Elvire Vatovec Prade iz Riva i vašem detetu lakvo učenje i omogučiavamo.</p>  <p>Pripravljamo si in želimo, da bi se pri nje vsi počutili sprejeti in varno vredne.</p> <p>Trudimo se i želimo, da ti se kod nas svi osećati prihvaćeni i jednako vredni.</p>
--	--	---

Osnovne informacije o šoli, del slovensko-srbske zloženke, OŠ Elvire Vatovec Prade, Koper. Vir: Medkulturni dialog (2017)

začutili, kaj se to pravi, če prideš nekam in ne razumeš nič. Z njimi je imela uvodno motivacijo, imam 6-minutni videoposnetek. Samo gledali so – ona jih je spraševala, kaj dobijo za darilo, po makedonsko, oni pa so samo gledali. Potem jim je povedala Sneguljčico brez vsakega pripomočka, samo pripovedovala je in niso imeli pojma, samo malo se jim je sanjalo, potem pa je bilo podprto z ilustracijami na interaktivni tabli. Potem so se pogovarjali in kako so otroci tam zaživel in začeli sodelovati! Ko je rekla ‚ogledalata‘, so videli, aha, ogledalo ... Kako so otroci zaživel! Potem jim je predstavila še cirilico, kako pišejo pri njih, napisala jim je celo abecedo in potem so otroci svoje ime napisali v cirilici. Meni je bilo zanimivo. Tako bi moralo biti vsakem razredu. Ko tujec pride, da bi se na tak način izvedla ura in da bi ostali otroci dobili občutek, kaj je to. Samo ne moreš pa kar naenkrat planiti s to idejo in iti v vsak razred, ampak je treba to pilotsko preizkusiti, če sploh funkcioniira in na kak način, ker mora biti tudi učitelj za to – da je pripravljen s starši tako komunicirati. Sedeli sva skupaj, pripravljali uro, slikanico sem ji pripravila, skenirala, pripravila gradivo za interaktivno tablo – mama pa je zelo samozavestna. Jaz nisem tako samozavestna pred tablo. Krasno je uredila (Vižintin 2013a: 435, učiteljica).

Barbara Šteh in Petra Mrvar (2011: 40–41) ugotavljata, »da je pomembno, da učitelji in svetovalni delavci iščejo raznolike poti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov ter načrtujejo raznolike oblike sodelovanja.« Tako se lahko odzovejo tudi na pobude staršev za sodelovanje pri pouku:

Ko sem imela njenega sina, je vsak petek prišla v šolo. Ure sem pripravila tako, da je bila ona z menoj kot pomočnica. Individualizirala sem pouk ali pa organizirala skupinsko delo. Ona je učiteljica in rada bi z nami sodelovala. Prišla je v prvi razred in je otroke učila angleško izštevanko. Pri spoznavanju okolja sem imela pet skupin, ona je šla s tremi otroki okrog šole in rešila eno nalogo, dobila drugo skupino in tretjo, jaz sem bila z drugimi v razredu. Meni je bilo to kot pomoč in ona je bila zelo zadovoljna, da je lahko sodelovala, da je prišla (Vižintin 2013a: 433, učiteljica).

Staršem priseljencem ponudijo pedagoški delavke, delavci podporo pri učenju SDJ. Svetujejo jim, kje v lokalnem okolju se lahko udeležijo tečajev SDJ, kje si lahko sposodijo ali kupijo učno gradivo za SDJ. Povežejo jih z drugimi (starši) priseljenci, s priseljskimi društvi in z organizacijami v lokalnem okolju, ki nudijo podporo staršem priseljencem pri vključevanju (center za socialno delo, društvo prijateljev mladine, ljudska univerza, splošna knjižnica, prostovoljne organizacije itn.).

Pedagoške delavke, delavci predstavijo staršem spletno stran Informacije za tujce (2010, 2017), na kateri so dostopne pomembne informacije o vstopu in prebivanju, šolanju, socialnem in zdravstvenem varstvu ter nekaj drugih osnovnih informacij o Sloveniji v sedmih jezikih (v slovenskem, angleškem, francoskem, španskem, ruskem, bosanskem in v albanskem).

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 7: Podpora staršem pri vključevanju, sodelovanje s starši

Najprej bi jim predlagala prijazen pristop, toplino in starši morajo začititi predvsem, da so sprejeti. Ko to začitijo, grejo stvari po lepi poti. Saj ne mislim, da drugi niso. Starše in njihove stiske sem jaz velikokrat razumela. Ko pridejo v Slovenijo, konkretno k nam v šolo – šolo kot šolo, oni so nešolani ... Tukaj so razni predsodki: 'Nisem šolan, sem navaden delavec, nisem Slovenec.' Bojijo se, kako bodo sprejeti, in ko je neka prijazna beseda, neko zagotovilo, da bomo pomagali in da se vse stvari dajo rešiti z dobro voljo in s tem, da bo otrok delal, da ni stvari, pri kateri ne bi mogli pomagati – seveda s šolskega vidika –, se jim odpre in so pripravljeni sodelovati. So motivirani. Kot vsi starši so motivirani, da bo njihov otrok uspešen, ko dobijo podporo, ko jih sprejmemo, seznanjamo z učiteljico, ko vidijo, da jih učiteljica, tudi če ne govorijo perfektno slovensko ali sploh ne, bo razumela in sprejela – ko je ta odnos vzpostavljen, grejo v večini primerov stvari lepo naprej. Moram pa reči, da si vse družine, vsi starši, tako kot mi, želijo, da bi bili otroci uspešni, in radi sodelujejo s šolo. Oni sami so časovno omejeni, nekateri delajo tudi po dve službi, dopoldne in popoldne, zato želijo, da bi jih čim bolj spodbudili, z vso pomočjo in vsem. Če je sodelovanje doma in šole in interes otroka, so bolj ali manj uspešni (Vižintin 2013a: 331–332, učiteljica).

Šole sodelujejo s starši na različne načine. Podpora staršem priseljencem in njihovim otrokom pri vpisu, v procesu vključevanja, ko se vzpostavi zaupanje, se na nekaterih šolah nadgrajuje z medkulturnim sodelovanjem. Navajam nekaj konkretnih primerov, ki so jih posredovali pedagoške delavci, delavke sami, poudarjam pa pomembno izhodišče: »Pogoj, da ti napreduješ in se intelektualno, emocionalno in socialno dobro razviješ, je, da se dobro počutiš v sredini. Če se ne, ne moreš razmišljati, ustvarjati. Da se dobro počutiš, je prvi pogoj« (Vižintin 2013a: 373, učiteljica).

PODPORA STARŠEM PRI VPISU

Svetovalna delavka sprejme starše prijazno in spodbudno, nudi jim tudi podporo pri urejanju druge dokumentacije, za kar so ji starši hvaležni:

Ko pridejo starši prvič, jih je malo strah, kako bodo sprejeti. Čutim jih – kako bo otrok tukaj ... Ko jim povem, da je naša utečena praksa, da prihajajo otroci, ki so že po polletju lahko vzorni in odličnjaki, da če bodo le imeli interes, bodo

uspešni, da bodo lepo sprejeti pri učiteljih in učencih, ko jim razložim postopke, si vidno oddahnejo in na koncu vedno rečejo: 'Hvala za prijaznost.' Vedno znova se radi vračajo k nam. Mislim, da so zadovoljni, in tudi mi smo (Vižintin 2013a: 309, učiteljica).

S starši se sporazumevajo brez težav (najpogostejši skupni jezik je srbohrvaščina, včasih angleščina), le albanščine ne razumejo; tudi to težavo premagajo: z albansko govorečimi starši, če sami ne znajo vsaj srbohrvaško, pridejo (neuradni) prevajalci (znanci/delodajalci/lastniki najemniških stanovanj):

Vidijo, da imamo mi vse utečeno, da se vedno vse dogovorimo, da jim razložim – ni ga jezika in nacionalnosti, da se ne bi sporazumeli, razen albansko. Velikokrat pridejo z očeti tudi kakšne šefice oziroma žene od šefov ali »gazd«, ki jim pomagajo pri prevajanju. Makedonsko ne znam, ampak oni znajo srbohrvaško. Ne bom rekla, da znam perfektno srbohrvaško, ampak glede na to, da sem ta generacija, obvladam in toliko govorim – če drugega ne, z rokami. Se dogovorimo, ni stvari, ki se je do zdaj ne bi dogovorili. Iz azila smo imeli tudi dve Mongolki. Ena je zdaj drugi letnik farmacije in je bila izjemno uspešna. Najbolj sem si zapomnila mamo Mongolko, ki je prišla z rokovnikom na sestanek, pa ni nič znala slovensko – kako si bo pisala? Kako zavzeta! Kontaktirali smo v angleščini, mama se je zdaj kolikor toliko naučila, deklici čudovito govori slovensko (Vižintin 2013a: 309, učiteljica).

Izhodišče učiteljic je:

Zelo pomembno je, da se otrok na začetku počuti sprejetega. / Meni se zdi pomembna začetna vključitev. Če bi jih kar vrgli v eno okolje – zdaj se pa znajdete – bi se verjetno stvari drugače razpletale, tako pa že vključitev, da starše toplo sprejmemo in jim damo vedeti, da so dobrodošli, potem se pa stvari nekako peljejo naprej. Skozi preventivo, torej, ali pa tudi pozneje z individualnimi razgovori. / Pri vpisu nimajo težav. Opažajo, da se starši med seboj povezujejo, pomagajo si pri prevajanju. Starši se obračajo nanje tudi pri urejanju opravkov, ki se ne tičejo samo šole, kar pomeni, da se je med njimi vzpostavil zaupljiv odnos. Po navadi pridejo otroka vpisat očetje, ki znajo slovensko; če ne znajo slovensko, pride z njimi kdo, ki zna: »Oče je po navadi že prej tu, kako leto, dve. Delajo, potem pa pride družina. S Kosova je trajalo zelo dolgo, so že kar veliki otroci, ko so prišli za njim. / Na začetku sem se poslužila tudi tega, da je tisti, ki je že kaj znal slovensko, prišel zraven v pisarno in sem jaz razložila slovensko, on pa njim albansko. Pač različni načini, da se na začetku zмениš. Prvi stik imajo z menoj, ko jih vpišem in jim povem osnovne informacije, tako da se nekaj časa name obračajo, tudi kar se tiče drugih stvari.

So prilagodljivi, hitro navežejo mrežo – med nami in med seboj (Vižintin 2013a: 415, 416, učiteljice).

Tudi starši priseljenci poročajo o prijaznem sprejemu, spoštljivem in podpornem odnosu do staršev in otrok priseljencev: »Hčerka je bila malo prestrašena, a to je normalno, ko prideš v drugo državo. A je fino! Jaz sem tako zadovoljna s šolo. Res. Kako se že reče? Preprosto: kot da je Slovenka. Niso je dajali na stran, kot da je tujka. To je bilo zanjo zelo pomembno. Res je zadovoljna s tem, sem videla« (Vižintin 2013a: 416, mati priseljenka).

Eni družini, ki je želela vpisati otroka sredi šolskega leta, so svetovali, da naj otrok konča razred v izvorni državi in da naj ga vpišejo na začetku naslednjega šolskega leta. Starši so nasvet upoštevali: »Ko smo mi prišli sredi leta, mi je gospa rekla, da naj dokonča v Bosni četrti razred, prinese spričevalo in gre tu v razred. Meni se je zdelo prav« (Vižintin 2013a: 416, mati priseljenka).

Ena družina se je najprej priselila v drug slovenski kraj. Na šoli niso dobili podpore niti starši niti otroci. Razlog za preselitev je bil sicer nakup hiše, a starši so doživeli dve različni izkušnji:

Tam niso nič vedeli o nas. Niso vedeli, kaj naj delajo z otroki iz drugih držav, tu so pa vedeli. Tu smo kupili hišo, zato smo prišli. Tam so se angleško pogovarjali z njimi, po moje malo preveč v angleščini. Tu so znali, tu so že imeli tuje otroke. Znali so pomagati. Učitelji so pomagali večkrat tedensko, pred šolo, včasih po šoli, knjižničarka je prišla enkrat tedensko po otroke in je pomagala. Mislim, da je pomagala z nalogami pa tudi tako, da se učijo jezik (Vižintin 2013a: 416, mati priseljenka).

GOVORILNE URE

Nekateri starši ne morejo priti vedno na govorilne ure, ker jim tega ne dopušča zaposlitev, zato se pogovorijo po telefonu: »Sem veliko na terenu. Enkrat smo v Mariboru, drugi teden v Kopru, tako da ... Štiri leta nazaj smo gor delali tisto športno dvorano, lani pa smo pripravljali eno fasado. Če je možnost, pridem, če ni, pa po telefonu. Šola naredi vse, kar je mogoče. Tukaj sigurno, za naprej pa ne vem. Pomagali so, dali so nam stvari, pomagali pri knjigah, jeziku« (Vižintin 2013a: 385, oče priseljenec). Drugi sodelujejo in prihajajo redno, če se le da:

Redno pridem na govorilne ure. Mož ni mogel, ker je po ves dan delal. Jaz še vedno ne delam, zato pridem. Če nisem razumela, sem vprašala učiteljico. Povedala sem,

da nisem razumela. Če si kaj želiva sporočiti, si prek beležke, če ne morem priti. / Sodelujemo s šolo, hodimo na govorilne ure. Prejšnji petek sem bila na govorilnih urah, malo je sin popustil in jaz vskočim. Dvakrat je pozabil domačo nalogo. Pridem k učiteljici in ona mi vse pove. / Pridemo na govorilne ure, sestanke. Če je kaj nujnega, recimo, da otrok zboli, jaz pa ne morem priti, pokličem. Sicer pa pridem na govorilne ure, jaz ali starejši hčerki prideta. / Ko me pokličejo, pridem. Dajejo mi nasvete (Vižintin 2013a: 327, 385, starši priseljenci).

Pedagoške delavke, delavci povedo o sodelovanju s starši podobno, poudarijo tudi jezik komunikacije, po potrebi srbohrvaščino in angleščino:

Z večino [sodelujemo] kar v redu, se pa najdejo tudi taki, pri katerih ni sodelovanja. Tudi mama od Mongolke je prišla, znala je malo angleško, pa sva se kar sporazumeli. Zdi se mi, da ni samo jezik pri tem pomemben, ampak tudi način razmišljanja – koliko jim pomenijo otroci, kaj jim pomeni šola. S tistimi, ki jim to nekaj pomeni, se da fino sodelovati, pridejo pa tudi kakšni, ki jim šola ni ne vem kakšna vrednota. Večina sodeluje. / Zelo različno. Od enega otroka oče sam pride na govorilne ure, prihaja na roditeljske sestanke, prišel je tudi na predavanje, ki je bilo na matični šoli, potlej pa še na nadaljevanje roditeljskega sestanka. Oče je komunikativen, sodelujeva. Navdušen je, ko iščemo še kake druge načine pomoči otrokom – na primer da se ne držiš samo ur dopolnilnega pouka, da se ne držiš samo ur individualne pomoči, ampak ostaneš dlje v šoli in otroka vzameš, ko se na igrišču že sprosti in se ti zdi, da lahko še kaj narediš z njim. Oče drugega otroka pride samo na izrecno povabilo. Dve različni izkušnji, pa sta obe družini iz Makedonije (Vižintin 2013a: 327, 385–386, učiteljici).

Ena od učiteljic poudari, da je pomembno šolsko okolje oz. to, kako so starši na šoli sprejeti: »Zdaj je cel sistem drugačen, vse se spreminja, starši so dlje v službah, tako da kar težko pridejo, sploh vsak mesec na GU. Če greš v šolo težko, ker veš, da te bo učiteljica skoraj napadla, kritizirala, da ga je spet otrok nekaj polomil, spet nekaj ne bo v redu – in imaš še tri druge opravke ... Ne greš, če ti ni dobro« (Vižintin 2013a: 386, učiteljica).

PODPORA STARŠEM

Nekateri starši priseljenci so poudarili različne oblike podpore (finančne, vključevanje):

Pomagali so mi denarno – to redno dobim. Otroški dodatek. To je zelo dobro. / Pomagali so ji, da slovensko govori, da se družijo s slovenskimi vrstnicami, punčkami, pri veliko stvarih. Super, zelo dobro so jo sprejeli. / Super! Sprejeli so nas – otroke, nas (starše). Vsa čast! Nič ni narobe, vsa čast. Pomagali so nam z malicami, ko nismo imeli službe, statusa ... Najstarejša je prišla v osmi, druga po vrsti pa je četrtega začela in sta se na hitro ... Vsak začetek je težek, dokler se ne znajdeš. Ko se malo navadiš, pa gre. Zelo smo zadovoljni tukaj. Otroci in mi, starši. Vsa čast (Vižintin 2013a: 373, 328, starši priseljenci).

Posamezni starši se na šolo obrnejo po nasvet, kje, kako in s katerim gradivom se lahko naučijo slovenščino: »So tudi določeni starši, ki se izobražujejo in delajo recimo tečaj slovenščine. En očka je, ki zjutraj pride in si sposodi knjige za učenje slovenščine, prav namensko. / Ena mama je bila zelo vesela, ko mi je povedala, da gre zdaj na Sonce, kjer bo imela okoli 170 ur tečaja slovenskega jezika. Zelo je bila navdušena« (Vižintin 2013a: 331, 433, učiteljice).

Šolska knjižničarka, ki je tudi ena izmed pedagoških delavk za poučevanje SDJ, je izjemno aktivna. Šolska knjižnica je odprta tudi za starše. Svetuje jim knjižničarka pri izposoji, zanje ima organiziran knjižni klepet, vabljeni so na popoldanske pravljicne ure za otroke. Prav tako je šolska knjižnica odprta med popoldanskimi govorilnimi urami, ko lahko otroci počakajo kar pri šolski knjižničarki:

Če starši pridejo v šolsko knjižnico, je to zelo, zelo veliko. Tudi naloga knjižnice je, da ima gradiva za predšolske otroke – ker to so starši, ki imajo tudi majhne otroke in je fino spodbujati: 'Vzemite še tole za malega,' če pride, in tudi takšna gradiva, da si lahko izposodi kaj zase, za kar pa mislim, da tako in tako ni problem, saj je sodobna mladinska književnost, če je dobra, v enaki meri zanimiva za nekoga, ki je v 8., 9. razredu, pa tudi za odraslega bralca. Predvsem to. Na otroka si izposojajo. Pri nas je sicer avtobus do mesta, tako da ne bi bil problem priti tudi do splošne knjižnice, a mislim, da imamo na šoli ob 200 otrocih približno štiri starše, ki zaidejo v kakšno knjižnico. [...] En dan popoldne so govorilne ure za starše. Tisti dan je knjižnica odprta in takrat se otroci velikokrat poslužijo tega, da počakajo pri meni. Pridejo s starši v šolo in pri meni počakajo, da gredo oni na govorilne ure, nato pa se starši mimogrede oglasijo po otroka in včasih tudi kaj vzamejo. Obisk staršev ni zelo velik, kje pa. Minimalni odstotek staršev, mogoče 10 %, jih kaj vzame in si izposodi. Takrat lahko pridejo tudi kaj vprašati ali kar koli. En dan v mesecu so pravljicne ure za otroke in starše. To pomeni, da si tudi starši takrat sposodijo kaj – ali skupaj z otrokom zanj ali kakšno stvar zase. Specifika knjižnice v takem okolju, kot smo mi, je ta, da pritegneš starše in da se moraš zavedati, da

oni zelo redko zavijejo sploh v knjižnico, in če bodo zavili, bodo najprej zavili v tvojo in šele ti jih boš mogoče spodbudil, da bodo šli še v kakšno drugo (Vižintin 2013a: 330–331, učiteljica).

Starši priseljenci zaupajo učiteljicam tudi težave, povezane z dovoljenji za prebivanje, zaposlitev:

Grozljivi pogoji. Ena gospa je povedala, da je morala na družinskega člana plačati 220 € za vizum. Zadnjič mi je mama od ene šestošolke rekla, da se ne more niti zaposliti, dokler ne dobi vizuma. Imajo določene pogoje, da sploh lahko zaprosijo za delo. / Dokler ne živim tu pet let, ne dobim dovoljenja za stalo prebivanje, nimam pravice, da delam. [A bi vi šli že zdaj v službo, če bi šli lahko?] Ja, a ne smeš. Če bi zdaj hodila v službo, se piše kot delo na črno, tega ne smeš. Mož dela. On ima stalno prebivanje, jaz bom pa tu dve leti in bom dobila pravico, da se lahko prijavim na zavod. Ko bom tu dve leti. Najrajši bi bila kot frizerka, a če ne bi bilo možnosti, vzamem vsako delo. / Tudi druga mama želi narediti izpit iz slovenščine in se zaposliti. [Ko boste naredili ta izpit, boste zaprosili za državljanstvo?] Čez eno leto in pol. Najprej zaprosim za stalno prebivanje. [So vam priznali srednjo šolo v Sloveniji?] Bodo priznali, ko bomo vložili za osebno delovno dovoljenje na zavod. Vse bodo priznali, ko pride čas za to. Ko bo mož tu pet let, dobi dovoljenje za stalno prebivanje, in ko ga dobi on, ga dobimo še mi. Jaz in otroci. Ko bo on tu pet let, bom jaz štiri. Ampak mož še ni dobil dovoljenja ... vse je komplicirano (Vižintin 2013a: 432, 448, učiteljica, starši priseljenci).

Ena od učiteljic samokritično meni, da bi morala šola več sodelovati s starši priseljenci: »Kar nekaj staršev teh otrok se je dobro vključilo, dobili so službo. [...] Otroci se pokažejo na tistem področju, na katerem so dobri, se lahko zaposlijo, izkoristijo čas. Letos bomo vključili starše, da bodo tudi oni prišli, sodelovali in se predstavili. Mislim, da je treba tudi na tem področju malo več narediti« (Vižintin 2013a: 433, učiteljica).



SODELOVANJE Z LOKALNO
SKUPNOSTJO

Medkulturna knjižna zbirka (albanski, bosanski, hrvaški, makedonski, srbski jezik), Knjižnica Franceta Balantiča Kamnik. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2016)

Odpiranje šole v lokalno skupnost in sodelovanje z organizacijami v lokalni skupnosti prinašata – prav tako kot sodelovanje s starši – pozitivne učinke pri vseh sodelujočih, saj »sodelovanje šole z okoljem prispeva k večji kakovosti učenja, posledično pa tudi k večji kakovosti življenja otrok in mladostnikov ter njihovih družin. Na drugi strani je sodelovanje v korist skupnosti v celoti ter organizacijam in posameznikom, s katerimi se šola povezuje« (Gregorič Mrvar, Kalin 2015: 81).

Sodelovanje omogoča izmenjavo primerov dobrih praks, sodelovanje pri lokalnih, nacionalnih in pri meddržavnih projektih, usposabljanje, iskanje in pridobivanje podpore za uspešnejše vključevanje otrok in staršev priseljencev, razumevanje potreb priseljencev za njihovo vključevanje, razvoj medkulturne zmožnosti pri vseh prebivalcih, razvoj medkulturnega dialoga v šoli in lokalni skupnosti, razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja. »Šola je pomembna za ohranjanje lokalne identitete kraja, velja pa tudi nasprotno, da kraj daje identiteto šoli« (Mažgon, Muršak 2016: 40). Ko govorim o sodelovanju šole z lokalno skupnostjo, predlagam sodelovanje:

- z drugimi osnovnimi šolami;
- s krajevnimi skupnostmi;
- s prostovoljnimi društvi;
- z lokalnim društvom prijateljev mladine;
- z ljudsko univerzo, ki omogoča tečaje SDJ in nadaljnje poklicno izobraževanje odraslih;
- s splošno knjižnico;
- z MIZŠ, Zavodom RS za šolstvo;
- z raziskovalnimi inštituti, s fakultetami;
- z organizacijami, ki formalno vplivajo na vključevanje priseljencev (center za socialno delo, upravna enota, zavod za zaposlovanje);
- z veleposlaništvu držav, od koder prihajajo priseljenci na šoli;

- z društvu priseljencev (in manjšin);
- z drugimi priseljenci;
- z učitelji maternih jezikov in kultur otrok priseljencev;
- z aktivnimi posamezniki, ki delujejo na področju vključevanja otrok priseljencev in medkulturnega dialoga.

Predlagam, da vsaka šola vzpostavi stike z lokalnimi organizacijami. Če šola pozna njihove dejavnosti, lahko otrokom in starejšim priseljemcem svetuje, v katerih organizacijah dobijo dodatno podporo pri vključevanju v slovensko družbo, saj samo dejavnosti na šoli niso dovolj za uspešno vključevanje priseljencev. Petra Gregorčič Mrvar in Jana Kalin (2015) razvrščata temeljne namene sodelovanja med šolo in skupnostjo v pet skupin:

- skrb za celostni razvoj otrok oz. mladostnikov in upoštevanje potreb otrok, družine, skupnosti;
- prizadevanje za boljši učni uspeh in večjo učinkovitost sistema vzgoje in izobraževanja;
- povezovanje predstavnikov skupnosti – posameznikov in organizacij – z namenom večje socialne kohezivnosti in skupnostne identitete;
- vzpostavljane varnega okolja, oblikovanja zdravih skupnosti, preprečevanje negativnih oblik vedenja;
- medsebojni pomoč in podpora v prizadevanju za razvoj skupnosti, uvajanje sprememb in skupnostno učenje (Gregorič Mrvar, Kalin 2015: 84–85).

Šoli lahko nudijo podporo različna prostovoljna društva, ki že sodelujejo s priseljenci in priseljemskimi društvami ter z njihovimi izvornimi državami. Kot primer navajam Družinski in mladinski center Cerklje (DMC). Ta predstavlja pomemben podporni sistem osnovni šoli, na katero se vpisuje veliko otrok priseljencev, čeprav ne gre za veliko mestno središče. To pravzaprav ruši predstavo tem, kam se selijo priseljenci, ker je vse presenetilo dejstvo, da jih je tolikšno število na podeželju. A skupnost se je izjemno dobro organizirala in ustanovili so DMC. Je izjemno vpet v okolje, odziva se na potrebe uporabnikov v okolju, sam daje predloge za nova povezovanja in dejavnosti. Dodana vrednost v njihovem delovanju je aktivno vključevanje mladih v družbeno dogajanje, saj organizacija deluje zaradi izjemno sposobne vodje, ki je uspela v svojo mrežo vključiti 80–100 mladih prostovoljcev in prostovoljk. Ti mladi so že in bodo v prihodnosti pomembni lokalni akterji, aktivni državljani in spodbujevalci medkulturnih odnosov. Zanimiv pečat daje organizaciji dejstvo, da deluje v okviru katoliškega župnišča, ki krije finančne stroške DMC in jim brezplačno

oddaja prostor – a prostovoljci in njihovi uporabniki, ki prihajajo na DMC, so vsaj treh različnih ver (katoliške, pravoslavne, muslimanske), torej z lastnim obstojem in delovanjem govorijo o verskem sobivanju. Pomembno dejstvo je še to, da so pri svojih dejavnostih ne samo aktivni, ampak tudi dosledni in natančni, da vzpostavljajo redne stike s šolo, starši in z otroki ter tako aktivno spremljajo vsakega posameznika, ki v njihovih prostorih išče učno pomoč, učenje (Gombač idr. 107: 109–127). Podobno aktivno in samoiniciativno, skladno s potrebami svojih prebivalcev, delujeta v Ljubljani Slovenska filantropija ali v Novem mestu Društvo za razvijanje prostovoljske dejavnosti (DRPD Novo mesto).

V skupnostnem izobraževanju učitelji, učeči se odrasli in skupnosti skupaj sodelujejo in razpravljajo o možnih spremembah, da bi prevzeli transformativne prakse, s katerimi bodo odrasli razvijali kritično refleksijo in se na ta način opolnomočili. V skupnosti učeči se razvijajo novo znanje, spretnosti in vrednote, kakor tudi prevprašujejo samoumevnost in gotovost resnic. Skupnostno izobraževanje tako vsebuje potencial, da preoblikuje posameznike in skupnosti ter odpre možnosti za emancipatorni kritični dialog in akcijo (delovanje) med različnimi subjektivitetami (Marsh, McCormack, White v Mikulec 2015: 57).

Tak potencial predstavljajo splošne knjižnice, ki v sodelovanju z društvi in s priseljenci organizirajo večere, na katerih priseljenci predstavljajo svoje življenje ali svoja književna besedila. Splošne knjižnice in zaposleni v njih se odzivajo na družbeno večkulturnost in večjezičnost, ki jo zaznavajo v svojem okolju. Z dejavnostmi, ki jih bom predstavila na primeru Mestne knjižnice Piran/ Biblioteca civica Pirano (MK Piran), se trudijo, da bi v obstoječi večkulturni družbi pripomogli k spoznavanju in sodelovanju med različnimi etničnimi in jezikovnimi skupnostmi. S tem prispevajo k razvoju medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev in razvoju medkulturne družbe.

Mestna knjižnica Piran je aktivno vključena v svoje okolje: v letu 2010 je sodelovala z več kot 70 društvi. S prireditvami, ki so eno-, dvo- ali večjezične, spodbuja medkulturni dialog ne samo v knjižnici, ampak v celotni občini Piran. Odrpta je do vseh svojih prebivalcev, zavedajoč se lokalne etnične raznolikosti in večjezičnosti; v svojem okolju prepoznava slovensko, italijansko, hrvaško, srbsko, črnogorsko, makedonsko, albansko, angleško in nemško govorečo skupnost. Največ sodeluje z italijansko skupnostjo, od piranskih prebivalcev pa pričakuje, da govorijo slovenski in italijanski jezik, saj delujejo in živijo na dvojezičnem območju. Svoje prepričanje uresničuje tudi v knjižnih izdajah, ki so prav tako eno-, dvo- ali večjezične; večina knjižnih izdaj MK Piran je dosegljiva na njihovi

spletni strani pod zavihkom Mala digitalna knjižnica (Gombač idr. 2011: 49–50, 91–106). Direktorica knjižnice Oriana Košuta Krmarc (2008: [6]) je zapisala:

Ustanova, kot je splošna knjižnica, mora imeti jasen odnos do vseh kultur v prostoru, v katerem deluje. Njena dejavnost, prireditve, kulturni dogodki naj omogočajo seznanjanje z lastno in drugimi kulturami. Le tako so dane možnosti posamezniku in skupnosti, da nenehno preverja lastne predstave, spodbija etnične stereotipe ter se ozavešča na ustvarjalen, razpravljal in nekonflikten način. Multikulturalnost kot vrednostna drža si prizadeva za skupnost, družbo, v kateri različne etnične, narodne, kulturne ali verske skupnosti ne le sobivajo druga ob drugi, pač pa so tudi v nenehni interakciji, ki temelji na medsebojnem poznavanju in priznanju.

Ena izmed anonimnih intervjuvank, sodelujočih pri opisu delovanja MK Piran,¹⁶¹ je opisala enega izmed medkulturnih literarnih dogodkov v knjižnici in predstavila svoje videnje Pirana:

Organizirajo številne literarne večere ljudi iz različnih etničnih skupnosti. Ko so npr. predstavili pesniško zbirko v dalmatinskem narečju *Maslina v ledini* (2007) Stipeta Cviteta, upokojenega kapetana potniškega prometa, so povabili tudi gospo Ondino Lusa, ki je eden od stebrov italijanske skupnosti. Igrali so mandolisti iz italijanske skupnosti. Bil je dalmatinsko-italijansko-slovenski pesniški večer. Prostor, v katerem je bilo 100 stolov, je bil premajhen za vse, ki so želeli priti na ta literarni večer. / Sogovornica si je premierno ogledala film Gorana Vojnoviča Piran/Pirano in si ob tem mislila: ‚Pravi Pirančan je tisti, ki si lahko ogleda film Piran/Pirano brez podnapisov in ga razume.‘ (Gombač idr. 2011: 93, 100).

Vanja Pegan (avtor besedila) in Fulvia Zudič (ilustratorka) sta pri piranski knjižnici izdala slikanico *Tonin* (2009). V njej se slovensko in italijansko besedilo pojavljata vzporedno; prevodi v hrvaščino, angleščino in v francoščino sledijo na koncu knjige. O prevodih je razmišljal pisatelj Vanja Pegan, in to z namenom, da se lahko uporablja v šolah in posluša, kako zveni domača pripovedka v tujem jeziku. Knjiga je bila večkrat nagrajena: v Italiji, na Hrvaškem, nagrada beli krokar v Münchnu, nagrada zlata hruška Knjižnice Otona Župančiča (Gombač idr. 2011: 94). Tudi avtorja slikanice menita, da je piranska knjižnica resnično vpeta v svoje okolje. Predlagata samoiniciativnost prebivalcev, ki še niso bili prepoznani, ter primerno medkulturno občutljivost:

161 Mestna knjižnica Piran je bila prepoznana kot eden izmed treh primerov dobre prakse delovanja na področju razvoja medkulturne družbe na Primorskem (Gombač idr. 2011).

Knjižnica je zelo odprta, vpeta v okolje, prisluhne ljudem, sodeluje z vsemi skupnostmi, imajo npr. tudi ure pravljic v italijanščini. Sogovornika menita, da se morajo ljudje organizirati in predlagati sami, npr. če bi prišlo v knjižnico pet Gruzijcev in predlagalo, da bi za neki dogodek dobili prostor, bi knjižničarke naredile vse, da bi se to uresničilo. Pobuda, želja po sodelovanju mora priti z njihove strani. Etnične skupnosti so zelo občutljive (sogovornik ve to iz izkušenj, nekaj časa je delal s Slovenci v Italiji). Biti manjšina ni preprosto, včasih se impulzi ne interpretirajo prav, to je občutljivo. Ne smeš delovati s pozicije močnejšega, večine. Oni morajo sami želeli. Ko želijo sodelovanje, pa moraš biti pripravljen (Gombač idr. 2011: 92).

V MK Piran so izdali tudi prvo knjigo v zbirki z naslovom *Srečanja v Piranu: življenjske zgodbe Pirančanov* (Pahor 2007).¹⁶² Čeprav odprt odnos do večjezičnosti, priznavanja večkulturne družbe in trud za medkulturno družbo občasno naletijo tudi na negativne odzive, v MK Piran vztrajajo, iščejo nove poti in nove uporabnike.

V Knjižnici Franceta Balantiča Kamnik so analizirali prebivalstvo v svojem lokalnem okolju. Na podlagi pridobljenih rezultatov zdaj urejajo medkulturno knjižnično zbirko. K donacijam so povabili priseljence, priseljska društva in veleposlaništva – običajno so povabljeni tudi na medkulturne dogodke, s katerimi slavnostno pospremiyo novo pridobitev v knjižnici. Knjižnica Kranj se je 14. 3. 2016 javno odzvala na (ne)sprejemanje otrok beguncev na eni izmed kranjskih gimnazij in v enem izmed dijaških domov. Organizirala je javno okroglo mizo in s tem dejavno posegla v lokalno dogajanje (Trampuš, Abram 2016). Podobno deluje še veliko drugih knjižnic po Sloveniji.

Ljudske univerze se prijavljajo na razpise MNZ in izvajajo tečaje SDJ za odrasle in drugo izobraževanje odraslih. Ljudska univerza Koper se je odzvala na povečano priseljevanje s svojim programom *Ko tujina postane dom* (2008–2010), v katerem so tečajnicam nudili podporo v njihovem maternem jeziku. Program ni ponujal samo učenja slovenščine, ampak tudi spoznavanje okolja: obiskali so zavod za zaposlovanje, center za socialno delo, upravno enoto – in skupaj izpolnjevali obrazce. V programu so zaposlili kulturne mediatorke, ki so se same priselile in so lahko ponudile podporo novim priseljenkam na podlagi lastnih izkušenj. Brezplačne tečaje slovenščine je začela Ljudska univerza Koper izvajati več let pred uradnimi razpisi MNZ, ker so zaznali tovrstno potrebo med svojimi prebivalci. Aktivno so vključeni v lokalno izobraževanje odraslih in načrtujejo

162 Intervjuje je zbrala in uredila Špela Pahor, zaposlena v Splošni knjižnici Izola/Biblioteca civica di Isola; tudi ta knjižnica organizira medkulturne dogodke in izdaja večjezične publikacije (Gombač idr. 2011, 102–104).



Zvonko Benčič - Midre, župan občine Hrpelje - Kozina, Janja Babič, ravnateljica OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina, Nexhmi Rexhepi, veleposlanik Republike Kosovo, in Alma Bejtullahu, učiteljica albanščine kot maternega jezika (ni je na fotografiji), so predali knjižničarki Daši Rebec nove knjige v albanščini za šolsko knjižnico OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje - Kozina. Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2013)

nove programe glede na potrebe ljudi, npr. program za nepismene/slabo opismenjene pred tečajem slovenščine (prim. Gombač idr. 2011: 49–50, 70–106).

Univerze, inštituti, ki so se v preteklosti že ukvarjali z obravnavanimi temami, lahko šolam ponudijo gradivo, ki so ga razvili v različnih projektih in ki je zadnja leta prosto dostopno na spletu. Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU je sodeloval v številnih projektih (ali pa jih je vodil), znotraj katerih se je razvilo gradivo, uporabno za razvoj medkulturne zmožnosti pri šolskih učnih urah ali za usposabljanje učiteljev na področju vključevanja otrok priseljencev, npr. *Eduka – Vzgajati različnosti* (2011–2014) in *Strokovne podlage* (2010–2011). Vsa razvita gradiva so dostopna na spletnih straneh projektov.

Veleposlaništva držav, iz katerih prihajajo otroci priseljenci, lahko na podlagi prošnje podarijo sodobna književna besedila iz izvornih držav in antologije itd. (zelo odzivno je npr. kosovsko veleposlaništvo, ki je podarilo knjižne darove že veliko šolam in splošnim knjižnicam). Učitelji maternih jezikov in kultur ter aktivni posamezniki, ki imajo lastno izkušnjo preseljevanja, bodo z veseljem

sodelovali pri šolskih medkulturnih prireditvah, če jih bomo povabili in se z njimi predhodno dogovorili za skupne medkulturne dogodke.

Premalo izkoriščen potencial so v slovenskem prostoru številna priseljska društva. Tako kot Slovenci po svetu so tudi priseljenci v Sloveniji ustanovili številna društva (prim. De Toni, Kožar Rosulnik, Vižintin 2013: 57–60; Vižintin 2015b, 2016; Žitnik Serafin 2014c), znotraj katerih se družijo, ohranjajo svoj materni jezik, prirejajo kulturne prireditve, ndr. literarne in filmske večere, dramske uprizoritve, gostujejo kulturnike, športnike, gospodarstvenike iz izvornih držav ipd.

Vesna Gomezel Mikolič (2010: 138) poudarja, »da mora vsako javno delovanje na področju kulture tako posameznika kot kulturnih institucij temeljiti na jasnem odnosu do vseh kultur, ki jih srečujemo v našem prostoru«. Predlagam, da pedagoške delavke, delavci povabijo društva priseljencev v šolo in skupaj z njimi načrtujejo medkulturno šolsko prireditev, na kateri bodo poleg folklore in hrane predstavili tudi književnost, športne in gospodarske dosežke, uspešne podjetnike, novinarje, zdravnike, umetnike in druge (nekoč) priseljene prebivalce, ki danes soustvarjajo slovensko družbo in s svojim znanjem, z delovanjem aktivno prispevajo k razvoju slovenske družbe.

PRIMERI IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 8: Društva priseljencev v Sloveniji in njihova vloga

Delovni list prirejen po: De Toni, Kožar Rosulnik, Vižintin 2013: 57–60.

Delovni list Društva priseljencev v Sloveniji in njihova vloga

Priseljenci se družijo in povezujejo v številnih priseljenjskih društvih, znotraj katerih po navadi delujejo različne sekcije: folklorna, glasbena, dramska, pevska, literarna, likovna, športna idr. Prijavljajo se na projekte, sodelujejo z drugimi organizacijami in spodbujajo medkulturni dialog. Društva nudijo novim priseljenecem poleg možnosti kulturnega delovanja, ohranjanja maternega jezika in izvorne kulture, kakovostnega preživljanja prostega časa tudi podporo pri vključevanju v družbo.

1. Poišči spletne strani spodaj navedenih društev priseljencev v Sloveniji. Ugotovi, v katerem slovenskem mestu ima posamezno društvo sedež, katerega leta je bilo ustanovljeno in napiši, kateri so nameni in cilji delovanja društva.

Ime društva	Sedež, leto ustanovitve	Namen in cilji delovanja
Arabski klub v Sloveniji	Ljubljana 1992	- povezovanje državljanov Slovenije arabskega porekla - skrb za ohranjanje arabske kulture - skrb za povezovanje arabske kulture s slovensko
Kulturno in športno društvo Bošnjakov »Biser«		
Makedonsko kulturno društvo Biljana		
Društvo Afriški center		

2.* Obični društvo, ki deluje v tvojem kraju ali širši okolici in ki so ga organizirali priseljenci. Kaj več o tem društvu in njegovem delovanju? Pobrskaj po spletu ali vprašaj koga izmed priseljencev (mogoče sošolca, sošolko). Udeleži se katere izmed njihovih kulturnih prireditev in jih vprašaj, kar te zanima, npr.: kako skrbijo za ohranjanje maternega jezika, katere kulturne prireditve organizirajo, ali objavljajo knjige, izdajajo društveni časopis, ali nudijo novim priseljencem tečaj maternega jezika, tečaj slovenščine, podporo pri vključevanju itd.

3. Poišči spletne strani društev priseljencev, ki so navedene spodaj, in izpiši nekaj njihovih prireditev ali dejavnosti; eno društvo (lahko iz tvoje lokalne skupnosti) si izberi sam/-a:

Ime društva (sedež, leto ustanovitve)	Dejavnost/ Prireditev	Dejavnost/ Prireditev	Dejavnost/ Prireditev
Žensko združenje ZEMZEN (Ljubljana, 2007)	Festival bosanske hrane	Štipendiranje otrok iz Srebrenice, ki so ostali brez staršev	Organizacija izletov (Sarajevo, Mostar, Zagreb, Zürich itd.)
Akademsko kulturno-umetniško društvo »Kolo« (Koper, 2007)			
Hrvaško kulturno društvo (Maribor, 1990)			

4. Društva priseljencev izvajajo tudi različne projekte, npr. Društvo Afriški center je v osnovno- in srednješolskih učbenikih za zgodovino in geografijo analiziralo vsebine o Afriki. Ugotovili so, da je podoba Afrike in Afričanov večinoma negativno stereotipna in da učbeniki »ne omenjajo mnogih kraljestev v Maliju, Gani, Zimbabveju, ki so kot del svetovne in afriške zgodovine pomembna. To je ravno tako, kot da v svetovni zgodovini ne bi omenjali rimskega imperija« (Max Shonhiwa Zimani v Milharčič Hladnik 2011b: 53). Več si preberi na spletu (<http://www.medkulturni-odnosi.si/>, Publikacije projekta, Izdane) ter odgovori:

4. a: Kateri učbenik je bil po omenjenem projektu spremenjen?

4. b: Koga izmed afriških Slovencev, ki jih v svoji življenjski zgodbi omenja Max Shonhiwa Zimani, poznaš (vsaj iz medijev)?

5.* Podobno kot priseljenci v Sloveniji imajo tudi Slovenci, ki so se izselili v druge države, ustanovljena številna slovenska društva široko po svetu. V Nemčiji npr. deluje Koordinacijski odbor za južno Nemčijo (<http://koslovenija.wordpress.com/>), na Hrvaškem so se slovenska društva povezala v Zvezo slovenskih društev na Hrvaškem (http://slovenci.hr/si_ZVEZA/) itd. Oglej si njihove spletne strani, vabila, obvestila, sezam prirediteljev in dejavnosti ter ugotovi, čemu se Slovenci povezujejo.



ZAKLJUČEK

Wusyana Klobasa, Marijanca Ajša Vižintin, Arbnore Avdylaj, Anila Zaimi, Koper, živa knjižnica, projekt Vsi smo migranti (2015). Foto: Marijanca Ajša Vižintin (2015)

V večini današnjih priseljskih držav najdemo mešanico različnih tipov priseljskih politik; v nobeni državi se danes ne uporablja samo politika asimilacije ali samo politika večkulturalizma. Asimilacijske politike na določenih področjih, npr. v izobraževanju, lahko soobstajajo s politikami diferenciranega izključevanja ali pa s politikami pluralizma na drugih področjih, npr. na kulturnem področju ali na področju državljanstva (Castles, Miller 2009; Bergant, Jazbec, Pogačnik 2009: 10; Bešter 2007b: 128), podobno je tudi v Sloveniji.

Za vključevanje priseljencev v slovenski zakonodaji, resolucijah, strategijah se uporablja strokovni izraz integracija oz. vključevanje. Ključna značilnost integracijskega modela je, da izhaja iz opredelitve integracije kot dvo- oziroma večsmernega procesa: programi in ukrepi integracijske politike naslavljajo priseljence in večinsko družbo ter spodbujajo njihovo medsebojno prilagajanje. Druga značilnost integracijskega modela je utemeljenost na principih medkulturalizma: ob zagotovljenih možnostih za ohranjanje, razvijanje in za izražanje različnih kulturnih in etničnih identitet in običajev so ukrepi integracijske politike usmerjeni predvsem v spodbujanje medkulturnega dialoga in sodelovanja med različnimi etničnimi/kulturnimi skupinami. Integracijska politika temelji na zagotavljanju enakih individualnih človekovih pravic ter aktivnem preprečevanju in odpravljanju diskriminacije, hkrati pa zagotavlja tudi določene skupinsko specifične pravice na področjih, pomembnih za zagotavljanje dejanske enakopravnosti manjšinskih skupin v družbi in ohranjanje njihovih kulturnih značilnosti. Integracijski model teži k integraciji priseljencev na vseh področjih oziroma sferah družbenega življenja (Bešter 2007a, 2007b).

Pravni temelji za slovensko integracijsko (tj. vključevalno) politiko so bili postavljeni v Resoluciji o (i)migracijski politiki RS (1999, 2002). Nanaša se na ukrepe države in družbe, ki zagotavljajo ugodne pogoje za kakovost življenja priseljenih, spodbujajo integracijo in omogočajo, da priseljenci postajajo odgovorni udeleženci družbenega razvoja Slovenije. Glede možnosti za pridobitev slovenskega državljanstva se Slovenija še vedno uvršča med države, ki zahtevajo

najdaljše obdobje predhodnega prebivanja v državi kot pogoj za naturalizacijo: za slovensko državljanstvo lahko priseljenec zaprosi po desetih letih prebivanja v Sloveniji, pri čemer mora (v večini primerov) predložiti odpust iz dozdajšnje-ga državljanstva. Tujci, ki niso državljani Evropske unije, so upravičeni do brezplačnih programov učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in z ustavno ureditvijo do 180 ur; programov medsebojnega poznavanja in razumevanja s slovenskimi državljani; informiranja v povezavi z njihovim vključevanjem v slovensko družbo, zdaj združeno v program ZIP (začetna integracija priseljencev).

Eden izmed mogočih kriterijev za ocenjevanje slovenske integracijske politike za priseljence je raziskava MIPEX, ki meri politike vključevanja v 38 državah z uporabo 167 kazalnikov. V zadnji raziskavi (Huddleston idr. 2015) Slovenija zaseda 27. mesto med 38 državami. Med ugodnejša področja slovenske vključevalne politike sodijo: združevanje družine, nediskriminacija in prebivanje za daljši čas, izboljšale so se možnosti za dostop do državljanstva. Med šibka področja sodijo: dostop do trga dela, izobraževanje in politično udejstvovanje, najslabše pa je ocenjeno zdravje. Na področju izobraževanja MIPEX 2015 Slovenijo ocenjuje nizko (26 %), in sicer z utemeljitvijo, da se slovenski šolski sistem počasi odziva na posebne potrebe in priložnosti, ki jih priseljski učenci prinašajo v razred, in z oceno, da je ciljno usmerjena podpora šibka.

Večkulturno izobraževanje v Združenih državah Amerike, Kanadi in v Avstraliji se je od sedemdesetih letih 20. stoletja naprej razvijalo kot odgovor na rasizem, etnocentrizem in jezikovno diskriminacijo v izobraževanju. S pomočjo večkulturnega izobraževanja so poskušali najti odgovore na sobivanje vedno več različnih etničnih skupnosti. Jedro večkulturne vzgoje in izobraževanja sta protirasizem in protidiskriminacija; večkulturna vzgoja in izobraževanje mora biti razumljeno kot temeljno izobraževanje (Grant, Sleeter 2007; Portera 2011; Nieto, Bode 2008; Bennett 2011). V Evropi je bil v drugi polovici 20. stoletja medkulturni pristop vpeljan predvsem v povezavi z razmerami priseljencev v industrijskih državah, ko se je Evropa iz celine izseljevanja prelevila v celino priseljevanja. Trud je bil usmerjen v demokratizacijo poučevanja in izenačitev izobraževalnih možnosti (Portera 2011; Scheffer 2011). Micheline Rey von Allmen (2011) omenja ključne poudarke pri razumevanju termina medkulturen ter uvajanju termina medkulturna vzgoja in izobraževanje: medkulturna vzgoja in izobraževanje sta namenjena vsem prebivalcem; medkulturnost se mora razvijati na vseh družbenih področjih (ne samo v izobraževanju); pomembno je izobraževanje učiteljev; medkulturnost zahteva objektivno in znanstveno opis dinamične in spreminjajoče se resničnosti.

Raziskave ugotavljajo, da so otroci priseljenci v evropskem vzgojno-izobraževalnem procesu v slabšem položaju in da dosegajo nižje rezultate kot večinsko prebivalstvo (Luciak, Khan Svik 2008; Eris 2011), vključevanje otrok priseljencev pa poteka na treh ravneh: na makroravni (izobraževalni sistem posamezne države), srednji ravni (razmere na posamezni šoli in pričakovanja učiteljev) in na mikroravni (družina ter vpliv makro- in srednje ravni). Zaposleni na posameznih šolah lahko marsikaj storijo sami. »Vsaka šola je pomembna,« meni Friedrich Heckemann (2008), Claudia Schanz (2006) pa dodaja: od vsake šole je odvisno, ali bo prešla od enokulturne in monolitne organizacije – brez zunanjih odredb, skupaj z učenci, s starši in z motiviranimi učitelji – do spodbudnega šolskega okolja, v katerem so medkulturni stiki nekaj vsakdanjega.

Razvoj vključevanja otrok priseljencev in (projektno) usposabljanje pedagoških delavcev v Sloveniji v 21. stoletju sta vplivala tudi na razvoj modela medkulturne vzgoje in izobraževanja, ki je predstavljen v drugem delu te publikacije. Prvim teoretičnim razpravam, ki so v odnosu do vključevanja otrok priseljencev definirale medkulturno vzgojo (Resman 2003), so sledile raziskave, ki so kritično obravnavale enakost in pravičnost v slovenski šoli, stališča učiteljev in njihovih pričakovanj do otrok priseljencev ter izražale nujno potrebo po nadaljnjem izobraževanju učiteljev. Zahtevam, da medkulturnost postane pedagoško načelo, kar pomeni, da postane eden izmed kriterijev za presojanje odločitev na področju vzgoje in izobraževanja (Skubic Ermenc 2007a, 2007b), so se pridružile analize slovenskih učnih načrtov in zahteve po njihovi večperspektivnosti, vključujoč ne le stališča večinske populacije, ampak vseh prebivalcev. Razprave o vključevanju otrok priseljencev so postale ena osrednjih tem tudi na področju migracijskih in etničnih študij. Na področju slovenističnih študij so bile poudarjene predvsem potrebe učiteljev po usposabljanju za poučevanje SDJ ter dileme, kako izvajati tečaj SDJ in s katerim gradivom.

V strokovnih razpravah so se potrebi po učenju jezika okolja pridružili še pravica do pouka maternega jezika in kulture ter potreba po razvoju medkulturnega dialoga in medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev. Sočasno so se naprej razvijale dileme in vprašanja o vlogi učiteljev in njihovem usposabljanju, večperspektivnih učnih načrtih, individualnem programu za otroke priseljence, o medkulturni zmožnosti. Razvijale so se spodbude za sodelovanje šole z družino, organizacijami v lokalnem okolju ter s poudarki, da je medkulturno izobraževanje namenjeno vsem prebivalcem in da se mora medkulturnost razvijati na vseh družbenih področjih, ne samo v vzgoji in izobraževanju. Razprave o večkulturni in večjezični družbi (znotraj države, znotraj posameznega lokalnega okolja), spodbude, da bi večkulturna družba postala medkulturna, da bi znali sobivati

v raznolikosti ter da bi sprejeli sestavljeno identiteto posameznikov in družb, so pripomogle k znanstvenemu opisu dinamične in spreminjajoče se resničnosti.

Med projekti, ki jih je financiral MIZŠ in/ali Evropski socialni sklad in so spodbudili izmenjavo izkušenj, primerov dobrih praks, sodelovanje šol in razvoj inovativnih rešitev, poudarjam: razpis in projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje* (2010), *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (Strokovne podlage 2010), *Razvijamo medkulturnost kot novo oblika sobivanja: Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje* (2013–2015). Leta 2016 sta se vzporedno začela izvajati dva petletna projekta (2016–2021), ki zajemata širši slovenski prostor: prvi se imenuje *Le z drugimi smo* (2016–2021), ki ga izvajata ZRC SAZU in Pedagoški inštitut, drugi pa *Izzivi medkulturnega sobivanja* (2016–2021); izvajata ga ISA inštitut in OŠ Koper. Oba projekta sta izvajanje programa ob koncu urejanja te knjige šele začela.

Med dokumenti, ki vplivajo na vključevanje otrok priseljencev v Sloveniji, so: *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), prve *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* so bile izdane leta 2009, ki so jih zamenjale dopolnjene in izboljšane *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2011, 2012), ter *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011). Slovenija se je odločila za model neposredne vključitve otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni proces (brez predhodnega intenzivnega tečaja jezika okolja in učnega jezika) ter za sočasno usposabljanje pedagoških delavk, delavcev. Težava je v tem, da usposabljanje ni sistematično, ampak poteka znotraj projektov, omejenih z leti trajanja projekta in s številom v projekte vključenih šol (eden izmed projektov, ki izjemoma vnaprej ne določa števila vključenih vzgojno-izobraževalnih organizacij, je projekt *Le z drugimi smo* 2016–2021), ter da za vključevanje otrok priseljencev, za razvoj medkulturne zmožnosti na šolah leta 2017 ni sistematizirane zaposlitve, ki bi presegle nekajletne/začasne rešitve.

Predsodki se najbolj ohranjajo in krepijo, »kadar se o njih ne diskutira, še manj problematizira« (Šabec 2006) pri pedagoških delavkah, delavcih in pri učencih, učenkah. Večina učiteljev ni bila deležna spoznavanja medkulturnih vsebin v okviru rednega univerzitetnega izobraževanja, zato morajo pedagoški delavci, delavke to znanje pridobiti z dodatnim usposabljanjem. S predsodki do določene skupine (otrok) priseljencev so povezana tudi nižja pričakovanja učiteljev, opozarjata Mojca Peček in Irena Lesar (2006). Za ozaveščanje in preseganje predsodkov pri pouku književnosti (pri slovenščini in vseh drugih jezikih) predlagam uporabo imagologije (Smolej 2005a; Pageaux 2005). Za

ozaveščanje o več kot 120 pišočin avtorjih in avtoricah, priseljenih ali pripadnikov manjšin, ki pišejo v svojem maternem jeziku (in/ali v slovenščini), priporočam *Večkulturno Slovenijo* (Žitnik Serafin 2008) ter *Iz jezika v jezik: antologijo sodobne manjšinske in priseljenke književnosti v Sloveniji* (Dimkowska 2014) idr. Razvoj medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti je skladen s cilji, zapisanimi v Učnem načrtu za slovenščino (2011): učenci s »spoznavanjem druge kulture in skupnih vrednot gradijo strpen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost« (UN za slovenščino 2011: 6).

V vsaki državi poleg (pre)vladujoče večine živijo priznane manjšine z določenimi pravicami, poleg njih pa nepriznane manjšine in/ali priseljenke skupnosti. Toda na začetku 21. stoletja je treba še vedno in ponovno razlagati, da so skupnosti znotraj določenih državnih meja bile in so raznolike. Večina sodobnih teoretikov ne dojema identitete kot fiksne in nespremenljive kategorije ali kot nekaj, kar smo podedovali in se ne spreminja od rojstva do smrti, ampak ravno nasprotno. Namesto polovičarstva in nepopolnosti podpiram sestavljenost. Sestavljena identiteta (angl. hyphenated identity, Milharčič Hladnik 2011b, 2015; Milharčič Hladnik, Lukšič Hacin 2011; *Living together* 2011) priznava in dopolnjuje kulturo mešanosti (Sedmak 2011, 2015), jo nadgrajuje in pojasnjuje, če jo posameznik želi pojasniti. Sestavljena identiteta omogoča, da se oseba svobodno, ponosno in prostovoljno opredeli kot pripadnica več kultur, več jezikov, več etničnih skupnosti, več ver. Sestavljena identiteta (in – in – in) ne ocenjuje, ali je ena identiteta večvredna kot druga, ampak postavlja vse možnosti enakovredno drugo ob drugo. Ne sili nas, da smo nepopolni (pol – pol), ampak naša jezikovna/kulturna/etnična izhodišča predstavi kot enakovredna.

Prostor držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije je na pragu 21. stoletja, prav tako kot v drugi polovici 20. stoletja, še vedno »najpomembnejši rezervoar tuje delovne sile, ki se na različne načine zaposluje v Sloveniji« (Medica 2010b: 41). Posledično so tudi otroci priseljenci prve generacije, ki se rodijo v drugih državah in se preselijo v Slovenijo (najpogosteje na podlagi združevanja družine) ter vstopajo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem v različni starosti, večinoma iz Bosne in Hercegovine, s Kosova in iz Makedonije. Po podatkih MIZŠ je bilo v šolskih letih 2010/11–2014/15 v slovenske osnovne šole vključenih okoli 1.000 novih otrok priseljencev na šolsko leto (Banjac 2015), v srednje šole pa 300–400 otrok priseljencev.

Pri vključevanju (otrok) priseljencev pogosto pozabljamo, da so njihove izkušnje in izhodišča različna. Kakovost in uspešnost vključevanja otrok priseljencev se odločilno izraža v tem, ali pedagoški delavke, delavci prepoznavajo raznolikost med otroki in starši, čeprav prihajajo iz istih držav, mest. Družine otrok priseljencev se največkrat združujejo postopoma, redkeje pa se preseli

celotna družina hkrati. Posamezni člani družine se vračajo v izvorno deželo in nazaj v Slovenijo zaradi različnih vzrokov, npr. zaradi izgube zaposlitve ali ne vključenosti v družbo. Pogosto se ljudje preseljujejo po Sloveniji iz kraja v kraj, in sicer zaradi ugodnejše cene stanovanja, novega delovnega mesta, nesprijemanja v okolju itd. V najtežjem položaju pa so prisilno izseljeni oz. prisilno priseljeni.

Po podatkih MNZ je bilo v Sloveniji v letih 1995–2015 vloženi 19.889 prošnji za mednarodno zaščito, priznanih pa je bilo 393 statusov (tj. mednarodnih zaščit/azilov), kar pomeni, da je Republika Slovenija v 21 letih priznala mednarodno zaščito 1,97 % prosilcem. Leta 2016 je bilo v Sloveniji vloženi 1.308 prošnji za mednarodno zaščito, Slovenija pa jo je priznala 170 osebam (13 %). Največ prosilcev za mednarodno zaščito je leta 2016 prišlo iz Afganistana, Sirije, Iraka in iz Pakistana. Med prosilci za mednarodno zaščito so tudi mladoletni otroci; v šolskem letu 2015/16 jih je bilo v Sloveniji okoli 50–60, s spremstvom ali brez njega. Čeprav mladoletnih otrok beguncev brez spremstva v Sloveniji ni veliko, njihove »pripovedi razkrivajo številne vrzeli, omejitve in šibke točke obstoječega slovenskega sistema mednarodne zaščite, predvsem pa Slovenija za mladoletne migrante brez spremstva nima dolgoročnih in trajnih rešitev,« ugotavljata Mateja Sedmak in Zorana Medarić (2017). Menim, da koncentracija mladoletnih otrok beguncev, tistih brez spremstva v dveh dijaških domovih (Postojna, Nova Gorica v letu 2016) in otrok beguncev iz azilnega doma na Viču na eni izmed ljubljanskih šol, ni ustrezna rešitev. Bolje bi bilo razmisliti o razporeditvi na več ljubljanskih šol in po več dijaških domovih po Sloveniji.

Življenjske zgodbe otrok beguncev odmevajo tudi v književnosti. Med slovenskimi književnimi besedili poudarjam dela *Superga* (Stepančič, Kodrič Filipič 2015), *NK Svoboda* (Gombač 2016), *Požar* (Kodrič Filipič 2016), med prevedenimi deli pa *V morju so krokodili* (Geda 2011, 2012), *Čas čudežev* (Bondoux 2014), *Nikoli ne reci, da te je strah* (Catozzella 2016), *Druga roka* (Cleave 2011, 2012).

Prvi primer iz pedagoške prakse in zanjo v tej publikaciji predlaga MIZŠ izboljšave na področju vključevanja otrok priseljencev v osnovne in srednje šole: najprej sistematizacijo delovnega mesta za pedagoško delavko, pedagoškega delavca, ki je v podporo pri vključevanju otrok priseljencev – z znanjem na področju slovenščine kot drugega jezika pa tudi na področju medkulturne vzgoje in izobraževanja. Na pedagoških in filozofskih fakultetah predlagam na magistrski stopnji uvedbo (izbirnih) študijskih predmetov medkulturna vzgoja in izobraževanje, slovenščina kot drugi jezik, za že zaposlene pa obvezno usposabljanje na tem področju. Šolam je treba ponuditi primere spremljanja napredka, dveletnega prilagojenega poučevanja, preverjanja in ocenjevanja

znanja. Treba je spremeniti poučevanje slovenščine kot drugega jezika za vse otroke priseljence: za prvih šest mesecev po vpisu predlagam strnjeno obliko učenja SDJ v osnovni/srednji šoli, vsak dan prve tri šolske ure, potem pa vključitev v razred/oddelek; po šestih mesecih (do dveh let) pa predlagam pouk SDJ prvo šolsko uro ali preduro, pri čemer je (v drugem letu) vedno večji poudarek na podpori pri usvajanju učne snovi. Predlagam podaljšanje obdobja prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja v tretje šolsko leto, če je bil otrok prvo leto vključen po novem letu – v osnovni in srednji šoli. Obvezen je dopis besedne zveze »dijaki priseljenci« v srednješolsko zakonodajo, da bi srednješolski profesorji, profesorice kot potencialne uporabnike za (dveletno) pedagoško pogodbo prepoznali tudi priseljene dijake in dijakinje. Nujno je treba uresničevati naselitev otrok proslincev za mednarodno zaščito (s spremstvom ali brez) in tistih, ki jim je mednarodna zaščita že dodeljena, na več šol po Ljubljani in v različne dijaške domove po vsej Sloveniji. Moj zadnji predlog za MIZŠ na področju vključevanja otrok priseljencev pa je povezan z gradivom za učenje SDJ: menim, da bi moral biti vsak mladoletni otrok priseljenec upravičen do brezplačnega gradiva za učenje SDJ, primerne starosti otroka.

Drugi del znanstvene monografije predstavlja Model medkulturne vzgoje in izobraževanja ter opisuje medkulturni model vključevanja otrok priseljencev. Vsako izmed poglavij obravnava enega izmed sedmih kriterijev medkulturnega modela vključevanja: 1. Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo; 2. Sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev; 3. Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo; 4. Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih; 5. Medkulturni dialog na šoli; 6. Sodelovanje s (starši) priseljenci; 7. Sodelovanje z lokalno skupnostjo. Vsak izmed teh kriterijev, ki se med seboj prepletajo, dopolnjujejo in z različnih zornih kotov omogočajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja, prinaša v publikaciji tudi primere iz pedagoške prakse in zanj, ki predstavljajo že obstoječe dobre prakse ali predlagajo, kako razvijati medkulturno vzgojo in izobraževanje v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo zahteva na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, da postane eno izmed osnovnih meril za presojo kakovosti šolskega sistema, prisotno pri vsakem učnem predmetu, pri vsaki šolski učni uri – in razvoj medkulturne zmožnosti pri vseh prebivalcih. Medkulturnost je načelo in ne posebna pedagoška disciplina. V pedagogiki pomeni načelo vodilo pouka, ki usmerja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pouka, kar pomeni, da preveva celoten proces vzgoje in izobraževanja (Skubic Ermenc 2007a, 2010; Zudič Antonič 2010). Medkulturnost kot načelo in cilj nadaljnega razvoja osnovne šole tvorita skupaj z oblikovanjem in s širjenjem

nacionalne kulture eno načelo, ki se dopolnjuje – in si ne nasprotuje, kot navaja tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, Metljak 2011: 114–117).

Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo se lažje uresničuje, če so na šoli zaposleni učitelji, učiteljice z lastno izkušnjo preseljevanja, pedagoški delavke in delavci, ki so se sami preselili in ki so sami izkusili medkulturni šok, proces izseljevanja in vključevanja v novo družbo, večleten trud za učenje jezika okolja, dileme, kako ohranjati in nadgrajevati materni jezik, kulturo iz izvorne države ter hkrati sprejemati določena (drugačna) družbena pravila iz sprejemnega okolja, ki so se sami spopadali z večletnim urejanjem dokumentacije za začasno prebivanje, stalno prebivanje, pridobivanje državljanstva itd. Namesto izraza učitelj z migrantskim/s priseljskim ozadjem predlagam uporabo novega strokovnega izraza, in sicer učitelj z lastno izkušnjo preseljevanja.

Sistemska podpora uporablja zakonodajne možnosti (pouk slovenščine kot drugega jezika (SDJ), dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, razširjeni program) in primere dobrih praks, razvitih in mogočih, v slovenskem šolskem sistemu (uvajalnica, priprava razredne skupnosti, medvrstniška podpora). Po vpisu in vključitvi v šolsko skupnost so otroci priseljenci soočeni s poukom v slovenščini. Čeprav slovenščina za otroke priseljence ni materni jezik, ampak drugi jezik/jezik okolja (SDJ), so standardi znanja in učbeniki zanje enaki kot za učence, katerih materni jezik je slovenščina. Livija Knaflič (2010) ugotavlja, da trojna vloga slovenskega jezika (učni jezik, učni predmet, jezik okolja) predstavlja ključno težavo za otroka priseljca: ob vključevanju v slovenski šolski sistem slovenskega jezika ne obvlada dovolj, otrok je sočasno obremenjen z usvajanjem jezika in obvladovanjem učne snovi, zaradi istih težav pa so v stiski tudi pedagoški delavke, delavci.

Zavedajoč se, da ena ali dve šolski uri tedensko po pouku, kar je bila v preteklih letih pogosta oblika poučevanja SDJ na šolah, ne prinaša zadostnih učinkov, so različne inovativne rešitve razvile šole same (samostojno ali s finančno podporo MIZŠ v okviru projektov), npr. učenci gredo k dodatnemu pouku slovenščine vsako jutro eno šolsko uro, preden se začne pouk, potem pa gredo v svoj razred k pouku. V šolskem letu 2016/17 na OŠ Livada, Ljubljana, za otroke, ki so prosilci za mednarodno zaščito, preskušajo in razvijajo nov način poučevanja SDJ, in sicer vsak dan preduro in prvi dve šolski uri, nato pa sledi vključitev k pouku in med vrstnike. Menim, da je to najboljše izhodišče do zdaj, uporabno ne le za otroke, ki so prosilci za mednarodno zaščito, ampak za vse. Namesto predure in prvih dveh šolskih ur predlagam za učenje SDJ prve tri šolske ure, in to prvih šest mesecev po vključitvi, do konca dveletnega prilagojenega obdobja pa vsak dan prvo šolsko uro ali preduro – za vse otroke priseljence (za

tiste, katerih starši so prišli v Slovenijo zaradi zaposlitve ali združevanja družine, in za prosilce za mednarodno zaščito).

Razmere so se v letih 2009–2016 začele spreminjati tudi na področju gradiv: v Sloveniji so bila razvita številna nova gradiva za poučevanje SDJ za različne starostne skupine otrok, s čimer je bil odpravljen primanjkljaj, o katerem so poročali pedagoški delavci, delavke (Gombač idr. 2011; Vižintin 2013a). Nekatera gradiva se lahko kupijo v knjigarnah, druga se naročijo pri založniku, tretja so na začetku leta 2017 (deloma) prosto dostopna v obliki .pdf na spletu. Različne naloge, uporabne pri poučevanju SDJ, so bile razvite tudi znotraj projektov, izdani so bili številni novi slikovni slovarji. Pedagoškim delavkam, delavcem svetujem, da poleg izbranega učbenika in delovnega zvezka za SDJ uporabljajo priročnik, saj v njem najdejo številne usmeritve in nasvete za metodologijo, didaktiko poučevanja SDJ, ki se razlikuje od metodologije in didaktike poučevanja slovenščine kot maternega jezika. Premalo pa se pedagoški delavke, delavci zavedajo, da je vsak učitelj tudi učitelj slovenščine, saj vsak posameznik za svoj učni predmet pripravi individualni program.

Dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje je v osnovni šoli zakonodajno omogočeno od septembra 2008 naprej (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju 2008, posodobljeno 2013: 15. člen). Na srednjih šolah omogoča prilagojeno obdobje t. i. pedagoška pogodba (Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah 2010: 11. člen). V nekaterih vzgojno-izobraževalnih organizacijah so glede prilagojenega preverjanja in ocenjevanja sprejeli svoje pravilnike, ponekod pa ne izvajajo nobenih prilagoditev. Menim, da prilagojeno preverjanje in ocenjevanje omogočata zelo veliko možnosti in odločilno vplivata na vključevanje, zato je temu posvečen drugi primer iz pedagoške prakse in zanjo. Še posebej so prilagoditve v odločilno podporo, če se izvajajo skladno z individualnim programom, po možnosti v elektronski obliki, s sprotnim posodabljanjem in z dostopom za vse pedagoške delavke, delavce, ki sodelujejo pri vključevanju posameznega otroka. V osnovni šoli ima pozitiven vpliv vključitev v razširjeni program (podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, pouk neobveznih izbirnih predmetov in interesne dejavnosti), saj tam pedagoški delavke, delavci niso obremenjeni z ocenjevanjem, otroci pa se družijo in spoznavajo v neformalnih oblikah, tkejo se prijateljske vezi. Za otroke priseljence sta izjemno pomembni tudi podpora v razredni skupnosti in medvrstniška podpora: s podporo v razredu in med vrstniki otroci priseljenci lažje in hitreje premagujejo strah, sram in nelagodje zaradi neznanja jezika.

Kot pomembno inovativno obliko podpore, ki so jo razvili na OŠ Koper, poudarjam pripravljalnico, sestavljeno iz uvajalnice in nadaljevalnice (Baloh 2010; Jelen Madruša 2010a, 2010b; Klančnik Kišasondi, Rupnik, Mihalič Birska

2015). Uvajalnica se izvaja na OŠ Koper v zadnjem tednu avgusta (in se kot primer dobre prakse širi po vsej Sloveniji). V tem tednu se otroci priseljenci naučijo osnovnih sporazumevalnih vzorcev v slovenščini – a pomembneje je, da imajo otroci priseljenci priložnost spoznati šolske prostore, nekaj učiteljev, ki so jim en teden na voljo pri dejavnostih, namenjenih samo njim. Na prvi šolski dan, ko vstopi v šolske prostore na stotine drugih otrok, so otroci priseljenci – ki so spoznali, kje na šoli so posamezne učilnice, jedilnica, telovadnica, knjižnica, garderoba, kaj pomenijo okrajšave na urniku itd. – malo manj prestrašeni in se v novem okolju počutijo varnejši, bolj dobrodošli.

Medkulturno zmožnost pri svojih učencih najuspešneje razvijajo tisti pedagoški delavci, delavke, ki (vse življenje) razvijajo svojo medkulturno zmožnost. Od pedagoških delavcev, delavk pričakujem, da se stalno usposabljaajo, sodelujejo pri projektih, si izmenjujejo primere dobrih praks; da se zavedajo vpliva svojih stališč in pričakovanj ter dejstva, da je učenje jezika okolja in vključevanje v novo okolje večleten proces; da se kot aktivni državljani, državljanke odzovejo na predsodke, diskriminacijo v svojem (šolskem) okolju, s svojim znanjem in z dejavnostmi pa spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja. Mojca Peček in Irena Lesar (2006) ugotavljata, da se nekateri pedagoški delavci, delavke ne zavedajo lastne vloge pri vključevanju, sočasno pa mnogi učitelji sami izražajo potrebo po nadaljnjem usposabljanju na teh področjih. Predlagam tudi, da pedagoški delavci, delavke o svojih spoznanjih, iskanju rešitev in o primerih dobrih praks objavljajo članke, s čimer omogočajo širjenje in izmenjavo znanja ter nadaljnji razvoj.

Zavedanje, da je naša družba večkulturna, razvijajo pedagoški delavci, delavke pri vseh šolskih predmetih, tako da kritično obravnavajo obstoječe učno gradivo, analizirajo stereotype in predsodke v učnih gradivih, sami razvijajo svoje učno gradivo skladno z večkulturnostjo v razredu in na šoli ter kritično obravnavajo primere sistemske, prikrite diskriminacije v učnih gradivih in šolskem vsakdanu. Razvoj zavedanja o večkulturni družbi razumem kot nasprotje (nacionalističnemu) konceptu o enokulturni družbi in kot temelj za razvoj medkulturnega dialoga. Učitelje in učiteljice spodbujam, da so z vidika medkulturnosti kritični do obstoječih učnih načrtov in gradiv, da v njih prepoznajo stereotype, predsodke in primere diskriminacije – ter jih kritično obravnavajo z učenci.

Osredinjam se na učni načrt za slovenščino, pouk književnosti v osnovni šoli. Predlagam, da poleg obstoječih besedil v učnih načrtih in berilih, ki so jih napisali Slovenci, živeči v Sloveniji, slovenski zamejci in izseljenci, uvrstimo tudi besedila priseljencev in pripadnikov manjšin v Sloveniji. Z vsakoletno uvrstitvijo (vsaj) treh besedil, ki so jih napisali pripadniki manjšinskih in

priseljenskih skupnosti, živečih v Sloveniji, bi postale slovenska večkulturnost, večetničnost in večjezičnost vidnejše ter oprijemljivejše. Predlagam tudi, da bi bila besedila objavljena dvojezično: v maternih jezikih avtorjev/avtoric in slovenščini. Učni gradivi *V ozvezdju besed 4, 5* (2016) predstavljata v berilih za osnovno šolo pomembno prelomnico. Izbranih književnih besedil sicer niso napisali predstavniki manjšin ali priseljencev, živečih v Sloveniji, ampak književni ustvarjalci v svojih izvornih državah, a so povezani z manjšinami ali izvornimi državami otrok priseljencev v šolah v Sloveniji. Pri prenovi učnega načrta in gradiv bi se moralo ob diskriminatornih besedilih zapisati jasne standarde znanja (kritična analiza) ali pa jih zamenjati z drugimi besedili. Predlagam tudi, da se izbrana besedila analizirajo skupaj s pripadniki drugih etničnih, jezikovnih skupnosti, saj se pripadniki večinske skupnosti največkrat niti ne zavedamo moči in sporočilnosti prikrite diskriminacije, ki jo občutijo in doživljajo pripadniki nevečinskih skupnosti.

Medtem ko pedagoški delavke, delavci čakajo, da pride do sprememb v učnih načrtih in gradivih, lahko vsak pri svojem učnem predmetu uvaja nove vsebine in besedila, skladno z večkulturnostjo v svojem razredu, upoštevajoč učne cilje. Kakovostni učitelji, menita Carl A. Grant in Christine E. Sleeter (2007), izbirajo in uporabljajo različne vire, in to premišljeno. Velikokrat so dejavni v lokalni skupnosti in se profesionalno razvijajo. Sčasoma bodo zbrali veliko različnega gradiva. Kakovostni in družbeno dejavni učitelji iščejo druge učitelje in knjižničarje, s katerimi si lahko delijo vire in znanje. Predvidevajo, da dobri viri obstajajo in da se jih da najti.

Razvijanje medkulturne zmožnosti in zavedanje, da je naša družba večkulturna, sta temelja za razvoj medkulturnega dialoga na šoli. Medkulturni dialog razvijajo pedagoški delavci, delavke skladno z večkulturnostjo na šoli ter v sodelovanju s starši in z otroki priseljenci; skupaj s priseljenci pripravljajo pedagoški delavci, delavke medkulturne učne ure in prireditve, podpirajo pouk maternega jezika in kulture otrok priseljencev, spodbujajo branje v maternem jeziku kot slovenščini; večjezičnost v vzgojno-izobraževalni organizaciji je javno vidna: v šolskem glasilu, pri posameznih objavah na spletni strani, razstavah in v šolski knjižnici. Pogosto se dogaja, da so šole »načelno« medkulturne: na šolo vabijo popotnike, ki predstavljajo dežele, po katerih so potovali; pri učnih predmetih in projektih učenci predstavljajo različne države; predstavljeni so tuji jeziki, ki se učijo na šoli; v šolski knjižnici je poleg slovenskega tudi gradivo v tujih jezikih, ki se jih učijo na šoli itd. S tem ni nič narobe, a je premalo, da bi lahko govorili o medkulturnem dialogu – če ostajajo šolska večkulturnost, večjezičnost, dejansko prisotne na šolah, anonimne, nevidne in spregledane.

Materni jezik ima ključno vlogo pri razvoju in ohranjanju izvorne kulture in identitete, obenem pa postavlja pomembne temelje pri učenju tujih jezikov, menijo jezikoslovci, ki raziskujejo vpliv in pomen ohranjanja maternega jezika po preselitvi v drugo državo. MIZŠ omogoča in podpira izvajanje pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljence na slovenskih osnovnih in srednjih šolah, tako da šolam krije stroške uporabe prostorov za (minimalno) 60 ur pouka/šolsko leto, nakup učil in učnih pripomočkov za učenca/dijaka ter materialne stroške, povezane z izvedbo programa – medtem ko potnih stroškov in stroškov poučevanja učiteljev pouka maternih jezikov, izhajajoč iz principa delitve stroškov in bilateralnih sporazumov, ne pokriva. V šolskem letu 2015/16 se je v Sloveniji izvajal pouk enajstih (11) maternih jezikov in kultur za otroke priseljence: ruski, hrvaški, nemški, makedonski, kitajski, albanski, bosanski, madžarski, ukrajinski. Obiskovalo ga je 420 otrok priseljencev (Straus 2016).

Medkulturne učne ure in medkulturne šolske prireditve izvajajo pedagoški delavke, delavci v sodelovanju z otroki in s starši priseljenci, z učitelji maternih jezikov, lokalnimi priseljenjskimi društvi. Pri tem so pozorni na to, da ne predstavljajo samo plesov in prehrane iz izvornih dežel: samo s temi dejavnostmi po navadi le utrjujemo stereotipe in predsodke, saj so predstavljeni hrana in folklorni plesi največkrat »tradicionalni in ljudski«, sodobno življenje pa je precej drugačno. Pomembno je, da poleg prehrane in plesov predstavljajo znanstvene in gospodarske dosežke, književno in drugo umetnost (klasično/kanonsko in sodobno), dejavnosti in aktivno vlogo društev priseljencev itd. Pedagoški delavci, delavke naj povabijo starše priseljence v vzgojno-izobraževalne organizacije in jim omogočijo, da pokažejo, kaj znajo, s čim se preživljajo, kaj delajo v svojem prostem času. Gotovo so med njimi poleg kuharic, pesalcev in pevcev tudi ljubitelji književnosti ali drugih umetnosti, športniki ali športni navijači, znanstveniki, raziskovalci, zdravniki, medicinske sestre, podjetniki itd., in to obeh spolov.

Zadnja dva kriterija v modelu medkulturne vzgoje in izobraževanja poudarjata, da pedagoški delavci, delavke vsega ne morejo storiti sami. Vrtci, osnovne in srednje šole, dijaški domovi, glasbene šole, ljudske univerze morajo sodelovati s starši priseljenci in najti, uporabiti podporo v lokalnem okolju, saj so vzgojno-izobraževalne organizacije del družbenega sistema. Podpora staršem in tesno sodelovanje z njimi imata dolgoročne pozitivne posledice, saj pripomoreta k vključevanju (otrok) priseljencev, med starši in pedagoškimi delavkami, delavci pa razvijata zaupanje. Pomembno je iskanje različnih oblik in načinov sodelovanja, ki bodo omogočale aktivno vključevanje in sodelovanje staršev, zato je treba potrebam staršev in njihovim željam prisluhniti, v ospredju pa je skrb za učenca. Vključevanje otrok priseljencev bo hitrejše in uspešnejše, če od

staršev pridobimo informacije o otrokovem dozdajšnjem šolanju, predznanju in dosežkih; močnih in šibkih področjih; o razumevanju jezika (in to vpišemo v individualni program) – vrtec ali šola pa staršem ponudi čim več informacij o slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu in podpori, ki jo pričakujemo od staršev pri vključevanju.

Lokalne organizacije ponujajo številne oblike podpore za uspešnejše vključevanje otrok in staršev priseljencev, razvoj medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev in za razvoj medkulturnega dialoga med nami. Odpiranje šole v lokalno skupnost in sodelovanje z organizacijami v lokalni skupnosti prinašata – prav tako kot sodelovanje s starši – pozitivne učinke pri vseh sodelujočih. Ko govorim o sodelovanju šole z lokalno skupnostjo, predlagam sodelovanje z drugimi osnovnimi šolami, s krajevnimi skupnostmi, prostovoljnimi društvi, z lokalnim društvom prijateljev mladine, ljudsko univerzo, ki omogoča tečaje SDJ in nadaljnje izobraževanje odraslih, s splošno knjižnico, z MIZŠ, Zavodom RS za šolstvo, raziskovalnimi inštituti, s fakultetami, z organizacijami, ki formalno vplivajo na vključevanje priseljencev (center za socialno delo, uprava enota, zavod za zaposlovanje), z veleposlaništvu držav, od koder prihajajo priseljenci na šoli, z društvi priseljencev (in manjšin), drugimi priseljenci, z učitelji maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, z aktivnimi posamezniki, ki delujejo na področju vključevanja otrok priseljencev in medkulturnega dialoga.

V razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja so aktivno vključeni vsi: učenci in starši, priseljeni in nepriseljeni, pedagoški delavke, delavci, priseljenke in priseljenci sami, društva priseljencev, organizacije v lokalnem okolju in pristojni državni organi. V vzgojno-izobraževalnem procesu je vsaka pedagoška delavka, vsak pedagoški delavec soodgovoren, saj s svojimi dejanji, z znanjem in odnosom vsak soustvarja vključevalno (ali izključevalno) družbo. Vsak je soodgovoren za vključevanje.

LITERATURA IN VIRI

Abecedni seznam izbirnih predmetov v osnovni šoli (2016). Predmetnik osnovne šole, http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/program/abecedni_seznam_izbirnih_predmetov_v_osnovni_soli/ (19. 3. 2017).

Anderson, Benedict (1998). *Zamišljene skupnosti: o izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Andrić, Aleksandra (2015). *Vsi smo migranti: po poti zgodb in navdiha*, fotografska razstava. Kulturno izobraževalno društvo Pina, https://www.facebook.com/pg/vsismo-migranti/photos/?tab=album&album_id=143175159380655 (19. 3. 2017).

Anonimno, Albanka (2015). Intervju z Marijanco Ajšo Vižintin.

Anonimno, slovenistka (2015). E-pošta z Marijanco Ajšo Vižintin.

Argos, Collectif (2010). *Climate refugees*. Singapore: The MIT Press.

Balibar, Étienne (2007). *Mi, državljani Evrope?: meje, država, ljudstvo*. Ljubljana: Sophia.

Baloh, Anton (ur.) (2010). *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule*. Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria.

Bañcerowski, Janusz (2004). Problemi in perspektive jezikovnega sporazumevanja v sodobnem svetu. *Slavistična revija* 52/3, 337–344.

Banjac, Živko (2015). Učenci priseljenci iz drugih držav v slovenskem šolskem sistemu. *Branje združuje: z BDS že 20 let: zbornik Bralnega društva Slovenije* (ur. Veronika Rot Gabrovec). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 17–24.

Banks, James A. (2010). Multicultural Education: characteristics and goals. *Multicultural education: issues and perspectives* (ur. James A. Banks in Cherry A. McGee Banks). Seattle, Bothell: University of Washington, 3–30.

Bauböck, Rainer (ur.) (1994). *From aliens to citizens: redefining the status of immigrants in Europe*. Aldershot: Ashgate, 1998.

Bauman, Zygmund (2008). *Identiteta: pogovori z Benedettom Vecchijem*. Ljubljana, Založba /^{*}cf.

Bennett, Christine I. (2011). *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Bergant, Damjan, Milan Jazbec in Marko Pogačnik (ur.) (2009). *Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: Živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.

Bergant, Damjan, Milan Jazbec in Marko Pogačnik (ur.) (2009). *Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: Živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.

Bergoč, Simona (2011). Pismenost priseljenjskih otrok: Politika vključevanja? *Razvijanje različnih pismenosti* (ur. Mara Cotič, Vida Medved Udovič in Sonja Starc). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 153–161.

Bešter Turk, Marja (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 111–130.

Bešter, Marja (1998). Preverjanje razumevanja zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika* (ur. Marja Bešter). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 47–66.

Bešter, Romana (2007a). Integracija in model integracijske politike. *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (ur. Miran Komac). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 105–134.

Bešter, Romana (2007b). Model integracijske politike v odnosu do drugih modelov imigrantskih politik. *Razprave in gradivo* 53–54, 116–138.

Blažič, Milena Mileva (2006a). Vzgoja za strpnost in umetnostno besedilo pri književnem pouku v devetletni osnovni šoli. *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti* (ur. Neva Šlibar). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, 159–170.

Blažič, Milena Mileva (2006b). Kratka pripovedna proza v slikaniški obliki pri pouku književnosti. *Slovenska kratka pripovedna proza* (ur. Irena Novak Popov). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 667–676.

Blažič, Milena Mileva (2011). *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bofulin, Martina (2016). *Daleč doma: Migracije iz Ljudske republike Kitajske v Slovenijo*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Bondoux, Anne-Laure (2014). *Čas čudežev*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bonini, Alessandro (2009). *It's not easy/Non è facile*, <https://youtu.be/SDLbHlc8xEA> (19. 3. 2017).

Brunnbauer, Ulf (2009). Labour Emigration from the Yugoslav Region from the late 19th Century until the End of Socialism: Continues and Changes. *Transnational societies, transterritorial politics: migrations in the (Post-) Yugoslav region: 19th-21st century* (ur. Ulf Brunnbauer). München: R. Oldenbourg, 17–49.

Budinoska, Ines (2013). Ali osnovnošolski učitelji aktivno vključujejo učence priseljenke v pouk? *Jezik in slovnstvo* 58/3, 75–88.

Budinoska, Ines (2013). *Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli/ Language integration of immigrant children in Slovene primary school: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Byram, Michael (2008). Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. *Jeziki v izobraževanju* (ur. Milena Ivšek). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 19–26.

Cankar, Franc (2009). Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja – priložnost za izboljšanje uspešnosti otrok. *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (ur. Franc Cankar in Tomi Deutsch). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 8–17.

Castles, Stephen in Mark J. Miller (2009). *The age of migration: international population movements in the modern world*. New York: Guilford Press.

Catozzella, Giuseppe (2016). *Nikoli ne reci, da te je strah*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Cave, Kathryn (2001). *Drugačen*. Ljubljana: Educy.

Citius Altius Fortius (2015). *Samia Yusuf Omar Tribute (1991–2012)*, <https://youtu.be/MEq1-rwgEcs> (19. 3. 2017).

Cleave, Chris (2011, 2012). *Druga roka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Crobáková Repar, Stanislava (2009). *Slovenka na kvadrat: razglednice iz Slovenije, [Slo] vaške 2001–2009*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.

Čadež, Saša (2014). Tudi oblike sodelovanja s starši potrebujejo posodobitve. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12/1, 101–115.

Čančar, Ivana (2016). Področja medkulturnosti v sodobni šoli in potreba po izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika* 67/2, 118–126.

Čeh, Ticijana in Martina Seražin Mohorič (2010). Italijanski jezik kot drugi jezik okolja. *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (ur. Anton Baloh). Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria, 45–48.

Čok, Lucija (2009). Poučevanje jezikov v otroštvu – sociološki in medkulturni vidiki. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (ur. Karmen Pižorn). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 136–151.

Daatland, Dan Dyrli in Jernej Mlekuž (ur.) (2005). *Migrants and Education: Challenge for European Schools Today*. Ljubljana: Institute for Slovenian Emigration Studies at ZRC SAZU.

De Toni, Moreno, Klara Kožar Rosulnik in Marijanca Ajša Vižintin (2013). *Razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih in učencih/Lo sviluppo della competenza interculturale degli insegnanti e degli allievi*. Ljubljana, Trst: SLORI, Založba ZRC, ZRC SAZU.

Debeljak, Aleš (2004). *Evropa brez Evropejcev*. Ljubljana: Sophia.

Deghenghi Olujić, Elis (ur.) (2006). *Versi diversi: poeti di due minoranze/Drugačni verzi: pesniki dveh manjšin*. Capodistria/Koper: Unione italiana/Italijanska unija.

Dekleva, Bojan in Špela Razpotnik (2002). *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Delanty, Gerard (2007). *Obrobja in meje v postzahodni Evropi*, http://www.eurozine.com/articles/article_2007-12-20-delanty-sl.html (19. 3. 2017).

Delanty, Gerard in Chris Rumford (2008). *Nov razmislek o Evropi: družbena teorija in pomeni evropeizacije*. Ljubljana: Sophia.

Dimkovska, Lidija (ur.) (2014). *Iz jezika v jezik: antologija sodobne manjšinske in priseljenke književnosti na Slovenskem*. Ljubljana: Društvo slovenskih pisateljev.

Dralle, Anette in Kristen Fenner (2010). *Šolski slikovni slovar: angleško-slovensko-albanski*. Ljubljana: Rokus Klett.

Drnovšek, Marjan (2012). *Slovenski izseljenci in zahodna Evropa v obdobju prve Jugoslavije*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Državljanstvo (2014). Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Direktorat za upravne notranje zadeve, migracije in naturalizacijo. Http://www.mnz.gov.si/si/mnz_z_vas/tujci_v_sloveniji/drzavljanstvo/ (19. 3. 2017).

Eduka - Vzgajati k različnosti/Eduka - Educare alla diversità (2011–2014). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut, <http://www.eduka-itaslo.eu/> (19. 3. 2017).

Entzinger, Han (2003). *The Rise and Fall of Multiculturalism: The case of the Netherlands. Toward assimilation and citizenship: immigrants in liberal nation-states* (ur. Christian Jopke in Ewa Morawska). Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 59–86.

Eris, Mehmet (2011). *Improving Educational Outcomes in Slovenia. OECD Economics eapartment Working Papers, No. 915*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5kg0prg9b1g8-en> (19. 3. 2017).

Fries, Claudia (2002). *Pujša imamo za soseda*. Radovljica: Didakta.

Gaber, Slavko in Ljuba Marjanovič Umek (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Geary, Patrick J. (2005). *Mit narodov: srednjeveški izvori Evrope*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Geda, Fabio (2011, 2012). *V morju so krokodili*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gombač, Jure, Marina Lukšič Hacin, Metka Lokar idr. (2011). *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. Poročilo o opravljenem terenskem delu analize primerov dobrih praks: kvalitativna raziskava*, http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/datoteke/porocilo_terensko_delo1.pdf (19. 3. 2017).

Gombač, Žiga X. (2016). *NK Svoboda*. Dob pri Domžalah: Miš.

Gomezel Mikolič, Vesna (2010). Večkulturnost Slovenske Istre v prihodnosti: kulturni pluralizem ali/in nadnacionalna kultura? *Koper pred izzivi tretjega tisočletja* (ur. Lucija Čok in Vesna Gomezel Mikolič). Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije, 137–139.

Gordon, Milton M. (1966). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York: Oxford University Press.

Gorski, Paul C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural education* 19/6, 515–525.

Grabus, Nedžad (2011). *Sožitje je naša pot: intervjuji in govori muftija dr. Nedžada Grabusa: 2006–2010*. Ljubljana: Kulturno-izobraževalni zavod Averroes.

Grabus, Nedžad in Denis Striković (ur.) (2012). *Z dialogom do medsebojnega spoštovanja*. Ljubljana: Kulturno-izobraževalni zavod Averroes.

Grabus, Sadika (ur.) (2011). *Kuharica slovenskih Bosank: Zemzenov izbor receptur iz tradicionalne bosanske kuhinje*. Ljubljana: Žensko združenje Zemzen.

Grant, Carl A. in Christine Sleeter (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York, London: Routledge.

Gréban, Quentin (2001). *Adam*. Ljubljana: Kres.

Gregorčič Mrvar, Petra in Jana Kalin (2015). Sodelovanje šole s skupnostjo. *Learning and education in community: the role of schools and community organisations/Učenje in izobraževanje v skupnosti: vloga šole in skupnostnih organizacij* (ur. Marko Radovan in Marek Kościelniak), 81–95.

Grosman, Meta (2004a). *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Grosman, Meta (2004b). *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.

Grosman, Meta (2010). Srečanje z drugim in drugačnim ob knjigi, filmu in poslušanju. *Otrok in knjiga* 37, 78/79, 43–50.

Gruden, Saška Aleksandra (13. 6. 2016). *Preseganje razizma v socialno-pedagoških kontekstih*. Radio Slovenija, Ars humana, gosti Marijanca Ajša Vižintin, Goran Popović in Ksenija Šabec, <http://4d.rtv slo.si/arhiv/ars-humana/174410995> (19. 3. 2017).

Halilović, Senahid in Amra Halilović Đurković (2014). *Bosansko-slovenski rječnik/Bosansko-slovenski slovar*. Sarajevo, Ljubljana: Slavistički komitet, Kulturno-izobraževalni center Averroes..

Hansen, Randall (2003). Citizenship and integration in Europe. *Toward assimilation and citizenship: immigrants in liberal nation-states* (ur. Christian Joppke in Ewa Morawska). Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 87–109.

Hanuš, Barbara (2010a). *O Jakobu in mucii Mici. Novoletna smrečica/Božično drvece/Novogodišna elka/Neve beršesko boroco/Bredhi i vitit të ri*. Dob pri Domžalah: Miš.

Hanuš, Barbara (2010b). *O Jakobu in mucii Mici. Novoletna smrečica/L'albero di natale/A karácsonyfa/Der Weihnachtsbaum*. Dob pri Domžalah: Miš.

Hanuš, Barbara (2010c). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika* 61/1, 122–135.

Hanuš, Barbara in Tamara Neuman (1987). Delo z otroki drugih narodov in narodnosti v osnovni šoli Karla Destovnika Kajuha. *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986* (ur. Zoran Jelenc). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 302–307.

Haramija, Dragica in Tilka Jamnik (2015). *Večkulturnost: knjige na temo begunci, večkulturnosti, strpnosti, rasizmu [!]*. Društvo Bralna značka Slovenije – DPMS, Mestna knjižnica Ljubljana, <http://www.bralnaznacka.si/upload/veckulturnost-begunci2017.pdf> (19. 3. 2017).

Haramija, Ida (2016). *Sprejetost otrok priseljencev med vrstniki v osnovni šoli: magistrsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Heckmann, Friedrich (2008). *Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings for policy-makers: an independent report submitted to the European Commission by the NESSE network experts*. European Commission's Directorate-General for Education and Culture, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> (19. 3. 2017).

Hladnik, Miran (2005). Z njihovimi ženskami se poročajte ali soočanje kultur v slovenskem zgodovinskem romanu. *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj, 41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (ur. Marko Stabej). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 11–19.

Hočevar, Andreja (2009). Children whose native language is not Slovene: a challenge for school policy and the teaching profession. *Poland, Slovenia, the world: challenges of present-day education* (ur. Anna Kozłowska in Janko Muršak Krakow). Krakow: Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Krakow Society for Education, 154–164.

Huber, Josef (ur.) (2012). *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Strasbourg: Council of Europe.

Huddleston, Thomas, Jan Niessen, Eadaoin Ni Chaiomh idr. (2011). *Migrant integration policy index III (MIPEX III)*. Bruselj: British Council: Migration Policy Group, <http://www.mipex.eu/> (19. 3. 2017).

Huddleston, Thomas, Ozge Bilgili, Anne-Linde Joki idr. (2015). *Migrant integration policy index 2015 (MIPEX 2015)*. Bruselj: British Council: Migration Policy Group <http://www.mipex.eu/slovenia> (19. 3. 2017).

Imširović, Jasmina (2013). *Škola bosanskog jezika i kulture: čitanka i vježbanka*. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije.

Informacije za tujce (2010). Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, <http://www.infotujci.si/> (7. 4. 2016).

Informacije za tujce, Tečaji slovenskega jezika (2017). Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, <http://www.infotujci.si/v/24/te%C4%8Daji-slovenskega-jezika> (19. 3. 2017).

Intihar, Simon (2013). *Peter Bossman dobrodošel/Welcome Peter Bossman*. UL AGRFT, RTV Slovenija, <https://youtu.be/C45PU2fAXIY> (19. 3. 2017).

Izzivi medkulturnega sobivanja (2016–2021). ISA institut, Osnovna šola Koper, <http://www.medkulturnost.si/> (19. 3. 2017).

Jamnik, Tilka (2016). *Dvojezične ali večjezične knjige*. Društvo Bralna značka Slovenije – DPMS, Mestna knjižnica Ljubljana, <http://www.bralnaznacka.si/upload/dvojezicne-ali-vecjezicne-knjige-2017.pdf> (19. 3. 2017).

Javni razpis za sofinanciranje projektov za uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011 (2008), http://www.mss.gov.si/si/okroznice_razpisi_in_javna_narocila/javni_razpisi/?tx_t3javnirazpisi1%5B-show_single%5D=881 (19. 3. 2017).

Jelen Madruša, Mojca (2010a). Iskanje poti pri delu z učenci migranti. *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (ur. Anton Baloh). Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria, 17–19.

Jelen Madruša, Mojca (2010b). Novosti pri vključevanju učencev migrantov. *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (ur. Anton Baloh). Koper: Osnovna šola Koper/Scuola elementare Capodistria, 69–81.

Jelen Madruša, Mojca (ur.) (2015). *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ljubljana: ISA institut.

Jelen Madruša, Mojca in Vanja Klančnik Kišasondi (2013). *Na poti k učenju slovenščine: učno gradivo za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik*. Koper: Osnovna šola Koper.

Jelenc, Zoran (1987). Priseljeni otroci v naši osnovni šoli. *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986* (ur. Zoran Jelenc). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 295–298.

Jerkovič, Jasmina (2015). *Vključevanje otrok priseljencev v slovenske osnovne šole: razlike med mestnimi in podeželskimi osnovnimi šolami: magistrsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Johnson Debeljak, Erica (2012). Sem slovenska pisateljica: Ne pišem v slovenščini. *Pogledi.si* (3. 1. 2012), <http://www.pogledi.si/mnenja/sem-slovenska-pisateljica-ne-pi-sem-v-slovenscini> (19. 3. 2017).

Joppke, Christian in Ewa Morawska (2003). Integrating Immigrants in liberal nation-states: policies and practices. *Toward assimilation and citizenship: immigrants in liberal nation-states* (ur. Christian Jopke in Ewa Morawska). Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 1–36.

Josipovič, Damir (2006). *Učinki priseljevanja v Slovenijo po drugi svetovni vojni*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Jović Mičković, Sladjana (2016). *Pojav čustvenih in vedenjskih težav otrok priseljencev v novih življenjskih razmerah: magistrsko delo*. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Jurkovič, Tatjana (4. 11. 2014). *Informacija o pouku slovenščine za Slovence in njihove potomce v tujini*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, http://www.bern.embassy.si/fileadmin/user_upload/dkp_21_vbn/PDF_Files/Informacija_o_pouku_slovenscine.pdf (19. 3. 2017).

Kalin, Jana (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev: izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (ur. Franc Cankar in Tomi Deut-sch). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 83–97.

Kdo si pa ti? (2015, 2016). RTV Slovenija, http://4d.rtv slo.si/oddaja/kdo_si_pa_ti/173250647 (19. 3. 2017).

Kelly, Emmanuel (2011). *Imagine*. X Factor Avstralija, <https://youtu.be/Hl6DMMpEBD4>

Kentrič, Samira (2015). *Balkanalije: odraščanje v času tranzicije*. Ljubljana: Beletrina.

Klančnik Kišasondi, Vanja, Patrizia Rupnik in Polona Mihalič Birsa (2015). Uvajalnica. *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)* (ur. Mojca Jelen Madruša). Ljubljana: ISA institut, 9–17.

Klavora, Marko (2012). Ko izbire ni: pričevalci in evakuacija Slovencev iz Sarajeva novembra 1992. *Dve domovini/Two Homelands* 36, 143–155.

- Knaflič, Livija (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika* 61/2, 280–294.
- Knaflič, Livija (2016). Učitelj ter dvo- in večjezičnost. *Sodobna pedagogika* 67/2, 104–117.
- Knez, Mihaela (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (ur. Marko Stabej). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 197–202.
- Knez, Mihaela (2012). Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo* 57/ 3–4, 47–62.
- Knez, Mihaela (2016). *Jezikovna zmožnost v slovenščini pri otrocih migrantih, vključenih v drugo in tretjo triado slovenskih osnovnih šol: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Knez, Mihaela idr. (2010a). *Učni načrt. Tečaj slovenščine za dijake tujce (70 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/08/UN__dijaki_priseljenci.pdf (19. 3. 2017).
- Knez, Mihaela idr. (2010b, 2012, 2013). *Slika jezika: Slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knez, Mihaela, Damjana Kern, Matej Klemen idr. (2015a). *Čas za slovenščino 1. Delovni zvezek za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, <http://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-najstnike-2/cas-za-slovenscino-1/> (19. 3. 2017).
- Knez, Mihaela, Damjana Kern, Matej Klemen idr. (2015b). *Čas za slovenščino 1. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, <http://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-najstnike-2/cas-za-slovenscino-1/> (19. 3. 2017).
- Knez, Mihaela, Matej Klemen, Tjaša Alič idr. (2015d). *Križ kraž. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za neopismenjene otroke*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, <http://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-neopismenjene-otroke/kriz-kraz/>
- Knez, Mihaela, Matej Klemen, Tjaša Alič idr. (2015e). *Križ kraž. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knez, Mihaela, Tjaša Alič, Damjana Kern idr. (2015c). *Čas za slovenščino 2. Delovni zvezek za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, <http://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-najstnike-2/cas-za-slovenscino-2/> (19. 3. 2017).
- Knez, Mihaela, Tjaša Alič, Damjana Kern idr. (2015č). *Čas za slovenščino 2. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, <http://centerslo.si/za-otroke/gradiva/gradivo-za-najstnike-2/cas-za-slovenscino-2/> (19. 3. 2017).

Knežević Hočevar, Duška, Sanja Cukut in Majda Černič Istenič (2009). Intercultural dialogue between lip service and practice. *Dve domovini/Two Homelands* 30, 29–49.

Knežević, Zoran (2014). *Dvoživke umirajo dvakrat*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Kobe Pavlovič, Eva (2014). *Giuseppe Catozzella, Nikoli ne reci, da te je strah*. Mladinska knjiga, http://www.mladinska.com/_files/34833/Giuseppe-Catozzella-NIKOLI-NE-RECI-DA-TE-JE-STRAH-2016-Odisej.pdf (19. 3. 2017).

Kobolt, Alenka (2002). *Zdej smo od tu – a smo še čefurji?* Ljubljana: i2.

Kodrič Filipič, Neli (2015). *Požar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kolšek, Peter (ur.) (2006). *Nevihla sladkih rož: antologija slovenske poezije 20. stoletja*. Ljubljana: Študentska založba.

Komac, Miran (ur.) (2007). *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Kordigel Aberšek, Metka (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Koren, Majda (2009). *Mici iz 2. a*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Korenine v Bosni, drevo v Sloveniji (2012–2013). Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije, <http://kbds.bosnjak.si/> (19. 3. 2017).

Kosic, Marianna in Zaira Vidau (ur.) (2014). *Dodana vrednost jezikov in kultur: izkušnje v spodbujanju medkulturnosti/Il valore aggiunto delle lingue e delle culture: esperienze di promozione dell'interculturalità*. Trst/Trieste: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI/Istituto sloveno di ricerche SLORI, 102.

Kosmos, Iva (2008). Medkulturni roman za medkulturno leto 2008: Goran Vojnović: Čefurji raus! *Literatura* 20/207–208 (sept.–okt. 2008), 231–237.

Košuta Krmac, Oriana, Igor Bizjan in Karmen Kodarin (ur.) (2008). *Pristanišče besed: odprta branja 1999–2008*. Piran: Mestna knjižnica.

Košuta, Miran (ur.) (2006). *Drugačni verzi: pesniki dveh manjšin/Versi diversi: poeti di due minoranze*. Capodistria/Koper: Unione italiana/Italijanska unija.

Kozak, Krištof Jacek (2010). Literatura in medkulturnost. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak in Ernest Ženko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 129–142.

Krek, Janez (2000). Vzgoja k strpnosti. *Sodobna pedagogika* 1, 82–103.

Krek, Janez in Mira Metljak (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kreslin, Vlado (2015). *Sami naši*, https://youtu.be/jCOu_mq80QM (19. 3. 2017).

Kroflič, Robi (2006). Kako udomačiti drugačnost ...? *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, 26–39.

Kržišnik Bukić, Vera (2014). *Kdo so narodne manjšine v Sloveniji*. Ljubljana: Zveza zvez kulturnih društev narodov in narodnosti nekdanje SFRJ v Sloveniji.

Kržišnik Bukić, Vera in Damir Josipovič (ur.) (2014). *Zgodovinski, politološki, pravni in kulturološki okvir za definicijo narodne manjšine v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Küng, Hans (2008). *Svetovni etos*. Ljubljana: Društvo 2000.

Kymlicka, Will (2005). *Sodobna politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.

Lambergar Al Khatib, Maja (2010). *Arabske podobe v Sloveniji*, <https://vimeo.com/25078434> (19. 3. 2017).

Le z drugimi smo (2016–2021). ZRC SAZU, Pedagoški inštitut, <https://lezdrugimismo.si/> (19. 3. 2017).

Lečnik, Simona (2013). *Slovenščina in jaz*. Maribor: Litera.

Lesar, Irena (2009). Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika* 60/1, 334–348.

Lesar, Irena, Ivana Čančar in Anita Jug Došler (2012). Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 36, 59–72.

Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st-century Europe (2011). Strasbourg, Svet Evrope. [Http://book.coe.int/ftp/3667.pdf](http://book.coe.int/ftp/3667.pdf) (19. 3. 2017).

Locutio (2005). Mariborska literarna družba, <http://www.locutio.si/> (19. 3. 2017).

Luciak, Mikael in Gabriele Khan Svik (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education* 19/6, 493–504.

Lukšič Hacin, Marina (1995). *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Lukšič Hacin, Marina (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Lukšič Hacin, Marina (2007). Normativni vidiki in delovne razmere za migrante v Zvezni republiki Nemčiji. *Dve domovini/Two Homelands* 25, 187–208.

Lukšič Hacin, Marina (2011). Multikulturalizem kot spoštljivo sobivanje v raznolikosti. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik in Mitja Sardoč). Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 147–159.

Lukšič Hacin, Marina in Toplak, Kristina (2012). Teoretizacija multikulturalizma in etnične ekonomije v luči ohranjanja kulturne dediščine med migranti. *Dve domovini/Two Homelands* 35, 107–117.

Lukšič Hacin, Milharčič Hladnik Mirjam in Sardoč, Mitja (2011). Uvod. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik in Mitja Sardoč). Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 7–11.

Lunder Verlič, Stanka (2015). *Izobraževanje in usposobljenost razrednih učiteljev v zvezni državi Kansas in Sloveniji za poučevanje v razredih z otroki priseljenci: doktorska disertacija*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Luthar, Breda (2017). Begunci in odmevi: epistemologija konvencij. *Dve domovini/Two Homelands* 45, 153–168.

Macura Milovanović, Sunčica (2006). *Otroci iz Deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem: analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Majcenovič Kline, Barbara (2017). *Delovni zvezek za slikovne slovarje*. Hoče: Skrivnost.

Makarovič, Svetlana (1975, 1995, 2002). *Kam pa kam, kosovirja?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Maliqi, Abedin (2003, 2008). *Slovensko-albanski dialogi*. Ljubljana: samozaložba.

Manske, Michael (2013). *Kako postaneš Slovenec?/How to become a Slovene*, <https://youtu.be/cUkkW7cauPE?list=PLHHZ9vBEFJ2XYso4Lf2KLzqufj2WCCYHr> (19. 3. 2017).

Mažgon, Jasna in Janko Muršak (2016). Osnovna šola kot središče socialnega in kulturnega življenja v lokalni skupnosti. *Andragoška spoznanja* 22/1, 21–41.

Medica, Karmen (2009). Identitete in identifikacije: od socialnega priznanja do socialne pripadnosti. *Monitor ISH* XI/2, 7–18.

Medica, Karmen (2010a). Večkulturalizem vs. večkulturnost v kontekstu novih migracijskih realnosti. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak in Ernest Ženko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 295–309.

Medica, Karmen (2010b). Sodobni integracijski procesi in kontroverznosti krožnih migracij. *Migranti v Sloveniji – med integracijo in alienacijo* (ur. Karmen Medica, Goran Lukić in Milan Bufon). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 37–56.

Medica, Karmen (2011). Evropski migracijski procesi – refleksije preteklosti in dileme prihodnosti. *Monitor ISH* XIII/2, 7–28.

Medica, Karmen in Goran Lukić (ur.) (2011). *Migrantski circulus vitiosus: delovne in življenjske razmere migrantov v Sloveniji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

Medkulturni dialog (2017). OŠ Elvire Vatovec Prade, Koper, <http://www.os-ev-prade.si/medkulturni-dialog-2/> (19. 3. 2017).

Medved, Felicita (2007). From civic to ethnic community? *The evolution of Slovenian citizenship. Citizenship policies in the new Europe* (ur. Rainer Bauböck, Bernhard Perching in Wiebke Sievers). Amsterdam: Amsterdam University Press, 213–242.

Merkeš, Janez (2015). Dvojna merila povsod povzročajo ogromno škode: intervju z Ahmedom Pašičem. *Delo, Sobotna priloga* (24. 1. 2015), 4–6.

Mesić, Milan (2006). *Multikulturalizam*. Zagreb: Školska knjiga.

Mikolič, Vesna (2004). *Jezik v zrcalu kultur: jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)etnična ozaveženost v Slovenski Istri*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.

Mikolič, Vesna (2008). Diskurzivna narava stereotipov in predsodkov ter soočanje z njimi v sodobni demokratični družbi. *Jezik in slovstvo* 53/1, 67–77.

Mikolič, Vesna (2016). *Ethnic identity and intercultural awareness in modern language teaching: Tilka model for ethnic conflicts avoidance*. Hauppauge (N. Y.): Nova Science Publishers.

Mikolič, Vesna, Suzana Pertot in Nives Zudič Antonič (2006). *Med kulturami in jeziki/ Tra lingue e culture*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Fakulteta za humanistične študije.

Mikulec, Borut (2015). Komunikativna akcija kot pogoj skupnostnega izobraževanja in demokratizacije družbe. *Learning and education in community: the role of schools and community organisations/Učenje in izobraževanje v skupnosti: vloga šole in skupnostnih organizacij* (ur. Marko Radovan in Marek Kościelniak). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 47–60.

Milharčič Hladnik, Mirjam (1995). *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Milharčič Hladnik, Mirjam (2006). Bogastvo konceptualizacij in analiz šolske pravičnosti. *Uspešnost in pravičnost v šoli* (ur. Mojca Peček in Cveta Razdevšek Pučko). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 49–60.

Milharčič Hladnik, Mirjam (2007a). Avtobiografičnost narativnosti: metodološko teoretični pristopi v raziskovanju migracijskih izkušenj, *Dve domovini/Two Homelands* 26, 31–46.

Milharčič Hladnik, Mirjam (2007b). Migracije in medkulturni odnosi. *Organizacija znanja* 12, 4, 217–232.

Milharčič Hladnik, Mirjam (2010). Children and childhood in migration context. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 19–31.

Milharčič Hladnik, Mirjam (2011a). Šola kot institucija izenačevanja razlik v precepu multikulturne raznolikosti. *IB revija* 45/1–2, 13–18.

Milharčič Hladnik, Mirjam (2012). Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij. *Dve domovini/Two Homelands* 36, 7–18.

Milharčič Hladnik, Mirjam (2015). Kultura mešanosti v nacionalnem in migracijskem kontekstu. *Annales, Series Historia et Sociologia* 25/1, 171–182.

Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2011b). *IN-IN: življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Milharčič Hladnik, Mirjam in Marina Lukšič Hacin (2011). Identitete, pripadnosti, identifikacije. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik in Mitja Sardoč). Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 31–39.

Mlekuž, Jernej (2010). Burekpomeni burekdarovanja neburekljudem. *Dve domovini/Two Homelands* 31, 65–77.

Mlekuž, Jernej (2011). *ABC migracij*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Modood, Tariq (2007). *Multiculturalism: A Civic Perspective*. Cambridge: Polity Press.

Molina, Yuliya (2015). »Ne-kdo«, *Podobe enakosti*, Zavod Apis, https://youtu.be/aUOMOk_fziM?list=PLL6zd6SqsGcPdLgkd1P6HOWScfIZ7EDcy (19. 3. 2017).

Mugerli, Maruša (2005). Slovenski prevodi literarnih del priseljenskih avtorjev po letu 1990. *Dve domovini/Two Homelands* 22, 79–93.

Murat & Jose (2007). *Od ljudi za ljudi*, <https://youtu.be/cGZs0q83kMw> (19. 3. 2017).

Muženič, Nevija (2013). *Priročnik k učnemu gradivu Na poti k učenju slovenščine*. Ljubljana, Koper: Zavod RS za šolstvo, Osnovna šola Koper, <http://uvop.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Nevija-Mu%C5%BEeni%C4%8D-Priro%C4%8Dnik-h-gradivu-Na-poti-k-u%C4%8Denju-sloven%C5%A1%C4%8Dine.pdf> (19. 3. 2017).

NaGlas! (2015). RTV Slovenija, <http://4d.rtv slo.si/arhiv/naglas> (19. 3. 2017).

Neuendorf, Silvio (2000). *Niko Nosorog pa že ni pošast*. Ljubljana: Kres.

Niessen, Jan in Thomas Huddleston (2010). *Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (2010). Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.

Niessen, Jan, Thomas Huddleston in Laura Citron (2007). *Indeks politik integracije migrantov: Slovenija*. Bruselj: British Council, Migration Policy Group.

Nieto, Sonia in Patty Bode (2008). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.

Nikolajeva, Maria (2003). Verbalno in vizualno: slikanica kot medij. *Otrok in knjiga* 58, 5–26.

Ozadje begunske krize (25. 8. 2015). Begunska kriza, RTV Slovenija, <http://www.rtvsl.si/begunska-kriza/ozadje-begunske-krize/374837> (19. 3. 2017).

Pageaux, Daniel-Henri (2005). Uvod v imagologijo. Podoba tujega v slovenski književnosti. *Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnost: imagološko berilo* (ur. Tone Smolej). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, 9–20.

Pahor, Špela (2007). *Srečanja v Piranu 1: življenjske pripovedi prebivalcev Pirana*. Piran: Mestna knjižnica Piran/Biblioteca civica Pirano.

Pajnik, Mojca (2017). Medijsko-politični paralelizem: legitimizacija migracijske politike na primeru komentarja v časopisu *Delo*. *Dve domovini/Two Homelands* 45, 169–184.

Paralele (2014), http://www.jskd.si/literatura/zaloznistvo_literatura/paralele/uvod_paralele.htm (19. 3. 2017).

Parekh, Bhikhu (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.

Pavček, Tone (2007, 2009). *Sonce in sončice po vsem svetu*. Ljubljana, Mladinska knjiga, Zavod Sploh.

Pavček, Tone (2009). *Majhnice in majnice: pesmi mnogih let za mnoge bralce/Budding songs, maying songs poems of many years for many readers*. Domžale: Miš.

Pavičić, Mladen (2010). Odnosi med Slovenci in prišleki s področja nekdanje Jugoslavije v romanih Fužinski bluz Andreja Skubica ub Čefurji raus! Gorana Vojnoviča. *90. výročí vzniku Univerzity Komenského v Bratislave a Univerzity v Ľublane/90. letnica ustanovitve Univerze v Ljubljani in Univerze Komenskega v Bratislavi* (ur. Saša Vojtechová Poklač in Vojtech Miloslav). Bratislava: Univerzita Komenského 293–305.

Pavlič, Tanja (2010). Kako je nastala zgibanka za otroke z migrantskim ozadjem ter njihove starše – za dober prvi stik. *Kulturni mozaik in vseživljenjsko učenje: regionalni posvet*, Koper (20. 5. 2010), projekt Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo. Koper: Ljudska univerza Koper, 9–10.

Peček, Mojca in Irena Lesar (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Peček, Mojca in Marina Lukšič Hacin (2006). Uspešnost in pravičnost v osnovnih šolah v Sloveniji. *Uspešnost in pravičnost v šoli* (ur. Mojca Peček in Cveta Razdevšek Pučko). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 61–98.

Pegan, Vanja (2009). *Tonin*. Piran/Pirano: Mestna knjižnica/Biblioteca civica.

Petrovčič, Peter (2016a). »Učitelj mora pomagati otroku ne glede na vse. Ker ko dobite takšno mlado bitje, to bitje ni krivo niti za vojne niti za politiko niti za ravnanje staršev. Smo ljudje ali nismo?« Goran Popović, ravnatelj šole z učenci 32 različnih narodnosti. *Mladina* 14 (8. 4. 2016), 40–45.

Petrovčič, Peter (2016b). Ljudje ali živina? Država preseljuje mladoletne begunce brez spremstva v nasprotju s tem, kar naj bi bilo v njihovo največjo korist. *Mladina* 35 (2. 9. 2016), <http://www.mladina.si/176135/ljudje-ali-zivina/> (19. 3. 2017).

Pikaló, Matjaž (2005). *Samsara – kratke zgodbe*. Ljubljana: Prešernova družba.

Pilotni tečaj slovenščine za otroke in starše migrante (2010). Projekt Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, http://www.centerslo.net/files/file/ESS/Letak_te%C4%8Daj.pdf (19. 3. 2017).

Pirih Svetina, Nataša (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.

Pirih Svetina, Nataša (2009). *Izobraževanje za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Infrastruktura slovenščine in slovenistike (ur. Marko Stabej). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 315–321.

Pirih Svetina, Nataša in Andreja Ponikvar (2011). *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo. Učbenik za govorce albanščine na začetnih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika/Tekst mešimor për shqipfolësit në kurset fillestarë të slllovenishtes si gjuhë e dytë ose e huaj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pirih Svetina, Nataša in Andreja Ponikvar (2013). *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo. Učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete

Plavšak Krajnc, Kristina (2008). Učiti se in živeti demokracijo – Svet Evrope na področju izobraževanja za človekove pravice. *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: predstavitev različnih pogledov na vzgojo za človekove pravice* (ur. Erika Rustja). Ljubljana: Pedagoški inštitut, 53–56.

Podobe enakosti (2016). Zavod Apis, https://youtu.be/aUOMOk_fziM?list=PL-L6zd6SqsGcPdLgkd1P6HOWScfZ7EDcy (19. 3. 2017).

Pogačnik, Jože (2001). Književnost v zamejstvu in zdomstvu. *Slovenska književnost III* (ur. Jože Pogačnik, Silvija Borovnik, Darko Dolinar idr.). Ljubljana: DZS, 351–401.

Popović, Goran (2014). *Intervju z ravnateljem Osnovne šole Livada*, Ljubljana. Ljubljana (9. 12. 2014), intervju z Marijanco Ajšo Vižintin.

Portera, Agostino (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (ur. Carl A. Grant in Agostino Portera). New York, Oxon: Routledge, 12–30.

Povabilo osnovnim in srednjim šolam k oddaji prošenj za sofinanciranje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev v šolskem letu 2014/15. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, <http://www.mizs.gov.si/> (19. 3. 2017).

Povabilo osnovnim in srednjim šolam k oddaji prošelj za sofinanciranje dopolnilnega poka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev v šolskem letu 2016/2017. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, http://www.mizs.gov.si/si/javne_objave_in_razpisi/obvestila/izobrazevanje/osnovnosolsko_izobrazevanje/ 19. 3. 2017).

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008). *Uradni list RS* 73/2008.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). *Uradni list RS* 52/13.

Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah. *Uradni list RS* 60/2010.

Prešeren, France (2006). *Džilavani buti i džilava: [(izbirimbe)]/Poezije in pesmi: [(izbor)]*, prevod v romski jezik Rajko Šajnovič. V Ljubljani: Karantanija.

Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006). *Uradni list Evropske unije* 2006/962/ES.

Projekt Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje: [letak s predstavitvijo projekta] (2010). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, http://www.centerslo.net/files/file/ESS/Letak_projekt.pdf (19. 3. 2017).

Pušnik, Maruša (2017). Dinamika novičarskega diskurza populizma in ekstremizma: moralne zgodbe o beguncih. *Dve domovini/Two Homelands* 45, 137–152.

Radovan, Marko in Marek Kościelniak (ur.) (2015). *Learning and education in community: the role of schools and community organisations/Učenje in izobraževanje v skupnosti: vloga šole in skupnostnih organizacij.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje (2013–2015). Ljubljana, Koper: ISA institut, Osnovna šola Koper, <http://www.medkulturnost.si/> (19. 3. 2017).

Rečnik, Gorazd (2014a). *Reportaža iz afganistanskih zaporov.* Radio Slovenija, Val 202, <http://val202.rtvsl.si/2014/10/reportaza-iz-afganistanskih-zaporov/> (19. 3. 2017).

Rečnik, Gorazd (2014b). *Nogomet s preluknjano žogo.* Radio Slovenija, Val 202, Afganistanski dnevnik, <http://val202.rtvsl.si/2014/09/nogomet-s-preluknjano-zogo/> (19. 3. 2017).

Rečnik, Gorazd (2016). Afganistan kot razvojni laboratorij. *Afganistan: slovenski pogledi* (ur. Ralf Čeplak Mencin). Ljubljana: Slovenski etnografski muzej, 47–57.

Resman, Metod (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika* 54/1, 60–79.

- Resolucija o imigracijski politiki Republike Slovenije (1999). *Uradni list RS* 40/99.
- Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije (2002). *Uradni list RS* 106/02.
- Rey-von Allmen, Micheline (2011). The Intercultural Perspective and Its Development through Cooperation with the Council of Europe. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (ur. Carl A. Grant in Agostino Portera). New York, Oxon: Routledge, 33–48.
- Saksida, Igor (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
- Sardoč, Mitja (2011a). *Multikulturalizem: pro et contra. Enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/publikacije/Mitja_Sardoc.pdf (19. 10. 2012).
- Sardoč, Mitja (2011b). Različnost v vzgoji in izobraževanju: problemi, možnosti, izzivi. *Ib revija* 45, 1–2, 5–11.
- Schanz, Claudia (2006). Vizije potrebujejo poti – medkulturno odpiranje šole. *Sodobna pedagogika* 57, 2, 24–38.
- Scheffer, Paul (2011). *Immigrant Nations*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Scotti Jurić, Rita (2015). Usvajanje in učenje jezika dvojezičnih in večjezičnih otrok. *Branje združuje: z BDS že 20 let: zbornik Bralnega društva Slovenije* (ur. Veronika Rot Gabrovec). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 47–56.
- Scozzai, Stina (2016). Medkulturno srečanje na SUAŠ. *Šolska kronika v besedi in sliki za šolsko leto 2015/16* (ur. Tina Grobovšek, Maja Ipavec, Stina Scozzai idr.). Ljubljana: Srednja upravno administrativna šola (SUAŠ) Ljubljana, 46–47.
- Sedmak, Mateja (2011). Kultura mešanosti. Družbeno in politično prepoznavanje socialne kategorije mešanih ljudi. *Annales, Series Historia et Sociologia* 21/2. Koper, 261–274.
- Sedmak, Mateja (2015). (Mešane) kulturne identitete: konstrukcija in dekonstrukcija. *Annales, Series Historia et Sociologia* 25/1, 155–170.
- Sedmak, Mateja in Ernest Ženko (2010). Uvod k razpravam o medkulturnosti. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak in Ernest Ženko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 5–15.
- Sedmak, Mateja in Zorana Medarić (2017). Life transitions of the unaccompanied migrant children in Slovenia: subjective views. *Dve domovini/Two Homelands* 45, 61–77.
- Shiffman, Dan (2005). *Korenine multikulturalizma: delo Louisa Adamiča*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Skubic Ermenc, Klara (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturnosti: doktorska disertacija*. Ljubljana: K. Skubic Ermenc.

Skubic Ermenc, Klara (2007a). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja* 22/1–2, 128–135.

Skubic Ermenc, Klara (2007b). Vzgoja za sožitje med različnimi možna le kot subverzivna dejavnost učitelja? *Zgodba o uspehu s priokusom grenkobe – diskriminacija v Sloveniji* (ur. Silvo Devetak). Maribor: ISCOMET – Inštitut za etnične in regionalne študije, 62–69.

Skubic Ermenc, Klara (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika* 2, 268–279.

Skubic Ermenc, Klara in Andreja Hočevar (2013a). Students with an immigrant background in the Slovenian education system. *Lifelong learning today: new areas, contexts, practices* (ur. Marko Radovan in Marek Kościelniak). Krakow: Jagiellonian University Press, 71–81.

Skubic Ermenc, Klara in Andreja Hočevar (2013b). The right to education of children with an immigrant background in Slovenia. *International journal for education law and policy* 9/1–2, 29–39.

Slovar novejšega besedja slovenskega jezika (2013). Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Slovensko-albanski slovar/Fjalor sllovenisht-shqip (2009). Ljubljana: samozaložba/vetëbotim.

Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2011, 2012). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4493> (19. 3. 2017).

Smolej, Tone (2005a). Perspektive imagologije. *Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnost: imagoško berilo* (ur. Tone Smolej). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, 21–29.

Smolej, Tone (ur.) (2005b). *Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnost: imagoško berilo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.

So vakeres?/Kaj govoriš? RTV Slovenija, <http://4d.rtvsl.si/arhiv/romska-oddaja/174429757> (19. 3. 2017).

Sožitje za skupno rast (2013), https://youtu.be/5qO5gbTBjk0?list=PLEFL0L_0OTHo-dxPY6rpB8osl8qIz-AefQ (19. 3. 2017).

Stabej, Marko (2005). Kdo si, ki govoriš slovensko? *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije* (ur. Vesna Mikolič in Karin Marc Bratina). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 13–22.

Stabej, Marko (2010). Protislovnost večjezičnosti. V *družbi z jezikom* (ur. Simon Krek). Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, 92–107.

Statistični podatki o tujcih v Sloveniji (2015, 2016). MNZ za vas, Tujci v Sloveniji, Statistika, http://www.mnzs.gov.si/si/mnzs_za_vas/tujci_v_sloveniji/statistika/ (19. 3. 2017).

Stepančič, Damijan in Neli Kodrič Filipič (2015). *Superga*. Ljubljana: Mladika.

Strategija ekonomskih migracij za obdobje od 2010 do 2020 (2010). Ljubljana: MNZ RS, http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/Strategija_ekonomskih_migracij-2010-2020.pdf (19. 3. 2017).

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, http://www.mizs.gov.si/si/vkljucivanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/uporabno/ (19. 3. 2017).

Straus, Bronka (2015). *Pouk maternih jezikov na slovenskih šolah (2010/11–2013/14)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije, Urad za razvoj izobraževanja, e-pismo Marijanci Ajši Vižintin (13. 2. 2015).

Straus, Bronka (2016). *Pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev v Republiki Sloveniji (2010/11–2015/16)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije.

Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo (2010). Ljubljana: ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, <http://www.medkulturni-odnosi.si/> (19. 7. 2015).

Strsoglavac, Đurđa (2005). Meje moje kulture so meje mojega sveta: večkulturnost v prozi Polone Glavan in Andreja Skubica. *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (ur. Marko Stabej). V Ljubljani: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 93–101.

Sušec, Zdenka (ur.) (2010). *Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno življenje: zbornik*. Ljubljana: Srednja ekonomska šola Ljubljana.

Svetina, Matija (2005). Stališča, predsodki, stereotipi. *Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije in Slovencev v tuji književnosti: imagoško berilo* (ur. Tone Smolej). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo, 30–37.

Šabec, Ksenija (2006). *Homo europeus: Nacionalni stereotipi in kulturna identiteta Evrope*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Šabec, Ksenija (2016). Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo. *Dve domovini/Two Homelands* 44, 139–152.

Šajnovič, Rajko (2005). *Romske pravljice/Romane vištorje*. Novo mesto: Goga.

Šlibar, Neva (ur.) (2006). *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Šmid, Gašper in Štrumbel, Žarko (2004). Otroci iz Bosne in Hercegovine v begunskih šolah v Republiki Sloveniji. *Arhivi* 27/2, 247–258.

Šteh, Barbara in Petra Mrvar (2011). Stališča in pričakovanja učiteljev, svetovalnih delavcev in staršev drug do drugega v kontekstu sodelovanja med šolo in domom. *Psihološka obzorja* 20/1, 17–41.

Štrajn, Darko (2009). Pouk tujega jezika in interkulturalna kompetenca. *Zbornik predavanj in dokumentov Mednarodne konference Izobraževanje za medkulturni dialog/ Collection of written contributions and documents/International Conference on Education for Intercultural Dialogue* (ur. Liana Kalčina). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 65–71.

Štrubelj, Zvone (2012). Cerkev in medgeneracijski dialog: razprava v slovenskem parlamentu, Ljubljana, 5. 7. 2012. *Temna in zamolčana stran izseljenstva v Nemčiji: socialna delavka Doroteja Oblak v pogovoru z dr. Zvonetom Štrubljem*. Stuttgart: Slovenska župnija sv. Cirila in Metoda, 43–47.

Štumberger, Saška (2007). *Slovenščina pri Slovencih v Nemčiji*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Taylor, Charles (1994). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. New Jersey: Princeton University Press.

Temeljni akt Društva slovenskih pisateljev (29. 4. 2010), <http://www.drustvo-dsp.si/file/12450/temeljni-akt-dsp.doc> (19. 3. 2017).

Trampuš, Jure in Uroš Abram (2016). »Težava je, da si ogromno Slovencev težko prizna, da je Slovenija že danes večkulturno, večjezično, večversko okolje, takšna je bila, takšna je, takšna bo«: dr. Marijanca Ajša Vižintin, raziskovalka vključevanja otrok priseljencev v šolo. *Mladina* 12 (25. 3. 2016), 38–43.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Ule, Mirjana (1987). Drugačnost otrok priseljencev. *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986* (ur. Zoran Jelenc). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 298–302.

Ule, Mirjana (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Uredba o integraciji tujcev (2008). *Uradni list RS* 65/08.

Uredba o integraciji tujcev (2012). *Uradni list RS* 70/12.

Ustava Republike Slovenije (1991). *Uradni list RS* 33/91-I.

Ustava Republike Slovenije (2016). *Uradni list RS* 75/16.

Utrinek (U3nek). Zgodbe priseljencev (2017). RTV Slovenija, <http://4d.rtv slo.si/arhiv/u3nek/174461750> (19. 3. 2017).

V ozvezdju besed 4: berilo za 4. razred osnovne šole (2016). Sestavila Barbara Hanuš. Ljubljana: DZS.

V ozvezdju besed 5: berilo za 5. razred osnovne šole (2016). Sestavila Barbara Hanuš. Ljubljana: DZS.

Vah Jevšnik, Mojca in Kristina Toplak (2011). Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj. *Ib revija* 45, 1–2, 5–11.

Vec, Tomaž (2009). Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilj in različnost poti. *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (ur. Franc Cankar in Tomi Deutsch). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 63–82.

Veliki slovar tujk (2006). Ljubljana: Cankarjeva založba.

Velthuijs, Max (1997). *Žabec in tujec*. Ljubljana: Slovenska knjiga.

Velthuijs, Max (2005). *Žabec in tujec*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Videmšek, Boštjan (2016). *Na begu: moderni eksodus (2005–2016)*. Ljubljana: UMco.

Videmšek, Boštjan in Andrej Miholič (2015). *Sirija: človeška tragedija*. Delo, <http://delodata.delo.si/sirija2015/> (19. 3. 2017).

Vidmar Horvat, Ksenija (2009a). Izzivi izobraževanja za medkulturni dialog. *Zbornik predavanj in dokumentov Mednarodne konference Izobraževanje za medkulturni dialog/ Collection of written contributions and documents* (ur. Lina Kalčina). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 55–59.

Vidmar Horvat, Ksenija (2009b). Medkulturni dialog v EU: med blagovno znamko in demokratično identitetno politiko. *Družboslovne razprave* 25/62, 7–22.

Vidmar, Janja (1998 idr.). *Princeska z napako*. Ljubljana: DZS.

Vižintin, Marijanca Ajša (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji materinih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini / Two Homelands* 30, 193–213.

Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencev: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika* 61/1, 104–120.

Vižintin, Marijanca Ajša (2012). Slovenske romske pravljice. *Otrok in knjiga* 39/83, 145–157.

Vižintin, Marijanca Ajša (2013a). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: doktorska disertacija*. Koper: M. A. Vižintin; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vižintin, Marijanca Ajša (2013b). The integration of immigrant children in Slovenia: Good practices from primary schools. *Innovative issues and approaches in social sciences* 6/2, 53–68.

Vižintin, Marijanca Ajša (2014a). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 40, 71–89.

Vižintin, Marijanca Ajša (2014b). Večkulturno šolsko okolje: izhodišče za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja? *Vzgajati k različnosti: Interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo* (ur. Nives Zudič Antonič in Anja Zorman). Koper, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 119–142.

Vižintin, Marijanca Ajša (2014c). Od kod prihajajo otroci priseljenci in čemu? *Monitor ISH* 2, 101–126.

Vižintin, Marijanca Ajša (2014č). Kdo vse piše in (so)ustvarja slovensko književnost? *Recepcija slovenske književnosti, Obdobja* 33 (ur. Alenka Žbogar). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 503–512.

Vižintin, Marijanca Ajša (2015a). Prepoznavanje kulturne mešanosti in sestavljene identitete znotraj državnih meja. *Annales, Series historia et sociologia* 25/1, 211–222.

Vižintin, Marijanca Ajša (2015b). Otroci in dopolnilni pouk slovenščine v Bosni in Hercegovini: od jezika prednikov do jezika prihodnosti. *Slovensko izseljenstvo v luči otroške izkušnje* (ur. Janja Žitnik Serafin). Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 157–173.

Vižintin, Marijanca Ajša (2015c). Poročilo o analizi kvalitativne raziskave na treh šolah (Koper, Ljubljana, Trst). *Vzgajati k različnosti: predhodna poročila interdisciplinarne primerjalne raziskave med Italijo in Slovenijo* (ur. Norina Bogatec in Nives Zudič Antonič). Trst: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI; Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, 95–106 http://www.eduka-itaslo.eu/uploads/analize_slo/uploadsanalize_slo36.pdf#SLOED_low.pdf (19. 3. 2017).

Vižintin, Marijanca Ajša (2016a). Slovenski izseljenci in njihovi potomci v Nemčiji: dvajset let povezovanja slovenskih organizacij na posvetih. *Dve domovini/Two Homelands* 43, 157–170.

Vižintin, Marijanca Ajša (2016b). (Im)migrant and ethnic minority literature in education curricula in Slovenia. *CLCWeb (Comparative Literature and Culture)* 18/1, <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol18/iss1/7/> (19. 3. 2017).

Vogrinc, Janez (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vojnović, Goran (2008). *Čefurji, raus!* Ljubljana: Študentska založba.

Vrečer, Natalija (2007). *Integracija kot človekova pravica: prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji*. Ljubljana, Založba ZRC SAZU, Andragoški center.

Vrečer, Natalija (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih* (ur. Natalija Vrečer). Ljubljana: Andragoški center RS, 8–23.

Vrečer, Natalija (2011a). Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik in Mitja Sardoč). Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 169–179.

Vrečer, Natalija (2011b). Učee kulture: večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *Ib revija* 45, 1–2, 19–27.

Vrečer, Natalija (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini/Two Homelands* 36, 47–57.

Vsi drugačni – vsi enakopravni (2011). Svet Evrope, http://www.svetevrope.si/sl/dejavnosti/prioritetni_projekti/vsi_drugacni_vsi_enakopravni/ (19. 3. 2017).

Vsi smo migranti (2015). Kulturno izobraževalno društvo Pina, Medkulturni inštitut, Avana Largo, <http://www.pina.si/all-project-list/vsi-smo-migranti/> (19. 3. 2017).

Vučajnk, Tatjana, Barbara Upale in Mateja Kelner (2009, 2011, 2014). *Poigrajmo se slovensko. Učbenik za začetno poučevanje otrok, starih od 7 do 10 let, ki živijo v tujini in se učijo slovenščino kot tuji jezik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vučajnk, Tatjana, Upale, Barbara (2011). *Priročnik za učitelja k učbeniku Poigrajmo se slovensko*. Domžale: samozaložba, <http://www2.arnes.si/~bupale/index.htm> (19. 3. 2017).

Vučko, Katarina (15. 5. 2015). *MIPEX 2015: Integracija migrantov, Objava rezultatov za Slovenijo*. Mirovni inštitut, <http://www.mirovni-institut.si/mipex-2015-integracija-migrantov-objava-rezultatov-za-slovenijo/> (19. 3. 2017).

White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity (7 May 2008). Strasbourg: Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 118th Ministerial Session.

Yousafzai, Malala in Christina Lamb (2014). *Jaz sem Malala: deklica, ki so jo ustrelili talibani, ker se je zavzemala za izobraževanje*. Tržič: Učila International.

Zakon o azilu (2006). *Uradni list RS* 51/06.

Zakon o državljanstvu Republike Slovenije (2007). *Uradni list RS* 24/07.

Zakon o gimnazijah (2007). *Uradni list RS* 1/07.

Zakon o mednarodni zaščiti (2011). *Uradni list RS* 11/11.

Zakon o mednarodni zaščiti (2016). *Uradni list RS* 22/16.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2009). *Uradni list RS* 58/09.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2016). *Uradni list RS* 49/16.

- Zakon o osnovni šoli (1996). *Uradni list RS* 12/1996.
- Zakon o osnovni šoli (2007, 2016). *Uradni list RS* 46/16 .
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). *Uradni list RS* 79/06.
- Zakon o političnih strankah (2005). *Uradni list RS*, 100/2005.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o političnih strankah (2007). *Uradni list RS* 103/2007.
- Zakon o tujcih (2009). *Uradni list RS* 64/2009.
- Zakon o tujcih (2011). *Uradni list RS* 50/2011.
- Zakon o tujcih (2014, 2017). *Uradni list RS* 45/14.
- Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb (2005). Državni zbor Republike Slovenije na seji 22. junija 2005, <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/56998> (19. 3. 2017).
- Zdravljica in njena pot v svet/Zdravljica and its journey into the wider world* (2014). Žirovnica: Medium, Zavod za turizem in kulturo.
- Zorec, Klavdija (2009). Medkulturna razmerja v izobraževanju. *Šolanje v medkulturnem okolju* (ur. Matej Makarovič). Ljubljana: Vega, 45–87.
- Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje/Nascita e svilupo dell' educazione interculturale. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak in Ernest Ženko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 201–214.
- Zudič Antonič, Nives in Anja Zorman (ur.) (2014). *Prepletanja: didaktični priročnik za medkulturno vzgojo brez meja*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Zupan Sosič, Alojzija, Mojca Nidorfer Šiškovič in Damjan Huber (ur.) (2010). *Antologija sodobne slovenske literature*. V Ljubljani: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žagar, Gabrijela (2014). *Poročila z 19. posveta slovenskih društev* (Althütte, 9.–11. 5. 2014). Koordinacija slovenskih društev v južni Nemčiji, <http://koslovenija.wordpress.com/2014/09/17/porocila-z-19-posveta-slovenskih-drustev-althutte-9-11-5-2014/> (19. 3. 2015).
- Žakelj, Tjaša in Blaž Lenarčič (2017). Determination of the best interest of unaccompanied minors in Slovenia. *Dve domovini/Two Homelands* 45, 79–95.
- Žbogar, Alenka (2007). Za dejaven pouk književnosti. *Jezik in slovstvo* 52/1, 55–66.
- Žbogar, Alenka (2010). Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija* 58/3, 349–360.

Žitnik Serafin, Janja (2008). *Večkulturna Slovenija: položaj migrantske književnosti in kulture v slovenskem prostoru*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Žitnik Serafin, Janja (2010). Položaj »novih« manjšin in priseljencev v Sloveniji. *IB revija* 2, 67–74.

Žitnik Serafin, Janja (2012). *Bridges and Walls: Slovenian Multiethnic Literature and Culture*. Frankfurt am Main: P. Lang.

Žitnik Serafin, Janja (2014a). Vloga izseljenske/priseljenske književnosti in literarne vede pri raziskovanju migracij. *Dve domovini/Two Homelands* 39, 31–42.

Žitnik Serafin, Janja (2014b). Slovenske medkulturne vsebine v učnih gradivih za slovenski jezik in književnost. *Recepcija slovenske književnosti, Obdobja* 33 (ur. Alenka Žbogar). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 567–574.

Žitnik Serafin, Janja (2015). Recipročnost ali simetrija? Primerjava kulturnih interesov in možnosti dveh manjšin. *Dve domovini/Two Homelands* 42, 113–126.

Žitnik Serafin, Janja (ur.) (2014c). *Priseljevanje in društveno delovanje Slovencev v drugih delih jugoslovanskega prostora: zgodovinski oris in sedanost*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Žitnik Serafin, Janja (ur.) (2015). *Slovensko izseljenstvo v luči otroške izkušnje*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 157–173.

Žitnik, Janja in Helga Glušič (ur.) (1999). *Slovenska izseljenska književnost*. Ljubljana: ZRC, Rokus.

Življenjske zgodbe pri pouku (2016). Ljubljana: Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (6. 6. 2016), <http://www.sviz.si/novice/3730/1/%C5%BDivljenjske-zgodbe-pri-pouku> (19. 3. 2017).

Žižek, Slavoj (2007). *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

SEZNAM KRAJŠAV

BiH	Bosna in Hercegovina
DSP	dodatna strokovna pomoč
EU	Evropska unija
GU	govorilne ure
ipd.	in podobno
ISIM	Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije
itd.	in tako dalje
MC	Mladinski center
mdr.	med drugim
MIPEX	Migrant Integration Policy Index
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije
MK	Mestna knjižnica
MNZ	Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije
MŠŠ	Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije
npr.	na primer
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
OŠ	osnovna šola
OZN	Organizacija združenih narodov
RS	Republika Slovenija
SDJ	slovenščina kot drugi jezik
SDTJ	slovenščina kot drugi/tuji jezik
SFR Jugoslavija	Socialistična federativna republika Jugoslavija
SSKJ	Slovar slovenskega knjižnega jezika
SŠ	srednja šola
SVIZ	Sindikata vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije
UN	učni načrt
ur.	urednik, urednica, uredniki
ZDA	Združene države Amerike
ZRC SAZU	Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti

KAZALO PRIMEROV IZ PEDAGOŠKE PRAKSE IN ZANJO

PRIMER 1: Predlogi za Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije na področju vključevanja otrok priseljencev v osnovne in srednje šole
179

PRIMER 2: Večkulturnost, večjezičnost, večetničnost in večverskost v šoli – prepoznati, priznati ali zanikati, spregledati
197

PRIMER 3: Predlog prilagojenega dveletnega preverjanja in ocenjevanja znanja/prilagoditev v OŠ in pedagoška pogodba v SŠ
228

PRIMER 4: Razvoj medkulturne občutljivosti in medkulturne zmožnosti
248

PRIMER 5: Ideje za medkulturne učne ure pri različnih učnih predmetih
273

PRIMER 6: Primeri medkulturnih učnih ur in medkulturnih prireditev
297

PRIMER 7: Podpora staršem pri vključevanju, sodelovanje s starši
309

PRIMER 8: Društva priseljencev v Sloveniji in njihova vloga
324

STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

aktivno državljanstvo 16, 18, 62, 95, 97,
112, 183, 192, 210, 235, 243, 245, 256,
281, 284, 286, 318, 332, 338, 341, 347,
353–354, 356–357, 362, 366, 378
Allport, Gordon 81, 139
asimilacija 16, 31, 34, 36, 41, 48, 60, 65,
126, 189, 238, 258, 329
azil 56, 100, 170, 175, 283, 310, 334, 366

B

Banks, James 16, 76, 343
begunec 17, 42, 83, 100–101, 117, 124,
131, 147, 164, 173–178, 180, 251,
278, 283, 321, 334, 348, 354, 358–359
Bela knjiga o medkulturnem dialogu
32, 278, 344
Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju
16, 51, 107, 111, 332, 336
Bennett, Christine I. 16, 73–76, 79–82,
123, 330, 343
Bergoč, Simona 52, 96, 122, 210, 213,
290, 344
Bešter, Romana 23, 29–31, 34–40,
42–43, 47, 55–56, 329, 344
Bešter (Turk), Marja 128, 207, 216, 344
Blažič, Milena Mileva 10, 131–132, 136,
268, 294, 344
Bode, Patty 16, 73–80, 193, 195, 330,
356

Bošnjaki v Sloveniji 117, 124, 145, 198,
200, 324, 349, 352
brezplačen tečaj slovenščine 56–58,
321, 330

C

Castles, Stephen 29–32, 38, 65, 159,
329, 345

Č

Čančar, Ivana 10, 15–16, 96, 205, 236,
345, 353

D

Delanty, Gerard 143–144, 150, 282, 346
delovno dovoljenje 159, 314
Dimkowska, Lidija 128–129, 254, 262,
264–265, 273, 294–295, 333, 346
Drnovšek, Marjan 158, 346
država sprejema 29, 34, 39, 42, 83, 89,
101, 153, 159–160, 189, 285, 298
državljanstvo 11, 23, 30–31, 38–41,
48–49, 56, 61, 63–67, 84, 98, 100,
112, 125, 143, 146–150, 153, 198,
201, 206–207, 243, 280, 283, 314,
329–330, 336, 346

E

Eduka 11, 18–19, 28, 165, 197, 210,
284, 322, 346

- empatija 82, 240, 242, 246
- G
- Gordon, Milton M. 347
- Gorski, Paul C. 88, 347
- gospodarska kriza 159, 161, 171–172
- Grant, Carl A. 16, 73, 268, 330, 339, 347, 358, 360
- Grosman, Meta 130–132, 134, 247, 347
- H
- Hanuš, Barbara 10, 95–96, 116, 267, 273, 296, 348, 364
- I
- imagologija 24, 132–133, 273, 332, 357, 361
- individualni program 96–97, 104, 183, 205, 216–221, 226, 230, 240, 304, 331, 336–337, 341, 378
- inkluzija 43–44, 46, 50–51, 126, 353
- integracija 16, 23, 29–30, 32–44, 46–47, 50–52, 55–57, 59–62, 64–65, 68, 75, 83, 90, 99, 101–103, 106, 108, 110, 126, 206, 208, 213, 258, 268, 272, 278, 283, 329–330, 344–345, 354, 356, 361, 363, 365–366
- ius soli 38, 64, 147
- izvorna država 15, 30, 38, 42, 70, 83, 108, 112, 152, 160–161, 163, 165, 168, 171–172, 189, 193, 224, 226, 249, 260, 262, 266–267, 273, 286, 288–289, 293, 311, 336
- J
- Jelen Madruša, Mojca 10, 97, 165, 204, 214, 220, 224–225, 237, 273–274, 337, 349–350
- jezik okolja 96, 107, 112, 123, 125, 127–128, 149, 183, 193, 205–207, 210, 212–213, 221, 235, 240, 260, 273–274, 285–286, 290, 331–332, 336, 338, 345, 378
- Johnson Debeljak, Erica 262–263, 350
- K
- Kentrić, Samira 123–124, 350
- Knaflič, Livija 96, 205, 207, 216, 272, 336, 351
- Knez, Mihaela 96–97, 112, 162, 204, 210, 214, 286, 351
- Knežević, Zoran 11, 60, 142, 147, 149, 282–283, 352
- komunikacijski pouk književnosti 129, 135
- krožne migracije 31, 159, 354
- Kymlicka, Will 48–49, 146, 206–207, 257, 353
- L
- lastna izkušnja preseljevanja 187, 193–194, 241, 322, 336, 378
- Lečnik, Simona 72, 124, 147, 174, 251, 272, 353
- Lesar, Irena 15–16, 50–51, 96, 123, 189–190, 192, 205, 207, 217, 236, 238–239, 256–257, 259, 332, 338, 353, 357
- lokalno okolje 10, 17–19, 38, 41, 75, 96, 98, 104, 130, 183–184, 211, 213, 220, 225, 231, 251, 268–270, 273, 284, 293, 303, 305, 308, 315, 317–318, 321, 331, 335, 339–341, 354, 378–379
- Lukić, Goran 16, 60, 158–159, 171, 354

Lukšič Hacin, Marina 9, 11, 24, 33–34,
36, 39, 43, 45, 47–50, 96, 99, 146,
150–151, 157–158, 160, 189, 238,
288, 333, 347, 353–354, 356–357, 366

M

manjšina 15, 19, 30–33, 47–48, 70,
82, 84, 88, 90, 117, 121, 128, 144,
178, 192, 197, 200–201, 210–211,
257–258, 261–262, 264, 267, 273,
279, 283, 287, 321, 333, 339, 353

materni jezik 15, 40, 64, 89–90, 96,
101, 105, 107–108, 111–112, 123,
125, 127–129, 137, 184, 187, 189,
193, 195, 197, 199, 201, 205–206,
210–211, 213–215, 217–218,
224, 227, 230–231, 237–238, 240,
245, 260–263, 265–267, 272–273,
285–293, 295–299, 305–306,
321, 323–325, 331, 333, 336–337,
339–340, 350, 364

Medica, Karmen 16, 24, 33, 43, 45,
55–56, 60, 96, 148, 150, 158–159,
161, 291, 333, 354

medkulturalizem 37, 43–44, 46–47, 50,
329

medkulturna družba 20, 43, 46, 187,
192, 319–321, 378

medkulturna občutljivost 241–242,
248, 320

medkulturna vzgoja in izobraževanje
16–17, 19–20, 24, 44, 46, 64, 70, 73,
83, 85–88, 99, 105, 135, 178–179,
183–184, 195, 209, 235, 238,
243, 265, 270, 297, 317, 330–331,
334–335, 338, 341, 365, 367, 377–378

medkulturna zmožnost 18–20, 24, 44,
95–96, 105, 109–110, 112–113, 122,
128, 130, 135–136, 165, 183–184,
193, 209, 211, 227, 233, 235, 241, 243,
245–249, 255, 265–266, 268, 270,
274, 317, 319, 322, 331–333, 335,
338–339, 341, 346, 378

medkulturni dialog 10, 18–20, 37, 44,
47, 57, 86, 96, 109, 112, 184, 189, 220,
237–238, 243, 256, 258, 277–284,
290, 297, 317–319, 324, 329, 331,
338–339, 341, 363–364, 366

medkulturni model vključevanja 16,
18–20, 29, 181, 184, 335, 340

mednarodna zaščita 62, 112, 176–177,
334–335, 366

medvrstniška podpora 104, 183, 205,
219, 226–227, 336–337, 378

Mikolič, Vesna 10, 17, 20, 24, 46, 81, 96,
120, 247, 284, 287, 323, 347, 355, 361

Milharčič Hladnik, Mirjam 9, 16,
18, 24, 72, 96, 98, 149–151, 160,
164, 167, 175, 178, 189–193, 236,
243–244, 255, 283, 288, 326, 333,
353–356, 366

Miller, Mark 29–32, 38, 65, 159, 329,
345

MIPEX 23, 29, 54, 60–70, 330, 349, 366,
369

MIZŠ 19, 24–25, 57, 95–98, 100, 113,
163, 175–177, 180, 209, 211–213,
215, 225–226, 236, 251, 288–292,
295, 317, 332–334, 336, 340–341,
369, 379

Molina, Yuliya 24, 152–153, 356

N

nacionalizem 88, 143, 150, 343

- načelo 19, 64, 95–96, 103, 147,
183–185, 187–189, 191, 193–196,
241, 282, 331, 335–336, 361, 378
- nadaljevalnica 224–226, 337
- nestrpnost 81, 124–125, 131–132, 136,
251, 268, 271, 277–279
- Nieto, Sonia 16, 73–80, 193, 195, 330,
356
- O
- ocenjevanje 23, 60–61, 66, 103,
111–112, 130, 179–180, 183, 205,
216–221, 228–231, 236, 330,
334–337, 359, 378
- P
- Pageaux, Daniel-Henri 24, 121, 133,
135, 332, 357
- Parekh, Bhikhu 33, 45–46, 357
- Peček, Mojca 50, 189, 207, 236, 238,
257, 332, 338, 355, 357
- pedagoška pogodba 180, 216, 228–231,
335, 337
- Pirih Svetina, Nataša 28, 96, 208–209,
213–214, 285–286, 358
- politike vključevanja 23, 29, 34, 60, 62,
330
- Popović, Goran 176–177, 211–212, 348,
357–358
- Portera, Agostino 16, 20, 24, 43, 73,
83–84, 86–88, 157, 330, 358, 360
- pouk maternega jezika in kulture 108,
184, 286, 288–292, 339
- pravičnost 31, 48–49, 75–79, 82, 84, 89,
95, 107, 188–192, 195, 236, 331, 355,
357, 378
- predsodek 17, 24, 73, 78, 81, 84–85,
95, 101, 105, 115, 117–125, 131,
137–139, 183, 188, 192, 235–236,
243, 245, 247–249, 251, 255–260,
266, 268, 271–274, 293–294, 299,
309, 332, 338, 340, 355, 362, 378–379
- pripravljalnica 97, 211–212, 220, 224,
226, 249, 337
- prisilno izseljeni, priseljeni 39, 158,
173, 334
- prišlek 15, 62, 137–139, 144, 148, 157,
357
- R
- rasizem 17, 30, 32, 42, 49, 55, 73–77,
80–81, 84, 120, 147, 195, 255, 257,
330, 348, 362
- raznolikost 16–17, 24, 31–33, 37,
43–45, 47–50, 63–64, 73–74,
77–78, 84–85, 88, 96, 109, 130–131,
141, 143–144, 147, 150, 152, 160,
162, 165, 179, 187, 193, 195, 198,
213, 257–258, 262–263, 266, 269,
277–280, 319, 332–333, 353, 356, 364
- razredna skupnost 220, 337
- razširjeni program 183, 205, 213,
220–222, 230, 336–337, 378
- Rey von Allmen, Micheline 16, 20, 24,
83–87, 97, 330
- S
- Sardoč, Mitja 43, 81, 96, 107, 288,
353–354, 356, 360, 366
- Schanz, Claudia 18, 88, 160, 295, 331,
360
- Scheffer, Paul 24, 83, 330, 360
- Sedmak, Mateja 24, 33, 96, 125,
147–148, 150–151, 176–177,
333–334, 352, 354, 360, 367

- sestavljena identiteta 16, 24, 96,
141–142, 151–153, 199, 201–202,
206, 224, 262, 332–333, 337
- sistemska podpora 189
- Skubic Ermenc, Klara 10, 16, 20, 96–97,
126, 132, 187–189, 194–195, 210,
219, 235, 239–240, 243, 256–258,
284, 290, 292, 331, 335, 360–361
- Sleeter, Christine 16, 73, 268, 330, 339,
347
- slovenščina kot drugi jezik 91, 95–97,
103, 105, 108, 111–112, 125, 127,
162, 176, 179, 183, 205–216, 221,
226, 230–231, 238, 240–241, 303,
308, 313, 317, 321, 331, 334–337,
341, 369, 378–379
- smernice za vključevanje 16, 100, 103,
106, 112, 332, 361
- Smolej, Tone 24, 121, 132–134, 332,
357, 361–362
- splošna knjižnica 308, 317, 320–321,
341, 379
- sprejemna država 152
- stališče 24, 36, 42, 75, 78, 81, 85, 95,
109, 113, 118, 120, 129, 132, 189, 195,
238–239, 242, 256, 264, 278, 331
- starši 10, 15, 17, 19, 62–64, 69, 76,
88, 90, 98, 101–103, 105–106,
122–123, 125, 128, 159–160,
164–168, 171–172, 174, 176–177,
184, 195, 197, 199–201, 206, 211,
218, 220–222, 224, 227–230, 239,
248, 261, 269–270, 274, 277, 281,
283–284, 289–290, 293, 295–296,
298–299, 301, 303–314, 317, 319,
331, 333, 335, 337, 339–341, 345,
364, 378–379
- stereotip 39, 81, 118, 120–122,
131–133, 138, 235, 247, 255–257,
259–260, 268, 271–272, 284, 355,
362, 378–379
- strategija vključevanja 16, 34, 55–57,
59–60, 100–103, 112, 332, 362
- Straus, Bronka 289, 291–292, 340, 362
- Svetina, Matija 24, 118–120, 362
- š
- Šabec, Ksenija 24, 96, 117–121,
256–257, 271, 332, 348, 362
- Šlibar, Neva 131, 134–135, 344, 363
- šolska knjižnica 9, 156, 195, 277, 283,
296, 313, 322, 339, 379
- Štumberger, Saška 158, 363
- T
- teorija stikov 81
- U
- učni cilji 73, 165, 219–221
- učni načrt 24, 69–70, 76–80, 82, 89,
96, 101, 111, 126–130, 135, 188,
194–195, 228–229, 256–259, 262,
264–266, 268, 270, 293, 331, 333,
338–339, 361, 369
- usposabljanje 10, 20, 24, 64, 93, 95–99,
102, 106, 112–113, 123, 163, 179,
191, 209, 211, 214, 235–236, 240,
243, 256, 271, 281, 289, 317, 322,
331–332, 334, 378
- uvajalnica 183, 205, 213, 224–226, 230,
336–337, 378
- V
- večjezičnost 20, 109, 147, 179, 197, 211,
257, 266, 273, 277, 281, 285, 289, 296,
319, 321, 339, 351, 362, 379

večkulturalizem 20, 31–34, 43–50, 65,
329
večkulturna družba 19–20, 45–47, 83,
86, 96, 138, 184, 187, 192, 195, 245,
253, 255–256, 290, 319, 321, 331,
335, 338, 378–379
Videmšek, Boštjan 174–175, 251, 364
vloga znanosti 97, 144
Vrečer, Natalija 16, 34, 39, 42, 68, 96,
157–159, 173–174, 245–247, 256,
258, 365–366
vrstniki 40, 69, 89, 130, 176, 212, 231,
249, 274, 292, 336–337, 348

Z

združevanje družine 15, 24, 63, 65,
67–68, 160–161, 166, 173, 176, 330,
333, 337
ZIP (začetna integracija priseljencev)
57–58, 330
Zudič Antonič, Nives 16, 20, 43, 46, 72,
96, 122, 136, 165, 188, 197, 243, 273,
335, 355, 365, 367

Ž

Žbogar, Alenka 265, 268, 278, 365,
367–368
Žitnik Serafin, Janja 9, 42, 60, 72, 96,
128, 145, 158, 260–265, 267, 291,
295, 323, 333, 365, 368

PRILOGA: MODEL MEDKULTURNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA



Medkulturna vzgoja in izobraževanje, medkulturni model za vključevanje otrok priseljencev. Vir: Vižintin (2013a, 2014a)

Preglednica 8: Model medkulturne vzgoje in izobraževanja, sedem kriterijev

Model medkulturne vzgoje in izobraževanja	1 Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo
<ol style="list-style-type: none"> 1 Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo 2 Sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev 3 Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo 4 Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih 5 Medkulturni dialog na šoli 6 Sodelovanje s (starši) priseljenci 7 Sodelovanje z lokalno skupnostjo 	<ul style="list-style-type: none"> - enakopraven odnos med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi idr. skupnostmi - drugačen je enakovreden - podpora pri spremembah obstoječih hierarhičnih odnosov - pedagoški proces podpira realnejši uspeh vseh učencev - priznavanje večkulturne družbe - razvoj medkulturne družbe - usmerjenost na vse prebivalstvo - zaposlovanje učiteljev z lastno izkušnjo preseljevanja - preveva celoten vzgojno-izobraževalni proces - podpira splošna načela (človekove pravice in dolžnosti, avtonomijo, pravičnost, kakovost) - podpira cilje vzgoje in izobraževanja
2 Sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev	3 Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo
<ul style="list-style-type: none"> - pouk slovenščine kot drugega jezika - dveletno prilagajeno ocenjevanje - individualni program - vključevanje v razširjeni program (dodatni, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti) - uvajalnica (zadnji teden avgusta) - priprava razredne skupnosti na sprejem otrok priseljencev - medvrstniška podpora (tutorstvo) 	<ul style="list-style-type: none"> - stalno usposabljanje - zavedanje o vplivu svojih stališč in pričakovanj - sprejemanje soodgovornosti za uspešno vključevanje - soočanje s predsodki, stereotipi, z diskriminacijo v svojem okolju - aktivni državljani, ki spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja - zavedanje, da je vključevanje in učenje jezika okolja večleten proces - sodelovanje pri projektih in izmenjavi dobrih praks - razvoj medkulturne zmožnosti pri sebi in vseh učencih

4 Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih	5 Medkulturni dialog na šoli
<ul style="list-style-type: none"> - kritično branje obstoječih učnih načrtov in učnih gradiv - analiza predsodkov in stereotipov v učnih gradivih z učenci - pobuda za izločitev predsodkov in stereotipov iz učnih gradiv - pobuda za večperspektivne in večkulturne učne načrte in učno gradivo - povezava učne snovi z večkulturnostjo v razredu in na šoli - samostojna priprava in uporaba dodatnega učnega gradiva o večkulturnosti v šolski skupnosti - obravnava primerov sistemske in prikrite diskriminacije v družbi 	<ul style="list-style-type: none"> - skladno z večkulturnostjo na šoli - sodelovanje z otroki in s starši priseljenci - pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev (fakultativno in kot izbirni predmeti v 3. triletju) - medkulturne učne ure in medkulturne šolske prireditve (umetnost, znanost, gospodarstvo, kultura itd.) - gradivo v maternih jezikih otrok priseljencev v šolski knjižnici - javno vidna večjezičnost na šoli (v šolskem glasilu, objavah na spletni strani, na razstavah idr. prispevki v različnih maternih jezikih)
6 Sodelovanje s (starši) priseljenci	7 Sodelovanje z lokalno skupnostjo
<ul style="list-style-type: none"> - temeljit pogovor ob prvem stiku - informacije staršem o slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu - informacije o podpori, ki jo pričakujemo od staršev pri vključevanju njihovega otroka - sodelovanje s prevajalcem - govorilne ure, roditeljski sestanki - dvojezična vabila staršem - sodelovanje pri medkulturnih učnih urah in medkulturnih šolskih prireditvah - sodelovanje pri nakupu gradiva v maternih jezikih - podpora pri učenju SDJ - povezovanje z drugimi (starši) priseljenci in s priseljenjskimi društvi - povezovanje staršev z organizacijami v lokalnem okolju - spletna stran Informacije za tujce http://www.infotujci.si/ 	<ul style="list-style-type: none"> - druge OŠ, SŠ, vrtci - krajevna skupnost - prostovoljna društva - društvo prijateljev mladine - ljudska univerza - splošna knjižnica - MIZŠ - Zavod RS za šolstvo - ZRC SAZU - drugi inštituti - univerze, fakultete - center za socialno delo - uprava enota - zavod za zaposlovanje - veleposlaništva - društva priseljencev (in manjšin) - drugi priseljenci - učitelji maternih jezikov in kultur - aktivni posamezniki

MIGRACIJE 27

urednik zbirke
Aleksej Kalc

**MEDKULTURNA VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV
Marijanca Ajša Vižintin**

uredil
Aleksej Kalc
recenzenta
Vesna Mikolič in Andreja Hočevar
jezikovni pregled
Tomaž Petek
grafična zasnova
Samira Kentrič
oblikovanje in grafična ureditev
Peter Dobaj (PDesign oblikovanje)
izdajatelj
Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU
za izdajatelja
Marina Lukšič-Hacin

založila
Založba ZRC SAZU
za založnika
Oto Luthar
glavni urednik
Aleš Pogačnik

tisk
Cicero Begunje d. o. o.
naklada
500 izvodov
prva izdaja, prvi natis
Ljubljana 2017

fotografija na ovitku
Marijanca Ajša Vižintin, Osnovna šola Livada, Ljubljana, državljanstva učencev (dec. 2016)

tiskano s podporo
Izid knjige je podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije s sredstvi za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij v letu 2016.

ISBN 978-961-05-0013-1

Digitalna različica (pdf) je pod pogoji licence CC BY-NC-ND 4.0 prosto dostopna:
<https://doi.org/10.3986/9789610500131>

Zdaj sem v petem razredu. V Slovenijo sem prišel iz Bosne 7. 5. 2008. Moj oče je delal tukaj že okoli 20 let, ob sobotah in nedeljah nas je včasih obiskal. Z menoj sta prišla tudi mama in brat (otrok priseljenec).

Mož je prišel 2007. Nismo bili za to, da sva narazen, ločena in da otroci rastejo brez očeta. Starejša hčerka hodi v 6. razred, mlajša v 1. razred. Mož je zaposlen pri državni firmi. Saj v Bosni imamo šole in ljudi, ki so končali visoke šole, fakulteto, a nimamo dela, ne moremo najti službe. Prišli smo iz Velike Kladuše, februarja 2009. Zaradi otrok, zaradi šole. Vsem se zdi boljša prihodnost v Sloveniji. V Bosni samo služba manjka in nič več (mami priseljenka).

Zvečer se je začelo bombardiranje ... Imeli smo stanovanje, vse smo pustili! Samo šli smo, da bi rešili otroke. Človek ne pomisli na nič, samo greš, da rešiš življenje (mami begunka).

Tri leta nazaj sem dobila dva otroka iz Makedonije in Srbije, deklico in dečka. On ima učne težave zaradi razumevanja še zdaj v tretjem razredu, ona je nadarjena za slovenščino, je med najboljšimi v razredu, tudi v primerjavi s slovenskimi otroki. V višjih razredih je podobno: ena v 6. razredu je prišla letos iz Bosne in Hercegovine, druga deklica je pa že dlje časa tu, a je zelo velika razlika med eno in drugo (učiteljica).



25€ ISSN 1580-7401



<http://zalozba.zrc-sazu.si>