

VKLJUČENOST VSEBIN VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA V UČNE NAČRTE IN UČBENIKE ZA PREDMET GEOGRAFIJA

Natalija VREČER¹

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija

V članku avtorica analizira, v kolikšni meri so v osnovnošolske učne načrte in učbenike vključene vsebine večkulturnega izobraževanja in se ob tem osredotoča na analizo učnih načrtov in učbenikov za geografijo. Prav tako analizira prilagoditve za osnovno šolo za odrasle – interno gradivo ljudskih univerz. Pri analizi učnih načrtov, učbenikov in navedenega internega gradiva uporablja metodo analiza vsebine. Rezultati raziskave so potrdili predpostavko avtorice, da vsebine večkulturnega izobraževanja v učnih načrtih in učbenikih niso dovolj zastopane, da bi se izobraževalni sistem v Sloveniji lahko ustrezno razvijal kot večkulturno izobraževanje.

KLJUČNE BESEDE: večkulturno izobraževanje, učni načrti, učbeniki, geografija, interno gradivo za osnovno šolo za odrasle

ABSTRACT

The Inclusion of Multicultural Education Contents in Geography Curricula and Textbooks

The article presents an analysis of curricula and textbooks, and analyses the extent to which they include the contents related to multicultural education. The focus is on the analysis of primary school geography curricula and textbooks. Adaptations of primary school textbooks for adults were also analysed (the internal materials of adult education institutions). The content analysis method was applied. The hypothesis of the article is that multicultural education contents are not sufficiently included in the curricula and textbooks analysed, so the education system in Slovenia cannot fully develop as multicultural education. The results of the research confirmed the hypothesis; they showed that multicultural education contents are not sufficiently included in the curricula and textbooks of geography in order for the educational system in Slovenia to develop as multicultural education.

KEY WORDS: multicultural education, curricula, textbooks, geography, internal material for primary school for adults

¹ Doktorica socialne antropologije, znanstvena sodelavka na Andragoškem centru Slovenije in Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana. E-pošta: natalija.vrecer@guest.arnes.si, tel.: 051 221 932, fax: (01) 5842550.

UVOD

V sodobnih procesih globalizacije se v učnem okolju, v katerem je vedno več priseljencev, tako učitelji za otroke kot tisti za odrasle srečujejo z vedno več razlikami. Vendar pa se učitelji v učnem okolju ne srečujejo le s kulturnimi in z etničnimi razlikami: med udeleženci izobraževalnih procesov so tudi razlike med spoloma, v spolni orientiranosti, veri, motiviranosti, v načinu učenja in druge. Da bi se učitelj naučil upravljati s temi razlikami, se mora sistem vzgoje in izobraževanja razvijati kot večkulturno izobraževanje, ki ustvari ustrezne pogoje za upravljanje s kulturnimi razlikami v učnem okolju. Večkulturnega izobraževanja pa ne moremo razviti, če vsebin navedenega izobraževanja ne vključimo v učne načrte in učbenike.

Namen članka Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike¹ je bil analizirati, v kakšni meri so v učne načrte in učbenike za osnovno šolo za odrasle vključene vsebine večkulturnega izobraževanja. Ko sem med raziskovanjem ugotovila, da ni posebnih učnih načrtov in učbenikov za osnovno šolo za odrasle, temveč da učitelji za odrasle uporabljajo osnovnošolske učne načrte in učbenike, sem analizirala te. Ker pa učitelji v izobraževanju odraslih osnovnošolske učbenike prilagodijo za odrasle, nekateri pa te prilagoditve zapišejo v obliki internega gradiva, sem analizirala tudi te prilagoditve. Interno gradivo so mi posredovale ljudske univerze, ki izvajajo osnovnošolsko izobraževanje odraslih.

Izhajala sem iz predpostavke, da vsebine večkulturnega izobraževanja v učnih načrtih in učbenikih niso zastopane do te mere, da bi se izobraževalni sistem v Sloveniji lahko ustrezno razvijal kot večkulturno izobraževanje. Ker pa živimo v večkulturni družbi, se mora, da se ustrezno odzove na izzive večkulturne družbe, sistem vzgoje in izobraževanja razvijati kot večkulturno izobraževanje. Zahodne države so tovrstno izobraževanje razvile že pred več desetletji,² ko so začele na ustreznejši način upravljati s kulturnimi razlikami v učnem okolju, v Sloveniji pa smo v novem tisočletju temelje večkulturnega izobraževanja začeli šele postavljati (več v Vrečer 2011).

Iz tradicij večkulturnega izobraževanja v Združenih državah Amerike, Kanadi, Veliki Britaniji, Nemčiji in nekaterih drugih državah je razvidno, da je treba vsebine večkulturnega izobraževanja vključevati v vse šolske predmete. Res je, da se tovrstne vsebine v nekatere predmete lahko vključujejo v večji meri, kot na primer pri poučevanju tujih jezikov, zgodovine, geografije, etike in državljske ter domovinske vzgoje, pri poučevanju literature in predmetih, povezanih z umetnostjo (likovna vzgoja itd.). Nekateri avtorji (kot na primer Banks 2009) pa poudarjajo, da se lahko vsebine večkulturnega izobraževanja vključuje tudi v druge predmete, kot na primer v matematiko, telovadbo itd.³ Za potrebe pričujočega članka in zaradi prostorske omejitve sem se osredotočila na analizo osnovnošolskih učnih načrtov in učbenikov za geografijo.

Zaradi številnih vsebin večkulturnega izobraževanja sem se za potrebe pričujočega članka osredotočila na naslednja raziskovalna vprašanja: Ali obstajajo stereotipi in predsodki do predstavnikov drugih kultur v učnih načrtih, učbenikih za geografijo in internem gradivu za odrasle? Ali analizirani učni načrti in učbeniki omogočajo ustrezno razvijanje medkulturnih kompetenc? Ali učni načrti in učbeniki širijo zavedanje o socialni konstrukciji znanja? Ali je v navedenih učnih načrtih in učbenikih mogoče zaznati etnocentrizem?⁴

1 Pričujoči članek je nastal v okviru raziskovalnega projekta »Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo«, ki sta ga izvajala ZRC SAZU in Pedagoški inštitut od 2010 do avgusta 2011. Navedeni projekt sta financirala Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

2 Angleško: *multicultural education*.

3 Pri matematiki lahko na primer učitelj posreduje, kako štejejo in računajo v različnih kulturah, prav tako lahko učitelj udeležencem izobraževalnega procesa pojasni, iz katerih etničnih skupin so znanstveniki, ki so ugotovili pomembna in prelomna matematična spoznanja itd. V angleškem jeziku obstajajo številne knjige, ki učiteljem svetujejo, kako vsebine večkulturnega izobraževanja vključevati v poučevanje matematike.

4 S terminom etnocentrizem imam v mislih prepričanje, da so vrednote, znanje in moralni standardi ene kulture vredni več kot tisti iz drugih kultur.

Pri analizi učnih načrtov in učbenikov nisem bila pozorna zgolj na vsebine, povezane z večkulturnim izobraževanjem, temveč tudi na to, kaj je tisto, kar v njih manjka, da bi se slovenski sistem vzgoje in izobraževanja lahko razvijal v smeri večkulturnega izobraževanja.

METODOLOGIJA

Za potrebe pričujočega članka sem analizirala v šolskem letu 2011/2012 veljavne osnovnošolske učne načrte in učbenike za geografijo. Vsi analizirani učbeniki so uradno verifirana gradiva za pouk geografije v devetletki. Ker je tovrstnih učbenikov za geografijo več, sem izbrala tiste, ki jih v navedenem šolskem letu uporabljajo na Osnovni šoli Ledina v Ljubljani in so bili izdani med letoma 2003 in 2006. Analizirala sem štiri učbenike: za 6., 7., 8. in 9. razred osnovne šole. Seznam učbenikov in njihove reference so navedeni v poglavju o analizi učbenikov. Ker so bili učni načrti za šolsko leto 2011/2012 prenovljeni leta 2011, analizirani učbeniki temeljijo še na starih učnih načrtih, analizirala pa sem tiste učne načrte, ki trenutno veljajo (šolsko leto 2011/2012). Tudi analizirani učni načrti za geografijo so bili namenjeni učencem 6., 7., 8. in 9. razreda osnovne šole. Analizirala sem tudi v učbenikih objavljeni slikovni material.

Analizirani učni načrti in učbeniki so kot pomoč pri učenju oz. poučevanju namenjeni osnovnošolskim otrokom in učiteljem. Ker pa za osnovno šolo za odrasle ne obstajajo posebni učbeniki, se tudi v njej uporabljajo učni načrti in učbeniki za osnovnošolske otroke. Nekateri učitelji za odrasle so kot dopolnilo učbenikom za osnovnošolske otroke pripravili prilagoditve v obliki internega gradiva; analizirala sem tudi te. Interno gradivo za poučevanje geografije sem pridobila na dveh ljudskih univerzah. Nekatero ljudsko univerzo v Sloveniji nimajo internega gradiva, nekatere ga ne želijo posredovati, ker ga kot takega tudi razumejo.

Pri analizi učnih načrtov, učbenikov in internega gradiva za odrasle sem uporabila metodo kvalitativne analize vsebine. Analizirala sem celotna besedila učnih načrtov in učbenikov, čeprav nekateri avtorji pri apliciranju metode kvalitativne analize vsebine analizirajo le nekaj odstotkov besedila. Klaus Krippendorff (2004) opredeljuje analizo vsebine kot »raziskovalno tehniko za ustvarjanje ponovljivih in veljavnih sklepanj iz besedil (ali drugih smiselnih materialov)« (Krippendorff 2004: 18). Isti avtor poudarja, da besedila nimajo samo enega pomena in jih lahko beremo iz različnih perspektiv. Tudi perspektiva tistega, ki besedilo analizira, se razlikuje od perspektive pisca. Sodobne teorije o procesu branja in učenja zanikajo idejo, da pri branju deluje zgolj posameznikovi kognitivni procesi, nagibajo se k interaktivnemu pojmovanju, ki upošteva odnose, v katere so vpleteni ljudje pri učenju branja (Serrano, Mirceva, Larena 2010; Radovan 2011). Pri kvalitativni vsebini analize so podatki kodirani in združeni v kategorije. Kategorije za kodiranje pa so izoblikovane vnaprej (pred analizo vsebine) – v pričujočem članku glede na v uvodu navedena raziskovalna vprašanja. Rezultate analize dobimo tako, da po kodiranju interpretiramo podatke o besedilu.

KONTEKST: RAZVOJ VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA V ZAHODNIH DRŽAVAH

Kot meni Krippendorff (2004), je treba vsako analizo vsebine razumeti v kontekstu, v katerem so besedila analizirana. Isti avtor tudi meni, da »kontekst določi svet, v katerem so besedila povezana z raziskovalnimi vprašanji analitika« (2004: 33). Za potrebe pričujočega članka so kontekst vsebine večkulturnega izobraževanja.

Večkulturno izobraževanje se je v šolah razvilo kot odziv na pomanjkljivosti izključujočih in asimilacijskih oblik šolanja. Prvi zametki večkulturnega izobraževanja so se pojavili v ZDA. Že leta 1776 so John Adams, Benjamin Franklin in Thomas Jefferson za žig ZDA predlagali moto *E Pluribus Unum* ('iz mnogih

eno') in poudarili, da mora narod hkrati spodbujati pluralizem in enotnost. Za zgodovino ZDA je značilno zatiranje in diskriminiranje manjšin (zasužnjevanje Afričanov, iztrebljanje ameriških staroselcev, diskriminiranje Mehičanov in drugih skupin), zato so se črnci uprli in ustanovili gibanje za državljanske pravice, to pa je vplivalo na nastanek etničnih študij. Iz etničnih študij se je razvilo večkulturno izobraževanje, ki je poskušalo izboljšati položaj marginaliziranih skupin tako v sistemu vzgoje in izobraževanja kot širši družbi. Glavne ideje, ki so se oblikovale v sedemdesetih letih 20. stoletja (Bennett 2001), so vplivale na razvoj večkulturnega izobraževanja v drugih državah po svetu, zlasti zahodnih.

James A. Banks opredeljuje večkulturno izobraževanje kot »pristop k šolskim reformam, s katerimi želimo doseči enakopravnost v izobraževanju za vse rase, etnične, kulturne in jezikovne skupine ter za vse družbene razrede. Prav tako večkulturno izobraževanje spodbuja demokratičnost in družbeno pravičnost« (Banks 2009: 13). Isti avtor (2009) opredeli tudi pet dimenzij večkulturnega izobraževanja:

- Integracija vsebine (nanaša se na vsebine, ki naj vključujejo tudi perspektivo etničnih in kulturnih skupin).
- Proces konstruiranja znanja (učitelji se morajo zavedati, da je znanje družbeno konstruirano, kulturno pogojeno in pristransko. To velja tako za znanje, ki ga doprinesejo raziskovalci, kot tudi za znanje piscev šolskih učbenikov. Učitelj mora o tem, da je znanje družbeno konstruirano, seznanjati tudi udeležence izobraževalnega procesa. Prav tako naj učitelj spodbuja udeležence izobraževalnega procesa, da postanejo ustvarjalci znanja in ne zgolj potrošniki tistega, ki so ga ustvarili drugi).
- Odpravljanje predsodkov. Cilj je pomagati udeležencem izobraževalnega procesa razvijati demokratične odnose med etničnimi, kulturnimi in drugimi skupinami.
- Pedagogika enakosti (učitelji naj prilagodijo poučevanje tako, da bo omogočilo optimalen učni uspeh vseh učencev oziroma dijakov iz različnih skupin. Učitelji naj uporabljajo načine poučevanja, ki so konsistentni z učnimi značilnostmi različnih kulturnih in etničnih skupin).
- Opolnomočenje šolske kulture (nanaša se na tako prestrukturiranje kulture in organizacije šole, da udeleženci izobraževalnega procesa postanejo enakopravni. Izboljšati je treba odnose med skupinami v izobraževalni organizaciji, ki naj temeljijo na spoštovanju kulturnih razlik. Vse to mora biti razvidno v šolskih ciljih, normah in kulturnih praksah. Treba je ustvarjati demokratične šolske prakse, v katerih pri upravljanju šole sodelujejo učitelji, starši in šolsko osebje).

Pomemben del večkulturnega izobraževanja so reforme kurikulumov z dodajanjem perspektiv manjšin in drugih marginaliziranih kulturnih, etničnih in drugih skupin. Cilji multikulturnega izobraževanja so:

- spodbujanje razumevanja, spoštovanja in sprejemanja kulturnih razlik, ki so značilnost vseh družb;
- ustvarjanje alternativnih izbir za ljudi ob spoštovanju in pripoznanju njihove kulture, etnične skupine, spola, hendikepa, jezika, vere, spolne orientacije in družbenega razreda;
- pomagati vsem udeležencem izobraževalnega procesa, da dosežejo učni uspeh;
- spodbujanje zavedanja o družbenih razmerah, ki se pogosto odražajo v neenaki porazdelitvi moči in privilegijev in omejujejo priložnosti tistih, ki ne pripadajo dominantni skupini (Grant, Sleeter 2007);
- doseči družbeno pravičnost ob pogoju, da se odpravi stereotipe, kot tudi zagotoviti vsem udeležencem izobraževalnega procesa vire za učenje, da uresničijo svoj potencial (Nieto, Bode 2008);
- razviti medkulturne kompetence (Gay 1995; Banks 2009).

Medkulturne kompetence so torej ena od glavnih tem večkulturnega izobraževanja. Medkulturnih kompetenc je več, v članku se bom osredinila zgolj na tiste, ki se ponavljajo pri večini avtorjev. Najpomembnejša med njimi je empatija, ki je prvi pogoj, da se v celoti razvijemo druge medkulturne kompetence. Brez razvite empatije pripadnikov drugih kultur ne moremo razumeti. Spoštovanje mnenj drugih ljudi je naslednja medkulturna kompetenca. Treba je priznati in spoštovati kulturne razlike in različna

iz njih izhajajoča mnenja. Pomembna strategija v upravljanju z medkulturnimi razlikami v medkulturnem okolju je poudarjanje podobnosti med kulturami in ne osredotočanje zgolj na razlike. Naslednja medkulturna kompetenca je odprtost za nove izkušnje. Dobro je, če smo odprti za nove izkušnje, nove kulturne realnosti in različne perspektive. Pomembna je tudi tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij. Za večkulturne skupine je značilno, da je v njih še več nejasnosti kot v skupinah s pripadniki zgolj ene kulture. Ljudje imajo namreč različne potrebe in različno reagirajo. Prilagodljivost pa je 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. Tudi znanje spada med medkulturne kompetence. Pri tem mislimo na znanje, ki ga človek pridobi, ko se v večkulturnem okolju pozanima, od kod prihajajo člani drugih kultur, kakšne so njihove vrednote, šege, navade in tradicija. Med medkulturne kompetence štejemo tudi sposobnost prilagajanja vrednotam drugih. Pri tem gre za pripravljenost, da ne reagiramo etnocentrično, da ne povečujemo svojih vrednot, temveč smo sposobni spoznavati vrednote drugih. Priznavati moramo tudi vrednost vrednot drugih kultur. Zavedanje lastne kulturne identitete je pomembna medkulturna kompetenca, ki jo poudarja večina avtorjev in avtoric. Pomembno je namreč, da se zavedamo lastne kulturne identitete, svojih vrednot, odnosov, vzorcev obnašanja itd. Če se zavedamo lastnih vrednot, potem se ne bomo čutili 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. Pomembne so tudi interpersonalne veščine. Sposobni moramo biti interakcij v večkulturnih skupinah, imeti moramo občutek za občutljive teme in kulturne razlike. Na slednje moramo gledati kot na nekaj pozitivnega. K ljudem moramo pristopati brez stereotipov in predsodkov. Če k ljudem pristopamo stereotipno, jih ne vidimo v pravi luči, saj na posameznike posplošujemo lastnosti skupine, pomembno pa je, da jih vidimo kot posameznike.

Poleg medkulturnih kompetenc so v večkulturnem izobraževanju pogoste teme tudi stereotipi in predsodki, etnične identitete, teorije učnih stilov, reforma kurikulumov, pedagogika enakosti, kulturni stili poučevanja in učenja, popularna kultura, družbene akcije itd.

ANALIZA OSNOVNOŠOLSKIH UČNIH NAČRTOV ZA GEOGRAFIJO

Kot sem že omenila, je reforma kurikulumov pomemben cilj večkulturnega izobraževanja. Z vidika tovrstnega izobraževanja je pomembno, da so v kurikule vključene tudi perspektive marginaliziranih skupin. Za potrebe pričujočega članka me torej zanima, ali so vanj vključene perspektive etničnih skupin in kultur, ki v določeni državi živijo. V številnih državah so te perspektive spregledane. »Učni načrt nikoli ni zgolj skupek znanja, ki se na nek način pojavi v besedilih in učilnicah naroda. Učni načrt je vedno del selektivne tradicije, izbira, ki jo je nekdo opravil, ter vizija legitimnega znanja neke skupine« (Apple 1993 v Nieto in Bode 2008: 367).

Sonia Nieto in Patty Bode (2008) menita, da morajo učni načrti vsebovati zgodovino vseh etničnih skupin in kultur, ki v državi živijo, ob tem pa zlasti umetnost, kulturo in znanstvena spoznanja. Poleg tega morajo biti učni načrti odprti in se odzivati na družbene izzive in spremembe, kot so na primer globalizacija in z njo povezane pospešene migracije. Tudi Rita Süßmuth (2007) meni, da je treba izboljšati učne načrte, kajti brez teh ne moremo pripraviti ljudi na izzive raznolikega globaliziranega življenja.

Potrebujemo torej za problematiko kulture senzibilne učne načrte. Rita Süßmuth meni, da »trenutno temeljni izobraževalni cilji medkulturnih kompetenc ne postavljajo kot prioriteto« (2007: 201). Ista avtorica tudi ugotavlja, da morajo učni načrti predstaviti kulturno raznolikost kot vrednoto, kajti učinkovitost učnih načrtov ni odvisna zgolj od nekaterih uspešnih udeležencev izobraževalnega procesa, temveč od uspeha vseh, ki so v ta proces vključeni.

Analizirala sem osnovnošolske učne načrte za geografijo, ki so bili prenovljeni v šolskem letu 2011/12, in sicer za 6., 7., 8. in 9. razred. Ker ni posebnih učnih načrtov za osnovno šolo za odrasle, učitelji uporabljajo učne načrte za osnovnošolske otroke, ki jih sami prilagodijo.

Prenovljeni osnovnošolski učni načrti za geografijo, ki so začeli veljati v šolskem letu 2011/2012, za geografijo predvidevajo skupno 221,5 ure, od tega 35 ur v 6. razredu, 70 ur v 7. razredu, 52,5 ure v 8. razredu in 64 ur v 9. razredu.

V prenovljenih učnih načrtih je pri opredelitvi predmeta geografija med drugim zapisano, da učenci ob spoznavanju in razumevanju različnih kultur, socialnih skupin, njihovih predstavnikov ter družbenih odnosov razvijajo pozitivna stališča do kulturne različnosti in razvijajo medkulturne odnose. Zapisano je tudi, da »spoznavanje vrednot, ljudi in družbe doma in po svetu prispeva k razumevanju med narodi in spoštovanju različnosti« (Kolnik idr. 2011: 4). Tudi pri splošnih ciljih je zapisano, da pri predmetu geografija učenci razvijajo poznavanje in razumevanje »različnosti ljudi in družb na Zemlji, da bi cenili kulturno bogastvo človeštva« (prav tam: 6). Navedeni opis predmeta in cilji se zdijo z vidika vsebin večkulturnega izobraževanja ustrezni, pomanjkljiv pa je opis spretnosti, ki jih učenci razvijajo pri pouku geografije. Opis spretnosti namreč ne vsebuje razvijanja medkulturnih kompetenc, ki so med ključnimi kompetencami. Ker te posameznik nujno potrebuje za uspešno vključevanje v sodobno družbo, jih morajo razvijati tudi učenci.⁵ Medkulturne kompetence bi morali otroci razvijati že v vrtcu in pri različnih predmetih v osnovni šoli, med drugimi tudi pri geografiji. Pri opisu vrednot, ki jih učenci razvijajo pri pouku geografije, bi bilo pomembno vključiti še razvijanje empatije do ranljivih, depriviligiranih skupin. V učnem načrtu pa je »pripravljenost vzvljanja v položaj drugih ljudi« (prav tam: 7) omenjena zgolj na kratko, v isti vrstici kot pripravljenost pomagati ob naravnih nesrečah.

Med operativnimi cilji in vsebinami 6. razreda je od vsebin večkulturnega izobraževanja poudarjeno zlasti spoznavanje naravne in kulturne dediščine Slovenije ter razvijanje pozitivnih čustev do domovine ter občutek pripadnosti svojemu narodu in državi. Mednje ni vključeno razvijanje kozmopolitske pripadnosti, kljub temu da je v 6. razredu pri geografiji poudarek na problematiki planeta Zemlja.

Med operativnimi cilji in vsebinami 7. razreda sta med drugim navedena tudi cilja, da učenec »oblikuje stališča in vrednote, kot so spoštovanje drugih narodov in kultur, mednarodno sodelovanje« in »spoznava potrebo po ohranjanju naravne in kulturne dediščine« (prav tam: 10). Pri operativnih ciljih pa ni vključeno spoznavanje perspektive etničnih in kulturnih skupin v Evropi in Aziji.

Tudi med operativnimi cilji in vsebinami 8. razreda sta med drugim navedena cilja, da učenec »oblikuje stališča in vrednote, kot so spoštovanje drugih narodov in kultur, mednarodno sodelovanje« in »spoznava potrebo po ohranjanju naravne in kulturne dediščine« (prav tam: 10). Prav tako kot v operativne cilje 7. razreda tudi v operativne cilje 8. razreda ni vključeno spoznavanje marginaliziranih etničnih in kulturnih skupin v Afriki, Avstraliji, Oceaniji, Ameriki in na polarnih območjih, na katere se osredotoča vsebina učnega načrta za 8. razred. Za ta geografska območja so značilne številne staroselske kulture, ki so jih v zgodovini iztrebljali, diskriminirali, ponekod se procesi marginalizacije še dogajajo, zato bi bilo pomembno, da je med cilje vključeno tudi razumevanje staroselskih in nekaterih drugih kultur. Pozitivno pa je, da je med operativnimi cilji, povezanimi s prebivalstvom Afrike, omenjen tudi »zna naštetih prispevke Afrike v svetovno zakladnico razvoja človeštva« (prav tam: 14). V preteklosti so v učbenikih v glavnem poudarjali lakoto in revščino v Afriki, zanemarili pa so njene pozitivne plati.

Operativni cilji in vsebine 9. razreda se usmerjajo zlasti na geografske značilnosti Slovenije, zato so najbolj poudarjeni razvijanje odnosa do naravne in kulturne dediščine svoje domovine, razvijanje pozitivnih čustev do domovine in razvijanje občutka pripadnosti svojemu narodu in državi. Tako je poudarjena zlasti medkulturna kompetenca zavedanje lastne kulturne identitete. Med operativnimi cilji, povezanimi z gospodarstvom, je naveden tudi cilj »razloži vzroke in posledice selitev prebivalstva v Slo-

⁵ V dokumentu Evropske komisije iz leta 2006 so medkulturne kompetence vključene med socialne in državljanske kompetence, ki so navedene kot ključne. Ključne kompetence ljudje nujno potrebujemo za uspešno vključevanje v družbo, če jih nimamo, tvegamo socialno izključenost.

veniji in EU« (Kolnik idr. 2011: 18). Pomembno bi bilo vključiti npr. tudi cilj »razume pozitiven ekonomski in kulturni prispevek priseljencev v Sloveniji«. Ker je v Sloveniji (in EU in še marsikje drugje po svetu) vedno manj aktivnega prebivalstva, smo vedno bolj odvisni od priseljencev (prim. Jakoš 2009), ki so delna rešitev za demografske probleme. Zato bi bilo pomembno, da učitelji predstavijo priseljence kot pomemben socialni, kulturni in ekonomski kapital, to pa bi moralo biti jasno zapisano v učnih načrtih in ne bi smelo biti prepuščeno posameznim učiteljem, saj marsikdo v naši družbi na kulturno raznolikost (ki jo vnašajo zlasti priseljenci) gleda bolj kot na problem in ne kot na vrednoto. Da je raznolikost vrednota, bi morali učitelji otrokom posredovati že v vrtcu in osnovni šoli.

Sklenem lahko, da marginalizirane etnične in kulturne skupine v osnovnošolske učne načrte za geografijo niso vključene v zadostni meri, v posameznih državah torej prevladujejo stališča večinske populacije. Kljub temu da 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. Med navedenimi manjšinami sta to zgolj ustavni manjšini Italijanov in Madžarov ob mejah s Slovenijo. Iz učnih načrtov ni razvidno, da bi bile različne kulture stereotipno predstavljene, predsodkov do različnih kultur ne zaznamo. Kljub temu da učni načrti vsebujejo določene cilje, ki poudarjajo spoštovanje do drugih kultur, pa razvijanje večine drugih medkulturnih kompetenc ni poudarjeno. Osnovnošolski učni načrti za geografijo bi temu morali posvečati večjo pozornost. Nekoliko več poudarka na medkulturnih kompetencah je v učnem načrtu za 9. razred, že v nižjih razredih pa bi bilo treba več pozornosti posvetiti razvijanju medkulturnih kompetenc. Med didaktičnimi pripomočki bi bilo treba omeniti takšne, ki bi razvijali medkulturne kompetence.⁶ Učni načrti do neke mere spodbujajo kritično mišljenje učencev, vendar v manjši meri pri vsebinah, povezanih z večkulturnim izobraževanjem. Dejstvo, da je znanje socialno konstruirano, ter da je znanje v učbenikih in znanstvenih knjigah pogosto kulturno pristransko, ni navedeno. Učence se spodbuja h kritičnemu mišljenju zlasti v povezavi z naravnim okoljem. Pohvalno je, da poglavja o medpredmetnih povezavah poudarjajo, da je kulturna vzgoja »sestavni del vseh predmetov in temelj za posameznikov ustvarjalni pristop do kulturnega, estetskega, etičnega področja, z namenom bogatenja kulturne zavesti in izražanja. [...] Spodbuja tudi spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog« (Kolnik idr. 2011: 37). Sklenem lahko, da je v osnovnošolskih učnih načrtih za geografijo nekaj ciljev in vsebin povezanih z večkulturnim izobraževanjem, vendar še vedno premalo, med cilji in vsebinami pa manjkajo predvsem perspektive različnih marginaliziranih etničnih in kulturnih skupin.

ANALIZA OSNOVNOŠOLSКИH UČBENIKOV ZA GEOGRAFIJO

V poglavju o metodologiji sem že navedla nekaj podatkov o analiziranih učbenikih, zato jih na tem mestu ne bom ponavljala. Najprej bom predstavila analizirane učbenike, nato pa še rezultate analize osnovnošolskih učbenikov za geografijo. Analizirala sem naslednje učbenike:

- Senegačnik, Jurij (2006). *Moja prva geografija. Geografija za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut (2005). *Spoznavamo Evropo in Azijo. Geografija za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Kolenc Kolnik, Karmen, Korže Vovk, Ana, Otič, Mart, Senegačnik, Jurij (2004). *Spoznavamo Afriko in Novi svet. Geografija za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

⁶ Do podobnih ugotovitev so prišli v raziskavi LACE, ki med drugim ugotavlja razvijanje medkulturnih kompetenc pri poučevanju tujih jezikov (več v Štrajn 2008).

- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut, Otič Marta (2003). *Živim v Sloveniji. Geografija za 8. razred osnovne šole. Geografija za 9. razred devetletke osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

V analiziranih osnovnošolskih učbenikih za predmet geografija raznolikost kot vrednota ni predstavljena v ustrezni meri. Manjšine so vanje vključene v manjši meri, glavna pozornost je namenjena večini. Če pa so manjšine že omenjene, sta to v glavnem ustavni manjšini: italijanska in madžarska. Položaj je glede vključevanja manjšin podoben kot v učnih načrtih za geografijo. Redko so omenjeni Romi, še redkeje pa etnične skupine iz republik nekdanje Jugoslavije, ne glede na to, da so njihovi predstavniki še precej številčnejši kot predstavniki obeh ustavnih manjšin. Če pa so (ustavne in neustavne) manjšine že omenjene, so le na kratko, kar pa onemogoča učencem, da bi razumeli njihov položaj in doprinos k družbi. Prvi pogoj za doseganje razumevanja je namreč empatija, za njeno doseganje pa bi udeleženci izobrazovalnega procesa potrebovali več informacij o predstavnikih manjšin oz. marginaliziranih skupin. Če so manjšine in druge marginalizirane skupine omenjene le v enem ali dveh stavkih, to ne zadostuje, da učenci do njih razvijejo empatijo, saj za razumevanje njihovega položaja potrebujejo več informacij. Pomembno bi bilo omeniti tudi stigmatizacijo priseljencev v Sloveniji. »Socialna stigmatizacija, ksenofobija in stereotipen odnos so močni negativni dejavniki, ki vplivajo na (re)socializacijo in imajo močan vpliv na otroka« (Lukšič Hacin 2010: 43).

Šola pa ni edina, ki reproducira stigmatizacijo priseljencev. »Stigmatizacijo promovirajo mediji, sovražni govor politikov in nacionalistični diskurz, znotraj katerih multikulturalizem in multikulturni dialog še nista bila sprejeta kot pozitivni vrednoti« (Milharčič Hladnik 2010: 28).

Slikovni material v učbenikih občasno utrjuje stereotipno podobo določenih kultur oz. regij. Tako so npr. v učbeniku za 7. razred devetletne osnovne šole (Senegačnik, Drobnjak 2003) pri predstavitvi geografskih enot Evrope na str. 25 predstavljene fotografije pokrajine Severne, Zahodne, Srednje, Vzhodne in Južne Evrope, zraven pa je še fotografija Jugovzhodne Evrope. Na njej so prikazane demonstracije na Kosovu, kar poudarja konfliktnost na tem delu Evrope, čeprav je ta značilna tudi za nekatera druga evropska območja. Konfliktnost Jugovzhodne Evrope je poudarjena tudi na dveh drugih fotografijah, ki prav tako predstavljata demonstracije Albancev na Kosovu v 90. letih prejšnjega stoletja. Utrjuje se torej podoba o Jugovzhodni Evropi kot konfliktnem območju, njene geografske lepote pa tako ne pridejo v ospredje. Althusser (2000 v Čepič, Vogrinčič 2003: 314) meni, da učbeniki predstavljajo »predpisano berilo šole« in »ideološki aparat države številka ena«, saj je šola že *per definitionem* mehanizem družbene moči. Tudi umestitev Slovenije je ideološko predstavljena, saj je predstavljena kot del Srednje, ne pa tudi Jugovzhodne Evrope. Tako pri umestitvi Slovenije v 7. razredu devetletne osnovne šole (Senegačnik, Drobnjak 2003) ni poudarjena njena zgodovinska in kulturna vez z narodi nekdanje Jugoslavije in je to na kratko opisano šele v učbeniku za 9. razred devetletne osnovne šole (Senegačnik, Drobnjak, Otič 2003). O tem bi bilo treba učence poučiti že v 7. razredu, da se pri njih ne bi zasidrala podoba, da Slovenija ni zgodovinsko povezana z Jugovzhodno Evropo ali da celo ni njen del.

Poleg tega je v učbeniku za 7. razred površno in napačno naveden vzrok za trenja v Jugovzhodni Evropi. In sicer je zapisano: »Balkanski polotok je pravi mozaik različnih narodov, jezikov, kultur in verstev. Zaradi njihove pomešanosti prihaja do različnih trenj« (Senegačnik, Drobnjak 2003: 33). V svetu imamo številna območja, kjer brez večjih konfliktov skupaj živijo različni narodi in kulture; sama pomešanost kultur še ni vzrok za konflikte. Treba bi bilo omeniti vsaj to, da pogosto prihaja do konfliktov, kadar ni ustreznih politik multikulturalizma ali npr. kadar politiki etnično pripadnost prebivalstva izrabljajo za svoje ideološke cilje, kar je bilo še zlasti značilno za območje Jugovzhodne Evrope. Iz zapisanega v učbeniku lahko učenci usvojijo etnocentrično perspektivo, da je Slovenija nekaj večvrednega od Jugovzhodne Evrope, da s to regijo nima nič skupnega. Etnocentrično deluje tudi uporaba nekaterih slabšalnih izrazov za ljudstva, zato so marginalizirane skupine (manjšine) večkrat neustrezno predstavljene. Pejorativna imena za ljudstva se pojavljajo zlasti v poglavju o Afriki, kljub temu da antropologi v zadnjih desetletjih poudarjajo, da niso primerna, kot npr. Bušmani ali Grmičarji in Hotentoti (pravilno za oboje: Khoisan) ter Pigmejci (pravilno: Baka, M'Baka ali Mbuti) (glej Društvo Afriški center 2010). Tudi izraz av-

stralski aborigini bi bilo treba zamenjati z avstralskimi staroselci. V učbeniku avtorjev Kolenc Kolnik idr. (2004) se uporablja izraz pleme namesto ljudstvo. Tudi namesto izraza Eskimi, ki ima pejorativen pomen, se vedno bolj uporablja izraz Inuiti. Namesto izraza Indijanci uporabljamo izraz ameriški staroselci. Indijance je tako poimenoval Kolumb, ki je mislil, da je odkril Indijo namesto Amerike. Če bi bila v učbenikih pojasnjena navedena ustrežnejša poimenovanja ljudstev, bi avtorji opozorili tudi na to, da je znanje pogosto (kulturno) pristransko in bi učence opozorili na socialno konstrukcijo znanja, tako pa učbeniki snov v glavnem podajajo kot »objektivno resnico«. Učenci v učbenikih spoznajo nekaj vsebin, povezanih z drugimi narodi, kulturami in ljudstvi, vendar pa imajo ob uporabi slabšalnih izrazov za ljudstva in zaradi premalo informacij o njih le malo možnosti za razvoj empatije kot najpomembnejše medkulturne kompetence. Pomanjkanje razumevanja oz. premalo informacij, ki ne omogočajo razvoja empatije, je npr. značilno za učbenik avtorjev Kolenc Kolnik idr. (2004: 61), ko pišejo o ameriških staroselcih in Inuitih. Naj ilustriram s citatom: »Tako Indijanci kot Eskimi pa se v sodobnem ameriškem načinu življenja kljub državni podpori in zaščiti ne znajdejo prav dobro«. Stavek, ki spregleda stoletja diskriminacij, nakazuje na to, da so sami krivi, da se ne znajdejo, država pa nudi vso ustrezno pomoč. Treba bi bilo vsaj pojasniti, zakaj se ne znajdejo oz. kakšne možnosti sploh imajo za to. Tudi razvoj drugih medkulturnih kompetenc, kot so npr. spoštovanje drugih kultur, upoštevanje vrednot drugih kultur, odprtost, fleksibilnost itd. je omogočen zgolj v manjši meri.

V nekaterih učbenikih je govor o rasah (Senegačnik, Drobnjak 2005) in rasnih drobcih (Kolenc Kolnik idr. 2004). Rasa je zastarel in škodljiv termin, ki se ga je treba izogibati, govorimo lahko kvečjemu o rasizmu.

Slikovni material v učbeniku za 6. razred devetletne osnovne šole v podpoglavju o življenju v polarnem pasu utrjuje stereotip, da Inuiti (v učbeniku imenovani Eskimi) še vedno poleti živijo v šotorih iz živalskih kož in pozimi v iglujih. Na straneh 63 in 64 so na prvi sliki Inuiti s šotorom, na drugi pa z iglujem, čeprav je v besedilu pojasnjeno, da danes živijo v sodobnih hišah. Slikovni material v poglavju o Afriki (Kolenc Kolnik idr. 2004) se osredotoča v glavnem na za Afriko značilne probleme, njegov učinek pa je še večji, ker se nekatere slike ponovijo.

ANALIZA INTERNEGA GRADIVA ZA GEOGRAFIJO V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE

Predstavniki ljudskih univerz, kjer izvajajo osnovnošolsko izobraževanje za odrasle, so povedali, da učitelji na ljudskih univerzah vsebine za osnovnošolske otroke prilagodijo, določene vsebine preletijo bolj na hitro, določene pa obravnavajo poglobljeno. Večina učiteljev za odrasle uporablja osnovnošolske učbenike, na začetku šolskega leta pa gradivo odraslim prilagodijo tako, da zanje pripravijo interno gradivo. Ker je to gradivo internega značaja, nam ga večina ljudskih univerz ni želela posredovati. Interno gradivo za geografijo za osnovno šolo za odrasle sta nam bili pripravljene posredovati zgolj dve ljudski univerzi iz različnih slovenskih krajev. Ker je gradivo internega značaja, ne bom posredovala podatkov o njegovih avtorjih in organizacijah, kjer avtorja poučujeta. Oba avtorja sta profesorja geografije, ki poučujeta v osnovni šoli za odrasle in imata s tovrstnim poučevanjem večletne izkušnje.

Značilnosti navedenega gradiva so, da je v nasprotju z učbeniki za osnovnošolske otroke, ki morajo biti recenzirani, to gradivo nerecenzirano. Naslednja značilnost analiziranega internega gradiva za odrasle je, da je precej kratko. Najkrajše interno gradivo ima 10, najdaljše pa 27 strani. Interno gradivo za geografijo je bilo za 7., 8. in 9. razred osnovne šole za odrasle.

Za interno gradivo za osnovno šolo za odrasle za predmet geografija je značilno, da se v njem ponovijo nekateri slabšalni izrazi za ljudstva (npr. pleme in žaljiva imena ljudstev, kot npr. Bušmani, Hotentoti, avstralski aborigini, Indijanci itd.). Prav tako se podobno kot v učbenikih pojavlja zastarel izraz rasa. Nekaj empatije se začuti v odnosu do ameriških in avstralskih staroselcev ter črncev, ki so živeli v aparthei-

du v Južnoafriški republiki. Da bi dosegli večje razumevanje omenjenih kultur pri udeležencih izobraževalnega procesa, bi potrebovali nekaj več besed o njihovi diskriminaciji in rasizmu v preteklosti in danes. Sklenem lahko, da je situacija v internem gradivu za odrasle podobna kot v učbenikih za geografijo za osnovnošolske otroke, in sicer, da je v njih premalo vsebin, povezanih z večkulturnim izobraževanjem.

Na podlagi analize internega gradiva za geografijo v osnovni šoli za odrasle lahko sklenemo, da bi učitelji potrebovali posebne učbenike za osnovno šolo za odrasle, saj učiteljem ne ostane veliko časa za pripravo internega gradiva niti niso za to posebej plačani. Pri pisanju se opirajo predvsem na učbenike za osnovnošolske otroke, kar pa za osnovno šolo za odrasle ne zadostuje. Nekateri predstavniki ljudskih univerz so povedali celo, da internega gradiva za odrasle nimajo. Prednost učbenikov za odrasle bi bila tudi v tem, da bi bili ti recenzirani, medtem ko interno gradivo ni recenzirano. Recenzije bi gotovo prispevale k zmanjšanju napak v njih. Mogoče bi tudi specializirani učbeniki za odrasle pomagali zmanjšati prevelik osip v osnovnih šolah za odrasle, kar je trenutno njihova slabost.

SKLEP

Vsebine večkulturnega izobraževanja so medkurikularna tema – ne potrebujejo posebnega predmeta, temveč jih je treba integrirati v vse predmete. Na podlagi analize osnovnošolskih učnih načrtov, učbenikov in internega gradiva za odrasle za predmet geografija sem ugotovila, da bi v prihodnje potrebovali podobne raziskave še za druge predmete, zlasti angleščino, zgodovino, etiko in državljanstvo ter domovinsko vzgojo, v katere se da v večji meri vključevati vsebine večkulturnega izobraževanja. Na podlagi rezultatov pričujočih raziskav pa bi kazalo izpopolniti učne načrte in posledično učbenike ter interno gradivo za odrasle ter vanje vključiti več vsebin večkulturnega izobraževanja. Analiza osnovnošolskih učnih načrtov, učbenikov ter internega gradiva za odrasle za predmet geografija je namreč potrdila predpostavko, da vsebine večkulturnega izobraževanja trenutno vanje še niso vključene v zadostni meri. Če vsebin večkulturnega izobraževanja ne bomo v večji meri vključevali v učne načrte in učbenike, v Sloveniji ne bomo mogli ustrezno razviti izobraževalnega sistema kot večkulturnega izobraževanja. Slednje pa je nujno potrebno, 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.

Vsebine večkulturnega izobraževanja, 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.

Naj končam z besedami Marijance Ajše Vižintin: »Multikulturnost bi morala biti pedagoško-didaktično načelo, eden med kriteriji za presojanje odločitev v šolstvu, od vsake posamezne šole pa je odvisno, ali se bo iz monokulturne spremenila v multikulturno ustanovo« (2010: 148).

LITERATURA IN VIRI

- Banks, James A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ur. James A. Banks). London: Routledge, 9–33.
- Bennett, Christine (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research* 71/2, 171–217.
- Čepič, Mitja, Vogrinčič, Ana (2003). Tujec in tuje v učbenikih. *Teorija in praksa* 2, 313–334.
- Društvo Afriški center (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu. Projekt »Izobraževanje za razvoj na trdnih temeljih«*. Ljubljana: Društvo Afriški center.
- European Commission (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels COM(2005)548final.
- Gay, Geneva (1995). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook IL.: North Central Regional Educational Library.
- Grant, Carl A., Sleeter, Christine E. (2007). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Jakoš, Aleksander (2009). Načrtovanje, demografija in Slovenija. *Urbani izziv* 20/1, 21–32.
- Kolenc Kolnik, Karmen, Korže Vovk, Ana, Otič, Mart, Senegačnik, Jurij (2004). *Spoznavamo Afriko in Novi svet. Geografija za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Kolnik, Karmen idr. (2011). Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Krippendorff, Klaus (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology. 2nd Edition*. London: Sage Publications.
- Lukšič Hacin, Marina (2010). Children of Diplomats in (Re)socialisation Turbulences of Migration. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 33–49.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2010). Children and Childhood in Migration Contexts. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 19–31.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty (2008, 1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Radovan, Marko (2011). The Relation between Distance Students' Motivation, Their Use of Learning Strategies, and Academic Success. *Turkish Online Journal of Educational Technology* 10/1, 216–222.
- Senegačnik, Jurij (2006). *Moja prva geografija. Geografija za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut (2005). *Spoznavamo Evropo in Azijo. Geografija za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut, Otič, Marta (2003). *Živim v Sloveniji. Geografija za 8. razred osnovne šole. Geografija za 9. razred devetletke osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Serrano, M. Angeles, Mirceva, Jasmina, Rosa, Larena (2010). Dialogic Imagination and Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica* 15/2, 191–205.
- Süssmuth, Rita (2007). On the Need for Teaching Intercultural Skills: Challenges for Education in a Globalizing World. *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education* (ur. Marcelo M. Suárez-Orozco). Los Angeles: University of California Press, 195–213.
- Štrajn, Darko (2008). Interkulturalnost v prostoru multikulturalnosti: Tuji jeziki in interkulturalna kompetenca. *Šolsko polje* XIX/5–6, 107–120.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 121–136.
- Vrečer, Natalija (2011). Učeče kulture: Večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB rev.* 45/1–2, 19–27.