

# UČEČE KULTURE: VEČKULTURNO IZOBRAŽEVANJE V PRIMERJALNI PERSPEKTIVI

dr. Natalija Vrečer, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU in Andragoški center Slovenije

UDK 316.73

JEL: I21

## Povzetek

Skoraj vse sodobne družbe so večkulturne. Da bi se ustrezno odzvale na izziv večkulturnosti, so zahodne družbe razvile večkulturno izobraževanje. V članku so z metodo primerjalne analize predstavljane tradicije večkulturnega izobraževanja v ZDA, Veliki Britaniji in Nemčiji. Začetki večkulturnega izobraževanja segajo v petdeseta leta dvajsetega stoletja v ZDA, ko se je začelo gibanje za državljanske pravice, ki je navdihnilo etnične študije, študije spolov, študije hendikepa in dvojezično izobraževanje. Vsa ta gibanja so imela močan vpliv na razvoj večkulturnega izobraževanja. Slovenija se lahko od tradicij večkulturnega izobraževanja v drugih državah veliko nauči, med drugim tudi, da ne ponavlja njihovih napak. Teoretske šole večkulturnega izobraževanja so številne, v članku so na kratko predstavljene. Analiza zakonodaje na področju izobraževanja kaže, da so v njej temelji za razvoj večkulturnega izobraževanja, ki sicer v Sloveniji še ni razvito. Posamezne pobude in iniciative namreč ne zadoščajo, potrebna je reforma izobraževanja, ki bi omogočila, da se večkulturno izobraževanje začne uvajati na sistematičen način. Če naša država ne bo uvedla večkulturnega izobraževanja, potem ne bo mogla na učinkovit način integrirati priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja in širšo družbo. Učitelji se namreč v učnem okolju v vedno večji meri srečujejo s kulturnimi razlikami, saj je v njem vedno več priseljencev.

**Ključne besede:** učeče kulture, kulturne razlike, večkulturno izobraževanje, integracija, priseljenci

## Abstract

Almost all contemporary societies are multicultural. To adequately respond to the issues of multiculturalism, multicultural education has been developed in some societies. Comparative analysis is applied in this article to analyse traditions of multicultural education in the USA, the United Kingdom and Germany. The contention of the author is that we cannot yet speak of multicultural education in Slovenia, because recent years have only seen the development of some of the foundations for the aforementioned education. Since such individual strategies and initiatives are not a sufficient response to the questions posed by multiculturalism, societies have to reform educational systems and transform them in a systematic way. If contemporary societies (including Slovenia) do not develop multicultural education, they cannot achieve effective integration of migrants into educational systems and wider society.

**Key words:** learning cultures, cultural differences, multicultural education, integration, migrants

## 1. UVOD

Skoraj vse sodobne družbe so večkulturne. V 21. stoletju število priseljencev narašča, med drugim tudi zaradi globalizacijskih procesov. Tudi v sistemu vzgoje in izobraževanja se učitelji, ravnatelji in svetovalni delavci, patudi učenci, dijaki, študenti in udeleženci izobraževanja odraslih srečujejo z vedno več kulturnimi razlikami. Zato se mora tudi sistem vzgoje in izobraževanje ustrezno odzvati na kulturne razlike. Nekatere države v svetu so kot odgovor na izziv večkulturnosti, ki je značilna za sodobne družbe, razvile t. i. večkulturno izobraževanje.

V članku bomo poskusili odgovoriti na dve vprašanji, in sicer kakšen sistem vzgoje in izobraževanja potrebujemo v večkulturni družbi, da bi se ustrezno

odzvali na izzive, ki jih prinaša večkulturnost, in ali lahko v Sloveniji govorimo o sistemu vzgoje in izobraževanja kot o večkulturnem izobraževanju. Da bi odgovorili na navedeni vprašanji, bomo uporabili metodo primerjalne analize ter analizirali sisteme vzgoje in izobraževanja v tistih državah, kjer ima večkulturno izobraževanje večdesetletno tradicijo, zlasti na primer v Združenih državah Amerike, Veliki Britaniji in Nemčiji.<sup>1</sup> Slovenija se namreč od teh dolgoletnih tradicij lahko marsičesa nauči, med drugim tega, da ne ponavlja napak, ki so

<sup>1</sup> Ker v pričujoči reviji dr. Marina Lukšič Hacin predstavlja švedski izobraževalni sistem s poudarkom na politiki večkulturalizma, bom analizo izobraževalnih sistemov z vidika večkulturnosti te države izpustila, čeprav je tradicija večkulturnega izobraževanja tam razvita že več desetletij.

značilne za zgodovino teh tradicij. Zlasti bomo pozornost namenili tradiciji večkulturnega izobraževanja v ZDA, saj je najdaljša in je močno vplivala na razvoj tovrstnega izobraževanja v drugih državah. Opisali bomo značilnosti večkulturnega izobraževanja, vključno z njegovimi cilji in razsežnostmi, ter glavne teoretske šole večkulturnega izobraževanja. Predstavili bomo tudi kritike navedenih tradicij večkulturnega izobraževanja. Analizirali bomo tudi pobude v slovenskem izobraževalnem sistemu, ki v izobraževalnih organizacijah spodbujajo in omogočajo upravljanje s kulturnimi razlikami.

V članku bomo izhajali iz predpostavke, da mora sodobna družba (tudi slovenska), če hoče ustrezno integrirati priseljence in odgovoriti na izzive večkulturnosti, reformirati izobraževalni sistem in ga razvijati kot večkulturno izobraževanje. Naslednja predpostavka, iz katere izhajamo, je, da o izobraževalnem sistemu v Sloveniji še ne moremo govoriti kot o večkulturnem izobraževanju, so pa v naši državi v zadnjih letih postavljeni nekateri temelji za razvoj tovrstnega izobraževanja. Naslednja predpostavka je, da brez reforme izobraževalnega sistema v smeri večkulturnega izobraževanja ne moremo doseči učinkovite integracije priseljencev v družbo. Integracija priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja je namreč pogosto predpogoj ekonomske integracije, ta pa je predpogoj drugih integracij: politične, psihološke in sociokulturne. Integracija je dvosmeren proces, ki omogoča razvoj učečih kultur. Učeče kulture nastanejo takrat, ko se nosilci kultur priseljencev učijo od kulture večinskega prebivalstva, hkrati pa se nosilci kulture večinskega prebivalstva učijo od kultur priseljencev in drugih etničnih skupin, ki živijo v državi sprejema. Asimilacija pa je enosmeren proces, pri kateri učeče kulture ne nastanejo, saj se samo nosilci kultur priseljencev učijo od kulture večinskega prebivalstva, ne pa tudi nosilci kulture večinskega prebivalstva od kultur priseljencev. Asimilacija torej omejuje kulturne izmenjave, medtem ko jih integracija spodbuja. Kulturne izmenjave so pomemben vir človeškega, kulturnega, socialnega in ekonomskega kapitala.

## 2. ZAČETKI VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA V ZDA

Večkulturno izobraževanje se je začelo v ZDA in imelo vpliv na nastanek večkulturnega izobraževanja v drugih državah. Že v 18. stoletju je nastal moto *E Pluribus Unum* (iz mnogih eno), ki so ga leta 1776 predlagali John Adams, Benjamin Franklin in Thomas Jefferson za žig ZDA. *E Pluribus Unum* je prepričanje, da mora narod hkrati podpirati pluralizem in enotnost. Te ideje so predstavljale temelj razvoja večkulturnega izobraževanja v ZDA (Nieto 2009). Navedeno izobraževanje sta navdihnili tudi aktivizem in akademsko delo Afroameričanov, kakor sta W. E. B. Du Bois (1935) in Carter Woodson (1933) (Nieto 2009).

V zgodovini ZDA je bila dolgonavzoča ideja o večvrednosti belcev, saj so zaslužnjevali Afričane, iztrebljali ameriške staroselce in diskriminirali mnoge priseljence (npr. mehiške Američane) in druge marginalizirane skupine. Šolstvo je bilo segregirano, obstajale so posebne šole za črnce in posebne za belce, ki so se zlasti dolgo obdržale na ameriškem jugu. Nadpovprečno veliko Afroameričanov, ameriških staroselcev in otrok latinskoameriškega porekla je bilo vpisanih v šole za otroke s posebnimi potrebami ali kulturno deprivilegirane (Bennett 2001).<sup>2</sup> Tudi izobraževalni sistem v ZDA je prispeval k uničevanju staroselskih kultur, njihove otroke so odpeljali v t. i. „*boarding schools*“, kjer so bili ločeni od svojih družin. Podobno se je dogajalo staroselskim kulturam v Kanadi in Avstraliji (Banks 2009a).

Diskriminacija črncev je v petdesetih letih prejšnjega stoletja pripeljala do gibanja za državljanske pravice, ki je povzročilo nastanek etničnih študij in pozneje večkulturnega izobraževanja. Civilno gibanje črncev je spodbudilo gibanja drugih zatiranih skupin v ZDA, Kanadi, Avstraliji in Veliki Britaniji (Banks 2009a). Na razvoj večkulturnega izobraževanja je vplivalo tudi gibanje za medkulturno izobraževanje<sup>3</sup>, ki je bilo značilno za petdeseta leta prejšnjega stoletja, kakor tudi etnične študije, študije spolov, študije hendikepa in dvojezično izobraževanje. Vse te študije so se razvile v šestdesetih letih prejšnjega stoletja (Nieto 2009). Tudi James Banks, ki je eden izmed začetnikov in glavnih avtorjev večkulturnega izobraževanja, je najprej začel z etničnimi študijami, potem pa se je posvetil večkulturnemu izobraževanju in državljanski vzgoji. Poleg Jamesa Banksa so med začetniki večkulturnega izobraževanja še Carlos Cortés, Geneva Gay in Carl Grant (Banks 2004). Dela začetnikov navedenega izobraževanja so obravnavala zlasti neenakopravnost in zatiranje, ki so ga v izobraževalnem sistemu izkusili Afroameričani, kakor tudi v pravosodju, stanovanjskem področju, zdravstvenem sistemu in drugih področjih javne sfere kot rezultat suženjstva in pozneje rasizma in segregacije (Nieto 2009). Ista avtorica poudarja, da je segregacija v izobraževalnem sistemu ZDA kljub temu, da ni več uzakonjena, še vedno realnost, zlasti zaradi stanovanjske politike, zgodovinske tradicije in rasizma.

O začetkih večkulturnega izobraževanja v ZDA lahko govorimo v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja, saj so se takrat oblikovale njegove glavne vrednote

<sup>2</sup> Podobno stanje je tudi v Evropi, ki je značilno tudi za sodobne družbe. Otroke priseljence in romske otroke pogosto dodelijo v šole za otroke s posebnimi potrebami, ker ne obvladajo jezika države sprejema. Tudi v slovenske šole za otroke s posebnimi potrebami je vpisanih nadpovprečno veliko število romskih otrok.

<sup>3</sup> V nekaterih državah (zlasti v zahodni Evropi) je medkulturno izobraževanje sinonim za večkulturno izobraževanje. V ZDA pa je gibanje za medkulturno izobraževanje (*intercultural education*), ki se je začelo v poznih dvajsetih letih prejšnjega stoletja in je trajalo do poznih petdesetih let, predhodnik večkulturnega izobraževanja. Nieto opredeli medkulturno izobraževanje kot „široko zasnovano reformno gibanje, ki je vključevalo razvoj kurikulumov in programov, strokovni razvoj in institucionalne spremembe“ (Nieto 2009: 83).

in ideali, ki so značilni za navedeno izobraževanje še danes (Bennett 2001), kakor je razvidno iz naslednjega podpoglavja. V sedemdesetih letih se je začelo večkulturno izobraževanje tudi v Evropi, najprej v Veliki Britaniji (Banks 2009a).

### 3. TEORETSKE ŠOLE VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Zgodnja teoretska šola, ki je pomagala oblikovati teorije večkulturnega izobraževanja, je teorija družbenih stikov Gordona Allporta (1954). Avtor pomembno pozornost namenja predsodkom. Po njegovem mnenju stiki med skupinami lahko odpravljajo ali povečujejo predsodke, če hočemo doseči pozitivne rezultate, morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji: enakopraven status skupin, skupni cilji, sodelovanje med skupinami in podpora tistih, ki imajo moč (v Nieto 2009). Ista avtorica navaja naslednji dve vplivni teoretski šoli. Prvo predstavljajo študije etničnih identitet, na katere vplivajo osebne izkušnje, družbeni stiki in sociopolitične realnosti (predstavniki: William Cross (1991), Janet Helms (1990), Beverly Daniel Tatum (1997) idr.). Naslednja teoretska šola so teorije učnih stilov, ki so pomembno vplivale na razvoj kurikulumov, usposabljanje učiteljev in šolske razmere. Teorije učnih stilov so temeljile na predpostavki, da kultura vpliva na to, kako se učimo prek vzgojnih metod, družinskih vrednot etničnih skupin in zgodnjih izkušenj, ki jih otroci dobijo doma. Predstavnika te teoretske šole sta Asa Hilliard (1989/1990) in Wade Boykin (1979).

Raziskovalci večkulturnega izobraževanja namenjajo posebno pozornost naslednjim temam: reforma kurikulumov (Asante 1991, Banks 1993 itd.), pedagogika enakosti, ki obravnava razloge za veliko število osipnikov med priseljenci in otroci iz družin z nizkim družbeno-ekonomskim položajem, njihovo izključevanje iz šolskega sistema itd. ter teme o vzdušju v šolah (Schoefield 1995), o akademskih dosežkih učencev in dijakov (Gay 2000), kulturnih stilih poučevanja in učenja (Boykin 1978), ter medkulturne kompetence (Bennett 1986), družbena enakost (Sleeter 1991), demografske študije (Orfield 1988) ter kultura in rasa v popularni kulturi (Cortés 1995), družbene akcije (Banks 1995). V začetku 21. stoletja je nastala nova tema, in sicer o mnogoterih identitetah, o hibridnih identitetah, raziskovalne teme so pod vplivom postmodernizma, postkolonializma, feminizma, študij o istospolno usmerjenih ter kritičnih rasnih teorij (Banks 1993, Nieto et al. 2008, več v Nieto 2009). James Banks med drugim piše tudi o vlogi državljanstva in demokracije znotraj globalizacijskih procesov (2004a).

### 4. ZNAČILNOSTI VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Večkulturno izobraževanje je proces, vedno se spreminja in nikoli se ne konča (Nieto, Bode 2008). Je izrazito večdisciplinarno naravnano (prim. Bennett 2001). Banks opredeli večkulturno izobraževanje kot „pristop k šolskim reformam, s katerimi želimo doseči enakopravnost v izobraževanju za vse rasne, etnične, kulturne in jezikovne skupine ter za vse družbene razrede. Prav tako večkulturno izobraževanje spodbuja demokratičnost in družbeno pravičnost“ (Banks 2009b: 13).

Isti avtor (2009b) opredeli tudi pet razsežnosti večkulturnega izobraževanja, ki so med seboj povezane in prepletene. Te razsežnosti so: 1. Povezovanje vsebine (nanaša se na vsebine, ki naj vključujejo tudi vidik etničnih in kulturnih skupin. Kljub temu, da jih je najlažje vključevati pri pouku (tujih) jezikov, umetnosti in družboslovju, se jih da vključevati tudi pri matematiki in naravoslovju). 2. Proces oblikovanja znanja (učitelji se morajo zavedati, da je znanje družbeno in kulturno pogojeno ter pristransko. To velja tako za znanje, ki ga prenašajo raziskovalci, kakor tudi za znanje piscev šolskih učbenikov. Učitelj mora o tem, da je znanje družbeno oblikovano, seznanjati tudi udeležence izobraževalnega procesa. Prav tako naj učitelj spodbuja udeležence izobraževalnega procesa, da postanejo ustvarjalci znanja in ne zgolj potrošniki znanja, ki so ga ustvarili drugi. Kakor pravi Banks: „Večkulturno poučevanje ne vsebuje zgolj vključevanje etničnih vsebin v učne načrte, temveč tudi spreminjanje strukture in organizacije šolskega znanja“ (2009b). 3. Odpravljanje predsodkov (ta razsežnost temelji na že navedenih Allportovih študijah (1954). Cilj je pomagati udeležencem izobraževalnega procesa razvijati demokratične odnose med rasami, etničnimi, kulturnimi in drugimi skupinami. 4. Pedagogika enakosti (učitelji naj prilagodijo poučevanje tako, da bo omogočilo čim boljši učni uspeh vseh učencev ali dijakov iz različnih skupin. Učitelji naj uporabljajo načine poučevanja, ki so skladni z učnimi značilnostmi različnih kulturnih in etničnih skupin. 5. Opolnomočenje šolske kulture (nanaša se na prestrukturiranje kulture in organizacije šole tako, 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 navedeno v šolskih ciljih, normah in kulturnih praksah. Treba je ustvarjati demokratične šolske prakse, kjer pri upravljanju šole sodelujejo z učitelji, starši in drugo osebje šole.

Cilji večkulturnega izobraževanja so:

- spodbujanje razumevanja, spoštovanja in sprejemanja kulturnih razlik, ki so značilne za vsako družbo;
- ustvarjanje alternativnih izbir ob spoštovanju in pripoznanju njihove rase, spola, hendikepa, jezika,

- vere, spolne usmerjenosti in družbenega razreda;
- pomagati vsem udeležencem izobraževalnega procesa, da dosežejo optimalen učni uspeh;
- spodbujanje zavedanja o družbenih razmerah, ki se pogosto odražajo v neenaki porazdelitvi moči in privilegijev, in ki omejujejo priložnosti tistih, ki ne pripadajo prevladujoči skupini (Grant, Sleeter 2007);
- doseči družbeno pravičnost, odpravljati stereotipe, zagotoviti vsem udeležencem izobraževalnega procesa potrebne vire za učenje, da uresničijo svoj potencial (Nieto, Bode 2008);
- razviti medkulturne kompetence (Gay 1995).

Pomemben cilj večkulturnega izobraževanja je, da pedagoški delavci razvijejo medkulturne kompetence, ki jim omogočijo ustrezno upravljanje s kulturnimi razlikami v učnem okolju. Razvite medkulturne kompetence pri učiteljih so namreč *condition sine qua non*, da učitelji lahko pomagajo navedene kompetence razviti pri udeležencih izobraževalnega procesa. V tradicijah večkulturnega izobraževanja so učitelje usposabljali tudi za medkulturne kompetence, vendar pa avtorji opozarjajo, da je tovrstnih izobraževanj še vedno premalo. To velja za ZDA (Nieto 2009), Veliko Britanijo (Tomlinson 2009) in Nemčijo (Luchtenberg 2009). Pomembno je tudi, da se kot učitelje zaposluje priseljenec.

Nieto in Bode (2008) poudarjata sociopolitični kontekst večkulturnega izobraževanja. Izobraževalne politike običajno nastajajo daleč stran od učiteljev in učnega okolja, imajo pa močan vpliv nanje in na učence ali dijake. Sociopolitični kontekst družbe vključuje zakone, pravilnike, strategije, prakse, tradicije in ideologije. Po mnenju navedenih avtoric ima politika močan vpliv na odločitve v izobraževalnem sistemu. Zato je pomembno, da večkulturno izobraževanje ni usmerjeno le v kulturne produkte, kakor so tradicionalna hrana in noša ter praznovanja etničnih skupin, temveč da pomaga razkrivati strukture moči in privilegije v družbi. Zato je pomembna značilnost večkulturnega izobraževanja kritična pedagogika (Nieto, Bode 2008). Udeležencem izobraževalnega procesa je treba omogočiti, da razumejo celovitost sveta, ki je dinamičen, obsega mnogotere vidike. Učence, dijake, študente in udeležence izobraževanja odraslih je treba spodbuditi, da zavzamejo kritično perspektivo in spoznajo, da nista le en ali dva pogleda na svet, temveč jih je več.

Bennett (2001) je opredelila štiri glavna načela večkulturnega izobraževanja: 1. Načelo kulturnega pluralizma (ki je temeljno načelo večkulturnega izobraževanja. Pomeni, da ima vsaka etnična skupina pravico, da ohrani svojo dediščino. 2. Načelo družbene pravičnosti (ki se nanaša na odpravo rasizma in diskriminacije, strukturnih nepravilnosti in sistematičnih vzorcev prevlade in zatiranja. 3. Pomen kulture v poučevanju in učenju (Gay (2000) and Guy (1999) poudarjata, da je kultura osrednjega pomena

v izobraževalnem procesu glede učnih načrtov, poučevanja, upravljanja ter ocenjevanja in preverjanja znanja). 4. Potreba po akademski odličnosti in enakosti (večkulturno izobraževanje si, kakor že omenjeno, prizadeva za enake možnosti vseh udeležencev v izobraževalnem procesu, da lahko polno uresničijo svoj potencial.

Brez reforme učnih načrtov ne moremo razviti večkulturnega izobraževanja (Bennett 2001), nujno je namreč, da se vanje vključijo vidiki običajno prezrtih etničnih in kulturnih skupin, žensk in hendikepiranih. Večinoma učni načrti vključujejo vidike zmagovalcev, poraženci pa so prezrti (Amstutz 1999, v Guy 1999). Kurikuli morajo torej biti večcentrični. Vendar pa se večkulturno izobraževanje ne sme odražati le v učnih načrtih, temveč tudi v strategijah poučevanja in v odnosih med učitelji, učenci in dijaki ter njihovimi starši (Nieto, Bode 2008).

## 5. KRITIKE VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Kritike večkulturnega izobraževanja se nanašajo zlasti na navedeno izobraževanje v ZDA. Luchtenberg (2004, 2009) predstavi kritiko večkulturnega izobraževanja v Nemčiji. Avtorji, kakor so Gibson (1976, 1984), Hoffman (1996) in Sleeter & Grant (1987), menijo, da že od začetka razvoja do danes manjkajo opredelitve večkulturnega izobraževanja, prav tako ni jasen njegov namen (v Bennett 2001). Menim, da so te kritike neupravičene, saj je npr. James Banks kot eden začetnikov posebno pozornost namenil prav opredelitvam večkulturnega izobraževanja, prav tako je že od začetka tovrstnega izobraževanja jasen njegov namen: doseči enakost in enakopravnost v izobraževanju ter družbeno pravičnost tudi za vse marginalizirane skupine ter odpravljanje stereotipov in predsodkov o teh skupinah ter preprečevanje njihove diskriminacije.

Eldering (1996) meni, da imajo v mnogih večkulturnih državah določeno obliko večkulturnega izobraževanja, primerjave med njimi pa otežuje pomanjkanje jasnosti konceptov, razlike v družbenih kontekstih in različni pogledi na kulturne razlike.

Pomanjkljivost študij o večkulturnem izobraževanju je tudi v tem, da se skoraj vse nanašajo na šolski sistem in praviloma ne obravnavajo področja izobraževanja odraslih. Tako meni tudi Benner Cassara (1992). Študije o večkulturnem izobraževanju odraslih so zelo redke, izjema je npr. študija, ki jo je uredil Talmadge C. Guy (1999), z naslovom *Providing Culturally Relevant Adult Education: A Challenge for the Twenty-First Century*. V zvezi s tem lahko razumemo tudi kritiko Gibsonove (1984), da številne študije o večkulturnem izobraževanju enačijo izobraževanje s šolanjem in tako spregledajo izobraževalne procese zunaj šole.

Luchtenberg (2009) analizira t. i. „*Ausländerpädagogik*“, ki so jo razvili v Nemčiji in se osredotočali zlasti na priseljence, ne pa tudi na večinsko prebivalstvo. Kritika navedene pedagogike je vodila v nastanek večkulturnega izobraževanja v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Šele leta 1996 so ministrstva za šolstvo in kulturo izdala priporočila o pomenu večkulturnega izobraževanja, kar je v Nemčiji vodilo v spremembe kurikulumov in učbenikov, ki so po mnenju Luchtenberga od tedaj tudi bolj odprti do kulturnih razlik. Kljub tem pozitivnim spremembam pa avtor pravi: „Še vedno je potreben velik napredek v izobraževalnih politikah in raziskavah, preden bomo lahko opisali nemški izobraževalni sistem kot ustrezen za večkulturno in večjezično družbo, ki ji mora služiti“ (Luchtenberg 2009: 467).

V ZDA sta levica in desnica kritizirali večkulturno izobraževanje. Za levičarje je bilo takšno izobraževanje preveč konzervativno, največ kritik pa je bilo v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja med desničarji, ki so imeli večkulturno izobraževanje za preveč radikalno (Nieto 2009).

Nekateri kritiki večkulturnemu izobraževanju očitajo pomanjkanje teorije, zato je Bennett (2001) napisala članek, ki podrobneje predstavi teoretske šole, iz katerih je razvidno, da so mnogotere, manj pa je podobnih člankov, ki teoretske šole podrobno predstavijo.

## 6. TEMELJI VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

Slovenija je bila večkulturna država že ob svojem nastanku leta 1991. Že ko smo bili del SFRJ, so bile za našo državo značilne migracije v Slovenijo zlasti po 2. svetovni vojni iz nekdanjih jugoslovanskih republik, vendar pa se o kulturnih razlikah ni toliko govorilo kakor danes. Status ustavno priznanih manjšin imata samo italijanska in madžarska manjšina in s tem pravico do dvojezičnega šolstva. Romi imajo po ustavi posebne pravice, medtem ko priseljenci iz nekdanjih jugoslovanskih republik nimajo statusa ustavnih manjšin in posledično tudi ne s tem povezanih pravic.

V izobraževalnem sistemu delno rešuje navedeni manko pravic neustavnih manjšin možnost učenja maternega jezika za učence in dijake. V osamosvojeni Sloveniji so se priseljeni otroci iz Makedonije lahko učili maternega jezika od leta 1993, v zadnjih letih pa se učijo maternega jezika tudi priseljenci iz drugih držav. Po sklepu ministra o sofinanciranju dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev v šolskem letu 2010/2011<sup>4</sup> dopolnilni pouk maternega jezika izvajata osnovna ali srednja šola, sredstva za izvajanje pa zagotavljata MŠŠ ter države, katerih jezik se poučuje, ali starši učencev ali dijakov, ki bodo pouk obiskovali, ali druge osebe.

Države, katerih jezik se poučuje, ali starši ali druge osebe zagotavljajo plačilo učitelja ter njegove potne stroške, medtem ko MŠŠ zagotavlja letni pavšalni znesek na učenca ali dijaka, ki obiskuje dopolnilni pouk, ki zadostuje za plačilo uporabe prostorov (minimalno) 60 ur pouka, nabavo učil in učnih pripomočkov za učenca/dijaka ter materialne stroške za izvedbo programa (fotokopiranje, telefon, drobni potrošni material itd.).

Prav tako so učenci in dijaki upravičeni do nekaj dodatnih ur slovenščine prvi dve leti šolanja v Sloveniji. 19. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli iz leta 2008<sup>5</sup> omogoča prilagoditve v ocenjevanju učencev priseljencev, in sicer navedeni člen omenja, da se v dogovoru s starši prilagodijo načini in roki za ocenjevanje, število ocen in drugo. Znanje učenca priseljenca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev ali standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih. O navedenih prilagoditvah odloča učiteljski zbor, prilagoditve za ocenjevanje znanja pa se upoštevajo največ dve leti. Pomanjkljivost je, da ni podobnega pravilnika za prilagoditve pri ocenjevanju dijakov priseljencev, tovrstni pravilnik za srednje šole ne obstaja in učitelji in šole se morajo znajti sami.

Nekatere uredbe, strategije in pobude, ki jih lahko označimo kot začetne temelje večkulturnega izobraževanja v Sloveniji, so bile oblikovane šele proti koncu prvega desetletja 21. stoletja. Pomembno vlogo ima Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki je bila sprejeta leta 2007. Pripravilo jo je MŠŠ z zunanjimi sodelavci. Med drugim predstavi slovenske zakonske podlage vključevanja in opredeljuje cilje, načela in ukrepe vključevanja. Zavod RS za šolstvo je leta 2009 izdal Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah, ki jih navedeni zavod trenutno dopolnjuje. Leta 2008 je bila sprejeta Uredba o integraciji tujcev, ki je omogočila priseljencem obiskovanje tečaja slovenskega jezika in spoznavanja slovenske ustavne ureditve, zgodovine in kulture. Prej so bili navedeni tečaji na voljo zgolj beguncem. Leta 2010 je bila sprejeta uredba o spremembah in dopolnitvah Uredbe o integraciji tujcev, ki omenjene tečaje omogoča še večjemu krogu upravičencev. MŠŠ je objavilo več razpisov s tega področja, med drugim je leta 2008 objavilo razpis Vključevanje otrok migrantov v vzgojo in izobraževanje, ki je bil delno financiran iz skladov ESS. V okviru tega razpisa sta OŠ Koper, ki skupaj s konzorcijskimi partnerji pokriva osnovnošolsko področje, ter Srednja ekonomska šola v Ljubljani, ki skupaj s konzorcijskimi partnerji pokriva srednješolsko področje, pripravili predloge obsega, oblik in načinov prilagajanja izvajanja kurikula za hitrejše in kakovostno vključevanje otrok priseljencev v proces vzgoje in izobraževanja (pripravljalnico za lažje vključevanje otrok v osnovno šolo) in pripravo strategij za delo s starši priseljenci in njihovo vključevanje ter

<sup>4</sup> Sklep številka 6030-1/2010/30, z dne 13. 9. 2010.

<sup>5</sup> Uradni list RS, št. 73/08.

pobude za spodbujanje medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v šoli. Pripravljalnico za lažje vključevanje otrok v šolo s poudarkom na učenju slovenskega jezika izvaja tudi Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Navedeni center pripravlja tudi „strokovne podlage ter učna in druga gradiva, ki jih načeloma uporabljajo vsi tisti, ki se v Sloveniji ali tujini ukvarjajo s poučevanjem slovenščine kot drugega ali tujega jezika: visokošolske institucije, ljudske univerze, jezikovne šole, izobraževalni centri itd.“ (Lokar 2010: 5).

Konec leta 2009 je bila na MŠŠ imenovana delovna skupina za integracijo priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja, ki se mesečno sestaja. Njene naloge so med drugim usklajevanje aktivnosti s področja integracije priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja v RS, oblikovanje predlogov strateških usmeritev na tem področju, sodelovanje pri pripravi zakonodaje na ravni MŠŠ in medresorski ravni ter sodelovanje z drugimi deležniki procesa integracije priseljencev.

Izhodišča za razvoj večkulturnega izobraževanja omogoča že glavni zakon izobraževalnega sistema v Sloveniji Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) iz leta 1996 z dopolnitvami.<sup>6</sup> V 2. členu navaja cilje sistema vzgoje in izobraževanja, med njimi so naslednji povezani z večkulturnim izobraževanjem:

- zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost, telesno in duševno zgradbo ali invalidnost;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in nacionalni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi;
- vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij – na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, je omogočeno ob razvijanju slovenskega jezika tudi ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika.

Tudi v Zakonu o osnovni šoli iz leta 1996 z dopolnitvami<sup>7</sup> so v 2. členu med cilji tudi taki, povezani z večkulturnim izobraževanjem, in sicer:

- iz ZOFVI se ponovijo prvi trije cilji:
- vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij;
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturi in naravni dediščini ter spodbujanje državljske odgovornosti - na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, je omogočeno ob razvijanju slovenskega jezika tudi ohranjanje in razvijanje italijanskega in madžarskega jezika;
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- razvijanje zavedanja celovitosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja (zadnji cilj se sicer ne nanaša na druge kulture, vendar je prav tako pomemben cilj večkulturnega izobraževanja – razvijanje sposobnosti kritičnega mišljenja).

Tudi Zakon o gimnazijah iz leta 2007<sup>8</sup> v 2. členu med cilji navaja podobne cilje:

- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenje o zgodovini Slovenije in njeni kulturi;
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi;
- razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami;
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana.

Tudi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju iz leta 2006<sup>9</sup> 2. členu navaja tri cilje poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki predstavljajo izhodišče za večkulturno izobraževanje:

- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi;
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno in miroljubno sožitje ter spoštovanje soljudi;
- razvija in ohranja lastne kulturne tradicije in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami.

Izjema med zakoni je Zakon o izobraževanju odraslih iz leta 2006 z dopolnitvami, ki v nobenem členu ne omenja načel večkulturnega izobraževanja in vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih.

Leto 2008, ki je bilo Evropsko leto medkulturnega dialoga, je bilo prelomno leto, saj je spodbudilo številne nevladne organizacije, da so organizirale neformalna izobraževanja za medkulturni dialog in aktivno

<sup>6</sup> Uradni list RS, št. 12/1996 (23, 1996, popr.), Uradni list RS, št. 115/2003.

<sup>7</sup> Uradni list RS, št. 102/2007.

<sup>8</sup> Uradni list RS, št. 1/2007.

<sup>9</sup> Uradni list RS, št. 79/2006.

državljanstvo. Predstavniki nevladnih organizacij menijo, da je tovrstnih izobraževanj v Sloveniji še vedno premalo. Pomembno je, da bi se nadaljevala tudi v prihodnosti, saj se bomo v slovenski družbi srečevali s še večjimi razlikami, ki jih prinašajo priseljevanja (več v Vrečer 2010).

Večino pobud, ki predstavljajo začetke večkulturnega izobraževanja v Sloveniji, je spodbudila Evropska unija, redkeje pa so tovrstne pobude dali naši načrtovalci politik. Iz analize strategij in drugih pobud, ki se odzivajo na večkulturnost v slovenskem izobraževalnem sistemu, lahko sklenemo, da v naši državi obstajajo posamezne pobude Ministrstva za šolstvo in šport in nekaterih izobraževalnih organizacij, ki so se lotili upravljanja s kulturnimi razlikami v izobraževalnem procesu, s čimer so podani nekateri temelji za razvoj večkulturnega izobraževanja, njegov nadaljnji razvoj pa bo odvisen od ustrežne reforme izobraževalnega sistema, ki naj bi omogočila sistematično upravljanje kulturnih razlik v izobraževalnem sistemu. Da bi ustrezno odgovorili na izzive večkulturnosti v izobraževalnem sistemu, posamezne pobude namreč ne zadoščajo, saj so potrebne sistemske spremembe. Pri postavljanju temeljev večkulturnega izobraževanja smo naredili podobno napako kakor Nemčija, saj smo se začeli osredinjati v glavnem na priseljence, ne pa tudi večinsko prebivalstvo. Pomemben poudarek večkulturnega izobraževanja je namreč prav usmerjenost v priseljence in tudi v večinsko prebivalstvo. Treba je usposobiti učitelje, da razvijejo medkulturne kompetence, saj brez njih ne morejo pomagati učencem, dijakom in udeležencem izobraževanja odraslih, da jih razvijejo sami. Izjema v slovenskem izobraževalnem sistemu je področje izobraževanja odraslih, na Andragoškem centru Slovenije (ACS) smo namreč razvili program Usposabljanja za medkulturne kompetence<sup>10</sup>, ki smo ga večkrat izvajali za izobraževalce odraslih, enkrat pa tudi za srednješolske učitelje. V dodiplomskem izobraževanju za učitelje primanjkuje vsebin, ki bi učitelje opremile z medkulturnimi kompetencami, zato so nepripravljeni na upravljanje s kulturnimi razlikami, s katerimi se v vsakdanjem življenju in učnem okoljusrečujejo. Tudi Vižintin (2010) ugotavlja, da „pedagoški delavci, ki se soočajo z vključevanjem otrok priseljencev, potrebujejo nove oblike izobraževanja in možnosti za razvoj novih sposobnosti“ (Vižintin 2010: 139).

<sup>10</sup> Program Usposabljanja za medkulturne kompetence sem razvila avtorica članka. Pri izvedbi poleg mene in Slavice Borke Kucler sodelujejo tudi zunanji sodelavci dr. Marina Lukšič Hacin, dr. Zoran Pavlovič in dr. Irena Šumi. MŠŠ financira tudi druge projekte ACS-ja na področju večkulturnega izobraževanja, kakor so izobraževalni program Začetna integracija priseljencev (ZIP) (2009—2010), raziskava Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji (2008), Osebnosti izobraževalni načrt za priseljence ter izobraževanje in usposabljanje romskih svetnikov (2009—2010).

## 7. SKLEP

Slovenija je večkulturna država že od svojega nastanka, pravzaprav je bila večkulturna že, ko je bila republika znotraj SFRJ, kljub temu pa se pred začetkom 21. stoletja ni veliko govorilo o kulturnih razlikah. Poskrbljeno je zlasti za italijansko in madžarsko manjšino, ki imata status manjšin po ustavi in pravico do dvojezičnega šolstva. Nerešen ostaja položaj priseljencev iz nekdanjih republik SFRJ, ki nimajo statusa ustavnih manjšin.

ZDA in druge zahodne države, ki so prav tako večkulturne, so razvile večkulturno izobraževanje, da so se ustrezno odzvale na izziv večkulturnosti z vidika izobraževalnega sistema. Slovenija se lahko veliko nauči od teh tradicij, pomembno pa je, da ne ponavlja njihovih napak. Tradicije večkulturnega izobraževanja kaže, da je v to izobraževanje treba vključiti priseljence in večinsko prebivalstvo, torej vso družbo, in da ni dovolj le sprejeti nekaj ukrepov za priseljence. Naslednja lekcija, ki se je lahko naučimo je, da posamezne pobude ne zadoščajo, pomembno je reformirati izobraževalni sistem in ustvariti ustrezne pogoje za razvoj večkulturnega izobraževanja. Kljub temu, da ima večkulturno izobraževanje v zahodnih državah dolgoletno tradicijo, pa avtorji za različne države poročajo, da se je premalo časa namenjenega usposabljanju učiteljev za medkulturne kompetence - kar velja tudi za Slovenijo.

V Sloveniji sprejeti zakonski akti in drugi predpisi predstavljajo temelje za razvoj večkulturnega izobraževanja, vendar pa bi potrebovali boljše zakonsko ureditev tega področja. 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.

Čas je, da se v Sloveniji več načrtovalcev politik, ravnateljev, učiteljev in svetovalnih delavcev začne zavedati, da priseljenci niso le skupina, za katero je treba poskrbeti, da se čim bolj vključi v izobraževalni sistem in družbo, temveč da priseljenci predstavljajo kulturni, socialni, človeški in ekonomski potencial, ki našo družbo bogati.

## Viri in literatura:

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Amstutz D. D. (1999). *Adult Learning: Moving Toward More Inclusive Theories and Practices*. V T. C. Guy (ur.) (1999). *Providing Culturally Relevant Adult Education: A Challenge for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.: 19—33.

- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Developments, Dimensions, and Practice. V J. A. Banks & C. A. M. Banks (ur.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2. izdaja). San Francisco: Jossey-Bass: 3—29.
- Banks, J. A. (ur.) (2004a). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (ur.) (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge.
- Banks, J. A. (2009a). Introduction. V J. A. Banks (ur.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge: 1—5.
- Banks, J. A. (2009b). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. V J. A. Banks (ur.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge: 9—33.
- Benner Cassara, B. (1992, 1990)). Adult Education in a Multicultural Society. London: Routledge.
- Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*. Summer 2001, Vol. 71, št. 2: 171—217.
- Eldering, L. (1996). Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 27, No. 3 (Sept. 1996): 315—330.
- Gay, G. (1995). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Oak Brook, IL.: North Central Regional Educational Library.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 15, No. 1, Special Anniversary Issue: Highlights from the Past (Spring, 1984): 94—120.
- Guy T. C. (ur.) (1999). *Providing Culturally Relevant Adult Education: A Challenge for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Grant, C. A. in Sleeter, C. E. (2007). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Lokar, Metka (2010). Učenje/poučevanje slovenščine kot drugega ali tujega jezika ter seznanjanje s slovensko kulturo – pregled dejavnosti in obstoječega gradiva. Poročilo v okviru projekta Strokovne podlage, strategije, teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, ZRC SAZU.
- Luchtenberg, S. (2004). Introduction. V S. Luchtenberg (ur.) *Migration, Education and Change*. London: Routledge: 1—14.
- Luchtenberg, S. (2009). Migrant Minority Groups in Germany: Success and Failure in Education. V J. A. Banks (ur.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge: 463—474.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (2007). Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.
- Nieto, S. (2009). Multicultural Education in the US: Historical Realities, Ongoing Challenges, and Transformative Possibilities. V J. A. Banks (ur.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge: 79—96.
- Nieto, S. in Bode, P. (2008, 1992)). *Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli v letu 2008 (Ur. l. RS, št. 73/08).
- Sklep o sofinanciranju dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur za otroke priseljencev v šolskem letu 2010/2011 (št. 6030-1/2010/30, z dne 13. 9. 2010).
- Tomlinson, S. (2009). Multicultural Education in the United Kingdom. V J. A. Banks (ur.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge: 121—134.
- Uredba o integraciji tujcev, UL 65/2008
- Uredba o spremembah in dopolnitvah Uredbe o integraciji tujcev UL 86/2010
- Vižintin, M. A. (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini* 32/2010: 121—136.
- Vrečer, N. (2010). Poročilo o analizi dobrih praks izobraževanj za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo na primeru izobraževanja odraslih v Ljubljani. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, ZRC SAZU.

Zakon o gimnazijah. Uradni list RS, št.1/2007.

Zakon o izobraževanju odraslih. Uradni list RS, št. 12/1996, Uradni list RS, št. 86/2004-ZVSI, 69/2006, 110/2006-UPB1.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz leta 1996 z dopolnitvami, Uradni list RS št. 12/1996 (23, 1996, popr.), Uradni list RS, št.115/2003.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/1996 z dopolnitvami, Uradni list RS, št. 102/2007.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Uradni list RS, št. 79/2006

Zavod RS za šolstvo (2009). Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah.