
Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov

Eva Klemenčič, Urška Štremfel in Mojca Rožman

Globalizacija poleg ostalih vplivov močno vpliva tudi na sestavo razredov v šoli, ki postajajo vedno bolj heterogeni. Čeprav so manjšinske skupnosti posebej skoncentrirane na nekaterih območjih (državah in večjih mestih), so v današnjem svetu prisotne domala po vseh šolah v EU, vedno pogosteje tudi v Sloveniji (Eurydice, 2004). Medkulturno izobraževanje¹ bi zato moralo postati reden del izobraževanja 21. stoletja, in sicer iz treh poglobitvenih razlogov: zaradi družbene realnosti sodobne družbe, vpliva kulture in etničnosti na človekovo rast in razvoj ter zaradi spremenjenih pogojev za učinkovito poučevanje in učenje. Ti razlogi pojasnjujejo ne le potrebo po medkulturnem izobraževanju, temveč tudi njegove vsebinske poudarke in načine, po katerih naj bi bile medkulturne tematike poučevane. Vsak izmed razlogov ima pomembno in edinstveno vlogo pri upravičenosti, parametrih in smeri medkulturnega izobraževanja.

Čeprav so državljanske in medkulturne kompetence v primerjavi z ostalimi kompetencami, ki jih opredeljuje Evropski referenčni okvir ključnih kom-

1 Kljub nekaterim ameriškim tradicijam, pri katerih razlikovanja med pojmom multikulturnost in medkulturnost ni zaslediti, v evropskih dokumentih pojma označujeta dva različna pomena. Multikulturnost je razumljena kot širši pojem, ki pomeni sobivanje kultur brez večjih interakcij med njimi, pojem medkulturnosti pa je razumljen kot medkulturna interakcija med različnimi kulturami na nekem geografskem območju, ki označuje medkulturno komunikacijo med posamezniki, ki so pripadniki na različnih področjih družbenega življenja (politično, kulturno, izobraževalno). Na podlagi številnih razprav in različnega razumevanja pojma multikulturnost oz. medkulturnost smo se odločili, da ga konsistentno uporabljamo na naslednji način: kadar se pojem nanaša na družbo, ga uporabljamo kot multikulturna družba. Kadar se nanaša na izobraževanje, ga uporabljamo kot medkulturno izobraževanje. S tem želimo poudariti, da je cilj izobraževanja nedvomno čim večji doprinos k uspešni medkulturni komunikaciji in razvijanju medkulturnega dialoga tako znotraj šol kot v širši družbi. Ali smo ta cilj na podlagi medkulturnega izobraževanja v Sloveniji že dosegli, pa ne želimo predpostavljati, zato uporabljamo izraz multikulturna družba.

petenc (glej Evropski parlament in Svet Evropske unije, 2006), ne le težje osvojljive, temveč tudi težje merljive, analiza nekaterih podatkov Mednarodne raziskave o državljski vzgoji (ICCS, 2009)² omogoča globok vpogled v širok spekter dejavnikov, ki vplivajo na razvoj državljskih in medkulturnih kompetenc. Navedeni kompetenci (državljska in medkulturna) namreč nista osvojljivi zgolj s poučevanjem v razredu, temveč se oblikujeta v interakciji formalnega, neformalnega in izkustvenega učenja, ki se odvija v različnih kontekstih (šola, lokalna skupnost), z vključenostjo širokega kroga akterjev (učenci, učitelji, starši, vodstvo šole, civilna družba). Takšen pristop ni pomemben le na podlagi ugotovitev številnih teoretikov ter poudarkov v evropskih smernicah na tem področju, temveč je potrebo po integriranem in celostnem pristopu k izobraževanju v Strategiji vseživljenjskosti učenja izpostavila tudi Slovenija.

V članku najprej teoretsko osvetljujemo različne opredelitve medkulturnega izobraževanja/vzgoje ter cilje in učinke medkulturnega izobraževanja. Posebno pozornost namenjamo Banksovim (1996) dimenzijam medkulturnega izobraževanja, izobraževanja za/o/v multikulturni družbi, ter različnim kontekstom, ki imajo pomen v medkulturnem izobraževanju. Na podlagi lastnega raziskovalnega modela, v katerega smo vključili evropske države, ki so sodelovale v raziskavi ICCS 2009, in opravljenih sekundarnih analiz v nadaljevanju predstavljamo nekaj raziskovalnih rezultatov, in sicer povezanost različnih kontekstov multikulturnega izobraževanja z znanjem o multikulturnih tematikah ter zmanjševanjem predsodkov o multikulturnih tematikah.³ Teoretska izhodišča in interpretacijo navedenih rezultatov sklenemo s presojo zasnovanosti medkulturne vzgoje v slovenskem šolskem prostoru.

Medkulturno izobraževanje / vzgoja

Med teoretiki ni soglasja o tem, kaj je ali kaj bi medkulturna vzgoja morala biti. Ena od najpogostejših opredelitev izpostavlja, da ta vzgoja temelji na različnih formalnih in neformalnih programih, katerih cilj je promoviranje vzajemnega razumevanja in spoštovanja med člani različnih kulturnih skupin. Kljub temu pa nekateri avtorji (Sleeter, 1991; Perotti, 1994; Mitchell in

2 ICCS je kratica za *International Civic and Citizenship Education Study*, ki jo koordinira organizacija IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

3 Prvotni raziskovalni model smo oblikovali za predstavitev sekundarnih analiz rezultatov raziskave ICCS na mednarodni konferenci CIES (Comparative and International Education Society) aprila 2011 v Montrealu. V analizo smo vključili vse sodelujoče države v raziskavi ICCS. Rezultati so pokazali, da je znanje o multikulturnih tematikah pomembno povezano z zmanjševanjem predsodkov o multikulturnih tematikah (Klemenčič, Stremfel, Rožman, 2011). Za namen prikaza predstavitev rezultatov v pričujočem članku smo raziskovalni model nekoliko korigirali, zaradi prevelike kulturne, politične in družbene heterogenosti sodelujočih držav oziroma izobraževalnih sistemov pa v analizo vključili le evropske države.

Salzbury, 1996; Fennes in Hapgood, 1997) trdijo, da je medkulturna vzgoja bolj osredinjena na perspektivo kakor pa na kurikulum. Tudi v dokumentu Sveta Evrope je navedeno, da se v kontekstu izobraževanja za demokratično državljanstvo medkulturnost pojmuje kot eno od temeljnih načel vzgojno-izobraževalne dejavnosti v kulturno pluralni družbi. Medkulturnost izpostavlja pomen prispevka različnih kultur v izobraževalno okolje in bogatitev tega okolja, s čimer se povečuje ozaveščanje učencev o njihovem poreklu in identiteti. Medkulturnost krepi razvoj skupne šolske kulture, saj temelji na poznavanju in spoštovanju različnih načinov življenja, ki so prisotni v šoli (Dürr et al., 2005: 37–38).

Cilji in učinki medkulturnega izobraževanja

Večina teoretikov soglaša, da so cilji medkulturnega izobraževanja izredno pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Najosnovnejši, najširši cilj medkulturnega izobraževanja, glede katerega so si enotni domala vsi teoretiki tega področja, je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand, 1997: 351).

Čprav se pedagoški pristopi medkulturnega izobraževanja v državah razlikujejo glede na specifični nacionalni in družbeni kontekst, imajo le-ti določene skupne cilje (Nieke, v: Puzić, 2007): prepoznanje lastnega neizbežnega etnocentrizma, ravnanje z različnostjo, graditev tolerantnosti, sprejemanje etničnosti, pozornost do jezikov manjšin, problematizacija rasizma, poudarjanje skupnega, spodbujanje k solidarnosti, racionalno reševanje konfliktov med kulturami, osveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve, tematiziranje odnosa mi – oni, afirmacija univerzalne humanosti. Le Roux (2002) predpostavlja, da so cilji medkulturnega izobraževanja interkulturalno-komunikacijske kompetence, odprtost do drugih kultur, fleksibilnost, toleranca, preprečevanje konfliktov, samorefleksija ter kreativnost.

Banks (2007) meni, da sta glavna cilja vključevanja multikulturnih vsebin v izobraževalni sistem ustvarjanje enakih možnosti za učence različnih etničnih, jezikovnih in družbenih skupin ter doseganje povečane komunikacije ter razumevanja med kulturami, skupinami in narodi ter posamezniki. Poleg tega navede še ostale cilje (že predstavljene v okviru petih dimenzij), in sicer: pomoč posameznikom, da vidijo svojo kulturo iz perspektive drugih kultur; dati posameznikom alternative na področju izobraževanja (učenje o kulturah, etničnih skupinah in jezikih drugih kultur); zmanjševanje diskriminacije etničnih skupin in subkultur; vključevanje multikulturnih vsebin v šolski kurikulum in vsakodnevno življenje šole ter drugih institucij; odprava stereotipov; vse omenjeno vodi v razvoj medkulturnih kompetenc in s tem sodobne, demokratične multikulturne družbe.

Ekstrand (1997) cilje medkulturnega izobraževanja razdeli po posameznih kategorijah:

- vedenjski cilji (kulturna zavest, toleranca, spoštovanje kulturne identitete, izogibanje konfliktom, kulturno dovezetno vedenje);
- kognitivni cilji (učenje tujih jezikov, doseganje višje stopnje izobrazbe, znanje o posameznih kulturah, kompetenca analizirati in interpretirati kulturno pogojeno obnašanje, znanje o svoji lastni kulturi);
- vzgojni cilji (identifikacija in odprava stereotipov o etničnih skupinah v učbenikih, strategije o razumevanju pripadnikov drugih kultur, medkulturna komunikacija, razvoj evalvacijskih tehnik).

Skubic Ermenčeva (2006: 152) interkulturno pedagogiko opredeli kot »pedagoško didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin«. Ta v sebi združuje dva medsebojno povezana cilja:

- izpostaviti pogoje, ki omogočajo uresničitev enakih možnosti v izobraževanju za pripadnike manjšinskih kultur v dani družbi (socialna integracija);
- opredeliti pogoje, ki celotni šolski populaciji omogočajo usposobitev za življenje v multikulturni družbi na podlagi medkulturnega sprejemanja (socialna kohezija).

Da je potrebno na izobraževanje vedno gledati v širšem okviru socialne kohezije, opozarja tudi Evropska komisija. Vsak neuspeh pri celoviti integraciji migrantskih učencev v šolah se bo namreč verjetno pokazal kot širši neuspeh pri socialni vključenosti. Nizka dosežena izobrazba, nizka stopnja zaključka šolanja in visoka stopnja zgodnjega opuščanja šolanja bodo spodkopali možnosti mladih migrantskih učencev za uspešno vključenje v trg dela in kasneje v življenju. Prav tako lahko neuspeh pri integraciji izobraževalnih sistemov ovira razvoj pozitivnih socialnih vezi in interakcijo med različnimi družbenimi skupinami, potrebno za povezano družbo. Neustrezno izobraževanje otrok migrantov lahko vodi k večanju socialnih razlik, ki se prenašajo iz generacije v generacijo; vodi tudi v kulturno razlikovanje, izključenost skupnosti in medetnične spore (Evropska komisija, 2008: 3–8).

Poglobitev poznavanja svoje lastne kulture in kulture drugih bi lahko okrepila samozavest migrantskih učencev in pomenila vrednoto za vse učence. Nikakor ni potrebno, da bi taka medkulturna vzgoja oslabila osnov-

no usmerjenost v identiteto, vrednote in simbole države gostiteljice. V prvi vrsti vključuje oblikovanje vzajemnega spoštovanja, razvoj razumevanja negativnih učinkov predsodkov in stereotipov ter negovanje sposobnosti za upoštevanje različnih mnenj (Evropska komisija, 2008: 12). Pot medkulturne vzgoje je pot sporazumevanja med »našo« in »vašo« kulturo, saj na manjšinske kulture pogosto gledamo z vidika stereotipov in poenostavljenih shem, čemur pa medkulturni pristop nasprotuje. Namen medkulturnega izobraževanja je poiskati poti in načine, v katerih struktura in vsebina izobraževanja spoštuje ter upošteva različnost učencev. Toleranca oziroma strpnost potemtakem ni prvina uspešne medkulturne vzgoje, ampak smo medkulturno kompetenco dosegli, če nam ni treba drugih tolerirati, ampak jih preprosto sprejemamo in lahko v tej njihovi drugačnosti celo uživamo (Mujkanović, 2010: 206).

Medkulturne kompetence bi morale biti videne ne le kot pragmatična potreba v globalni soodvisnosti in medetničnem mešanju, ampak tudi kot resnična vrednota sama po sebi. Bogati namreč naše življenje s sposobnostjo imeti pozitivne kontakte s člani drugih kultur, razširja naša obzorja, zagotavlja nove perspektive in nas uči bolj kritičnega odziva na naše podedovane tradicije. Je pomemben del osebne rasti (Kymlicka, 2003: 158).

Dimenzije medkulturnega izobraževanja

Zaradi številnih različnih in prepletajočih se opredelitev medkulturnega izobraževanja smo se odločili, da jih sintetizirano predstavimo v okviru na področju medkulturnega izobraževanja najpogosteje citiranih dimenzij, in sicer v okviru Banksovih (1996) petih dimenzij medkulturnega izobraževanja: integracija vsebine, proces konstruiranja znanja, zmanjšanje predsodkov, pedagogika enakopravnosti ter krepitev šolske kulture in socialne strukture. Iz navedenih dimenzij lahko razberemo ne le različne vidike, temveč tudi različne cilje medkulturnega izobraževanja. Navedena klasifikacija nam bo koristila tudi pri interpretaciji dosežkov slovenskih učencev v Mednarodni raziskavi o državljanski vzgoji (ICCS, 2009). V nadaljevanju se osredotočamo na pomen petih navedenih dimenzij:

Integracija vsebine

Pri integraciji vsebine je pomembno, da učitelji uporabljajo primere iz različnih kultur in skupin, ko predstavljajo glavne koncepte, principe, posplošitve in teorije predmeta, ki ga poučujejo. Gre predvsem za to, da se v kurikulum vključijo mnogovrstne perspektive, da bodo otroci zmožni kritično razmišljati o različnih dogodkih, o katerih se učijo. Cilj navedene dimenzije torej je, da se v šolski kurikulum vključita dve ali več kulturnih perspektiv ter učenje o različnih etničnih ali manjšinskih skupinah. Na ta način medkul-

turna vzgoja deluje na podlagi dejanske situacije sobivanja dveh ali več kultur ter stremlje k prepoznavanju podobnosti/enakosti in razlik. Multikulturalno izobraževanje vključuje priznavanje drugih in sodelovanje s posamezniki iz različnih kulturnih ozadij (tudi posebnih potreb in življenjskih stilov). Takšno izobraževanje deluje kot katalizator za učence, da pridobijo znanje o sebi in drugih, kot tudi razumevanje odnosa med posameznikom in družbo. Njegov cilj je omogočiti učencem odkrivati in interpretirati kulturne informacije, pridobiti kritično zavedanje kulturnega vedenja, relativizirati sami sebe in ovrednotiti odnose ter prepričanja drugih. Vse navedeno vključuje prenos načel, kot so empatija, solidarnost med kulturnimi skupinami, spoštovanje drugih in preseganje lastnega omejenega mišljenja, kar zahteva razvoj in izpopolnitev kompleksnih socialnih veščin.

Proces konstruiranja znanja

Proces konstruiranja znanja se nanaša na to, kako učitelji učencem pomagajo razumeti in preučevati implicitne kulturne predpostavke, referenčne okvire in perspektive, ki v okviru določenega predmeta vplivajo na konstruiranje znanja.⁴ Pri tem Banks proces konstruiranja znanja razdeli na osebno in kulturno znanje učencev (snovno znanje), popularno znanje (znanje, posredovano preko medijev), akademsko znanje (znanje, ki temelji na konceptih in razlagah znanstvenikov, oziroma objektivno znanje ter kritično razmišljanje o splošno sprejetih akademskih resnicah). V okviru procesa konstruiranja znanja učitelji pomagajo učencem razumeti, kako je znanje oblikovano pod vplivom rasnih, etničnih in socio-ekonomskih statusov posameznikov in skupin. Učencem je potrebno dati tudi priložnost, da znanje oblikujejo sami in identificirajo poti, po katerih je bilo to oblikovanje pogojeno in omejeno z njihovimi osebnimi predpostavkami, statusom in izkušnjami.

Zmanjševanje predsodkov

Dimenzija zmanjševanja predsodkov se nanaša na učne ure in dejavnosti, s katerimi učitelji pomagajo učencem razviti pozitiven odnos do različnih rasnih, etničnih in kulturnih skupin ter medosebne odnose v (različni) skupini. Pri tem je ključnega pomena, da so v učne materiale konsistentno vključene pozitivne podobe različnih skupin. Učencem je v tem pogledu treba prikazati, da sprejemanje drugih kultur ne pomeni zavračanja lastne identitete. Temelji na predpostavki, da je zmanjšanje rasnih in kulturnih predsodkov mogoče ter zaželeno.

4 Kot primer Banks (1996) navaja: Učenci preučujejo, kako je bil proces konstruiranja znanja v naravoslovju zaznamovan z rasizmom, ki so ga vnašale genetske teorije inteligentnosti, darvinizem in genetika. Zanimiv primer pa predstavlja tudi evropocentrični pogled na »odkritje« Amerike ali kritično razmišljanje o pojmovanju različnih družbenih slojev.

Medkulturno izobraževanje otrok in mladih naj bi se odvijalo v dveh smereh: po eni strani naj bi jim pomagalo prepoznavati neenakopravnost, krivico, rasizem, stereotipe in predsodke; po drugi strani pa jim posreduje znanje in moč, da se bodo znali postaviti po robu in da bodo vedeli, kako ukrepati, kadar se bodo v družbi soočili z omenjenimi pojavi (Gomes, 2006: 43).

Z medkulturnim izobraževanjem naj bi mlade naučili odkrivati vzroke in mehanizme rasizma, nestrpnosti, ksenofobije in antisemitizma. Osebnostno odkritje teh pojavov v družbi se lahko nadaljuje v skupinski dinamiki, naloge šole in učitelja pa je, da ta proces spodbudi in pospeši. Medkulturna vzgoja je usmerjena v poskus spreminjanja mišljenja posameznika v smeri podiranja predsodkov, fiksnih idej, usmerjenosti vase in v lastno kulturo, podiranja idealizacij in občudovanja le določenih kultur z namenom sprave med kulturami. Zahteva torej, da opustimo razvrščanje po vertikali glede na politično moč, bogastvo, raso in spol ter da začnemo vrednotiti na nov način, po horizontali, dopuščajoč enake možnosti za vse, hkrati pa pestrost in pisanost (Shaughnessy et al., v: Mujkanović, 2010: 197). Medkulturna vzgoja izpostavlja razvoj kulturne senzibilnosti in zavesti o sebi ter drugih, ustvarja odprtost do drugih kultur in medkulturnih večšin, vključno s komunikacijo in izpostavljanjem medpredmetnih izkušenj, predvsem pa edinstvenost in vrednost vsake kulture ter njen prispevek k človeštvu (Dürr et al., 2005: 37–38).

Banks (1996) opozarja, da čeprav programi medkulturnega izobraževanja izpostavljajo kot svoj cilj kulturni pluralizem, v praksi zelo malo učnih materialov dejansko vključuje načela kulturnega sodelovanja kot kulturne izmenjave, ki je prvi pogoj »večplastne akulturacije« državljanov. Programi so v glavnem še vedno zasnovani za učence večine in le malo jih vključuje ozaveščanje manjšinskih učencev in krepitev zavesti le-teh o prispevku njihovih kultur k večinski kulturi. Predstavljanje kulture manjšine je pogosto stereotipno in omejeno na manjše število kulturnih lastnosti, kot so na primer oblačila, hrana in narodna glasba, v katerih se domovina prikazuje izključno skozi tradicionalne kulturne oblike.

Pedagogika enakopravnosti

Pedagogika enakopravnosti predstavlja takšne pedagoške strategije, ki spodbujajo uspeh vseh učencev ne glede na njihovo barvo kože, etnično oz. socialno pripadnost ali spol. Etnično, rasno, socialno, kulturno in jezikovno ozadje ter spol učenca nista pojmovana kot ovira, temveč kot potreben katalizator učenja. Otroci potrebujejo priložnost videti, da šola in dom nista dihotomni entiteti.

Pedagogika enakopravnosti vključuje programe, osredinjene na učence (kompenzacijske in tranzicijske programe), ki nudijo kulturno ali jezikovno pomoč učencem, običajno iz manjšinskih skupin, kar jim omogoča pre-

hod na večinski kurikulum. Ti programi se najpogosteje izvajajo v kombinaciji z učenjem tujega ali s poukom maternega jezika. Banks (1996) meni, da je pedagoško enakopravnosti mogoče doseči tudi z različnimi učnimi slogi, ki jih imajo različne kulturne in etnične skupine. Predlaga tudi, da učitelji uporabljajo različne metode za preverjanje znanja, saj uporaba samo ene metode lahko depriviligira učence nekaterih družbenih razredov in etničnih skupin. Učitelji naj uporabijo tudi različne strategije ocenjevanja, ki vključuje opazovanje, ustno izpraševanje in standardizirano ocenjevanje. Ocenjevanje se ne sme omejiti samo na znanje, temveč mora vključevati kompleksne kognitivne veščine.

Dimenzija je torej osredotočena na zagotavljanje enakopravnih priložnosti za učenje za vse učence. Pri tem pa gre za spremembe v celotnem šolskem okolju, tudi in predvsem v skritem kurikulumu, ki je razviden iz učiteljevih pričakovanj glede različnih kulturnih in etničnih manjšin, razredne klime, šolske discipline ter v odnosu med šolo in širšo skupnostjo.

Krepitev šolske kulturne in socialne strukture

Ta dimenzija pojmuje šolo kot družbeni sistem, ki predstavlja več kot zgolj seštevek njegovih sestavnih delov, kot so kurikulum, materiali za poučevanje ter učiteljev odnos in percepcije. Šolska kultura namreč zahteva vključitev staršev, okolice in skupnosti v pedagoški proces. Gre za razširitev razreda oziroma šolskega okolja v širšo okolico oziroma zlitje šole in dogajanja v njej z okolico, kar privede do izboljšanja šolske klime. Sodelovanje šole z okolico in s krovnimi manjšinskimi organizacijami ter z njihovimi kulturnimi društvi na področju vključevanja manjšinske kulture v šolske in obšolske dejavnosti obogati program šole z novimi spoznanji in perspektivami ter prispeva k uspešni integraciji otrok, ki so pripadniki etničnih manjšin. Obenem se otroci, ki pripadajo večinskemu narodu, naučijo sprejemati tujo kulturo.

Pri tem imajo velik pomen družbeno osredinjeni programi, npr. programi socialne rekonstrukcije ali programi za medosebne odnose, ki so namenjeni krepitvi socialnih odnosov znotraj šole in v družbi skozi spodbujanje medkulturnega razumevanja, zmanjševanje rasizma in predsodkov kot tudi skozi preoblikovanje kurikula in politično-kulturnega konteksta šolanja. Ti programi so osredinjeni na sodelovalno učenje in družbene iniciative na ravni šole.

Naštete dimenzije se med seboj prepletajo, naloga šole in učitelja pa je, da vse navedene perspektive združi v šolsko znanje (Banks, 2007: 76). Znanje (naših) učencev o medkulturnih in državljskih tematikah bomo poleg ostalih učinkov medkulturnega izobraževanja glede na Banksovo klasifikacijo predstavili v nadaljevanju članka – v empiričnem delu le-tega. Sedaj pa se podrobneje posvetimo izobraževanju o/za/v multikulturno družbo.

Izobraževanje o/za/v multikulturno družbo

Ko govorimo o izobraževanju o/za/v multikulturno družbo, mislimo na tripartitni koncept. Izobraževanje o multikulturni družbi vključuje vsebino in znanje, izobraževanje za multikulturno družbo oskrbi mlade z določenimi veščinami (npr. kritičnost), izobraževanje v multikulturni družbi pa temelji na delovanju in izkušnjah.

Tabela 1: Pomen izobraževanja o/v/za državljanstvo v multikulturni družbi.

| DIMENZIJE | POUDAREK | CILJ | VSEBINA |
|-----------------------------------|---|--|---|
| O multikulturni družbi | Vsebina in znanje Dejstva in razumevanje | Politična pismenost | Učenje o družbenih, političnih in državljskih institucijah ter človekovih pravicah; študij okoliščin, v katerih je mogoče skladno sobivati; učenje o družbenih vprašanjih in aktualnih družbenih problemih; poučevanje mladih o državni ustavi (uveljavljanje pravic in odgovornosti); spodbujanje poznavanja in spoštovanja kulturne in zgodovinske dediščine ter kulturne in jezikovne raznolikosti družbe |
| V multikulturni družbi | Delovanje in izkušnje | Dejavno vključevanje učencev | Omogočiti vključevanje v skupnost (na šolski, lokalni, državni ali mednarodni ravni); praktična izkušnja demokracije v šoli; razvoj sposobnosti povezovanja z drugimi; spodbujanje k sodelovanju v organizacijah in projektih |
| ZA multikulturno družbo | Veščine (analiza in kritičnost) | Kritično mišljenje, stališča, vrednote | Pridobivanje spretnosti za dejavno vključevanje v družbo; razvoj prepoznavanja in spoštovanja sebe in drugih (doseganje večjega medsebojnega razumevanja); pridobivanje socialne in moralne odgovornosti in samozavesti ter učenja odgovornega ravnanja z drugimi; krepitev duha solidarnosti; izoblikovanje vrednot (poudarek na raznolikosti družbenih pogledov in stališč); učenje poslušanja in mirnega reševanja konfliktov; učenje načinov zagotavljanja varnega okolja; razvijanje učinkovitih strategij za boj proti rasizmu in ksenofobiji |

Povzeto po: Stradling, 1987; Kerr, 1999; Fogelman, 2004; Eurydice, 2005.

Kot je razvidno iz preglednice, različne poudarke, vsebino in cilje izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi na podlagi sinteze opredelitev številnih avtorjev strnemo v tri dimenzije takšnega izobraževanja – o multikulturni družbi, v multikulturni družbi in za multikulturno družbo. Kerr (1999) meni, da je veliko lažje dosežati izobraževanje o državljanstvu v multikulturni družbi kot pa izobraževanje za državljanstvo v multikulturni družbi. Temu mnenju se pridružujemo tudi avtorice tega članka, kajti učenec je zagotovo lažje naučiti nekaj o vsebini, kot pa »priučiti« jim večšine, stališča, vrednote ter jih spodbuditi k aktivnemu delovanju v družbi. Seveda pa je, kot želimo dokazati v članku, izobraževanje o multikulturni družbi (se pravi: učenje in poučevanje dejstev) eden od prvih pogojev za razvoj ostalih dveh, tj. za učenje v multikulturni družbi ter za učenje za multikulturno družbo, in sicer prav zaradi poudarkov in ciljev, ki jih ti dve dimenziji zahtevata.

Pa si v nadaljevanju nekoliko podrobneje pogledimo prvo dimenzijo, tj. dimenzijo o multikulturni družbi. Poudarek te dimenzije je na vsebini in znanju, dejstvih in razumevanju. Slednje bomo najprej opredelili s pomočjo različnih kontekstov multikulturenega izobraževanja oziroma medkulturne vzgoje.

Vloga in pomen različnih kontekstov

Kljub različnim smerem in vrenju teoretskih tokov na področju medkulturnega izobraževanja je enotnost pri tem, da mora biti medkulturno izobraževanje povezano z udeležbo vseh akterjev izobraževanja in širše skupnosti, tako rekoč popolna. V tem pogledu je nujno pospeševati mreženje in vzpostaviti učee se skupnosti, v katerih je sodelovanje med izobraževalno politiko, raziskovalci, učenci, šolo, družinami in širšo skupnostjo ključnega pomena.

Čeprav je integralni pristop bistven za delovanje in uspeh medkulturnega izobraževanja, je prav, da pojasnimo tudi vlogo vsake izmed vključenih dimenzij in vlogo posameznih kontekstov/akterjev v njem. Vsak izmed njih ima namreč pomembno in nepogrešljivo vlogo v vzgoji mladih za življenje v multikulturni družbi. Teoretične predpostavke o njihovem pomenu nam lahko koristijo pri presoji uspešnosti medkulturnega izobraževanja v Sloveniji kot celote, kar bomo v pričujočem članku preverjali preko dosežkov slovenskih učencev v Mednarodni raziskavi državljske vzgoje (ICCS, 2009).

Nacionalni kontekst in kontekst skupnosti

Da bi v celoti razumeli medkulturno izobraževanje, ga je potrebno obravnavati v širšem družbeno-političnem kontekstu. V tem smislu Dragoš (2006) ugotavlja, da je vloga izobraževalnih ustanov pomembna, ne pa zadostna pri prizadevanjih za medkulturne spremembe, saj je poleg izobraže-

valnih institucij poglavitna vloga v pristojnosti področnih politik in splošne politike na državni ravni (Dragoš, 2006). Številne evropske študije poudarjajo vlogo izobraževalne politike pri pomenu, vlogi, statusu in definiciji medkulture vzgoje ter pri urejanju medkulture vzgoje v praksi. Izobraževalna politika ima pomembno vlogo tudi pri reformah in spreminjanju navedenih področij (Birzea et al., 2004; Froumin, 2004; Kerr, 2004; Losito, 2004; Mikkelsen, 2004; Pol, 2004; Eurydice, 2005).

V tem pogledu nacionalni kontekst in kontekst skupnosti obsega širši kontekst, v katerem delujejo šole in domače okolje. Dejavnike najdemo na lokalni, regionalni in nacionalni ravni. V sodobnem svetu je vedno bolj relevantna tudi supranacionalna raven (EU). Kontekst širše skupnosti obsega različne ravni. V Mednarodni raziskavi državljske vzgoje (ICCS, 2009) je najbolj relevanten nacionalni in družbeni kontekst. Pri tem morajo biti pri interpretaciji rezultatov mednarodnih študij še posebej upoštevani zgodovinsko ozadje, politični sistem, struktura izobraževanja ter formalni kurikulum.⁵

Vloga kurikula

Pri oblikovanju kurikula je pomembno upoštevati kontekst (zgodovinsko tradicijo, geografski položaj, socio-polistrukturo, ekonomski sistem in globalne trende), saj je mogoče državljsko in medkulturno vzgojo interpretirati na številne načine (Kerr, 1999).

Priporočila Sveta Evrope o izobraževanju za demokracijo poudarjajo, da morajo vse ravni izobraževalnega sistema odigrati svojo vlogo pri implementaciji tega koncepta v kurikulum, bodisi kot posebnega šolskega predmeta bodisi kot medpredmetne teme. Priporočila pozivajo tudi k multidisciplinarnemu pristopu, s čimer bi se olajšalo pridobivanje znanj, stališč in spretnosti, ki so potrebna za uspešno življenje v demokratični in multikulturni družbi. Vključevanje medkulturnih vsebin v šolski kurikulum ne pomeni, da je potrebno v šole uvesti poseben predmet (medkulturna vzgoja), ampak da je potrebno medkulturne vsebine vključiti v predmetnike vseh predmetov, kar predstavlja korak k že omenjeni interdisciplinarnosti in odprtosti medkulturnega kurikula. Medkulturni kurikulum naj bi bil interdisciplinarno naravnane. Medkulturno izobraževanje mora prevzemati vse predmete – zgodovino, geografijo, državljsko vzgojo, umetnost, filozofijo, sociologijo, psihologijo. Učna gradiva naj vključujejo nove vsebine, upoštevajo glasove, ki so bili v preteklosti zanemarjeni, in kritični pregled vsebin, ki so še vedno preveč antropo-, evropo- in/ali moškocentrično naravnane. Pomembno se je za-

5 V okviru nacionalnega konteksta in ostalih skupnosti raziskava omogoča primerjalni vpogled v strukturo izobraževalnih sistemov, izobraževalnih politik, ki se nanašajo na državljsko vzgojo, šolske kurikule, pristope izobraževanja in kvalifikacije učiteljev, ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti državljske vzgoje in reformne procese na tem področju (Kerr et al., 2010: 26).

vedati, da vsi predmeti z različnimi poudarki in načini prispevajo k razvoju medkulturnih kompetenc. Poleg deklarativnih in procesnih znanj (spretnosti) vsako od predmetnih področij prav tako uči stališča in vrednote. Medkulturni kurikulum spodbuja k stališčem in vrednotam, ki podpirajo etnični pluralizem, kulturno raznovrstnost, kot tudi nacionalno, lokalno, skupinsko in individualno identiteto. Kurikul bi moral izražati vse pomembne vidike razvoja učenčeve osebnosti in njegovega vrednostnega sistema. To seveda vključuje tudi razvoj znanja, vedenja in veščin, ki so potrebni za delovanje v multikulturni družbi (Asser et al., 2004: 40).

Vključevanje medkulturnih vsebin v kurikulum učencem omogoča, da spoznavajo koncepte, dogodke ter situacije iz različnih zornih kotov (Banks, 2007). Medkulturni kurikulum ne pomeni, da se običajnemu, tradicionalnemu kurikulumu ali celo samo učnim načrtom posameznih predmetov doda nekaj posebnosti socialnega in kulturnega okolja ter manjšin, ampak pomeni, da se te posebnosti vključujejo v vsa področja dela šole: v postavljanje temeljnih vrednot življenja med učenci in drugimi, v vsebine pouka in dejavnosti zunaj njega, v oblikovanje pravil vedenja in zaščito pripadnikov kulturnih manjšin (Resman, 2003).

Poleg formalnega je treba upoštevati tudi neformalni oz. skriti kurikulum, saj skupaj odsevata v dinamičnem medsebojnem razmerju učenja in poučevanja, vsebine in izkušenj znotraj in zunaj razreda. Skupaj vplivata na doživljanje izkušnje vseh učencev. Sočasno razvijata veščine, znanje, stališča in vrednote, potrebne za uspešno soočanje s priložnostmi in drugimi kulturami v vse bolj povezanem in globaliziranem svetu (Leask, 2009: 208). Skriti kurikulum se med drugim odraža v odnosu učiteljev do udeležencev izobraževanja. V središču spodbujanja medkulturnega učenja v okviru neformalnega (skritega) kurikula je pomen dinamike v razredu ter usposobljenost učiteljev, da uspešno zagotavljajo posameznikovo ugodje, zadovoljstvo in učinkovitost. Da so takšni pogoji zadovoljeni, je potrebno ustrezno razviti kompetence učiteljev na naslednjih področjih:⁶ medkulturna komunikacija; priprava učnih materialov, primernih za kulturno mešane razrede; dodatki ali preoblikovanje kurikula, ki vsebuje primere ali študije primera iz drugih kultur; uporaba jezika brez lokalnih metafor, slenga in podobno; skrb za jasno razlago takšnega jezika, kadar je to zaželeno; znanje o kulturah, ki so zastopane v razredu (Gabb, 2006: 362).

V tem pogledu je treba poleg formalnega ozavestiti in transformirati tudi skriti kurikulum, saj, kot meni Apple (v: Vrečer in Kucler, 2010: 5), predstavlja izobraževalni sistem ogledalo družbe, kar je razvidno zlasti v skritem kurikulumu. Apple meni, da kurikulum nikoli ni nevtralen nabor znanja, vedno

6 Medkulturne kompetence učiteljev lahko razvijemo bodisi v okviru njihovega formalnega univerzitetnega izobraževanja bodisi v okviru strokovnega spopolnjevanja.

je del selektivne tradicije in je del vizije določene skupine o tem, kaj je legitimno znanje (ibid.). Vendar medkulturnost ni osnovana zgolj na znanju, saj je pod močnim vplivom čustvenih odzivov, občutkov in vedenja. Čeprav se medkulturno izobraževanje pogosto zgodi preko t. i. skritega kurikula v družbenem in vizualnem svetu, v katerem živijo učenci, je prav tako pomembno medkulturne ideje neformalnega kurikula vključiti v poučevalni formalni kurikulum.

Šola in razred

Kontekst šole in razreda vsebuje dejavnike, povezane s poučevanjem, ki so ga deležni učenci, šolsko kulturo in splošnim šolskim okoljem. Zaradi preglednosti jih v nadaljevanju pojasnjujemo ločeno kot kontekst šole in kontekst razreda, posebno pozornost pa namenjamo tudi vlogi učitelja. Navedeno nam bo omogočalo sistematično prikazati posamezne dejavnike, ki imajo vpliv na dosežke učencev v raziskavi ICCS 2009.

Šola

Mnogo avtorjev (Lukšič Hacin, 1999) izpostavlja šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi vzpostavitev novega multikulturnega diskurza nasploh. Šolstvo predstavlja tisto institucijo, ki prenaša in oblikuje, obenem pa lahko tudi spreminja obstoječe vrednote v družbi. V tem smislu lahko šolstvo razumemo predvsem kot institucijo, ki ima vlogo vzgoje družbenih vrednot, s tem pa prispeva k oblikovanju družbeno-kulturnih odnosov. Šola kot vzgojna institucija razvija posameznikove sposobnosti, njegove vloge kot subjekta in dela širše družbe, s tem pa vpliva na neposredno gradnjo družbenih odnosov. Šola je produkt družbe, vendar nanjo tudi vpliva ter predstavlja norme in stremljenja medkulturne šole ter pedagogike, saj ima prav šola možnost, da v praksi uresničuje koncepte multikulturalizma (Grobelšek, 2010: 154). Družbeni pogoji so meje pedagoških prizadevanj, saj bo medkulturno izobraževanje uspešneje funkcioniralo v družbi, ki sprejema in spoštuje kulturno, etnično, narodno raznovrstnost svojega prebivalstva, ki v tej raznovrstnosti vidi kakovost in osnovo za svoj razvoj, ki spodbuja integracijo različnih ljudi in njihovih kultur (Skubic Ermenc, 2004). Naraščajoča različnost v državah in šolah predstavlja resne izzive kot tudi priložnosti. Kulturna, etnična in jezikovna raznovrstnost daje državi in šolam bogate priložnosti vključiti različne perspektive in tematike, kar jih lahko okrepi (Banks, 2001). Pluralistično izobraževanje naj vsebuje neposredno učenje, izhajajoče iz globaliziranega kurikula, in posredno učenje, kot posledico idej in znanja, ki ga v razred prinesejo učenci iz različnih demografsko mešanih skupin. Šola ima kot posrednik v medkulturni vzgoji dvojno nalogo: predstavlja vez tako z manjšinskimi kot tudi z večinskimi skupinami in kulturami (Grobelšek, 2010: 158).

Multikulturalisti soglašajo, da je prvotni cilj medkulturnega izobraževanja preoblikovati izobraževalne institucije na način, da bodo učenci iz različnih rasnih, etničnih, spolnih in razrednih ozadij imeli priložnost enakih izobraževalnih možnosti in uspeha (Grant in Sleeter, 1986; Banks, 1996; Melnick in Zeichner, 1997). Šola naj bi bila ustanova z odprtim odnosom do drugačnosti, z zagotavljanjem primerne šolske in razredne klime, pravičnosti in participacije vseh. Šola je pojmovana kot družbeni sistem, ki je večji od njenih sestavnih delov, kot so kurikulum, materiali za poučevanje ter učiteljeva stališča in vrednote. Šole imajo potencial biti učinkoviti dejavniki družbenih sprememb. Z zagotavljanjem vzorčnega modela okolja, v katerem so demokratični ideali cenjeni in izvajani, učenci lahko vidijo konkretizacijo demokratičnih idealov, hkrati pa šole poskrbijo za ustvarjanje znanja, potrebnega za soočanje z družbeno neenakostjo (rasizem, seksizem, razredno, starostno, sposobnostno, jezikovno razlikovanje).

Šole so tudi idealni laboratoriji za razumevanje družbene in politične dinamike, ki povzroča zatiranje, predsodke in netolerantnost. Predsodki v šolah so še posebej problematični, saj so šole javni prostori, v katerih se učenci učijo razpravljati in graditi znanje o različnosti. Če so prepričanja, polna predsodkov v šoli spregledana, učenci nimajo priložnosti preoblikovati svojega znanja, temelječega na predsodkih (Camicia, 2007: 219). Stephan in Stephan (2001) zato predlagata, da šole prakticirajo vedenjske vzorce tolerance in spoštovanja. Posledično bodo jasna pravila preprečevala dejanja, polna predsodkov, šolska atmosfera bo potrjevala medkulturne vrednote, skladne s pozitivnimi stališči do enakosti in socialne pravičnosti. Če cilji šole vključujejo zavezanost k enakosti, socialni pravičnosti in zmanjševanju predsodkov, so učenci spodbujeni, da prenašajo takšne poglede tudi v kontekste izven šolskih vrat.⁷

Razred

Ne glede na to, kako dobro je prediskutirano in načrtovano medkulturno izobraževanje na nacionalni ali šolski ravni, je vsakdanja izvedba aktivnosti v razredu tista, ki določa uspeh vsakega učenca. Medkulturno izobraževanje bi se zato moralo osredotočiti na učenčeve izkušnje v razredu. Aktivnosti v razredu so namreč bolj praktične kot kurikuli in lahko delujejo na učenčeve potenciale po bolj realistični poti (Mushi, 2004: 183). Učenčeve izkušnje učenja, ki prispevajo k njegovemu domovinskemu, državljanskemu in medkulturnemu razumevanju, vključujejo organizacijo in vodenje razreda, razredne in kroskurikularne aktivnosti in projekte ter vire, materiale in

7 Seveda pa je neprimerno govoriti, da je edina funkcija šole vzgoja. Primarna funkcija šole na katerikoli stopnji je izobraževanje in poučevanje otrok ter mladostnikov predvsem o tem, kar velja za objektivno družbeno znanje. Naloga šole je izobraževanje, akulturacija in socializacija, vse te tri funkcije pa so medsebojno povezane (Novak - Lukanovič, 1995: 87).

tehnologije, uporabljene pri poučevanju in ocenjevanju. V kontekstu razreda je izredno pomemben vidik tudi odnos med učenci in učiteljem.

Izkušnje pravijo, da zgolj postaviti domače in tuje učence skupaj v razred še ne pomeni, da bodo razvili ustrezne interakcije ali koristne medkulturne komunikacijske veščine (Leask 2009: 206). Pri poučevanju multikulturnih tematik bi morali učitelji usvojiti veščine, potrebne za prevajanje svojega znanja v učinkovito poučevanje in bogatitev kurikula. Poučevanje bi moralo biti kulturno odzivno do učencev iz različnih rasnih, etničnih, kulturnih in jezikovnih skupin (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2000).

Učitelj

Naraščajoča družbena in etnična različnost sodobnega sveta predstavlja zahtevo po novih kompetencah učiteljev (Sandersröm Kjellin in Stier, 2008: 49). Tudi slednji se namreč v razredu srečujejo z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami, zato morajo znati upravljati kulturne razlike, torej tudi učitelji pri svojem delu in v življenju potrebujejo razvite medkulturne kompetence (Vrečer, 2009: 5). Pomembna sestavina učenja medkulturnih kompetenc učencev so kompetence učiteljev, ki se začno z njihovim razumevanjem medkulturnega izobraževanja in nadaljujejo s tem, kako učitelji prevajajo to razumevanje v praktične aktivnosti v razredu (Mushi, 2004: 186). Kot že prikazano, se bistvo medkulturnosti uresničuje v razredu med učenci, kjer ima veliko vlogo učitelj, ki predstavlja povezavo med učenci – med kulturo manjšine in kulturo večine. Prav od njegovega znanja, usposobljenosti in stališč bo zelo odvisno, kako bodo otroci razvili svoje duševne in telesne potenciale (Resman, 2003).

Učitelji naj se ne bi ustrašili drugačnosti, temveč naj bi jo sprejeli kot izziv in s tem posamezniku ali skupnosti omogočili, da se sooči s problemi nestrpnosti, s problemi, ki so povezani z drugačnostjo in diskriminacijo (Devjak, 2005). Pomembno je, da je učitelj, ki poučuje v multikulturnem okolju, fleksibilen, odprt za nova znanja, nekonflikten, imeti mora sposobnost samorefleksije, pozitivno mišljenje o drugih kulturah, biti mora tudi kreativen ter znati medkulturna znanja oz. kompetence pridobivati in nadgrajevati skozi celo življenje. Pri tem je pomembno, da učence opremi z medkulturnimi izkušnjami v vzpostavitvijo (ne)primerne okolja v razredu, (ne)spodbujanjem razprave, prav tako pa je on tisti, ki izbira (ne)zanimive teme ter didaktične pristope (Kerr, 1999). Pri medkulturnih vsebinah mora učitelj znati upravljati kulturne razlike, ki se kažejo tudi v razlikah v sposobnosti učencev, različnih učnih slogih, različnem znanju in kulturnih tradicijah. Da bi pripravili učence za zunanji kompleksni svet, morajo učitelji v procesu oblikovanja in razvoja znanja, veščin, vrednot in stališč pojmovati kulturno različnost (med drugimi dimenzijami različnosti) enakovredno. Učitel-

ji se morajo osredotočiti na prepad med večinskimi vrednotami razreda in različnimi kulturami, vrednotami, jeziki, ki so v njem še prisotne (Mushi, 2004: 180).

Medkulturne kompetence učiteljev torej pokrivajo (Bleszynska, 2008: 543):

- aktualno znanje (znanje o multikulturni družbi, znanje o različnih kulturah, medkulturno komunikacijo in pridobivanje medkulturnih kompetenc, znanje o izobraževanju v multikulturnih okoljih, znanje o problemih in potrebah posebnih skupin učencev);
- ustrezne metodične in didaktične (op. p.) pristope (poznavanje različnih stilov poučevanja, sposobnost uporabiti različne metodologije poučevanja, uporabo moderne tehnologije in tudi sposobnost pravilne in ustrezne uporabe didaktičnih materialov);
- visoke etične standarde (spoštovanje vseh kultur in ljudi, toleranco in odprtost do drugih, soočanje s psihološkimi ovirami in problemi razvoja medkulturnih kompetenc (etnocentrizem, ksenofobija, rasizem, etnični predsodki in podobno), sposobnost pomagati učencem, da se prično zavedati kulturnih razlik in da spodbujajo njihovo individualizacijo).

Faulks (2006) meni, da je enako, kot je nezadostno vpeljati državljansko in medkulturno vzgojo zgolj v nacionalni kurikulum, preveč optimistično predvidevati, da imajo učitelji primerno stopnjo znanja, interesa in zavezanosti k poučevanju državljanstva in medkulturnosti. Namesto tega je potrebno učitelje ustrezno usposobiti za delo z učenčevimi moralnimi okviri (Sandström Kjellin in Stier, 2008: 41). Tudi Svet Evrope (2009) poudarja pomembnost usposabljanja učiteljev, ki mora vključevati izobraževalne strategije in delovne metode, ki pripravijo učitelje, da znajo pravilno ravnati v novi situaciji različnosti, diskriminacije, rasizma, seksizma in marginalizacije in da znajo reševati konflikte po mirni poti tudi sami. Učitelji morajo poznati teorijo in biti sposobni sociološke analize, saj jim to pomaga pri razumevanju nekaterih specifičnosti učencev priseljencev in s tem pri upoštevanju njihovih specifičnih potreb.

Banks (1996) nas spomni, da so učitelji človeška bitja, ki s seboj v razred prinesejo tudi svoje poglede na kulturno različnost in določene vrednote. S seboj mnogokrat prineso tudi napačne predstave. Njihove vrednote in stališča pa vplivajo na način prenosa sporočil in vsebin, sprejetih s strani učencev. Zato je nadaljevalno izobraževanje učiteljev o različnosti še posebej pomembno iz naslednjih razlogov: odkrivanje in identifikacija osebnih stališč do različnih rasnih, etničnih, jezikovnih in kulturnih skupin; pridobivanje znanja o zgodovini in kulturi različnih rasnih, etničnih, kulturnih in

jezikovnih skupin znotraj države in znotraj šole, v kateri poučujejo; seznanjenost z različnimi pogledi, ki so prisotni znotraj različnih etničnih in kulturnih skupnosti; razumevanje načinov, po katerih je institucionalizirano znanje znotraj šol in množične kulture, saj le-to lahko ohranja stereotipe o rasnih in etničnih skupinah v družbi; pridobivanje znanja in veščin, ki so potrebni za oblikovanje in izvajanje medkulturnega izobraževanja.

Domače okolje

Teoretični okvir raziskave ICCS 2009 daje domačemu okolju velik pomen v smislu vplivanja na učenčevo znanje, kompetence, vedenje, stališča in vrednote. Domači kontekst vključuje vrstniške interakcije, vire za izobraževanje doma, dostop do različnih medijev, kulturo, vero, uporabo jezika v domačem okolju in odnos učencev s svojo družino. Vključuje tudi izobrazbo staršev, njihovo zaposlenost in prihodke, kvaliteto odnosov med domom in šolo ter širok spekter dejavnosti, ki se jih učenci lahko udeležujejo zunaj šolskega okolja. Domače okolje je prva skupnost učencev, v katerem pridobijo najpomembnejše izkušnje. Zato sta vloga staršev, širšega družinskega in lokalnega okolja izjemnega pomena. Iz navedenega razloga jih je potrebno v največji možni meri vključiti v spreminjanje miselnosti, zaznavanja, sprejemanja in odnosa do drugih ter drugačnih.

Z aktivnim delovanjem v skupnosti si učenci pridobivajo medosebne spretnosti in veščine komunikacije z različnimi ljudmi in skupinami, razvijajo prijateljske medosebne odnose, s čimer širijo svoj socialni kapital ter si izoblikujejo življenjske cilje za prihodnost (Gril et al., 2009: 13). Obenem je komunikacija z vrstniki pomembna za razvoj medosebnih spretnosti, doživljanja sprejetosti, solidarnosti in pripadnosti skupini, ki so bistvene determinante posameznikovih državljanskih kompetenc. Številne raziskave (Braddock, 1991; Eccles in Barber, 1999; Guiterez et al., 1999; Jordan, 1999, v: Banks, 2001) dokazujejo pozitivno povezanost med kognitivnimi dosežki učencev in njihovo udeležbo v izvenšolskih dejavnostih. Udeležba v zunajšolskih dejavnostih (ne nujno v kulturnih in jezikovnih tečajih) in tudi v športnih aktivnostih je pozitivno povezana z višjimi dosežki učencev. Prav tako izboljša disciplino in preprečuje osip. Okolje zunajšolskih dejavnosti (kot oblika neformalnega učenja) spodbuja druženje pripadnikov različnih kultur. Pomembno je, da spodbujamo predvsem takšne dejavnosti, v katerih imajo učenci enakopraven status. Da bi izboljšali odnose med skupinami, je zaželeno ustanoviti tudi skupine, ki jih predstavljajo pripadniki različnih skupin, s katerimi se lahko vsi člani identificirajo. Takšne skupine zmanjšujejo predsodke do drugih skupin, saj imajo (različne) skupne identitete, to je pripadnost skupini, navedeno pa prispeva k zmanjševanju nestrpnosti med člani (Banks, 2001).

Okvir ocenjevanja znanja v raziskavi ICCS 2009

Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2009 predstavlja načrt ocenjevanja dosežkov (rezultatov) državljske vzgoje. Sestavljen je iz dveh delov: okvir državljske vzgoje oriše vidike, ki morajo biti upoštevani pri dosežkih učencev v preverjanju znanja in vprašalniku za učence; kontekstualni okvir predpostavlja dejavnike, ki imajo (lahko) vpliv na dosežke učencev in pojasnjuje njihove razlike (Schulz et al., 2008: 11).

Tabela 2: Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2009.

| Kontekst | Predispozicije | Proces | Dosežki |
|---|---|---|---|
| Nacionalni kontekst in kontekst skupnosti | Zgodovina in kultura Struktura izobraževalnega sistema | Politični dogodki Izobraževalna politika Načrtovani kurikul | Kognitivni dosežki Pojmovanja Stališča Pripravljenost za delovanje |
| Šola/razred | Značilnosti šole Viri | Izvedeni kurikul Stil poučevanja in vodenja | |
| Učenec | Spol, starost | Učne navade Izkušnje participacije | |
| Domače okolje | Socioekonomski status staršev Etničnost, jezik | Komunikacija Vrstniške dejavnosti | |

Vir: Povzeto po Schulz et al., 2008.

Navedeni okvir ocenjevanja dosežkov nam omogoča izvedbo sekundarnih analiz in predstavlja dragoceno priložnost, da predstavljeni model preverimo s statističnimi analizami in na ta način ugotovimo, kateri dejavniki vplivajo na dosežke učencev ter ostale učinke državljske vzgoje, ki si sicer niso tako poudarjeni. Sekundarne analize nam omogočajo, da podatke, zbrane z vprašalniki za učence, učitelje in ravnatelje, primerjamo ter kontekstualiziramo glede na dosežke učencev v kognitivnem delu. Razvoj edukacijskih znanosti ter raziskovanja izobraževalnih dosežkov je razkril, da so vplivi na učenčev dosežek mnogonivojski in da spremenljivke, ki ta dosežek lahko pojasnijo, najdemo na individualni ravni učenca, na ravni razreda, ravni organizacije razreda in na širši kontekstualni (državni) ravni (Isac in Van der Werf, 2008: 2). Mladi razvijejo svoje razumevanje vloge državljske vzgoje v sodobni družbi preko številnih aktivnosti in izkušenj v domačem okolju, šoli, razredu in širši skupnosti. Zato je pomembno prepoznati, da so znanje, kompetence, dispozicije in samoprepričanja pod vplivom številnih spremenljivk, na različnih ravneh mnogonivojske strukture (Schulz et al., 2008). Bistveni namen naše analize dosežkov v raziskavi je razumevanje številnih dejavnikov in poti, preko katerih ima izobraževanje vpliv na medkulturno razumevanje učencev, ter pojasnitev vlog, ki jih imajo pri tem različni konteksti,

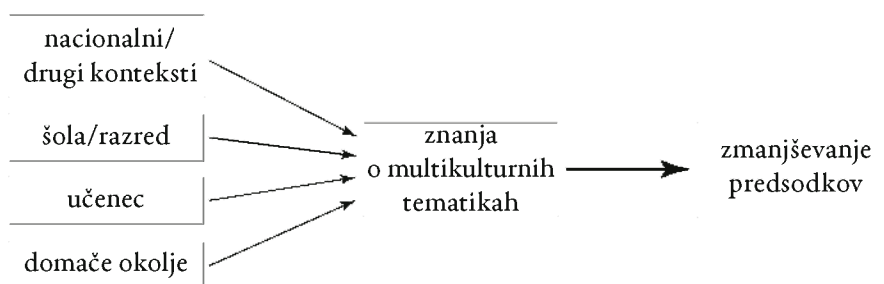
v katerih učenci živijo – družina, vrstniki, prostočasne aktivnosti, prostovoljno delo, mediji (neformalno in izkustveno izobraževanje) in tudi formalno izobraževanje. Vse to smo združili v raziskovalni model ter predstavili v okviru analize kompozitnih spremenljivk.

Konteksti, znanje o multikulturalnih tematikah in zmanjševanje predsodkov: empirična analiza

Raziskovalni model (predstavljen v spodnji shemi) temelji na dveh teoretičnih komponentah:

- na Banksovih dimenzijah multikulturalnega izobraževanja in
- okviru ocenjevanja v raziskavi ICCS.

Shema 1: Raziskovalni model konteksti – znanje – zmanjševanje predsodkov.



Uporabili smo podatke iz mednarodne raziskave. V raziskavi ICCS 2009 je sodelovalo preko 140.000 učencev osmih razredov osnovne šole, ki so bili v času izvedbe raziskave stari približno 14 let, 62.000 učiteljev in 5.300 ravnateljev iz 38 držav po svetu. V analizo smo vključili podatke učencev ter ravnateljev iz 26 evropskih držav. V vsaki državi so bile po metodi dvostopenjskega stratificiranega vzorčenja klastrov v vzorec najprej izbrane šole (v vsaki državi jih je sodelovalo približno 150) in nato celotni oddelki, ki jih obiskujejo 14-letniki. V analizo smo vključili vprašanja s preverjanja znanja, ki se nanašajo na znanje učencev o multikulturalnih vsebinah, vprašanja z Vprašalnika za učence, ki so bila povezana s preučevano vsebino, ter vprašanja z Vprašalnika za šole, ki opisujejo šolski kontekst.

Sestavili smo naslednje kompozitne spremenljivke:⁸

- znanja o multikulturalnih tematikah (prešteli smo pravilne odgovore na naloge iz kognitivnega dela vprašalnika – višje vrednosti predstavljajo več znanja);⁹

8 Nacionalnega konteksta v analizi ni bilo mogoče upoštevati, ker iz podatkov ni bilo možno sestaviti kompozitne spremenljivke. Smo pa ta kontekst predstavili v poglavju, ki govori o poudarkih kurikula.

9 Upoštevali smo naslednje naloge splošnega modula raziskave, ki preverjajo znanje o multikulturalnih tematikah ICCS: CI2MLM1, CI2MLM2, CI2CNM1, CI2RRO1, CI2PFM1, CI2PFM2, CI2PJM1, CI2REM2, CI137M1.

– prisotnost predsodkov (pri tem višje vrednosti predstavljajo več predsodkov);¹⁰

– konteksti: a) spremenljivke učenca (npr. zanimanje za politična in družbena vprašanja ter domače in mednarodne novice,¹¹ sodelovanje v različnih organizacijah itd.),¹² b) šolski kontekst (nižje vrednosti predstavljajo več napetosti v okolju šole),¹³ c) kontekst družinskega okolja (nižje vrednosti predstavljajo višjo pričakovano stopnjo izobrazbe učenca, višjo doseženo stopnjo izobrazbe staršev, večje zanimanje staršev za politična in družbena vprašanja, več knjig doma).¹⁴

Z regresijsko analizo smo nato ugotavljali vpliv navedenih dejavnikov (kompozitnih spremenljivk) na znanje o multikulturnih tematikah. Rezultati so predstavljeni v tabeli spodaj.

Tabela 3: Regresijska analiza kompozitnih spremenljivk, kjer je odvisna spremenljivka znanje o multikulturnih tematikah.

| Država | n | R ² | Konstanta | Učenci | Udeležba | Šola | Družin. ok. |
|-----------|-------|----------------|-----------|--------|----------|-------|-------------|
| Avstrija | 2.712 | 0,07 | 2,18 | 0,21* | -0,08* | 0,14 | -0,56* |
| Bolgarija | 3.220 | 0,10 | 1,77 | -0,01 | -0,05* | 0,34* | -0,73* |
| Ciper | 2.686 | 0,05 | 2,30 | 0,11 | -0,03 | -0,10 | -0,48* |
| Češka | 4.321 | 0,04 | 2,67 | 0,06 | -0,04* | 0,04 | -0,56* |
| Danska | 3.726 | 0,04 | 2,45 | 0,24* | -0,03 | 0,01 | -0,44* |
| Estonija | 2.426 | 0,05 | 2,68 | 0,12 | -0,06* | 0,01 | -0,55* |
| Finska | 3.232 | 0,02 | 3,13 | 0,08* | -0,01 | 0,03 | -0,29* |
| Grčija | 2.559 | 0,07 | 2,70 | 0,12* | -0,10* | -0,13 | -0,53* |
| Irska | 3.058 | 0,04 | 2,25 | 0,08 | -0,01 | 0,22* | -0,43* |
| Italija | 3.357 | 0,03 | 2,80 | 0,08 | -0,05* | 0,07 | -0,38* |

10 Izračunali smo povprečno strinjanje z naslednjimi trditvami iz raziskave ICCS, ki se nanašajo na predsodke učencev: IS2P25A, IS2P25B, IS2P25D, IS2P25E, IS2P26A, IS2P26B, IS2P26C, IS2P26D, IS2P26E.

11 Izračunali smo povprečno pogostost zunajšolskih aktivnosti, ki jih predstavljajo naslednja vprašanja iz raziskave ICCS: IS2G13A, IS2G13B, IS2G13C, IS2G13D, IS2G13E, IS2G13F, IS2G13G.

12 Prešteli smo, v koliko organizacijah so učenci sodelovali. Pri tem smo upoštevali odgovore na naslednja vprašanja: IS2G13B, IS2G13C, IS2G13D, IS2G13E, IS2G13F, IS2G13G in IS2G13H.

13 Povprečno ravnateljevo mnenje na naslednja vprašanja: IC2G14A, IC2G14D, IC2G14E, IC2G06Bz, IC2G06Cz, IC2G06Ez (vrednosti spremenljivk, ki se končajo z »z«, smo obrnili).

14 Upoštevali smo odgovore na naslednja vprašanja: IS2G03, IS2G07, IS2G09, IS2G10A, IS2G10B. Število knjig smo obrnili ter standardizirali vse spremenljivke, da smo jih združili v skupni indeks domačega okolja.

| Država | n | R ² | Kon- stanta | Učenci | Udelež- ba | Šola | Družin. ok. |
|--------------------------|-------|----------------|----------------|--------|---------------|-------|----------------|
| Latvija | 2.394 | 0,03 | 1,76 | 0,04 | -0,04* | 0,16 | -0,39* |
| Liechtenstein | 354 | 0,14 | 1,40 | 0,03 | 0,01 | 0,59* | -0,44* |
| Litva | 3.827 | 0,04 | 2,51 | 0,16* | -0,02 | 0,00 | -0,48* |
| Luksemburg | 3.379 | 0,05 | 2,01 | 0,12* | 0,01 | 0,06 | -0,36* |
| Malta | 2.102 | 0,06 | 2,11 | 0,11 | -0,05* | 0,08 | -0,47* |
| Nizozemska | 1.130 | 0,05 | 0,94 | 0,22* | 0,02 | 0,51* | -0,29* |
| Norveška | 2.717 | 0,06 | 2,46 | 0,12* | -0,05* | 0,00 | -0,53* |
| Poljska | 3.221 | 0,03 | 2,94 | 0,02 | -0,03 | 0,04 | -0,56* |
| Ruska federacija | 4.256 | 0,03 | 2,49 | -0,01 | -0,05* | 0,19* | -0,43* |
| Slovaška | 2.945 | 0,04 | 2,42 | 0,05 | -0,03 | 0,16* | -0,51* |
| Slovenija | 2.932 | 0,05 | 2,45 | 0,22* | -0,08* | 0,08 | -0,51* |
| Španija | 3.229 | 0,05 | 2,26 | 0,22* | -0,08* | 0,12 | -0,39* |
| Švedska | 3.104 | 0,04 | 2,33 | 0,10* | -0,03 | 0,03 | -0,37* |
| Švica | 2.684 | 0,04 | 2,42 | 0,12 | 0,00 | 0,21* | -0,40* |
| Anglija | 2.484 | 0,05 | 2,57 | 0,16* | -0,04* | 0,03 | -0,53* |
| Belgija (flamski del) | 2.911 | 0,04 | 1,81 | 0,25* | -0,05* | 0,22* | -0,41* |

V tabeli so prikazani nestandardizirani regresijski koeficienti za vse štiri vključene spremenljivke. Regresijski koeficienti, ki so označeni z zvezdico (*), so statistično pomembni ($p < 0,05$). Če pogledamo v tabelo, lahko opazimo, da so dejavniki učencev (učenci) v Sloveniji pomembno povezani z znanjem (pogosteje, kot se učenci seznanjajo s političnimi in družbenimi vprašanji, več znanja o multikulturnih tematikah izkazujejo). V več aktivnosti so vključeni (udeležba), manj vedo o multikulturnih temah, vendar regresijski koeficienti niso visoki. Šolski dejavniki v Sloveniji niso statistično značilno povezani z znanjem učencev o multikulturnih tematikah. Kot statistično značilno pozitivno povezani z znanjem pa se izkazujejo v Bolgariji, Lichtensteinu in na Nizozemskem. V navedenih državah večje znanje o multikulturnih tematikah izkazujejo učenci, ki obiskujejo šole v katerih je zaznati manj verske nestrpnosti in etničnih konfliktov ter imajo več priložnosti za vključevanje v večkulturne in medkulturne dejavnosti. Kot pomemben dejavnik se je v vseh državah izkazalo družinsko okolje (družin. ok.). Spodbudnejše, kot je družinsko okolje (višja, kot je pričakovana stopnja izobrazbe učenca, višja, kot je dosežena stopnja izobrazbe staršev, večje, kot je zanimanje staršev za politična in družbena vprašanja, več knjig, kot imajo učenci doma), več znanja o multikulturnosti izkazujejo.

Nadalje nas je v skladu s teoretičnim modelom zanimala tudi povezanost znanja o multikulturnih tematikah s predsodki. To smo preverili s Pearsonovim koeficientom korelacije; rezultati so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 4: Povezanost znanja o multikulturnih tematikah in predsodkov.

| <i>Država</i> | r | p |
|-----------------------|--------|-------|
| Avstrija | -0,149 | 0,000 |
| Bolgarija | -0,114 | 0,000 |
| Ciper | -0,200 | 0,000 |
| Češka | -0,115 | 0,000 |
| Danska | -0,136 | 0,000 |
| Estonija | -0,122 | 0,000 |
| Finska | -0,156 | 0,000 |
| Grčija | -0,198 | 0,000 |
| Irska | -0,138 | 0,000 |
| Italija | -0,098 | 0,000 |
| Latvija | -0,091 | 0,000 |
| Liechtenstein | -0,107 | 0,053 |
| Litva | -0,125 | 0,000 |
| Luksemburg | -0,116 | 0,000 |
| Malta | -0,128 | 0,000 |
| Nizozemska | -0,076 | 0,036 |
| Norveška | -0,163 | 0,000 |
| Poljska | -0,183 | 0,000 |
| Ruska federacija | -0,071 | 0,000 |
| Slovaška | -0,097 | 0,000 |
| Slovenija | -0,174 | 0,000 |
| Španija | -0,107 | 0,000 |
| Švedska | -0,186 | 0,000 |
| Švica | -0,119 | 0,000 |
| Anglija | -0,198 | 0,000 |
| Belgija (flamski del) | -0,086 | 0,000 |

Opomba: r – Pearsonov koeficient korelacije.

Iz zgornje tabele je razvidno, da so predsodki in znanje pomembno povezani v vseh državah ($p < 0,05$), razen v Kneževini Liechtenstein, kjer povezanost ni statistično pomembna, a se nakazuje. Poglejmo še moč povezanosti znanja o multikulturnih temah in predsodkov o multikulturnih temah

(r). Negativni predznak pomeni, da več znanja, kot ga imajo učenci o multikulturnih tematikah, manj je o le-teh predsodkov. Med državami, ki smo jih vključili v analizo, je povezava med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodkih najmočnejša na Cipru (a je še vedno šibka, ker je povezava okoli 0,2 statistično gledano šibka), sledijo Grčija, Anglija, Švedska, Poljska in Slovenija. V teh državah so povezave med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodki o multikulturnih tematikah najmočnejše. To pomeni, da več znanja, kot imajo učenci teh držav o multikulturnih tematikah, manj predsodkov o zadevnih tematikah imajo. Navedeno potrjuje medsebojno povezanost Banksovih (1996) petih dimenzij medkulturnega izobraževanja. Integracija vsebine, pedagogika enakopravnosti ter krepitev šolske kulture in socialne strukture imajo pomembno vlogo pri konstruiranju znanja učencev o multikulturnih tematikah, ki pa se izraža v zmanjšanju predsodkov učencev o le-teh.

Sklep

Ena od značilnosti razumevanja medkulturnega izobraževanja je tudi konceptualna dilema slednjega. Tako, kot lahko za državljsko vzgojo rečemo, da ni enoznačnega razumevanja le-te, temveč je državljska vzgoja opredeljena kot pristop, model, perspektiva, strategija itd., se podobno dogaja tudi poskusom opredelitve medkulturnega izobraževanja. Zaradi številnih, včasih tudi različnih in prepletajočih se opredelitev medkulturnega izobraževanja smo se odločili, da sintetizirano predstavimo Banksove dimenzije medkulturnega izobraževanja. Le-te so na področju medkulturnega izobraževanja najpogosteje citirane. Iz teh dimenzij lahko razberemo tako različne vidike, kakor tudi različne cilje medkulturnega izobraževanja.

Večina teoretikov soglašaja, da so cilji medkulturnega izobraževanja izredno pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Najosnovnejši, najširši cilj medkulturnega izobraževanja, glede katerega so si enotni domala vsi teoretiki tega področja, je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand, 1997: 351). Domala vsi pa se tudi strinjajo, da medkulturno izobraževanje je oziroma mora postati del vzgoje sodobnega državljana. Kar se tiče ciljne konceptualizacije državljske vzgoje in s tem povezanega medkulturnega izobraževanja, je posebej zanimiva tripartitna opredelitev slednjega. Gre za razvoj politične pismenosti, kritičnega mišljenja ter nekaterih stališč in vrednot ter za dejavno vključevanje učencev. Iz tega lahko izpeljemo različne dimenzije, in sicer izobraževanje o/za/v državljanstvo v multikulturni družbi. Pri prvi dimenziji je poudarek na vsebinah in znanju, dejstvih in razumevanju; pri drugi na veščinah (tudi na analizi in kritičnosti) ter pri tretji na delovanju in izkušnjah.

Za celostno razumevanje medkulturnega izobraževanja je pomembno razumeti kontekste, iz katerih izhaja in v katerih se dogaja. Slednje je pomembno predvsem zaradi prepletenosti formalnega, neformalnega in izkustvenega medkulturnega učenja, ki le skupaj tvorijo sinergijske učinke. Kontekste tovrstnega izobraževanja smo identificirali tako, da smo izhajali iz dvojega: tako iz Banksovih dimenzij medkulturnega izobraževanja, kakor iz teoretičnega okvirja mednarodne raziskave ICCS 2009 (CIVED 1999).¹⁵ Različni konteksti, ki vplivajo na znanje, stališča in delovanje učencev o/za/v multikulturnem okolju, so: nacionalni kontekst in kontekst skupnosti (vloga kurikula); šola, razred, učitelj; učenec ter domače okolje. Sekundarna analiza podatkov mednarodnega vprašalnika ICCS 2009 povezanosti različnih kontekstov, znanja in predsodkov, v navezavi na multikulturne tematike, je pokazala, da je kontekst učencev v Sloveniji pomembno povezan z znanjem (pogosteje, kot se učenci seznanjajo s političnimi in družbenimi vprašanji, več znanja o multikulturnih tematikah izkazujejo). Kot pomemben dejavnik pa se je v vseh državah izkazalo družinsko okolje. Med državami (gre za evropske države), ki smo jih vključili v regresijsko analizo, je povezava med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodkih najmočnejša na Cipru, sledijo Grčija, Anglija, Švedska, Poljska in Slovenija. V teh državah so povezave med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodki o multikulturnih tematikah najmočnejše. To pomeni, da imajo učenci teh držav o multikulturnih tematikah več znanja in manj predsodkov. Slednje empirično potrjuje tudi Banksovo (2001) teoretično izhodišče, da morajo učenci doseči »višje« stopnje znanja, razumeti odnos med znanjem in dejanji, razviti obvezo delovanja k izboljšanju sveta in pridobiti večšine, potrebne za delovanje kot državljani. Predstavljene teoretske predpostavke in rezultati empirične analize nas vodijo do spoznanja, da pri oblikovanju/izpopolnjevanju medkulturne vzgoje velja posebno pozornost nameniti konstruiranju znanja učencev o multikulturnih tematikah. Visoka stopnja znanja učencev o multikulturni družbi je na podlagi teoretskih predpostavk in opravljene empirične analize namreč temelj uspešnega (od predsodkov osvobojenega) bivanja v sodobni multikulturni družbi. Pri tem velja izpostaviti tudi kontekste zunaj šolskega okolja. Kot pomemben dejavnik se je namreč v vseh državah izkazalo družinsko okolje. Spodbudnejše, kot je družinsko okolje (višja, kot je pričakovana stopnja izobrazbe učenca, višja, kot je dosežena stopnja izobrazbe staršev, večje, kot je zanimanje staršev za politična in družbena vprašanja, več knjig, kot imajo učenci doma), več znanja o multikulturnosti izkazujejo. Zato velja ob posodabljanju medkulturne vzgoje razmisliti tudi o

15 CIVED je kratica za *Civic Education Study*, katere glavni zajem podatkov je bil leta 1999, prav tako pa jo je koordinirala organizacija IEA. Slovenija je sodelovala v obeh mednarodnih raziskavah.

vplivu zunajšolskih dejavnikov tovrstne vzgoje in slednje povezati v bolj celovit koncept.

Literatura

- Asser, H., Trasberg, K., Vassilchenko, L. (2004). Intercultural education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries. *Intercultural education*, 15/1, 33–43.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Banks, J. A. (2007). *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. [Http://education.washington.edu/cme/view.htm](http://education.washington.edu/cme/view.htm) (10. 4. 2011).
- Birzea, C. (ur.) (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19/6, 537–545.
- Camicia, P. S. (2007). Prejudice Reduction through Multicultural Education: Connecting Multiple Literatures. *Social Studies, Research and Practice*, 2/2), 219–227.
- Devjak, T. (2005). Različnost in enakost v vzgojnem konceptu javne šole. *Vzgoja in izobraževanje* 36/6, 4–11.
- Dragoš, S. (2006). Multikulturacijski doseg (izobraževanja). *Sodobna pedagogika* 57 (posebna številka), 182–199.
- Dürr, K., Vrkaš-Spajic, V., Martins-Ferreira, I. (2005). *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva*. Zbirka Slovenija in Svet Evrope, 35. Ljubljana: Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici.
- Ekstrand, L. H. (1997). Multicultural education. V: Saha, L. J. (ur.), *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 345–355.
- Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Eurydice (2005). *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Evropska komisija (2008). *Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme EU*. Brussels: European Commission.

- Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England – some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1/2, 123–140.
- Fennes, H., Hapgood, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom*. London and Washington: Cassel.
- Fogelman, K. (2004). Citizenship Education in England. V: Kennedy, K. (ur.), *Citizenship Education and the Modern State*. London in New York: Routledge Farmer, 85–95.
- Froumin, I. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Eastern European Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gabb, D. (2006). Transcultural Dynamics in the Classroom. *Journal of Studies in International Education*, 10/4, 357–368.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gomes, R. (ur.) (2006). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih*. Zbirka Slovenija in Svet Evrope, 43. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope.
- Grant, C. A., Sleeter, Ch. E. (1986). Race, class and gender in education research: An argument for intergrative analysis. *Review of Educational Research*, 56/2, 195–211.
- Gril, A., Klemenčič, E., Autor, S. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Grobelšek, A. (2010). Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru. *Socialna pedagogika*, 14/2, 153–176.
- Isac, M.-M., Van der Werf, M. (2008) Effective civic education, Testing an educational effectiveness model for explaining students' achievement in civic and citizenship education. Prispevek predstavljen na The 3rd IEA International Research Conference, 16.–20. september, Taipei, Kitajska.
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Review. *The School Field*, 10/3–4, 73–90.
- Kerr, D. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Western Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*, 1/2, 147–169.

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32/3, 465–491.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13/1, 37–48.
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13/2, 205–221.
- Losito, B. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Southern Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lukšič Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Melnick, S. L., Zeichner, K. M. (1997). Teacher education for cultural diversity. Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. V: King, J. E., Hollins, E. R., Hayman, W. C. (ur.), *Meeting the challenge of diversity in teacher preparation*. New York: Teachers College Press, 23–39.
- Mikkelsen, R. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Northern*
- Mitchell, B. M., Salzbury, R. E. (1996). *Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies and Programs*. Westport: Greenwood Press.
- Mujkanović, S. (2010). Interkulturalna in multikulturalna pedagogika. *Socialna pedagogika*, 14/2, 195–212.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competences in teaching: a typology of classroom activities. *International education*, 15/1, 179–194.
- Novak-Lukanovič, S. (1995): Interkulturalno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi. *Sodobna pedagogika*, 1–2, 86–89.
- Perotti, A. (1994). *The Case for Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Pol, M. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Central European Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma. *Metodika*, 8/15, 373–389.
- Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54/1, 60–79.
- Sandström, K. M., Stier, J. (2008). Citizenship in the classroom: transferring and transforming transcultural values. *Intercultural Education*, 19/1, 41–51.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Skubic-Ermenc, K. (2004). Položaj pripadnika manjinskih etničnih zajednica u slovenskoj osnovnoj školi. *Pedagojska istraživanja*, 1/2, 161–174.
- Skubic-Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), 150–167.
- Sleeter, Ch. E. (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany, N. Y.: State University of New York.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stradling, R. (1987). *Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Svet Evrope (2009). *Bela knjiga o medkulturnem dialogu: živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Vrečer, N. (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. V: Vrečer, N. (ur.), *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 7–23.
- Vrečer, N., Kucler, S. B. (2010). *Kodeks medkulturnega dialoga za izobraževalce odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.