

ZAČETNI TEČAJ SLOVENŠČINE IN MEDKULTURNI DIALOG PRI VKLJUČEVANJU OTROK PRISELJENCEV

Marijanca Ajša VIŽINTIN,^I Boris KERN^{II}

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Začetni tečaj slovenščine in medkulturni dialog pri vključevanju otrok priseljencev

Prenovljena osnovno- in srednješolska zakonodaja predvideva intenzivni začetni tečaj slovenščine ter individualno spremljanje napredka vključevanja. Na voljo je vedno več didaktičnega gradiva za različno starostno stopnjo otrok, a izzivi ostajajo. Še več jih je pri izvajanju medkulturnega dialoga v okviru pouka. Učni načrti in učna gradiva bi morali odsevati družbeno raznolikost, a so priseljenke in priseljenci, pripadnice in pripadniki manjšin v njih največkrat nevidni ali prikazani pristransko. To je treba spremeniti in tudi njim samim omogočiti, da se predstavijo ter spregovorijo o izzivih vključevanja, o sestavljeni identiteti in o svoji vlogi v družbi.

KLJUČNE BESEDE: otroci priseljenci, intenzivni tečaj slovenščine, učni načrti, evrocentrizem, življenjske zgodbe

ABSTRACT

Integration of Immigrant Children in Slovenia: Intensive Slovenian Language Courses for Beginners and Possibilities for Intercultural Dialogue

The revised legislation for primary and secondary schools provides an intensive language courses of Slovenian for beginners and monitoring of an individual's integration progress. More and more didactic materials are available for children of different ages, but challenges remain. There are even more challenges in implementing intercultural dialogue in the classroom. Curricula and teaching materials should reflect social diversity yet often portray migrants and members of minority groups negatively or do not portray them at all. We must change that and offer them different opportunities to introduce themselves, to talk about the challenges of integration, their hyphenated identity, and their role in society.

KEYWORDS: migrant children, intensive language course of Slovenian, curricula, eurocentrism, life stories

^I dr. znanosti na področju poučevanja; ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, Ljubljana; Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko, Nova Gorica; marijanca-ajsa.vizintin@zrc-sazu.si; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5463-8796>

^{II} dr. znanosti s področja jezikoslovja; ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezika Frana Ramovša, Ljubljana; boris.kern@zrc-sazu.si; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7733-5755>

UVOD

Področje vključevanja otrok priseljencev v Sloveniji je v 21. stoletju v procesu razvoja.¹ Napredek je viden, a je pred nami še mnogo izzivov, preden bomo lahko zatrdili, da je slovenski šolski sistem vključujoč in medkulturn (Peček & Skubic Ermenc, 2016; Rutar, 2018; Zorman & Zudič Antonič, 2019; Skubic Ermenc et al., 2020). Med zdajšnjimi in bodočimi učiteljicami in učitelji je treba razvijati miselnost, da so vsi soodgovorni za vključevanje in da je raznolika, medkulturna družba, v kateri so migracije običajni del življenja, dejstvo. Na to jih je treba pripraviti že v času študija na univerzah – raznolikost družbe morajo odražati učni načrti in učno gradivo, da bodo učiteljice in učitelji o tem lažje poučevali v razredih (Vižintin, 2016, 2018) in da bodo stališča do otrok priseljencev, kulturne raznolikosti in pomoči otrokom priseljencem bolj pozitivna (Lesar et al., 2020). Sočasno je treba v učne načrte in v učno gradivo dodati vsebine o slovenskih izseljenkah in izseljencih. Znanje o slovenskih migracijah je ključno za razumevanje migracij na splošno ter migracij, ki se dogajajo danes (Milharčič Hladnik & Kožar Rosulnik, 2021).

Otroci priseljenci prihajajo in bodo prihajali, ker se družine pogrešajo in želijo živeti skupaj. Toda novi Zakon o tujcih (2021) podaljšuje obdobje, po katerem je možno združevanje družine (na dve leti), zvišuje finančna sredstva za združevanje družine in zaostruje možnosti za pridobitev mednarodne zaščite. Politične odločitve in uradna politika vključevanja poslabšujeta položaj priseljenih in otežujeta njihovo vključevanje, čeprav se ljudje priseljujejo, ker jih potrebujemo, tako delavke in delavce kot študentke in študente. Begunke, begunci prihajajo, da si rešijo življenje, da sebi in otrokom omogočijo varnejši, boljši jutri. Podatki pričajo, da sta bila najpogostejša vzroka priselitve v obdobju 2011–2015 zaposlitev in združevanje družine (Kajzer et al., 2019: 21). Ta trend se je nadaljeval tudi v zadnjih letih: v obdobju 2018–2020 je ostal najpogostejši razlog priselitve zaposlitev (58–68 %), sledilo je združevanje družine (25–31 %), drugi razlogi, npr. študij, so bili redkejši (Razpotnik, 2019, 2021).

Z novim Zakonom o tujcih (2021) je otežen študij tujih študentk in študentov na slovenskih univerzah, ki predstavljajo okoli devet odstotkov vpisanih.² Novi pogoji določajo, da naj bi imeli za pridobitev vizuma za študij v Sloveniji na tekočem računu za vpis v novo študijsko leto okoli 5.000 evrov,³ kar bi bilo težko tudi za mnoge

1 Članek je nastal v okviru projektov »Le z drugimi smo« (C3330-16-269110) in »Made in YU: Kako so neljudje gor spravili Jugoslavijo« (N5-0134) ter programske skupine »Narodna in kulturna identiteta slovenskega izseljenstva v kontekstu raziskovanja migracij« (P5-0070), financiranih s stani ARRS, MIZŠ in Evropskih socialnih skladov.

2 V študijskem letu 2020/21 je bilo v terciarno izobraževanje v Sloveniji vpisanih skoraj 82.700 študentov, med njimi približno 7.600 študentov s stalnim prebivališčem v tujini. Prihajali so iz 119 različnih držav, večina (60 %) iz držav naslednic nekdanje skupne države Jugoslavije, 28 % iz držav EU, 12 % pa iz drugih držav. Največ jih je bilo iz Bosne in Hercegovine, Hrvaške in Srbije (Klanjšek, 2021).

3 Namesto garantnega pisma skrbnikov bodo morale tuje študentke in študenti »po novem izkazati, da imajo sredstva v višini osnovnega zneska minimalnega mesečnega dohodka, ki trenutno znaša 402,18 evra. Ker se študentski vizumi izdajajo za eno leto, to v praksi pomeni,

slovenske študentke in študente; tako eni kot drugi običajno delajo vse študijsko leto preko študentskega servisa, da skupaj s starši zaslužijo dovolj za stroške študija in študentskega bivanja v Sloveniji. Novi pogoji bodo marsikomu zaprli vrata slovenskih univerz. To je v nasprotju s težnjo po internacionalizaciji študija, saj se univerze trudijo biti za tuje študentke in študente privlačne in podporne. Poleg tutorstva jim vse štiri slovenske univerze omogočajo t. i. »leto plus«, v katerem se lahko tuje študentke in študenti v okviru izbirnega predmeta brezplačno učijo slovenščino in si za eno leto podaljšajo status študenta.

Prispevek se osredotoča na dve področji v osnovni in srednji šoli: 1) napredek pri zakonodaji, učnih načrtih in didaktičnih gradivih za izvajanje intenzivnega tečaja slovenščine in 2) možnosti za razvoj medkulturnega dialoga znotraj pouka. Prvo je organizirano vedno bolj sistemsko in podporno, čeprav pomanjkljivosti in izzivi ostajajo, drugo je še vedno preveč odvisno od razvite medkulturne zmožnosti posamezne učiteljice oz. učitelja.

ZAKONSKI OKVIR VKLJUČEVANJA V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

Otroci priseljenci so v osnovno šolo, ki je v Sloveniji (za razliko od srednje šole) obvezna, vključeni takoj po priselitvi v Sloveniji in vpisu, ne glede na državljanstvo, pravni položaj staršev priseljencev⁴ ali otrokovo znanje slovenščine. Področje vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem ureja več zakonov in pravilnikov; posebej izpostavlja Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013), Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2019, 2021) ter Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (2018, 2020).⁵

Pozitiven premik predstavlja uvedba dveletnega prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja, izhajajoč iz individualnega programa, v osnovni šoli, in sicer v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013, 15. člen). Konkretizacijo izvajanja tečaja slovenščine omogoča Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2019, 2021, člen 43.c). Ta uvaja dodatne ure slovenščine za učence tujce, ki se v osnovno šolo vključijo v prvem ocenjevalnem obdobju, šola pa organizira dodatne ure slovenščine v skladu z naslednjimi merili: do 4 učencev 120 ur, od 5 do 8 učencev 160 ur, od 9 do 17 učencev 180 ur. Pravilnik omogoča sistematizacijo delovnega mesta za učiteljico,

da je pogoj za študij v Sloveniji dobrih 4.800 evrov na bančnem računu pred začetkom letnika« (Bezljaj, 2021).

4 Ne glede na to, ali gre za osebe z začasno zaščito, begunke ali begunce, prosilke ali prosilce za azil, prebivalke ali prebivalce z dovoljenjem za začasno ali stalno bivanje, državljanke ali državljanje drugih držav Evropske unije, slovenske izseljenke ali izseljenke po vrnitvi v Slovenijo.

5 Pred temi spremembami je bilo stanje še bolj neurejeno (Vižintin, 2017: 203–231).

učitelja, ki poučuje te ure, in sicer za 9–17 učencev omogoča 0,25 (četrtinski) delež delovnega mesta, za 18–26 učencev 0,50 (polovični), za 27–35 učencev 0,75 (tričetrtinski) delovnega mesta in za 36–44 učencev celotno zaposlitev. V srednji šoli je določen intenzivni tečaj slovenščine v strnjeni obliki v prvem polletju šolskega leta, možnost prilaganja in postopnega ocenjevanja pa omogoča osebni izobraževalni načrt. Pravilnik določa tudi opravljanje preizkusa znanja slovenščine na ravni A2. Posodobljen Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (2018, 2020, 3. člen) omogoča izvedbo tečaja na vsaki šoli: za do 3 dijake 90 ur, za 4–6 dijakov 120 ur ter za 7–12 dijakov 160 ur.

Kljub vedno ustrežnejšim zakonskim podlagam je njihovo uresničevanje na posameznih vzgojno-izobraževalnih ustanovah različno in nedosledno (Vižintin, 2019; Dežan & Sedmak, 2020; Milharčič Hladnik & Kožar Rosulnik, 2021). Prav gotovo pa bo treba v zakonih in pravilnikih, zlasti pa v praksi, preseči osredotočenje zgolj na tečaje slovenščine in poskrbeti tudi za uresničitev drugih kriterijev (Vižintin, 2017), ki zagotavljajo uspešno vključevanje.

IZOBRAŽEVANJE KADRA V VRTCIH, OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

Zelo pomemben segment v procesu vključevanja otrok priseljencev je izobraževanje ne le pedagoškega kadra, ampak tudi drugih strokovnih in vodstvenih delavk, delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, s katerimi imajo otroci priseljenci stik. Vsi s svojim delom, ravnanjem, neposredno ali posredno izraženimi stališči in odnosom bistveno vplivajo nanje in na sam proces vključevanja. Le ustrezno izobraževanje lahko zagotovi oblikovanje vključujočih praks v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, katerih odlike so medsebojno sodelovanje, spoštljiva komunikacija, konstruktivno reševanje konfliktov in medkulturni dialog v šoli in širše v družbi. Temu je bil v celoti namenjen projekt »Le z drugimi smo« (2016–2021),⁶ v okviru katerega je bilo izvedenih 326 seminarjev po vzgojno-izobraževalnih organizacijah na več kot sto lokacijah po celotni Sloveniji in tudi v zamejstvu, 16-urnih usposabljanj pa se je udeležilo 10.208 pedagoških delavk in delavcev.

V nadaljevanju bodo predstavljeni nekateri ključni poudarki s predavanj »Slovenščina kot drugi jezik: gradiva, načini poučevanja in dobre prakse« ter »Medkulturna vzgoja in izobraževanje: medkulturni model vključevanja«, ki smo jih predavateljice in predavatelji izvajali v okviru seminarja »Živeti raznolikost: vključevanje priseljencev, slovenščina in medkulturni dialog«. Pri prvem predavanju je bila velika pozornost namenjena procesu usvajanja jezika, katere zahtevnosti se – kot se je pokazalo – seminarske udeleženske, udeleženci večinoma ne zavedajo, prav tako se ne zavedajo položaja otrok priseljencev, v katerem se znajdejo ti otroci ob vstopu v

6 <https://lezdrugimismo.si/sl>

izobraževanje v slovenščini. Precej razširjena je predstava o enostavnosti in neproblematičnosti usvajanja jezika s strani otrok v smislu »otroci so kot spužve, ki kar srkajo znanje«. Zavedati pa se moramo, da proces učenja jezika novega okolja traja nekaj let – od tri do pet let za obvladanje jezika na stopnji konverzacije ter od štiri do sedem let za obvladanje jezika na akademski stopnji (Cummins, 2006: 35).⁷ Ob tem se mnogi ne zavedajo, da je že samo novo okolje za otroke stresno, kaj šele prisostvovanje pri pouku v nerazumljivem jeziku, ki ima lahko tudi druge potencialne spremstvene oteževalne vidike (predsodki, nesprejemanje ipd.).

Za uspešen uvod v predavanje se je izkazala simulacija kratkega tečaja poljskega jezika,⁸ ki je vključevala učenje osnovnih komunikacijskih vzorcev, učenje števil in branje enostavnega besedila o Poljski v poljščini. Cilj tečaja je bil postaviti udeležene v podoben položaj, v katerem se v šolskem okolju znajdejo otroci priseljenci ob vključitvi v vrtec oz. osnovno ali srednjo šolo. Po koncu tečaja je sledila refleksija in večina udeleženi je izrazila, da je bil tečaj zelo zahteven, celo stresen, saj mestoma niso mogli slediti, dodaten pritisk pa je predstavljalo dejstvo, da se niso želeli osramotiti pred svojimi kolegicami in kolegi. V kolektivih se je pogosto zgodilo, da je kdo od udeleženi popolnoma zavračal sodelovanje pri tečaju. To je eden od pokazateljev t. i. jezikovne anksioznosti, ki se pojavi pri učenju tujega jezika (Horwitz et al., 1986; Gkonou et al., 2017). Ta se pogosto odrazi na otrocih priseljenci na način, da se zatečejo k dolgotrajnejšemu molku, kar pri učiteljicah, učiteljih pogosto naleti na napačno razumevanje v smislu manka želje po učenju jezika.

Večina udeleženi, udeleženci predavanja je ob koncu izrazila, da jim je ta izkušnja pomagala živeti se v situacijo svojih učen in učencev. Izkazalo se je tudi, da so najbolj učinkovite ravno vsebine, pri katerih so udeleženi aktivno vpleteni v aktivnosti. V času diskusije je presenetilo večkrat izraženo, očitno zelo zasidrano mnenje, da bi morali straši priseljenci opustiti svoj materni jezik in s svojim otrokom govoriti v slovenščini, kar nekaj udeleženi pa se je obregnilo tudi ob dejstvo, da se otroci priseljenci v šolskem okolju med sabo pogovarjajo v svojem maternem jeziku.⁹

Najbolj naravna komunikacija z bližnjimi, s katerimi imamo isti materni jezik, je komunikacija v tem skupnem jeziku. V prihodnje bi veljalo več pozornosti posvečati ozaveščanju o pomenu vzdrževanja in nadgrajevanja znanja maternega jezika (Vižintin, 2017: 285–293) in njegovi občasni uporabi v učnem procesu (Schneider, 2016: 9). Znanje dodatnega jezika, v tem primeru maternega, je prednost, in ne

7 Dolžina procesa usvajanja jezika je odvisna od mnogih dejavnikov: od predznanja v maternem jeziku, jezikovne bližine prvega in drugega jezika, sposobnosti posameznika za učenje jezikov, osebne motivacije, podpore in možnosti za (brezplačno) učenje jezika okolja v sprejemni družbi itd. (Vižintin, 2019: 504).

8 Ali albanskega, odvisno od predavateljice, predavatelja.

9 Po drugi strani so se udeleženi, udeleženci negativno odzvali na primere, ko je bila slovenskim družinam v tujini predlagana zamenjava maternega jezika kot jezika komunikacije z jezikom okolja. Obsojali so tudi napade italijanskih predstavnikov občinskega sveta v Gorici, ki so bojkotirali nastope svetnic, svetnikov, ki so v skladu z zagotovljeno pravico na sejah nastopili v slovenščini (Šavko, 2019).

pomanjkljivost (Rot Vrhovec, 2016: 46–55). Izpopolnjevanje znanja maternega jezika prispeva k razvoju intelektualnega razvoja, osebne in kulturne identitete in povezanosti z izvorno kulturo, predstavlja dober temelj za lažje usvajanje novih jezikov in v nadaljevanju zagotavlja boljše zaposlitvene možnosti (Nishanthi, 2020).

Pomemben poudarek predavanja je bilo tudi ozaveščanje, da so v primeru otrok priseljencev vse pedagoške delavke in delavci tudi učiteljice oz. učitelji slovenskega jezika, ne glede na to, kateri predmet poučujejo oz. katero delo opravljajo v vrtcu ali na šoli, ter da so tudi vsi soodgovorni za njihovo vključevanje.

GRADIVO ZA UČENJE IN POUČEVANJE SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA

Gradiva za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika, namenjena otrokom oz. mlajšim, so se v slovenskem prostoru pojavila po letu 2009. Pred tem je bil na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik za otroke namenjen le kotiček v okviru prvega spletnega tečaja »Slovenščina na daljavo«, ¹⁰ ki je nastajal v obdobju 2004–2007.¹¹ Drugo gradivo je bilo namenjeno odraslim; za mlajše je bilo v uporabi gradivo, namenjeno otrokom slovenskih izseljenk in izseljencev, prilagojeno gradivo za odrasle, ter gradivo, ki so ga učiteljice in učitelji ustvarjali sami.

Danes je za slovenščino na voljo več gradiv, namenjenih otrokom za različno starostno stopnjo:¹² slikovno gradivo *Slika jezika* (Knez et al., 2010); učbenik za začetno poučevanje slovenščine za otroke od 7 do 10 let *Poigravimo se slovensko* (Vučajnk et al., 2009); učno gradivo *Na poti k učenju slovenščine* (Jelen Madruša & Klančnik Kišasondi, 2013), najbolj primerno za drugo triletje osnovne šole; učbenik *Čas za slovenščino 1* (Knez et al., 2015a)¹³ in *2*, tudi delovna zvezka, za tretje triletje osnovne šole in srednjo šolo; ter učbenik *Križ kraž* (Knez et al., 2015b), namenjen še neopismenjenim. Na voljo je tudi zbirka interaktivnih učnih enot *Rastoča slovenščina* (Melinc Mlekuž & Kern, 2021).

Ostaja veliko manevrskega prostora za razvoj gradiv tudi v prihodnje, predvsem v smislu priprave gradiv, ki bi bilo narejeno za govorce oz. govorce določenih jezikov. Če vemo, da največ otrok priseljencev prihaja iz Bosne in Hercegovine, Kosova, Severne Makedonije, Hrvaške in Srbije, bi pričakovali, da bi bilo na voljo gradivo v njihovih maternih jezikih.

10 Tečaj, ki je bil na voljo na spletni strani www.e-slovenscina.si, ni več dostopen.

11 Projekt je potekal do leta 2006, vendar je tudi v letu 2007 potekala nadgradnja vsebin.

12 Na potrebo po tovrstnih gradivih kažejo številni ponatisi: npr. učbenika *Poigravimo se slovensko* v letih 2011, 2014, 2017, 2021, in učbenika *Čas za slovenščino 1* v letih 2017, 2018, 2019 in 2020.

13 V marsikaterih učbenikih in delovnih zvezkih je še vedno opazen manko vključevanja različnih skupnosti tudi na ravni spremstvenega slikovnega prikaza oz. ilustracij. Problem je še veliko bolj izrazit v učbenikih za odrasle.

Na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik Univerze v Ljubljani so razvili učne načrte za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika za srednjo (2010) in osnovno šolo (2020).¹⁴ Obstaja tudi drugo gradivo, ki ni namenjeno samo tej ciljni publiki, vendar je s prilagoditvami oz. izbranimi vsebinami uporabno tudi zanjo: spletni tečaj slovenščine »Slonline« (Alič et al., 2017); serija učbenikov *Slovenščina od A do Ž* z izdajami v italijanščini (Lečič, 2013), angleščini, srbsčini, nemščini; serija učbenikov in delovnih zvezkov *Pot do slovenščine* s prevodi v ruščino (Batista & Buršič, 2017), italijanščino in angleščino; *Večjezični priročnik za lažje sporazumevanje v zdravstvu* s prevodi v angleščino, francoščino (Hirci et al., 2017), ruščino, kitajščino, arabščino, farsi in albanščino; dvojezična knjižica *Žepna slovanščina* z izdajami v 24 jezikih (Alič et al., 2008) ter drugi učbeniki in delovni zvezki Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik (Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2022).

Pri učenju slovenščine ter sočasno spoštovanju in priznavanju maternih jezikov otrok priseljencev so lahko v podporo večjezične slikavnice (Mav Horvat, 2020; Hanuš, 2020; gl. tudi Jamnik, 2016) in otroški slikovni slovarji (npr. Majcenovič Kline, 2016; do 2021 v 14 jezikih).

VEČPERSPEKTIVNI UČNI NAČRTI IN MOŽNOSTI ZA MEDIKULTURNI DIALOG KOT DEL VZGOJNOIZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

Evrocentričnost in osredotočenost zgolj na nacionalno zgodovino oziroma kulturo v učnih načrtih in gradivih nista značilni samo za Slovenijo (Skubic Ermenc, 2007; Šabec, 2016); podobno je npr. v italijanskih (Portera, 2004), avstrijskih (Luciak & Khan Svik, 2008), grških (Palaiologou et al., 2012) in finskih učnih gradivih (Hahl et al., 2015). Ugotovitve v različnih državah kličejo po prenovi in posodobitvi: priseljenke in priseljenci, pripadnice in pripadniki manjšin so omenjeni le v redkih primerih, večinoma označeni kot »tujci«, »drugi«, ali so predstavljeni s predsodki; fotografije in ilustracije v šolskih knjigah pogosto prikazujejo pripadnike tujih kultur kot revne ali v socialni stiski, etnična in verska raznolikost sta pogosto predstavljeni v problemskem kontekstu; večperspektivnost in razvoj medkulturnega dialoga v učnih gradivih ne igrata pomembne vloge.

Vedno več raziskovalk, raziskovalcev izraža potrebo po spremembah v učnih načrtih in učnem gradivu, v katerih bi bila večperspektivnost ter razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja podprta s konkretnimi učnimi cilji in vsebinami. Samo načelna podpora medkulturnosti ni dovolj. Raziskovalke, raziskovalci in učiteljice, učitelji naj zahtevajo od pristojnih organov, da iz učnih načrtov, gradiv izločijo besedila in slikovno gradivo, v katerih so predsodki, stereotipi in primeri

14 Težave pri izdajanju učnih načrtov za slovenščino kot drugega/tujega jezika (od razvoja do izida je minilo več kot 10 let) pojasnjujejo na svoji spletni strani. Problematični sta ujetost in nemoč projektnih rešitev ter zahtevnost medorganizacijskega usklajevanja, vključno z zakonodajo.

diskriminacije prikazani tako, da jih ne presegajo – še več, s svojim sporočilom utrjujejo upravičenost privilegirane skupnosti do neenakopravnega položaja v družbi. Treba bi bilo dodati besedila, ki izražajo perspektivo in stališča različnih priseljenjskih in manjšinskih skupnosti – kajti v večini zdajšnjih učnih gradiv prevladujejo stališča večinske populacije.

Preučiti je treba, kako so v učnih načrtih in gradivih prikazane manjšine, priseljenjske skupnosti, prvotno prebivalstvo, pa tudi prevladujoče in večinske skupnosti – ali ta gradiva priznavajo prispevek vseh skupnosti k nacionalni zgodovini ali svetovni kulturi (Kymlicka, 2002: 355; Gundara, 2012). Kot izpostavljata Sonia Nieto in Patty Bode (Nieto & Bode, 2008: 50–54), se veliko ljudi ob izpostavljanju tem, ki govorijo o razlikah med demokratičnimi ideali in dejansko neenakopravnostjo, počuti nelagodno, vključno z učitelji. Avtorici dodajata, da je treba spodbujati učenke, učenke h kritičnemu razmisleku in k dejavnostim za družbeno pravičnost. Učbeniki, menijo raziskovalke in raziskovalci grških učnih gradiv, »bi morali biti zasnovani in napisani tako, da vključujejo medkulturno in kritično perspektivo. Vsem učencem bi moralo biti omogočeno, da se pri različnih predmetih, ki jih poučujejo v šolah, odražajo njihova lastna kulturna okolja in življenjski slogi, tako da se lahko poistovetijo s predstavljenimi okoliščinami in liki. Učbeniki že stoletja veljajo za ključni element kakovostnega izobraževanja. V idealnem primeru so dopolnilo dobremu učitelju in vedoželjnemu učencu« (Palaiologou et al., 2012: 363).

Potrebujemo večperspektivne učne načrte in večperspektivno učno gradivo, ki bo odražalo dejansko družbeno raznolikost in spodbujalo medkulturni dialog. Primanjkljaje zaznavajo tudi pedagoške delavke, delavci: »Nisem opazila, da bi imeli vključeno medkulturno vzgojo. Učitelj mora posebej iskati taka gradiva, posebej mora pripravljati tudi gradiva glede na učence, ki jih ima v oddelku [...], pri gospodinjstvu kakšno besedilo o prehrani, kakšno pesem pri književnosti. Pri vzgojnih predmetih – pri glasbi, likovni umetnosti – bi se dalo predstaviti slikarja, glasbenika« (Vižintin, 2014: 134, učiteljica).

V učnih načrtih (največkrat) spregledani otroci priseljenci dobijo pri učiteljicah, učiteljih z razvito medkulturno zmožnostjo med poukom možnost, da predstavijo svojo izvorno kulturo, jezik, državo ali ljudi, ki so se preselili iz njihove izvorne države. Z dejavnostmi, ki jih spodbujajo pedagoške delavke, delavci z razvito medkulturno zmožnostjo, postanejo priseljene učenke in učenci vidni del šolske skupnosti, so povedali sodelujoči v okviru projekta »Eduka – Vzgajati k različnosti« (2011–2014):¹⁵ »Učenci lahko po svoji želji predstavijo svojo kulturo v angleščini; predstavijo nogometnaš, smučarje, hrano svoje države. Jaz jih ne omejujem. Na steni visijo plakati, ki to pripovedujejo. Vedno se navezujemo na temo, ki jo jemljemo pri pouku, in jo povežemo z njihovim življenjem. Vidi se, da so jim pomembni prazniki, jezik, hrana« (Vižintin, 2014: 131, učiteljica).

15 <http://www.eduka-itaslo.eu>

Medkulturno zmožnost razvijajo posamezne učiteljice, učitelji pri različnih učnih predmetih, kar so potrdili tudi otroci priseljenci: »Predstavljala sem svojo državo, jezik. In to vedno [...], pri vsaki govorni vaji. Pri državljanski vzgoji, tudi kdaj kaj povemo pri zgodovini.« »Pri državljanski vzgoji se o tem veliko učimo. Človekove pravice, da smo si vsi enaki ne glede na barvo kože, pač, kakšni smo po postavi. Tudi pri geografiji kaj rečemo. Tudi pri zadnji uri, pri zgodovini« (Vižintin, 2014: 132–133, učenca).

Pri pouku književnosti učenke in učenci poleg svetovne običajno spoznavajo tudi nacionalno književnost, in sicer književnost večinskega prebivalstva. Poleg teh besedil bi bilo treba v učne načrte in berila uvrstiti besedila zamejk in zamejcev, izseljenk in izseljencev, priseljenk in priseljencev, pripadnic in pripadnikov manjšin ter besedila, ki tematizirajo vključevanje oziroma izključevanje. To bi pomenilo večjo možnost za obravnavo tovrstnih besedil med učnimi urami, kar bi prispevalo k temu, da bi vsi postali vidni, priznani del družbe. Obravnava besedil, ki tematizirajo vključevanje oz. izključevanje, bi omogočila strokovno in kritično razpravo o predsodkih in primerih diskriminacije (Žitnik Serafin, 2014; Vižintin, 2016). Tudi v druge učne načrte (za družbo, zgodovino, geografijo, jezike) bi bilo treba vnesti informacije o naših izseljenkah, izseljencih, saj so ti pogosto spregledani, prav tako kot priseljenke, priseljenci in manjšine. Vsi izgubimo, če je naše izobraževanje pomanjkljivo, obremenjeno s predsodki ali pristransko (Nieto & Bode, 2008).

Učno gradivo, ki odseva družbeno raznolikost, je lahko pomembno izhodišče za pogovor o dejanski razredni in družbeni raznolikosti: učiteljica nemščine je povedala, da nemški učbeniki v lekcijah prikazujejo turške otroke, ob čemer odpira pogovore o priseljenih otrocih na njihovi šoli:

Mi imamo takšne učbenike, ki nam dopuščajo skoke izven vsakdanje jezikovne problematike. Imamo veliko učencev, ki niso Nemci, so Turki. Zakaj je ta fantek, ki živi v nemškem okolju, Turek? Potem govorimo o tem. Imam veliko dijakov, ki imajo sorodnike na začasnem delu v Avstriji ali v Nemčiji. Oni mi to povedo. Učbenik nam včasih da povod, da preidemo tudi na te pogovore. Sicer pa se med sabo razumejo. Naši dijaki niso preveč poučeni o tem, kar se tiče medkulturnosti. Jo izvajajo, mogoče pa tega ne vedo. Zakaj imamo kar naenkrat toliko sošolcev, ki so drugačni? O tem vidiku bi morali več razpravljati, imeti več predavanj. Pri državljanski vzgoji bodo kaj več izvedeli. O tem bi morali razpravljati tudi pri zgodovini, zemljepis, pa v časopisih, na televiziji itd. Med uro se o tem pomenijo kaj več. Ko imamo božičnico in zaključno prireditev konec leta, se samodejno vošči v vseh jezikih [...] Oni so tukaj v novem okolju, vendar niso izgubili stika s svojo kulturo (Vižintin, 2014: 135–136, učiteljica).

Učiteljicam, učiteljem je na voljo vedno več kakovostnih priročnikov in didaktičnih gradiv, s pomočjo katerih lahko med poukom poučujejo o migracijah in o ljudeh v njih ter razvijajo medkulturno zmožnost pri vseh svojih učenkah, učencih (Zudič

Antonič & Zorman, 2014; Toplak, 2019; Mlekuž, 2021). Pomembno je, da razvoj medkulturne zmožnosti in medkulturnega dialoga ni specifičen predmet ali poseben projekt, ampak da je medkulturna perspektiva prisotna pri vseh učnih predmetih, v vseh načrtovanih dejavnostih, da postane medkulturnost osnovno pedagoško-didaktično načelo. Pri odkrivanju stereotipov, predsodkov in v izogib nepotrebnim napakam pri spremembah učnih načrtov (in posledično učbenikov in delovnih zvezkov) je treba izpostaviti še en ključni dejavnik: sodelovanje s predstavnicami, predstavniki iz priseljenkih oz. manjšinskih skupnosti.

V SODELOVANJU Z LJUDMI Z LASTNO IZKUŠNJO PRESELJEVANJA IN S PREDSTAVNICAMI, PREDSTAVNIKI MANJŠIN

Tako študentkam in študentom ter bodočim učiteljicam in učiteljem kot že zaposlenim v vzgoji in izobraževanju je treba omogočiti več priložnosti in izkušenj za delo v jezikovno, etnično in versko raznolikih razredih, a v načrtovanih in vodenih razmerah ter pospremljeno s teoretsko in normativno podkrepilno refleksijo. Zavedajoč se stališč, stereotipov in predsodkov – ki jih želimo preseirati, ne pa krepiti – je treba paziti, da ne bi silili pripadnikov različnih manjšinskih skupnosti v identifikacijo samo s svojo (prvotno) etnično pripadnostjo (Peček & Skubic Ermenc, 2016: 17–18). Vprašanja o sestavljeni, mešani in spreminjajoči se identiteti in kulturi ljudi, s katerimi sobivamo, so kompleksna in zahtevna. Tako identiteto kot kulturo je treba razumeti kot spreminjajočo se in heterogeno, tudi pri pripadnicah, pripadnikih večinske populacije. Tudi priseljenke in priseljenci vplivajo na razvoj znanosti, kulture, gospodarstva v sprejemni državi, k temu prispevajo s svojim znanjem in delovanjem, pa naj gre za slovenske izseljenke, izseljence v tujini ali za priseljenke, priseljence v Slovenijo (prim. Mlekuž, 2017; Kajzer et al., 2019; Grdina & Zajc, 2022).

Upoštevač naštetu se lažje izognemo pastem poenostavljanja ali celo krepitvi predsodkov in dodatni diskriminaciji pri implementaciji medkulturne vzgoje in izobraževanja (Portera, 2011: 24–27) in pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega procesa (Rutar, 2018), ko v želji po preseiganju evrocentrizma dajemo glas ljudem, o katerih govorimo. To pomeni, da o priseljevanju in izseljevanju ne govorijo samo ljudje, ki preučujejo migracije ali poučujejo v vzgoji in izobraževanju, ampak da o svojih izkušnjah preseljevanja in vključevanja spregovorijo tudi selivke in selivci (t. i. migrantke in migranti) sami, torej ljudje z lastno izkušnjo preseljevanja in vključevanja (Vižintin, 2017: 193–194), da pripadnice in pripadniki manjšin sami predstavijo (ne vedno enakopravna) razmerja moči med večino in manjšinami. S tem ciljem so v projektu »Le z drugimi smo« kot predavateljice in predavatelji sodelovali tako priseljeni, priseljene kot pripadnice, pripadniki manjšin: Arkan Al Nawas, Arbnore Avdylyaj, Bojana Cvijić Zagorc, Mira Delavec Touhami, Lidija Dimkovska, Vael Hanuna, Astrite Humski, Sladjana Jović Mičković, Ibrahim Nouhoum, Andrea Bartolle, Aleksandro Burra, Samira Dalati, Olivera Mirković, Jutka Rudaš in Judit Zagorec Csuka.

Predstavljale in predstavljali so svojo izkušnjo preseljevanja in vključevanja ter spregovorili o kulturnih šokih in družbenih razlikah, o večletnem učenju jezika okolja, o urejanju dokumentacije za začasno, stalno bivanje in za državljanstvo, o združevanju družine, o (ne)priznavanju izobrazbe, pridobljene v izvorni državi, in (nadaljnem) izobraževanju v Sloveniji, o ponavljajočih se potovanjih med izvorno in sprejemno državo, o ohranjanju stikov z ljudmi, ki jih imajo radi v obeh (ali več) domovinah, o ohranjanju maternega jezika in kulturnih navad, o diskriminaciji, s katero so se soočali, o svoji sestavljeni identiteti, o praznovanju različnih verskih praznikov v versko mešanih družinah, o svojem profesionalnem delovanju v Sloveniji in o njihovem prispevku k razvoju družbe v Sloveniji. Namenoma so bili izbrani ljudje iz različnih izvornih držav (Bosna in Hercegovina, Irak, Kosovo, Makedonija, Mali, Sirija, Srbija idr.), z različno izobrazbo in z različnimi poklici, ki jih opravljajo v Sloveniji (npr. učiteljica, pisateljica, prevajalka, vzgojiteljica, medkulturna mediatorica, raziskovalka, slikar, krajinski arhitekt, gozdar), pri čemer je treba poudariti, da so ljudje tekom svojega življenja opravljali različne službe in poklice – nekateri so se selili v več držav (npr. Kosovo–Finska–Slovenija ali Makedonija–Romunija–Slovenija) ali še vedno delajo v tujini (učiteljica dopolnilnega pouka slovenskega jezika in kulture v Nemčiji), ter predstavnice in predstavniki italijanske, madžarske in romske manjšine, rojene in rojeni v Sloveniji, prav tako z različno izobrazbo in z različnimi poklici. Cilj vključevanja osebnih življenjskih zgodb ni bil le ozaveščanje in preseganje predsodkov ter predstavljanje (jezikovne, verske, etnične, kulturne) raznolikosti v Sloveniji, ampak tudi spodbuda zaposlenim v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, da v svojem lokalnem okolju sami poiščejo ljudi z osebno izkušnjo preseljevanja ali pripadnice oz. pripadnike manjšin ter jih povabijo v svoje razrede, med svoje učence, učence.

ZAKLJUČEK

Na področju vključevanja priseljencev se v Sloveniji v 21. stoletju dogajajo pomembne sistemske spremembe. Prenovljena osnovno- in srednješolska zakonodaja predvideva intenzivni začetni tečaj slovenščine v šoli ter individualno spremljanje napredka vključevanja, kar presega pretekle projektne rešitve. Na voljo je vedno več didaktičnega gradiva za različno starostno stopnjo otrok, tako za poučevanje slovenščine kot drugega jezika kot tudi za razvoj medkulturne zmožnosti. Izzivi ostajajo, saj se novosti uvajajo v prakso postopoma in neenakomerno, novi Zakon o tujcih (2021) pa otežuje združevanje družine in študij tujim študentkam, študentom.

V prispevku so predstavljene izbrane izkušnje v okviru projekta »Le z drugimi smo«, konkretno ob simulaciji kratkega tečaja poljskega ali albanskega jezika. Cilj tečaja je bil postaviti udeležence v podoben položaj, v katerem se v šolskem okolju znajdejo otroci priseljenci ob vključitvi v vrtec oz. osnovno ali srednjo šolo. Večina je povedala, da je bil tečaj zahteven, dodaten pritisk je predstavljalo dejstvo, da se

niso želeli osramotiti pred svojimi kolegicami, kolegi. Tudi otroci priseljenci se lahko zatečejo k dolgotrajnejšemu molku, kar pri učiteljicah, učiteljih pogosto naleti na napačno razumevanje v smislu manka želje po učenju jezika.

Še več izzivov nas čaka pri razvoju medkulturne zmožnosti in izvajanju medkulturnega dialoga v okviru pouka. Kot ugotavljajo preučevalke, preučevalci učnih načrtov in gradiv, so ti večinoma nacionalni in predstavljajo le perspektivo večinske skupnosti, medtem ko so pripadnice in pripadniki manjšin oziroma priseljenke in priseljenci v njih večinoma nevidni, prikazani problemsko ali pristransko (Portera, 2004; Skubic Ermenc, 2007; Šabec, 2016; Luciak & Khan Svik, 2008; Palaiologou et al., 2012; Hahl et al., 2015). Na drugi strani so pedagoške delavke in delavci v projektih »Eduka – Vzgajati k različnosti« (2011–2014) in »Le z drugimi smo« (2016–2021) povedali, da jih vsebinska prisotnost družbene raznolikosti v učnih gradivih spodbuja, da z učenkami in učenci spregovorijo o dejanski raznolikosti v njihovih razredih. V obeh projektih so predavale tudi priseljenke in priseljenci, izseljenke in izseljenci, pripadnice in pripadniki manjšin, ob čemer smo bili pozorni, da jih nismo silili v identifikacijo samo s svojo (prvotno) etnično pripadnostjo (Peček & Skubic Ermenc, 2016), ampak so imeli možnost spregovoriti o izzivih vključevanja, o svoji sestavljeni identiteti in o aktivni vlogi v raznoliki družbi, h kateri prispevajo s svojim znanjem in dejavnostmi.

VIRI IN LITERATURA

- Alič, Tjaša et al. (2008). *Pocket Slovene = Žepna slovenščina*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Oddelek za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Alič, Tjaša, Gradišar, Branka, Jerman, Tanja, Kete Matičič, Jana (2017). *Slovene learning online*. University of Ljubljana, Faculty of Arts, Centre for Slovene as a Second and Foreign Language, <https://www.slonline.si> (2. 2. 2022).
- Batista, Urban, Buršič, Iris (2017). *Pot do slovenščine 1: učebnik dlja samostojatelj'nogo ubučenija slovenskomu jazyku s pojasnenijami na ruskom jazyke*. Pivka: U. Batista.
- Bezljaj, Mirt (2021). Ovira za tuje študente, škoda za slovensko visoko šolstvo. *Delo*, 31. 5. 2021, <https://www.delo.si/novice/slovenija/ovira-za-tuje-studente-skoda-za-slovensko-visoko-solstvo>.
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik (2022). *Učbeniki in priročniki*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki> (2. 2. 2022).
- Cummins, Jim (2006). *Language, power and pedagogy: bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Dežan, Lucija, Sedmak, Mateja (2020). Policy and practice: the integration of (newly arrived) migrant children in Slovenian schools. *Annales, Series historia et sociologia* 30/4, 559–574. <https://doi.org/10.19233/ASHS.2020.37>.
- Gkonou, Christina, Daubney, Mark, Dewaele, Jean-Marc (2017). *New insights into language anxiety: theory, research and educational implications*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Grdina, Igor, Zajc, Neža (2022). Prva generacija ruske emigracije na Slovenskem: predstavniki ruske inteligence. *Dve domovini / Two Homelands* 55, 193–209. <https://doi.org/10.3986/dd.2022.1.11>.
- Gundara, Jagdish (2012). Intercultural education, citizenship and civicism in a multicultural Europe. *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen* (ur. Nektaria Palaiologou, Ginther Dietz). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 45–62.
- Hahl, Kaisa, Niemi, Pia-Maria, Johnson Longfor, Rita, Dervin, Fred, ur. (2015). *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Hanuš, Barbara (2020). *Markova čelada = Helmeti i Markos = Marko's helmet = Markova kaciga = Šlem Marko*. Dob: Miš.
- Hirci, Nataša, Homar, Vesna, Jazbinšek, Simona, Kocijančič-Pokorn, Nike, Korošec, Tanja, Lipovec Čebren, Uršula, Mikolič Južnič, Tamara, Milavec Kapun, Marija, Pistotnik, Sara, Rotar-Pavlič, Danica, Zelko, Erika (2017). *Večjezični priročnik za lažje sporazumevanje v zdravstvu = Multilingual aid for better communication in healthcare = Aide multilingue pour une meilleure communication dans les soins de santé*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., Cope, Joann (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70/2, 125–132. <http://dx.doi.org/10.2307/327317>.
- Jamnik, Tilka (2016). *Dvojezične ali večjezične knjige*. Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, <https://www.bralnaznacka.si/assets/Uploads/Priporocilni-seznami/dvojezicne-ali-vecjezicne-knjige.pdf> (2. 2. 2022).
- Jelen Madruša, Mojca, Klančnik Kišasondi, Vanja (2013). *Na poti k učenju slovenščine: učno gradivo za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik*. Koper: Osnovna šola Koper.
- Kajzer, Alenka, Perko, Mitja, Sodja, Urška, Čelebič, Tanja, Petan, Petra, Kuštrin, Andrej, Rogan, Denis (2019). Migracije kot potencialna ponudba delovne sile. *Ekonomski izzivi 2019* (ur. Alenka Kajzer, Lejla Fajić). Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj, 21–29.
- Klanjšek, Uršula (2021). *V študijskem letu 2020/21 vpisanih 8 % več študentov kot v prejšnjem študijskem letu*. SURS, <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/9537> (2. 2. 2022).
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern, Damjana, Alič, Tjaša, Kralj, Katja, Markovič, Andreja, Pisek, Staša, Stritar Kučuk, Mojca, Makuc, Sonja (2010). *Slika jezika: slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Kern, Damjana, Alič, Tjaša (2015a). Čas za slovenščino 1. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Knez, Mihaela, Klemen, Matej, Alič, Tjaša, Kern, Damjana (2015b). *Križ kraž. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za neopismenjene otroke*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kymlicka, Will (2002). *Contemporary political philosophy: an introduction*. Oxford: University Press.
- Lečič, Rada (2013). *Slovenščina od A do Ž. [Učbenik za začetnike] = Lo sloveno dalla A alla Ž. [Libro di testo per principianti]*. Cerklje: Gaya.
- Lesar, Irena, Majcen, Ivana, Podlesek, Anja (2020). Stališča (bodočih) pedagoških delavcev kot temelji kakovostnemu vključevanju otrok priseljencev. *Dve domovini / Two Homelands* 52, 147–164. <https://doi.org/10.3986/dd.2020.2.09>.
- Luciak, Mikael, Khan Svik, Gabriele (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education* 19/6, 493–504.
- Majcenovič Kline, Barbara (2016). *Slovensko-srbski slikovni slovar*. Hoče: Skrivnost.
- Mav Horvat, Nina (2020). *Miška želi prijatelja = Minushja dëshiron miq = †The †mouse finds new friends = Mišič želi prijatelja = Gluvčeto bara drugar*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Melinc Mlekuž, Maja, Kern, Boris, ur. (2021). *Rastoča slovenščina: zbirka samostojnih učnih enot*. Smej se: slovenščina kot manjšinski jezik. Slovenski raziskovalni

- inštitut, <https://www.smejse.it/2021/11/11/https-www-smejse-it-2021-11-11-rastoca-slovenscina-zbirka-samostojnih-ucnih-enot> (2. 2. 2022).
- Milharčič Hladnik, Mirjam, Kožar Rosulnik, Klara (2021). The challenges of integrating migrant children into the Slovenian education system. *Migrant children's integration and education in Europe: approaches, methodologies and policies* (ur. Mateja Sedmak, Fernando Hernández-Hernández, Juana María Sancho, Barbara Gornik). Barcelona: Octaedro, 187–204, <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/04/9788418615375.pdf> (2. 2. 2022).
- Mlekuž, Jernej (2017). »We asked for workers. We got bureks instead.« The meanings and significance of the burek in Slovenia. *Ethnologia Europaea* 47/2, 72–86.
- Mlekuž, Jernej (2021). *ABCČČ migracij*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty Bode (2008). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nishanthi, Rajathurai (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International journal of trend in scientific research and development* 5/1, 77–80.
- Palaiologou, Nektaria, Georgiadis, F., Evangelou, O., Zisimos, A. (2012). The new textbooks in civic and religious education: intercultural education and learning as an enlightenment approach. *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen* (ur. Nektaria Palaiologou, Ginther Dietz). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 361–387.
- Peček, Mojca, Skubic Ermenc, Klara (2016). Educating teachers to teach in culturally and linguistically heterogeneous classrooms. *Sodobna pedagogika* 67/2, 8–25.
- Portera, Agostino (2004). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: research on textbooks in primary schools. *Intercultural education* 15/3, 283–294.
- Portera, Agostino (2011). Intercultural and multicultural education: epistemological and semantic aspects. *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness* (ur. Carl A. Grant, Agostino Portera). New York, Oxon: Routledge, 12–30.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2019, 2021). *Uradni list RS*, št. 54/19, 54/21, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). *Uradni list RS*, št. 52/13, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>.
- Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah (2018, 2020). *Uradni list RS*, št. 30/18, 22/20, <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13433>.
- Razpotnik, Barica (2019). *Socioekonomske značilnosti meddržavnih selivcev, Slovenija, 2018*. SURS, <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8550> (2. 2. 2022).
- Razpotnik, Barica (2021). *Socioekonomske značilnosti meddržavnih selivcev, Slovenija, 2020*. SURS, <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/10008> (2. 2. 2022).

- Rot Vrhovec, Alenka (2016). *Sporazumevalna zmožnost v slovenskem jeziku pri otrocih, katerih prvi jezik ni slovenski. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 46–55.
- Rutar, Sonja (2018). Kakovost šole s perspektive učencev s priseljensko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini / Two Homelands* 48, 109–127. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-LOEVXSCR>.
- Schneider, Claudia (2016). Transnationalisation within school education: the interconnection between actors, structures and mechanisms. *Globalisation, Societies and Education* 15/5, 607–620. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1195725>.
- Skubic Ermenc, Klara (2007). Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja* 22/1–2, 128–135.
- Skubic Ermenc, Klara, Štefanc, Damijan, Mažgon, Jasna (2020). Challenges of differentiated and individualized teaching in vocational education: the case of Slovenia. *Problems of education in the 21st century* 78/5: 815–831. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.815>.
- Šabec, Ksenija (2016). Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo. *Dve domovini / Two Homelands* 44: 139–152.
- Šavko, Andrej (2019). »Ko slišim slovenščino, zapustim dvorano.« RTV SLO, Radio Koper, <https://www.rtv slo.si/radio-koper/prispevki/novice/ko-slisim-slovenscino-zapustim-dvorano/504039> (2. 2. 2022).
- Toplak, Kristina (2019). *Migracijski pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2014). Večkulturno šolsko okolje: izhodišče za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja? *Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo* (ur. Nives Zudič Antonič, Anja Zorman). Koper, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 119–142.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2016). (Im)migrant and ethnic minority literature in education curricula in Slovenia. *CLCWeb (Comparative Literature and Culture)* 18/1. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2763>.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2018). Developing intercultural education. *Dve domovini / Two Homelands* 47, 89–106. <https://doi.org/10.3986/dd.2018.1.06>.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2019). Intenzivni tečaj slovenščine: za jezikovno samozavestne dijakinje in dijake, priseljene v Slovenijo. *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest* (ur. Hotimir Tivadar). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 503–511, https://centerslo.si/wp-content/uploads/2019/10/Obdobja-38_Vizintin.pdf (2. 2. 2022)..
- Vučajnk, Tatjana, Upale, Barbara, Kelner, Mateja (2009). *Poigrajmo se slovensko*.

Učbenik za začetno poučevanje otrok, starih od 7 do 10 let, ki živijo v tujini in se učijo slovenščino kot tuji jezik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zakon o tujcih (2021). *Uradni list RS*, št. 91/21, 95/21 – popr., <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5761>.

Zorman, Anja, Zudič Antonič, Nives (2019). Intercultural sensitivity of teachers. *Annales, Series Historia et Sociologia* 29/2, 247–258.

Zudič Antonič, Nives, Zorman, Anja, ur. (2014). *Prepletanja: didaktični priročnik za medkulturno vzgojo brez meja*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Žitnik Serafin, Janja (2014). Vloga izseljenske/priseljenske književnosti in literarne vede pri raziskovanju migracij. *Dve domovini / Two Homelands* 39, 31–42. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-EPYXAN94>.

SUMMARY

INTEGRATION OF IMMIGRANT CHILDREN IN SLOVENIA: INTENSIVE SLOVENIAN LANGUAGE COURSES FOR BEGINNERS AND POSSIBILITIES FOR INTERCULTURAL DIALOGUE

Marijanca Ajša VIŽINTIN, Boris KERN

In the twenty-first century, Slovenia is undergoing significant systemic changes in the field of migrant integration. The revised legislation for primary and secondary schools provides an intensive Slovenian language course for beginners and monitoring of an individual's integration progress. Both measures significantly go beyond previous project solutions. More and more didactic materials for children of different ages are available. Unfortunately, the new Foreigners Act (2021) makes it more difficult for international students to study at Slovenian universities and for migrant families to reunite. The article presents selected experiences within the project "Only (with) others are we" / "Le z drugimi smo" (2016–2021), simulating a short Polish language course for teachers and other staff members in kindergartens and primary and secondary schools. The course aimed to put the participants in a similar situation as migrant children entering kindergarten, primary or secondary school. In the reflection session after the course, most participants reported that it was very challenging, even stressful. In the collectives, some participants even refused to participate in the course. This refusal is one of the indicators of the so-called language anxiety that can occur when learning a foreign language. Such anxiety often manifests in the fact that migrant children remain silent for a long time, which is often misunderstood by teachers as a lack of desire to learn the language.

There are more challenges in developing intercultural competence and implementing intercultural dialogue in the classroom. Curricula and teaching materials should reflect social diversity yet often portray migrants and members of minority groups negatively or do not portray them at all. As the researchers noted, curricula and teaching materials are primarily nationally oriented and present only the perspective of the society's majority; if they even present minorities, they portray them as problematic or from a biased perspective. On the other hand, teachers report that social diversity in the teaching materials encourages them to talk to students about the actual social diversity in their classes. The project "Only (with) others are we" also included lectures by immigrants, emigrants, and members of minorities. Care was taken not to force them to identify only with their (original) ethnicity but to encourage them to talk about the challenges of integration, their hyphenated identity, and their active role in a diverse society to which they contribute with their knowledge and activities.