

Interkulturno komuniciranje v šolskem prostoru

Intercultural Communication in Primary School

Petra Klinar

Povzetek

Petra Klinar, profesorica razrednega pouka, lclaklinar@hotmail.com

Članek osvetljuje multikulturno in interkulturno komuniciranje s poudarkom na pedagoškem polju. V njem avtorica navede ovire, s katerimi se srečajo odrasli in otroci, ki živijo v multikulturnem okolju. V nadaljevanju predstavi možnosti interkulture vzgoje in izobraževanja, ki sta v današnji pisani družbi že skoraj obvezna. Osredotoča se na jezikovne probleme otrok, ki se šolajo v jeziku, ki ni njihov materni jezik. V največji meri gre v slovenskem prostoru za otroke priseljencev in Rome. V zadnjem delu članek poskuša podati možne rešitve in predloge, ki bi omogočali vsem otrokom govoriti in razvijati svoj materni jezik tudi v šolskem prostoru.

Ključne besede: interkulturna vzgoja in izobraževanje, multikulturno komuniciranje, neenake možnosti, dvojezičnost, materni jezik, priseljenci.

Abstract

This article highlights multicultural and intercultural communication with special emphasis on education. The author mentions the most important obstacles that adults and children living in a multicultural environment are faced with. Furthermore, this article presents the opportunities for intercultural education, which is almost obligatory in our diversified society. Still, the cultural and language barriers often aggravate unequal opportunities at school. Focus lies on the language problems of children who are schooled in a language that is not their mother tongue. In the case of Slovenia these are mostly children of immigrants and Roma. In the last part, this article attempts to indicate possible solutions and propositions, so that all children could have the opportunity to learn and speak their native language in school as well.

Key words: *intercultural education, multicultural communication, unequal opportunities, bilingual communities, mother tongue, immigrants.*

Interkulturno komuniciranje

Ker v tem članku obravnavam kulturno in jezikovno problematiko, se bom usmerila na jezikovne ovire, čeprav se zavedam, da se razlike v medkulturnem komuniciranju kažejo tudi v neverbalnem komuniciranju.

Ko govorimo o interkulturnem komuniciranju, najprej pomislimo na jezikovne ovire, vendar je jasno, da poznavanje jezika ni edini pogoj za nemoteno komuniciranje. Medkulturno komuniciranje pomeni odnose, stike in oblikovanje samopodobe drugih med člani različnih socialnih oz. kulturnih skupin. Vendar lahko celo tedaj, ko govorec povsem obvlada drug jezik, pride do nesporazumov, če ne obvlada jezikovne pragmatike (pravil o tem, kdaj, kako in čemu

v določeni jezikovni skupnosti uporabljamo določene jezikovne oblike) (Ule, 2008). Trim (1961, v Meeuwis, 1996) poudarja, da se lahko v medkulturni komunikaciji krepijo ali ustvarjajo stereotipi o kulturnih, rasnih in etničnih skupinah. To, kar za govorca iz enega kulturnega ozadja implicira na primer jezo, je lahko za govorca iz drugega kulturnega okolja le močan poudarek. Nevarno je tedaj, ko se taki nesporazumi množijo, saj lahko privede do oblikovanja oziroma krepiteve negativnih stereotipov o kulturnih skupinah (Shea, 1996). Predsodki se pojavljajo pri komuniciranju, pri odzivanju drug na drugega, pri argumentih. Vedno znova jih aktiviramo, kadar beseda teče o drugih in drugačnih, o 'naših' in 'vaših', s tem pa produciramo sovražni govor (Ule, 2008). Strpnost v komunikaciji se kaže le, če imamo do sogovornika tudi drugače pozitiven odnos (Skubic Ermenc, 2003).

Vse prevečkrat smo priča stikom, kjer med manjšino in večino prevladujejo elementi moči ter gospodarske neenakopravnosti (Gumperz, 1978, v Meeuwis, 1996). Največkrat je obsojan in ocenjen član manjšinske skupine, katerega jezik je nedomač. Priseljenske skupnosti, ki vstopajo v novo jezikovno okolje, lahko tekoče obvladajo osnovno slovnico, čeprav lahko prenesejo vzorce konverzacije iz domače družbe v konverzacijsko prakso v gostiteljskem jeziku. Dokler je to prisotno, imajo ti posamezniki lahko težave pri vzpostavljanju pravih prijateljstev in odnosov v gostiteljski družbi. Nedomači govorci se redno soočajo z domačimi govorci, ki samoumevno prevzamejo nadzor nad konverzacijami in ne odgovarjajo na vprašanja, v katerih bi upoštevali perspektivo in interakcijsko avtoriteto svojih nedomačih sogovornikov. Nedomačim govorcem torej naprtimo krivdo za to, da se ne znajdejo v gostiteljski družbi, saj kažejo nesprejemljive sledi tujega obnašanja, obenem pa uporaba drugega jezika lahko povzroči socialno izključitev (Glumperz, 1992, v Shea, 1996).

V kulturno pestrem okolju je potrebna posebna pozornost, saj se ob srečanju kultur razvije tudi kulturna identiteta. Ljudje približajo svoje komunikacijske vzorce lastni skupini ter jih obenem ločijo od tujih skupin (Ule, 2008).

Veliko strokovnjakov različno opisuje povezanost govora z oblikovanjem identitete. Vigotsky (1960, v Ule, 2008) in Mead (1980, v Ule, 2008) interpretirata jezikovno dejavnost in stike z drugimi kot ključna za razvoj identitete. Menita, da se zavest in

identiteta zgrajena prek jezika, v dialogu z drugim, z internalizacijo socialnih izkušenj, ki postanejo del individualnega mišljenja.

Tudi praksa to potrjuje. Številni narodi in nacije svojo identiteto gradijo prav na skupnem jeziku, saj velja jezik za eno najmočnejših vezi naroda (Luchtenberg, 2002, v Skubic Ermenc, 2003).

Otrok in jezik

Otrok in materni jezik

V primarni socializaciji je ravno materni jezik tisti, ki otroka spremlja od prvih besed. Na tem jeziku temelji govorni razvoj otroka in se v teoriji jezika opredeljuje kot prvi jezik (Medveš, 2006). Mlajši otroci še nimajo izoblikovanega sistema v maternem jeziku, zato je neprimerno, da bi se jih poučevalo v tujem jeziku. Pri mlajših otrocih se še vedno razvijajo komunikacijske spretnosti – izbiranje pravega trenutka za sporočilo in razvijanje govornice telesa (Clark, 1991). Vendar z razvojem govora postopoma osvojijo (največkrat materni) jezik. Z vstopom v šolo postane obvladovanje jezika ključnega pomena.

Otrok in drugi jezik

Zaplete se pri otrocih, ki se šolajo v jeziku, ki ni njihov materni (Knaflič, 1991). Z drugim jezikom se srečajo, če se geografsko, socialno ali kulturno ločijo od jezikovne skupnosti, v kateri se uporablja materinščino, in preidejo v drug socialni, kulturni in komunikacijski prostor (Medveš, 2006). Do usvajanja in uporabe dveh jezikov prihaja iz različnih razlogov (Prebeg Vilke, 1995):

- pripadnost otrokove družine skupini manjšinskega jezika (npr. otroci italijanskih staršev v Istri),
- življenje družine v tuji deželi zaradi dela, študija, politične ali ekonomske migracije (npr. starši iz Bosne, preseljeni v Slovenijo),
- mešani zakoni, v katerih družina živi v deželi enega od staršev oz. v deželi, kjer sta oba tujca.

V članku se osredotočam na otroke priseljenih staršev ali na

Rome, saj je prav njim namenjene najmanj strokovne pozornosti. Ti otroci usvajajo drugi jezik v dokaj naravnem okolju, torej v družini ali v okolju, v katerem ga posameznik ali skupina govori kot materni jezik (Prebeg Vilke, 1995).

Učenje drugega jezika poteka pri različnih otrocih različno, pri tem pa sodeluje več dejavnikov. Knafličeva (1991) navaja kot pomembne jezikovne sposobnosti, inteligentnost in motivacijo, Prebeg Vilke (1995) pa kot prvega izmed dejavnikov omenja otrokovo starost. Kot posebne dejavnike opiše družbenega, spoznavnega in afektivnega, ki se nanašajo na učenca, bodisi delujejo zunaj otroka in se nanašajo na odnose. Spoznavni delujejo v učencu, afektivni pa potekajo v učencu in se nanašajo na čustvene odzive ter na njegove poskuse, da osvoji drugi jezik. Inteligenca, 'talent za jezike', značilnost osebnosti prav tako vplivajo na učenje drugega jezika. Pertotova (2004) pa kot pomemben dejavnik poleg jezikovnega in kognitivnega omenja tudi družbeno okolje, v katerem je zaželeno in potrebna uporaba drugega jezika. Pri tem poudarja tudi mešanje kodov, ki je del procesa na poti k dvojezičnosti. Nevarna je predvsem poljezičnost, saj otrok nobenega od dveh jezikov ne obvlada dovolj.

Vse avtorice kot pomemben dejavnik opisujejo motivacijo. Lambert in Gardner, (1972, v Prebeg Vilke, 1995) razlikujeta integrativno in instrumentalno motivacijo. Integrativna motivacija se pojavi, kadar se učenec želi identificirati s kulturo drugega jezika, instrumentalna motivacija pa je prisotna, kadar se otrok uči drugega jezika funkcionalno, da bi uresničil določene cilje (npr. da bi lahko komuniciral s svojim okoljem, da bi v šoli lahko uspešno spremljal pouk, ki je v drugem jeziku, da bi se lahko igral z vrstniki ...).

Knafličeva (1991) si kot pomembno vprašanje zastavi, ali je učenje drugega jezika otrokova želja, potreba ali gre za željo staršev. Po njenem mnenju imajo starši pri učenju drugega jezika zelo pomembno vlogo. S pohvalami, spodbudami ali pomočjo lahko pozitivno prispevajo k večjemu uspehu. Potrebna pa je previdnost, da starši, pri otrocih, ki imajo težave pri usvajanju drugega jezika, ne zahtevajo preveč, saj bodo povečali odpor do že tako neprijetnega učenja. Starši prek svojih stališč do drugega jezika oz. naroda ali kulture, ki ju jezik predstavlja, na otroke vplivajo tudi pasivno.

Na podlagi raziskav je bilo ugotovljeno, da imajo poleg vloge

staršev največjo vlogo pri učenju drugega jezika vrstniki in množična občila. Poleg vseh naštetih dejavnikov je pomembno tudi, kakšne so jezikovne značilnosti prvega in drugega jezika.

Do zdaj še ni bilo enotnega odgovora na vprašanje, katere osebne poteze in dejavniki ugodno vplivajo na usvajanje drugega jezika. Tako jezik kot osebnost sta zelo kompleksna fenomena, težko ju je izpostaviti eksaktnim merjenjem (Prebeg Vilke, 1995), zato ostajata široko polje nadaljnjih raziskav.

Vpliv maternega jezika na usvajanje drugega jezika

Vpliv maternega jezika je močno navzoč, vendar je odvisen od okoliščin, v katerih otrok usvaja jezik. Za otroka je bistveno drugače tedaj, ko so otroci v tuji deželi, v kateri so razmere zanje neugodne, npr. ekonomska migracija. Odrasli člani družine vztrajajo pri svojih etničnih skupnostih, v katerih govorijo materni jezik, pa tudi v družinah se pogovarjajo v maternem jeziku (Prebeg Vilke, 1995). Če družina otrok ne motivira pri učenju drugega jezika, bo vpliv maternega jezika lahko zaviral usvajanje drugega jezika.

Pri usvajanju prvega jezika so pomembne značilnosti jezika (izgovarjava, slovnica ...), pri usvajanju drugih jezikov pa je pomembno, kakšen je odnos med prvim in naslednjimi jeziki (Knaflič, 1998). Če sta si jezika podobna, lahko to olajša razumevanje in hkrati otežuje izražanje zaradi interference (Knaflič, 1991). Interferenca je veliko pogostejša pri odraslih dvojezičnih govoricah, pri otrocih pa je večkrat zaznati pojav nepravilnega preklapljanja, tj. da prehajajo od enega jezika k drugemu, ne da bi bilo to treba (Pertot, 2003).

Jezik naj bi se otrok učil pri tistem, ki ga dobro obvlada. Starši, ki ne obvladajo drugega jezika, ne morejo učiti svojih otrok, zato se to odsvetuje. Pomembnost dobrega poznavanja enega jezika potrjujejo tudi raziskave (Knaflič, 1991), ki ugotavljajo, da otroci, ki slabo obvladajo prvi jezik, slabše usvojijo tudi drugega.

V posebej težkem položaju se znajdejo dvojezični otroci in mladostniki, če jezika in kulturi v družbi nimata enakega položaja, oni pa pripadajo narodu, ki je v podrejenem položaju. Otroci in mladostniki si bo zastavljali vprašanja: v katerem jeziku se pogovarjati na ulici, v katerem se pogovarjati z domačimi (Knaflič, 1998).

Bilingvizem druge generacije priseljenih v Slovenijo

V literaturi se pojavlja veliko delitev bilingvizma. Omenila bom le delitev na simultani in sukcesivni bilingvizem. S simultanim bilingvizmom običajno razumemo izpostavljenost otroka dvema jezikoma od rojstva, s sukcesivnim pa dodajanje drugega jezika od tretjega leta starosti naprej. Ker govorimo o otrocih priseljencev, se bom osredotočila na sukcesivni bilingvizem. Veliko je otrok iz družin, kjer oba starša govorita jezik manjšine, kateremu so otroci od rojstva izpostavljeni doma. Jezik večinskega prebivalstva se začnejo učiti in usvajati pozneje, ko hodijo v vrtec ali šolo. Pogost primer sukcesivnega bilingvizma je mogoče opaziti, tudi ko starši emigrirajo v drugo državo v času, ko so otroci že bolj ali manj usvojili materni jezik. V takih primerih je temeljnega pomena, kako znanje prvega jezika vpliva na pridobivanje znanja v drugem jeziku, kakšne so razvojne faze, skozi katere prehaja otrok pri usvajanju drugega jezika, kakšne so razlike med posameznimi otroki pri njihovem pristopu k drugemu jeziku (Pertot, 2004). Stopnja obvladanja drugega jezika je torej lahko zelo različna. Če posameznik v dvojezičnem okolju ne usvoji niti enega jezika na ravni povprečnih rojenih govorcev, se pojavi poljezičnost (Knaflič, 1998). Zaradi tega so pri bilingvistični vzgoji otrok vloge staršev zelo različne. Nekateri starši so v situaciji, da lahko odločajo o tem, ali bodo otroke vzgajali bilingvistično ali ne, pri drugih pa je odločitev o tem prineslo življenje, razmere, v katerih se je družina znašla (Medveš, 2006).

Multi-/interkulturna vzgoja in izobraževanje

Leurin (1989) pravi, da je izobraževanje otrok emigrantov nujno potrebno, če želimo vzgojiti državljane Evrope. Sprva je veljalo, da se morajo priseljenke etnične skupine prilagoditi večini, vendar so postopoma začele tudi v šolskem prostoru prevladovati zamisli multikulturalizma. Šola naj bi danes manjšinske kulture vključevala v vzgojno-izobraževalni sistem ter sprejemala prisotne etnične skupine in njihove posebnosti (vera, prehrana, jezik, stil oblačenja, prepričanja), s tem pa udeleževala interkulturno pedagogiko (Razpotnik, 2002).

Šola naj bi bila ustanova z odprtim odnosom do drugačnosti, z zagotavljanjem primerne šolske in razredne klime, pravičnosti in participacije vseh. Učitelji naj se ne bi ustrašili drugačnosti, temveč jo sprejeli kot izziv in s tem posamezniku ali skupnosti omogočili, da se sooči s problemi nestrpnosti, drugačnosti in diskriminacije (Devjak, 2005). V tako oblikovani šoli se lahko razvijeta interkulturalna vzgoja in izobraževanje.

Oglejmo si norme in cilje interkulture šole (Skubic Ermenc, 2003):

- Interkulturalna šola je utemeljena na ciljih, ki ohranjajo ravnovesje med omogočanjem polnega razvoja osebnosti in potencialov učencev na eni strani in potrebami trga delovne sile na drugi.
- Šolanje je čim daljše v skupni (inkluzivni) osnovni šoli, ki hkrati upošteva raznovrstnost svoje populacije in se ji v didaktičnih, metodičnih in vsebinskih pogledih prilagaja.
- Temelji na vrednotah sprejemanja drugačnosti v smislu 'enakosti v različnosti' in v smislu skupnega prizadevanja za uspeh vseh.
- Ima posluš za kulture staršev svojih učencev, za njihove kulturne identitete, jezik in posebne vrednote.
- Ima poseben posluš za učence priseljence druge generacije in skrbi za njihovo polno intergracijo v šolo.

Interkulturalno izobraževanje ni le enosmerno, vsebovati mora komunikacijo (sprejemanje in dajanje). Poteka v smeri večina–manjšina in obratno (Novak Lukanovič, 1995). Nevarnost je, da enosmerno interkulturalno izobraževanje (v smeri večina–manjšina) pomeni prefinjeno obliko asimilacije in integracije manjšinskega prebivalstva (Skutnabb Kangas, 1988, v Novak Lukanovič, 1995).

Šola, ki spodbuja interkulturalno vzgojo, bo povezala nacionalni program s sodelovanjem staršev in drugih subjektov kulturnega okolja v celoto. Interkulturalni kurikulumi bodo imeli skupni nacionalni okvir, različno pestri pa bodo na šolski ravni. Resman (2003) v nadaljevanju opozarja, da interkulturalni kurikulum ni, če se 'običajnemu' kurikulumu le doda nekaj posebnosti življenja manjšin. Pomeni, da se posebnosti manjšin vključujejo v vsa področja dela šole. »Interkulturalnega kurikuluma ni mogoče reducirati na epizodnost, eno proslavo na leto, na opombe 'pod črto' v učbenikih, ločene od drugih besedil. Taka površnost, nedodelanost je lahko tudi

podcenjevanje kulturnih manjšin.« (Resman, 2003, str. 68.)

Ob vsem tem Resman (2003) dodaja, da se bistvo interkulturalnosti uresničuje v oddelku, zlasti med učenci, kjer igra veliko vlogo učitelj, ki je povezava med učenci – med kulturo manjšine in kulturo večine. Prav od njegovega znanja, usposobljenosti in drže bo zelo odvisno, kako bodo otroci razvili svoje duševne in telesne potencialne.

V šolo vstopajo otroci, ki prinesejo zelo različne in specifične družbene zaloge znanj. Tisto, 'kar vsi vemo', v sodobnih heterogenih družbah pomeni le še tisto, 'kar ve večinsko prebivalstvo'. Tako večina slovenskih staršev iz srednjega razreda npr. svoje otroke uči istih pesmic, jim bere iste pravljice, jim prepoveduje istovrstne stvari, kupuje iste igrače, se z njimi pogovarja o istih temah na istovrstne načine. Otroci, ki rastejo v drugačnih okoliščinah, pa imajo drugačne izkušnje in bolj so njihove kulture oddaljene od večinske, večje so razlike (Skubic Ermenc, 2003).

(Ne)enake možnosti v šoli

V tem sklopu se bom bolj osredotočila na področje kulturne različnosti s poudarkom na jezikovnih problemih. Druge dileme o pravičnosti šole sem izpustila, kar pa ne pomeni, da jih ne dojemam kot prav tako izjemno pomembne.

V šoli je pomembna pozornost na kulturne različnosti, saj mora šola poleg vsega zagotoviti tudi razvoj posameznikove identitete. Teoretiki opozarjajo na ugotovitve, da so osnovni principi pravične obravnave lahko problematični z vidika otrokove identitete, saj so večkrat utemeljeni na »/.../ atributih telesno sposobnega heteroseksualnega belega moškega. Kdor se je oddaljil od tega modela normalnosti, je bil podvržen izključitvi, marginalizaciji, prisilnemu molku ali asimilaciji« (Kymlicka, 2005, v Peček in Lesar, 2006).

Pojavlja se tudi vprašanje, ali prevelika zavzetost za upoštevanje vsakega posameznika, spoštovanje njegovega izvora, kulture in vrednot ne napeljuje na segregacijo in nepravičnost? Tako je na eni strani upoštevanje posameznika demokratično, pošteno, saj ohranja človekovo identiteto in individualnost, po drugi strani pa je z

'zaščito' njegovih posebnosti prefinjeno povečana neenakost, zaradi tega je lahko odrinjen iz širših družbenih odnosov. Tako lahko napreduje le v svojem marginalnem socialnem okolju (Resman, 2003). Učiteljem je torej treba iskati ravnotežje, potrebna je velika previdnost, da se z vzgojo otrok ne bi prilagodili večinski kulturi in večinskemu socialnemu razredu.

Otrok je izpostavljen dvojnim kulturnim vplivom: v svoji družini in v okolju, v katerem živi. V njegovi zavesti prihaja do spoja in križanja dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov, dveh načinov življenja, saj družina in širše socialno okolje po navadi nista skladna (Ule Nastran, 2002, v Peček in Lesar, 2006). Jezik je sredstvo, s katerim otrok lahko razume, se vključi, deluje in raste v šolskem okolju.

Tudi na področju jezika, bodisi maternega kot jezika okolja, prihaja do (ne)pravičnih potez šolske politike, samih šol ter ne nazadnje v najbolj ciljni fazi pri delovanju učiteljev (Peček in Lesar, 2006). Tako so otroci, ki obiskujejo pouk v drugem, in ne v maternem jeziku, drugi jezik pa šele osvajajo, v podrejenem položaju in potrebujejo nekaj let, da se izenačijo z vrstniki, ki se šolajo v maternem jeziku. Če otrok drugi jezik uporablja samo v šoli, potem potrebuje pet do sedem let, da doseže raven znanja drugega jezika, da ga ne ovira pri šolskem delu (Knaflič, 1998).

Tu bi omenila tudi enega izmed vidikov Skubic Ermenčeve (2003), ki se nanaša na neenake možnosti v zvezi z znanjem jezika. Pravi, da morajo imeti vsa znanja enako težo, zlasti z vidika možnosti, ki ga dajejo za vzpenjanje po izobraževalni lestvici. To znanje bi lahko pomenilo znanje materinščine, ki je drugačna od maternega jezika večinskega prebivalstva. Šola bi morala prevzeti odgovornost, da bo naredila vse, da bodo ti učenci obvladali svojo materinščino tako dobro kot učenci, ki pripadajo večinski populaciji. S tem ne bi bilo negativnih posledic za vpis na višjo stopnjo šolanja.

Iz vsega povedanega sledi, da ideje multikulturalizma znotraj šolskega sistema nikakor niso uresničljive le z upoštevanjem teorije in načel pravičnosti. Vse ideje zahtevajo učitelja, ki je senzibilen za to, kaj je v določeni situaciji za različne učence pravično in kaj ne, ter zna to tudi strokovno utemeljiti (Peček in Lesar, 2006). Če se še enkrat usmerim na področje jezika tako znotraj kot tudi zunaj šole, je jasno, da je ozko usmerjena jezikovna politika eden prvih kazalcev

potencialnih virov napetosti in konfliktov. Problem 'jezikovnih manjšin' ali 'etnični' problem nastane, kadar so posamezniki podvrženi diskriminaciji, prikrajšani za svobodo izražanja in rabo lastnega jezika (Varenes, 2000).

Multi-/interkulturnost v slovenski šoli

Zaradi omejenega obsega članka se bom v tem poglavju le bežno dotaknila slovenskih razmer v družbi in nakazala problematiko v slovenskih šolah. V Sloveniji živi dobra desetina prebivalcev, katerih kultura in jezik se bistveno razlikujeta od kulture in jezika večine (Peček in Lesar, 2006). Naš koncept državljanstva podpira monokulturnost, saj je koncept državljanstva vezan na idejo naroda – države, da smo si kot narod priborili svojo državo. Izraža se strah, da bi 'tuji' (etnično drugačni) ljudje postali slovenski državljani ter prispevali k rušenju njene etnične in kulturne enotnosti, kar pa je za interkulturalizem resna ovira (Skubic Ermenc, 2003). V Sloveniji je opaziti močno nacionalno zavest, ki se je oblikovala v času, ko se je v Evropi že nekaj časa uveljavljala ideja o denacionalnosti države. Taka zavest je v evropskem smislu zapoznelo stanje (Klinar, 1994, v Skubic Ermenc, 2003). Analize v Sloveniji kažejo, da je nestrpnost do neslovencev obstajala že pred osamosvojitvijo Slovenije leta 1991, pozneje pa se je še okrepila (Medvešek in Vrečer, 2004, v Peček in Lesar, 2006). Torej gre za koncept države, kjer narodnost izenačujemo z državljanstvom. O tem priča status mnogo pripadnikov manjšinskih etničnih skupin. Status dveh tretjin neavtohtonih Romov ni legalno urejen, saj nimajo državljanstva (ERRC 2003 in ERRC 2004, v Peček in Lesar, 2006).

Za manjšinske etnične skupnosti šolska politika v Sloveniji ne predvideva možnosti spoznavanja lastne kulture in jezika, temveč predpostavlja, da se bodo čim prej asimilirali v večinsko kulturo, obenem pa sprejeli jezik okolja, kar je v nasprotju s splošno deklaracijo o človekovih pravicah, konvencijo o boju proti diskriminaciji na področju izobraževanja, konvencijo o otrokovih pravicah ... Kot primer: kaj pomeni okoli 5,2 % osnovnošolskih otrok, katerih materni jezik ni slovenščina? V tem kontekstu jim je kratena temeljna pravica do materinščine, izražena v Konvenciji o otrokovih pravicah. V šolskem letu 2003/04 sta le dve osnovni

šoli v Sloveniji ponujali in izvajali kot izbirni predmet hrvaščino (Rotar 2004, v Peček in Lesar, 2006). Nedvomno je jasno, da jim je tudi v tem primeru kratena temeljna pravica do materinščine. Učencem se ne da možnosti učenja materinščine, tam, kjer je, pa se izvaja le v obliki izbirnih predmetov na predmetni stopnji (Peček in Lesar, 2006). To je povsem v nasprotju z opozorili strokovnjakov, ki pravijo, da je pomembno najprej dobro znanje materinščine, šele pozneje lahko otrok napreduje pri učenju drugega jezika. Država se sicer lahko izgovarja na 8. člen Zakona o OŠ, ki govori o možnosti učenja maternega jezika in kulture, ki se organizira skladno z mednarodnimi pogodbami. Vendar je treba vedeti, da »skladno z mednarodnimi pogodbami« pomeni, da bo država dodatno izobraževanje organizirala le, če bo prišlo do sporazuma med njo in matičnimi državami, od koder izvirajo priseljske manjšine (Skubic Ermenc, 2003). To je morda – čeprav ne ustreza standardom – še razumljivo za migrante in begunce. Državljanom Slovenije, katerim materni jezik ni slovenščina, pa država s tem zanika skrb za dobrobit lastnih državljanov. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport omogoča tudi dopolnilni pouk maternega jezika in kulture za učence drugih narodnosti v Sloveniji.

Dopolnilni pouk je morda res praksa v številnih zahodnih državah, vendar je tudi tam jasno, da ne prispeva k povečanju enakih možnosti, temveč le zadošča formalnim zahtevam po uresničevanju človekovih pravic. Učni predmet, ki ima tako obrobni značaj, ne more prispevati k dejanskim enakim možnostim, ugotavlja Skubic Ermenčeva (2003). V praksi so poznani primeri, ko si šola za učenca, katerega materni jezik ni jezik poučevanja, zagotovi dodatna sredstva za poučevanje s tem, da ga usmeri kot učenca s posebnimi potrebami (Skubic Ermenc, 2004, v Peček in Lesar, 2006), čeprav zakonodaja pri nas te populacije ne obravnava v tem okviru. Razmišljanja o poučevanju jezika okolja kot drugega jezika, kar je praksa v marsikateri drugi državi, so pri nas šele v zametkih (Peček in Lesar, 2006). S tem ko se otrok nima možnosti dobro naučiti maternega jezika, se tudi slovenščine uči težje. In spet se znajdemo v krogu, saj je to lahko eden izmed vzrokov za slabši učni uspeh, slabše možnosti za nadaljnje izobraževanje, lahko vodi do občutkov negotovosti, podrejenosti ...

Po drugi strani je Slovenija pri priznavanju maternega jezika narodnima skupnostma marsikdaj za zgled, drugače pa je, ko gre

za druge etnične skupine (Skubic Ermenc, 2003). Romski učenci trenutno nimajo niti formalne možnosti za učenje materinščine (Peček in Lesar, 2006). Država po eni strani financira asistente za tuje jezike, s čimer skrbi za kakovost, hkrati pa le za elito, in ne za šibke (Skubic Ermenc, 2003). Sodeč po Luchtenbergu (2002, v Skubic Ermenc, 2003), smo v Sloveniji podobni Nemcem: učenje jezikov v Nemčiji velja za izraz multikulturalnosti, vendar bolj v internacionalnem smislu, zunaj meja.

Na območju, kjer je število učencev – pripadnikov manjšine – večje, bi bilo diskriminatorsko, če bi država prepovedala uporabo njihovega jezika v šolah (Varenes, 2000). Vendar pa je iz različnih raziskav, opravljenih v slovenskem prostoru, zaznati ravno nasprotno. Čeprav so otroci priseljencev slovenski državljani, ne manjšina, njihov materni jezik ni slovenščina. Skubic Ermenčeva (2003) je za svojo doktorsko disertacijo opravila opazovanje v slovenskih šolah in ugotovila naslednje strategije učiteljev:

- spodbujanje in včasih vsiljevanje rabe slovenščine,
- vzgoja k spoštovanju slovenščine,
- spodbujanje in odobravanje 'slovenskega' vedenja,
- spodbujanja branja v slovenščini,
- izražanje nesprejemanja rabe neslovenskega jezika kjerkoli.

Poleg vsega naštetega naj učitelji jezikovnih ovir ne bi izkoristili za pogovor o jezikih in sporazumevanju niti ni vidno, da bi razvili kakšne strategije za premagovanje ovir.

Vidna je izrazita želja, če že ne napotek, naj učenci 'potlačijo' svoj jezik in si prizadevajo za učenje slovenščine. To so prve smernice, ki kažejo na asimilacijsko politiko šole.

O romskih otrocih sta raziskavo opravila Krek in Vogrinc (2005, v Peček, Lesar, 2006), ki sta prek anketiranja učiteljev, ki poučujejo romske otroke, ugotovila, da je znanje slovenščine romskih učencev ob vstopu v šolo slabo, učitelji tudi menijo, da večina romskih otrok nikoli ne obvlada slovenskega jezika toliko, da bi lahko sledili pouku tako kot drugi učenci. Pri nas naj bi se ta problem reševal v predšolskem sistemu. Navedla sta tudi, da so v eni izmed osnovnih šol v Sloveniji romske otroke, stare tudi 8 do 9 let, ki »niso znali slovenskega jezika in so bili popolnoma nesocializirani«, vključili v vrtec, kjer so formirali posebno skupino romskih otrok. Začeli

so jih opismenjevati in jih prihodnje leto vključili v osnovno šolo, dva starejša neposredno v drugi razred. Tako z vidika socialne vključenosti kot tudi z vidika otrokovega socialnega razvoja je to nedopustno. Tudi z ravni jezikovnega znanja je pomembno, saj je za šolanje zlasti pomembno globlje poznavanje jezika. Površinsko raven jezikovnega znanja usvojijo otroci v približno dveh letih. Ta raven zadošča za vsakodnevno sporazumevanje, za spremljanje pouka pa je potrebno globlje znanje jezika (Knaflič, 1991). Otrok sicer dokaj hitro usvoji prvo raven in na okolico naredi vtis, da drugi jezik obvlada, v resnici pa ga obvlada na zelo površinski ravni, ki mu ne omogoča niti zadostnega razumevanja šolske snovi niti ustreznega izražanja. Nepoznavanje razmerja med različnima ravnema znanja jezika pogosto pripelje do napačne diagnoze otrokovih težav, kar posledično pripelje do napačne obravnave (Knaflič, 1998).

Presenetljive rezultate sta v raziskavi dobili tudi Pečkova in Lesarjeva (2006), saj sta ugotovili, da se dobra polovica razrednih učiteljev strinja s trditvijo, da bi se Romi oz. priseljenci morali potruditi in tudi doma z otroki čim več govoriti slovensko. Ob tem se zastavlja vprašanje, koliko malo znanja imajo učitelji, da ne poznajo dejstev, ki sem jih omenila v predhodnem delu članka. Jasno je, da starši, ki ne obvladajo slovenščine, lahko naredijo več škode kot koristi, slovenščina pa lahko slabo vpliva na kvaliteto in kvantiteto komunikacije v družini. Naslednji razlog je v že prej omenjenem dejstvu, da se morajo otroci najprej naučiti materinščine v dodelanem kodu, šele pozneje drugega jezika. Zadnji razlog pa je, da s tem tudi starši sami spodbujajo asimilacijo v večinsko kulturo ter otroku ne dajejo možnosti ohranjanja in nadgrajevanja svoje kulturne identitete.

Analiza raziskave (Rotar, 2004, v Peček in Lesar, 2006) kaže na to, da se 49 % priseljencev strinja, naj se njihovi otroci materinščine učijo v šoli. Na drugi strani pa jim je eden ključnih dejavnikov za vključevanje v slovensko družbo prav znanje slovenskega jezika. Tudi za znanje slovenščine imajo največ pričakovanih prav od šole. Prav tako v času velikega vala beguncev iz bivših jugoslovanskih republik slovenska šola ni bila zmožna ustanoviti niti enega poskusnega oddelka po načelih interkulturalizma (Hočevar, 2001; Skubic Ermenc 2003, v Kroflič 2006).

Senzibilnosti za problematiko otrok priseljencev in romskih

učencev ni zaznati ne na formalni ravni ne v konkretnih izvedbah. Šolska zakonodaja sicer govori o pravičnosti šole, obenem pa kaže pričakovanje, naj se priseljenci in Romi čim hitreje ter čim bolj popolno prilagodijo obstoječemu sistemu in asimilirajo v okolje (Peček in Lesar, 2006). Le dobra petina anketiranih učiteljev prepozna učni jezik kot oviro pri šolanju romskih učencev in kar dobra tretjina učiteljev se ne strinja, da bi bil slovenski jezik razlog za učne težave romskih otrok. Poleg tega delo številnih učiteljev ni prilagojeno kulturi in jezikovni drugačnosti otrok priseljencev, temveč skušajo nekateri učitelji to doseči z zniževanjem kriterijev. Iz vsega je vidno, da je pri učencih manjšinskih etničnih skupin njihova dvojezičnost prepoznana kot odklon, ki ga morajo čim hitreje prerasti, kulturno različnost pa čim prej homogenizirati (prav tam).

Sklep

Menim, da je bistveno zavedanje učiteljev o svoji vlogi pri medkulturnem dialogu. Kot je razvidno iz raziskav, se v slovenskem šolskem prostoru to zavedanje še ni oblikovalo, zato so potrebne spremembe v stališčih in ravnanju vseh zaposlenih v vzgoji in izobraževanju.

Vsaka šola bi morala glede na svoje specifične oblikovati inkluzivne prakse, kajti te niso prenosljive in trajne (Peček in Lesar, 2006).

Ker sem v tem članku govorila predvsem o problemu jezika, se bom omejila tudi na rešitve zgolj na tem področju, čeprav se zavedam, da je za uspešen medkulturni dialog potrebno iskati rešitve na širši ravni.

Da bi materni jezik etničnih manjšin dobil vlogo obogatitve pouka, bi učitelji morali najmanj (Skubic Ermenc, 2003):

- nepoznavanja slovenščine ne ignorirati ali sankcionirati, temveč pomagati učencem pri učenju in iskanju informacij,
- izkazati zanimanje za jezike etničnih manjšin,
- spodbujati učence, da se seznanijo z jeziki svojih sošolcev,
- izražati nestrinjanje z žalitvami in nagajanjem tistim, ki v slovenščini delajo napake,

- ne preprečevati, da učenci zunaj pouka za medsebojno sporazumevanje uporabljajo jezike po lastni izbiri,
- uvajanje učiteljev drugih (manjšinskih) jezikov v šole.

Da imajo pri poučevanju dvojezičnih otrok zelo veliko vlogo učitelji, navaja tudi Pertotova (2004), ko opisuje različne pristope in jezikovne tehnike v interkulturnem razredu. Poudari predvsem naravne in reaktivne pristope, ki so sestavljeni iz različnih faz in tehnik, katere naj bi obvladale vzgojiteljice in učiteljice. Treba bi bilo tudi izobraziti učitelje za učenje slovenščine kot drugega jezika. Učitelji bi morali pri učencih iz manjšinskih kulturnojezikovnih okolij individualizirati pouk vsaj pri jeziku. To bi bilo možno le, če bi učitelji znali poučevati slovenski jezik na različnih ravneh, torej tudi slovenščino kot drugi jezik (Peček in Lesar, 2006).

Knafličeva (1991) kot pogoj za rešitve poudarja pomembnost pravilne presoje o jezikovnih težavah otroka in sodelovanje s starši. Da bi se za otroka lahko oblikovali individualizirani programi, predlaga testiranje v maternem jeziku (ne v prevodu, ki je najbolj razširjen). Za nadaljnjo pomoč otroku je ključna ugotovitev, ali gre za šibkost na verbalnem področju ali pa je vzrok nižjih dosežkov v nerazumevanju jezika, v katerem je otrok testiran. Zaradi nezanesljivosti verbalnih testov je priporočljivo dvojezičnega otroka tudi opazovati v različnih situacijah (šola, dvorišče, dom) ter opraviti pogovor z otrokom, starši in učitelji, ki ga poznajo. To so pokazale tudi dozodajšnje izkušnje pri delu z otroki, ki se ne šolajo v maternem jeziku. Pri delu s takšnimi otroki je pomembno, da je učitelj motiviran. Zelo koristno se je izkazalo sodelovanje s starši, tudi ko je šlo za tiste, katerih poznavanje drugega jezika je prav tako pomanjkljivo.

Pri vsem tem je zelo pomembna naravnost šole glede dvojezičnih otrok. Po eni strani bi bilo dobro, da bi šole spodbujale starše, da negujejo otrokov materni jezik in ga ne nadomeščajo nasilno z mešanico jezikov, ki je popolnoma neustrezna za otrokov jezikovni razvoj. Po drugi strani pa je naloga šole pomagati otrokom pri učenju tistega jezika, v katerem se šolajo, obenem pa jim nuditi možnost nadgrajevanja njihovega maternega jezika.

V našem šolstvu je problematična naravnost šol na zunanji, v prvi vrsti evropski multikulturalizem: pozornost se posveča odnosom z drugimi evropskimi narodi, poučuje se njihove jezike in

seznanja z njihovimi kulturami (Skubic Ermenc, 2003).

Vključevanje priseljencev in njihovih potomcev v družbo ne pomeni 'zlitja' s slovensko kulturo, temveč jim mora biti dana možnost ohranjanja in razvoja njihove prvotne ali podedovane etnične identitete. Integracija ni enostranski proces in njena uspešnost ni odvisna samo od priseljencev. Aktivno se mora vključiti tudi večinsko prebivalstvo in sprejeti priseljence kot ljudi, ki se od njih/nas razlikujejo le v tem, da so v Slovenijo prišli nekoliko pozneje (Medvešek, 2006).

Pomembno se mi zdi, da o tem spregovorimo predstavniki večine, kajti tisti v manjšini žal pogosto niso slišani. Predvsem pa je primerno treba zbuditi senzibilnost, znanje, kritičnost in empatijo pri učiteljih in drugih pedagoških delavcih. Menim, da bi bilo za to treba prenoviti dodiplomske programe, kjer se izobražujejo bodoči učitelji. Kot glavne cilje šolanja bi bilo treba poudariti kritičnost, spoštovanje drugačnosti, empatijo in skrb za drugega. Katere od naštetih lastnosti naša šola že razvija? Zagotovo bo potrebno veliko časa in energije, da bodo omenjene vsebine pognale korenine.

Literatura

Clark, J. (1991). Je zgodnje poučevanje tujih jezikov kaj drugačno? *Vzgoja in izobraževanje*, 2, str. 42–45.

Devjak, T. (2005). Različnost in enakost v vzgojnem konceptu javne šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 6, str. 4–10.

Knaflič, L. (1991). Neslovenski otroci in šola. *Vzgoja in izobraževanje*, 2, str. 38–41.

Knaflič, L. (1998). Večkulturnost, dvojezičnost in šola. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, str. 26–29.

Kroflič, R. (2006). *Kako udomaćiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji)*. Pridobljeno 20. 10. 2009, s: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija.html>.

Leurin, M. (1989). Multicultural Education within European Traditions. V Galton, M. (ur.), *Handbook of Primary Education in Europe* (str. 354–368). London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.

Medveš, S. (2006). Vloga in pomen dvojezičnosti druge generacije priseljenih v Slovenijo. *Socialna pedagogika*, 10(2), str. 193–216.

Meewis, M. (1996). Strpnost in nestrpnost v medkulturni komunikaciji: opažanja o idelogiji in kontekstu v interakcijski sociolingvistiki. *Časopis za kritiko znanosti*, 178, str. 15–34.

Novak-Lukanovič, S. (1995). Interkulturno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi. *Sodobna pedagogika*, 46(1–2), str. 86–89.

Peček, M., in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.

Pertot, S. (2003). Dvojezični otroci v vrtcu med teorijo in zamejsko prakso. *Educa*, 12(5/6), str. 5–16.

Pertot, S. (2004). *Jezikovna vzgoja v vrtcu: vidiki vzgojiteljic*. Gorica: Slovenski raziskovalni inštitut.

Prebeg Vilke, M. (1995). *Otrok in jezik; Materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.

Razpotnik, Š. (2002). Kulturne dvoživke. V Dekleva, B., Razpotnik, Š. (ur.) *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. (str. 37–43). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Resman, M. (2003). Interkulturna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 60–79.

Shea, D. P. (1996). Perspektiva in produkcija: Strukturiranje sodelovanja v medkulturni konverzaciji. *Časopis za kritiko znanosti*, 24(178), str. 35–77.

Skubic Ermenc, K. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturnosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Ule, M. (2008). Socialnopsihološki konteksti interkulturnega komuniciranja. *Šolsko polje*, 19(5/6), str. 39–51.

Varennes, F. (2000). Pravice jezikovnih manjšin z vidika mednarodnega prava. *Razprave in gradivo*, 36/37, str. 255–272.