

MEDKULTURNI ODNOSI IN SOCIALNE PARTICIPACIJE V KONTEKSTU MIGRACIJ

Mirjam MILHARČIČ HLADNIK¹

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij

Besedilo prikaže aktualne evropske razprave o definiranju pravic posameznika in državljana v kontekstu migracij in teženj po bolj participativnem, inkluzivnem izobraževanju. Opira se na teoretske razprave, relevantne za mlado nacionalno državo Slovenijo, kot tudi na izsledke raziskave, ki prinaša osebne izkušnje njenih »večkulturnih« in »večnacionalnih« prebivalcev. Njihovi predlogi za bolj inkluzivno izobraževanje so rezultat dialoške raziskovalne metodologije, ki omogoča slišati ranljive skupine in posameznike kot socialne akterje. Ti postanejo sodelavci pri raziskovanju, kar pri konceptualizaciji rešitev za družbene in socialne izzive sodobnih migrantskih družb omogoča povezanost teorije in prakse.

KLJUČNE BESEDE: medkulturni odnosi, izobraževanje, dialoško komunikacijsko raziskovanje

ABSTRACT

Intercultural Relations and Social Participation in the Migration Context

The paper presents contemporary European discussion of the definition of the rights of the individual and citizens in the context of migration and of more participatory and inclusive educational system. It is based on the theoretical contributions relevant for the young nation-state of Slovenia, as well as on the results of a research project which collected the personal experiences of its "multicultural" and "multinational" citizens. Their suggestions for a more inclusive educational system are the result of a dialogic research methodology which allows us to hear the vulnerable individuals and groups as social actors. They are collaborators in the research project, which enables the combined influence of theory and practice in the conceptualization of the solutions for the social challenges of contemporary migrant societies.

KEY WORDS: intercultural relations, education, dialogic communicative research

UVOD¹

Zgodovinsko so se glede na različne družbene okoliščine in politična razmerja sil izoblikovali različni koncepti državljanstva. V tem lahko iščemo zgodovinske razloge za različna stališča evropskih držav

¹ Dr. sociologije, izr. prof., višja znanstvena sodelavka, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana; e-pošta: hladnik@zrc-sazu-si.

¹ Besedilo je nastalo v okviru mednarodnega raziskovalnega projekta INCLUD-ED: »Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education«, CIT4-CT-2006-028603.

do vedno bolj aktualnih vprašanj beguncev, priseljencev in prosilcev za azil v Evropi, ali natančneje rečeno, v Evropski uniji. Habermasova razprava *Državljanstvo in nacionalna identiteta: Razmišljanja o evropski prihodnosti* (1991) je posegla v aktualna dogajanja rekonstituiranja Evrope v času, v katerega segajo začetki samostojne slovenske države. Jürgen Habermas, ki si je za aktualno optiko pogleda na evropska dogajanja izbral prav državljanstvo, ugotavlja, da je s francosko revolucijo postala nacionalna pripadnost »konstitutivna za politično identiteto državljana demokratične družbe«; vsak narod je dobil neodtujljivo pravico do politične samoodločbe. Zato sta nacionalna država in demokracija izšli iz francoske revolucije »kot dvojčici«.

Habermas, za katerega so ta vprašanja izhodišče razmišljanja, najprej zastavi bistveno vprašanje, ali zahtevajo univerzalistična načela demokratične pravne države politično-kulturno utemeljitev. Trdi, da »ustavna načela znotraj družbene prakse lahko pridobijo določeno obliko ter postanejo gibalna sila dinamičnega projekta nastajanja zveze svobodnih in enakih ljudi šele takrat, ko so v kontekstu zgodovine naroda državljanov na takem mestu, da se povezujejo z motivi in s prepričanji prebivalcev« (Habermas 1991: 143).

Na primeru Švice in Združenih držav Amerike pokaže, da politična kultura ne temelji nujno na jezikovno ali kulturno enotnem izvoru državljanov. Vendar ugotavlja, in to je bistveno, da demokratično državljanstvo, »ne glede na mnogovrstno različnost kulturnih načinov življenja, zahteva socializacijo vseh državljanov v skupni politični kulturi« (prav tam: 144). Če sledimo migracijskim izzivom nove evropske federacije, ki ne povezuje samo različnih narodov in različnih nacionalnih držav, temveč tudi množice priseljencev in prosilcev za azil z različnih koncev sveta, smo očividci »latentnih napetosti med državljanstvom in nacionalno identiteto«, pravi Habermas.

Kot lahko ugotavljamo iz retrospektive dveh desetletij, se te napetosti povečujejo. Kljub temu je Habermas v besedilu iz začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja optimist in sodi, da se lahko v prihodnosti iz različnih nacionalnih kultur oblikuje skupna politična kultura. Pri tem je po njegovem mnenju odločilno neko razločevanje, in sicer med »skupno politično kulturo na eni strani ter različnimi nacionalnimi tradicijami v umetnosti in književnosti, historiografiji, filozofiji itd. na drugi« (prav tam: 148). Zato tudi predlaga, naj se družbe in države pred imigranti in prosilci za azil ne zapirajo, kajti »skladno z ustavami demokratičnih pravnih držav lahko raznovrstni načini življenja popolnoma enakopravno obstajajo in se medsebojno bogatijo« (prav tam: 153–154). Ob tej predpostavki in dejstvu, da je svetovna javnost povezana s komunikacijskimi sredstvi in z mediji, po Habermasovem mnenju že pred dvema desetletjema ni bilo dvoma, da se bližamo »svetovnemu državljanstvu«. V istem času je Homi Bhabha radikalno drugačno stališče strnil v naslednjo trditev:

Ne dvomim, da bo rasizem postal – da že postaja hujši pod vplivom thacherizma, sodobnega konservativnega etosa, pa tudi evropske trdnjave, ki bo okrepila svoje meje, in celo, kot vidite v Nemčiji in delih Italije, sprožila izjemno paranojo pred tistimi, ki so zunaj trdnjave, pred tistimi, ki so »plenilci«, iskalci dela, tatovi delovnih mest iz tretjega sveta, begunci, ki se hočejo izmuzniti preko meja. Smo v zelo problematičnem položaju s popolnoma novim diskurzom paranoje, ki se pojavlja na obrobju Evrope prav v času, ko nas hočejo prepričati, da bodo znotraj Evrope propustne meje, nova prijaznost in novo tovarištvo (Bhabha 1993: 194).

Slovenija kot država je paranoični diskurz sprožila z načrtnim administrativnim ukrepom »odstranitve« nezaželenih ljudi – drugačnih, Drugih. Izbris prebivalcev brez državljanstva je izvedla tiho, hitro in učinkovito že leta 1992. Paranoični diskurz je vpeljala, ko bi morala začeti popravljati z izbrisom storjene krivice. Na podlagi analize zadnjih sedemnajstih let so raziskovalci Mirovnega inštituta zapisali, da je danes »mogoče ugotoviti, da smo na točki, ko ni poti nazaj, saj v Sloveniji ni mogoče več reči, da ni jasno, kaj je izbris, kaj se je dogajalo ob osamosvojitvi, kaj na dan izbrisa 26. februarja 1992 in kaj v letih, ki so sledila. Sprenevedanje ni več mogoče« (Kogovšek idr. 2010).

MIGRACIJE IN SOCIALNI (NE)RED

Danes smo v Evropi in Sloveniji soočeni z iskanjem odgovora na vprašanje, kako načrtovati vključitve prišlekov v (nad)nacionalne in politične strukture v problematičnem položaju, ki ga je napovedal že Homi Bhabha. Zahtevo po socializaciji vseh državljanov v skupni politični kulturi smo prisiljeni misliti v okoliščinah paranoje, znotraj diskurza torej, ki ga je Homi Bhabha napovedal, čeprav si ni mogel predstavljati, v kakšne skrajnosti se bo diskurz razvil po 11. septembru 2001. To so vprašanja, ki zadevajo aktualni problem beguncev, migrantov in tujcev v Sloveniji, torej definiranje njihovih pravic in socialne participacije na ravni družbe in države. Če velja pravilo, da se koncepti državljanstva oblikujejo v daljšem časovnem obdobju in skladno s specifičnim političnim okvirom, to pomeni, da je vprašanje oblikovanja slovenskega državljanstva tudi vprašanje o tem, ali in kako v Sloveniji izobražujemo otroke tujcev, migrantov in prosilcev za azil. Človekove pravice niso od nekdaj in dane po naravi, prav tako pa tudi niso imanentne družbenemu redu. V demokratični družbi so pravice predmet demokratičnega razpravljanja javnosti. Prav zato gre za vprašanje, kako sprejemamo ljudi, ki jih določa specifična različnost, in predvsem, kako sprejemamo njihovo vključevanje v družbeno participacijo.

Identitete

Kot opozarja Anthony D. Smith (1991), so bili intelektualci vedno poklicani, ali bolje, so se čutili poklicane, da oblikujejo in dokončajo identitete širokih množic. Kaj nam v tem smislu pokaže najnovejši dokument Sveta Evrope z naslovom *Živeti skupaj: Raznolikost in svoboda v Evropi 21. stoletja* (GEP Report 2011)? Dokument je poročilo skupine eminentnih oseb, ki dvajset let po Habermasovi napovedi »svetovnega državljana« posega v aktualno razpravo širšega evropskega prostora o socialni participaciji in izključenosti, državljanstvu in brezdržavljanstvu ter sožitju in netoleranci. Izbor termina raznolikost na mestu in namesto multikulturalizma je nameren, saj je prav multikulturalizem doživel politično obsodbo treh najvplivnejših evropskih političnih voditeljev.² To še bolj potrjuje dve desetletji stare napovedi, da bo diskurz paranoje pred migranti prevladal in poskušal zasesti politični prostor. Ne glede na to, kako si politiki nabirajo politične točke, pa družbeno realnost današnjega sveta odločilno determinirajo migracije, večkulturnost, raznolikost in izzivi koeksistence. Prav tako jo determinirajo tudi nujne družbene razprave in akcije v smeri definiranja državljanstva, človekovih pravic in socialne participacije.

Čeprav so to, da lahko izhod iz paranoje iščemo v izpostavljenosti in učenju kulturne raznolikosti, utopične sanje, poročilo skupine eminentnih oseb ponudi tudi nekaj izvirnega. Ponudi konceptualni izhod iz nacionalistične paradigme, v kateri živimo zadnjih dvesto let, in se že v samem uvodu posveti vprašanju identitete:

Poročilo poudarja, da so identitete stvar prostovoljne izbire posameznika in da ne sme biti nihče prisiljen izbrati ali sprejeti ene prevladujoče identitete na račun izključitve drugih. Ugotavlja, da bi evropske družbe morale zaobjeti raznolikost in sprejeti, da je nekdo lahko »zvezan Evropejec« – na primer turški Nemeč, severnoafriška Francozinja ali azijski Britanec – prav tako kot je lahko nekdo afriški ali italijanski Američan. Vendar lahko to deluje samo, če so vsi dolgoletni prebivalci sprejeti kot državljani in če so vsi, ne glede na njihovo veroizpoved, kulturo ali etničnost, obravnavani enako pred zakonom, oblastmi in svojimi sodržavljeni. Tako kot vsi državljani v demokraciji bi tudi oni morali vplivati na oblikovanje zakonov, pri tem pa ne veroizpoved ne kultura ne moreta biti izgovor za njihovo kršenje (GEP Report 2011: 5).

² Angela Merkel je multikulturalizem »pokopala« leta 2010, David Cameron in Nicolas Sarkozy pa sta ga pokopala leta 2011.

Zame je bil poudarek na identiteti, iz katere poročilo izhaja, presenetljiva odločitev. V dokumentih se identiteta najpogosteje izraža kot kolektivna entiteta – nacionalna, etnična, spolna, religiozna in podobno. V omenjenem poročilu pa je identiteta izhodišče analize stanja strahu, celo paranoje pred migracijami in migranti. Kot izhodiščni odgovor na paranojo ponuja koncept »zvezajene« identitete, ki je po definiciji intimen, individualen in fleksibilen. V Evropi zveni nenavadno, vendar ponuja možno samorazumevanje ljudi, ki so v Evropi večina tudi brez sodobnih tokov priseljevanja. Ljudi s sestavljeno identiteto je bilo v Evropi veliko že v preteklosti, saj, kot pravi tudi poročilo, je »raznolikost usoda Evrope«. Zato bi bilo celo bolje, če bi med primeri »zvezajene« identitete navedli tudi češkega Nemca, italijanskega Slovenca, bosansko Srbkinjo, grško Bolgarko ali morda celo francoskega Britanca. Termin »zvezajena identiteta« sem v slovenski prostor uvedla leta 2006 na konferenci v Mariboru.³ Udeležencem iz balkanskih držav se je zdela ta možnost privlačna za številne življenjske (med razpadom Jugoslavije tudi usodne) situacije, v katerih tam živi večina. Seveda bi bila potrebna poglobljena terminološka razprava o ustreznosti prevoda, vendar ta presega namen pričujočega prispevka.⁴ Termin »zvezajena identiteta« (*hyphenated identity*) je nastal v Združenih državah Amerike konec 19. stoletja in velja za priseljence, ki čutijo pripadnost tako kulturi in deželi, iz katere so prišli, kot tudi deželi in kulturi, v katero so se priselili. Na začetku je imel slabšalen pomen, s politiko multikulturalizma pa je pridobil pozitiven predznak. Uporablja se tudi v prenesenem pomenu za moderno pojmovanje identitete kot večplastne, hibridne, fluktuirajoče identitete (Milharčič Hladnik 2004).

Poročilo Sveta Evrope *Živeti skupaj* (GEP Report 2011) se posveča institucijam, ki lahko prispevajo k temu, da se evropska »zvezajena« identiteta uveljavi v kontekstu odgovora na družbene probleme, kot so: naraščajoča netolerantnost, ksenofobija, diskriminacija, izguba demokratičnih svoboščin in nastanek paralelnih družb. Med akterje oz. nosilce sprememb kot odgovor na družbene probleme avtorji poročila uvrščajo medije, zaposlovalce in sindikate, civilno družbo, cerkve in religiozne skupine, slavne osebnosti, mesta, same države in evropske institucije. Med institucijami in posamezniki, ki imajo moč in sposobnost spremeniti način, na katerega ljudje v Evropi razmišljajo drug o drugem in »Drugem«, so na prvem mestu edukatorji, torej izobraževalci in izobraževalne institucije v najširšem pomenu. Izobraževanje za skupno življenje v kulturni in etnični raznolikosti potrebujejo vsi prebivalci, saj se je sposobnosti medkulturnega dialoga in skupne socialne participacije treba naučiti (*White Paper on Intercultural Dialogue* 2008). Prevladuje predpostavka, da lahko ljudi, da niso rasisti, paranoiki in ksenofobi, »prevzgojimo« tako, da jih kulturni raznolikosti izpostavimo s pomočjo pozitivnih izkušenj konkretnih odnosov in občutkov. Predpostavka je seveda problematična, kot je problematična tudi pozornost, ki jo je po mnenju avtorjev poročila treba posvetiti migrantom in otrokom migrantom:

To je zlasti pomembno za migrante ali pripadnike manjšin (vključno s tistimi z migrantskim poreklom), ki jim ustrezno izobraževanje pomaga, da postanejo uspešnejši in aktivnejši sodelavci družbe. Najbolj nujno pa je izboljšati integracijo pravkar vključenih otrok migrantov v izobraževalni sistem in jim omogočiti usvojitev osnovnih jezikovnih veščin na predšolski stopnji, ob koncu šolanja jih pripraviti na uspešen prehod na trg dela in jim pomagati premagovati težave zaradi življenja v segregiranih in brezperspektivnih okoljih⁵ (GEP Report 2011: 41–42).

3 Cobiss 2007 – podpora medkulturnemu dialogu, Maribor, 28.–30. november 2007.

4 Predavanje na konferenci je bilo objavljeno pod naslovom Migracije in medkulturni odnosi (Milharčič Hladnik 2007). »Zvezajena« identiteta se kot prevod angleškega izraza veže na vezaj v običajnem smislu uporabe tega termina v ZDA, npr. Slovenian-American. Slovenski Američan seveda nima vezaja, to pa niti ni edini pomislek glede ustreznosti slovenjenja. V zadnjem času zato uporabljam izraz sestavljena identiteta (Milharčič Hladnik 2011).

5 Priporočilo CM/Rec (2008) Odbora ministrov Sveta Evrope državam članicam o krepitevi integracije otrok migrantov in otrok z migrantskim ozadjem, februar 2008.

Izobraževalne možnosti

Kot sem nakazala v uvodu, je izobraževanje prav toliko rešitev problemov kot njihov vzrok. Prav tako kot lahko izobraževanje pomembno vpliva na zmanjševanje rasizma in netolerantnosti, je po drugi strani področje, kjer se v imenu nacionalne kulture, jezika in identitete ter skrbi za »naše« otroke razrašča prav razizem in diskriminacija. Še več, prav izobraževalni sistem je tisti, ki reproducira stereotipe, razredne razlike, družbene neenakosti in predvsem dostop do družbene mobilnosti ter socialnih resursov. Včasih je za diskriminacijo dovolj, da skrb za otroke migrante, romske otroke in otroke drugih ranljivih skupin ni dovolj jasno sistemsko urejena. Takšna je situacija v Sloveniji. Smernic o oblikah dela z otroki priseljenci je v Sloveniji na sistemski (zakonodajni) ravni malo. Določilo, da imajo otroci priseljenci pravico do vključenosti v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem »pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije« (Zakon 1996, 10. člen), se načeloma upošteva brez težav. Omogočene so nekatere prilagoditve, ki jih na posameznih šolah uresničujejo zelo različno. Vendar pa Marijanca A. Vižintin ocenjuje, da je na tem področju velika, lahko bi rekli celo simptomatična neurejenost:

Neurejenost na sistemski (zakonodajni) ravni se posledično odraža v drugih sferah, tako pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika kot pri poučevanju njihovega maternega jezika in kulture. Od razgledanosti in razumevanja posameznega vodstvenega kadra v osnovnih in srednjih šolah, zaposlenih v svetovalni službi, in preostalih pedagoških delavcev, delavk, ki se osebno angažirajo – ali pa ne, je odvisno, katere oblike dela bodo vključili v svoje delo z otroki priseljenci, na kaj se bodo osredotočili: na poučevanje slovenščine; strokovno učno pomoč pri posameznih šolskih predmetih; prilagojeno ustno in pisno ocenjevanje (z možno uporabo slovarjev, dodatno razlago navodil, podaljšanim časom ocenjevanja, individualno obliko ocenjevanja); sodelovanje s starši in z otroki priseljenci (v svojem prostem času); poučevanje maternega jezika in kulture; vključevanje večinskega prebivalstva in pogovor o vzrokih preseljevanja; težnja po premagovanju predsodkov, stereotipov in strahu pred neznanim ... Seveda je možna kombinacija različnih oblik – žal pa se dogaja tudi to, da otroka vključijo v razred, ga pustijo »na miru« in mu zaključijo negativne ocene, ker ne dosega minimalnih standardov znanja« (Vižintin 2009: 194–195).

Še hujše obravnave so deležni romski otroci, čeprav je sistemska urejenost bolj izdelana. Je pa zato praksa v nekaterih slovenskih krajih toliko bolj diskriminatorna in ponižujoča. O tem več v nadaljevanju.

Zakaj potemtakem paradoks izobraževanja, ki hkrati kreira diskriminacijo in ksenofobijo, na drugi strani pa ima izjemen potencial, da usposobi ljudi za borbo proti njima? Zakaj za formalne in neformalne edukatorje velja, da so nosilci tako prakse izključevanja in zatiranja kot tudi praks vključevanja in sprejemanja? Kot sem že omenila, je bila v demokratični tradiciji ideja enakih možnosti in življenjskih razmer podlaga za razvoj državljanstva in s splošnim izobraževanjem tudi ena od potez državnih programov blaginje. Moderne državne tvorbe pa so nacionalne države. Za moderni svet, pravi Ernest Gellner, je najpomembnejše, da »družbene podenote« niso več sposobne samoreprodukcije, da je »centralizirano eksoizobraževanje« obvezna norma, ki nadomesti lokalno akulturacijo. Gellner poudarja, da ponuja »izobraževalna mašinerija« posamezniku odgovor na najpomembnejše vprašanje, kdo sem, tako da oblikuje »generično kulturno podlago«. Ta pa ni nič drugega kakor enotni medij, minimalna skupna atmosfera, v kateri lahko člani družbe živijo; natančneje rečeno, generična kulturna podlaga je skupni temelj, ki jim omogoča komunikacijo in poklicno mobilnost (Gellner 1979: 34–38). V moderni družbi je za politično skupnost zelo pomembna vez, ki jo pomeni narod. Vzdrževanje te vezi, tega »kulturno-jezikovnega« medija, znotraj katerega živijo državljani in se z njim istovetijo, je potemtakem najpomembnejša naloga nacionalne države.

Tako je šola postala proizvajalka »skupne izkušnje« (Dewey 1968) na eni strani in kulturnih sredstev za identifikacijo na drugi. Jasno je, da sta vlogi v nepomirljivem nasprotju: kolikor je res, da je danes pogoj zaposljivosti, dostojanstva, sprejemljive družbene identitete in moralnega državljanstva določena raven izobrazbe, vključno s pismenostjo, ne pa pripadnost družini, klanu in podobno, je to

res zaradi zakonske, formalne enakosti, ki je (in kolikor je) uvedena v demokratičnih družbah. Na drugi strani je standardizirana socializacija, ki jo izvajajo »kulturno-jezikovni mediji« in izobraževalni proces, arbitrarna, nedvomno kulturno pristranska dejavnost. V skrajni posledici gre v šolah pač za izdelovanje in prenašanje nacionalne kulture, ki je opredeljena kot homogena in ekskluzivistična in dejansko ne omogoča identifikacije in ponotrnenja pri vseh otrocih. Kot poudarja Nives Zudič Antonič, je medkulturnost

kompleksen pojem, razvijanje te zmožnosti je zapleten proces, ki se ne nanaša le na posamezne sestavine učnega procesa ali predmetnega področja oziroma posamezne discipline. Ne gre za dodatno zmožnost, ki jo moramo razvijati pri pouku, temveč gre za ključno dimenzijo vseživljenjskega učnega procesa, ki preči učne vsebine različnih predmetnih področij, učne pristope in strategije ter seže tudi na področje medosebnih odnosov (Zudič Antonič 2010: 212–213).

Problemi, ki ob tem nastajajo, so povezani s politično in kulturno ekskluzivistično opredelitvijo prostora in ljudi v njem, ki naj bi bili nacionalno, jezikovno in identitetno enotni, pa dejansko niso. Na tej točki se znotraj »bazena homogene tekočine« izkristalizira problem večkulturne raznolikosti in njene sistemske vključenosti v izobraževalni sistem v najširšem pomenu besede. Ker v konceptualiziranju nacionalnega sistema izobraževanja ne gre za odnos in komunikacijo, pač pa za slovnico in predpisano jezikovno normo, se uspešno vključevanje kulturno različnih otrok in odraslih praviloma omeji na znanje nacionalnega jezika kot prvega pogoja. Potemtakem je na začetku izključitev, sprejetost pa je oddaljeni cilj.

MIGRACIJE IN SOCIALNA PARTICIPACIJA

Raziskovalci slovenskega izseljenstva v javni diskurz vnašamo premislek, ki ga definiram kot zrcalno razumevanje migrantstva. Gre za to, da proučujemo slovensko izseljenstvo in slovensko priseljenstvo z enakimi metodološkimi in konceptualnimi pristopi. Kjer imamo možnost, razlagamo, da so naši izseljenci tudi priseljenci, priseljenci v Slovenijo pa so izseljenci od nekod drugod. Za vse veljajo enaki motivi migriranja – ustvariti bolj kakovostno življenje zase in prihodnost za svoje otroke – in enake poti do cilja: socialna vključenost in spoštovanje etničnega porekla. Zanimivo je, da smo v Sloveniji leta 2011 dobili obrise migracijske politike, ki izhaja iz podobnega razmisleka o priseljenjih v kontekstu trajnostnega razvoja in kakovostne prihodnosti. To je *Strategija ekonomskih migracij 2010–2020*, ki jo je slovenska vlada sprejela konec leta 2010. Čeprav se dokument eksplicitno ne ukvarja z integracijo in družbeno kohezijo, pa pomeni velik premik dejstvo, da je med smernicami celo tista, ki naj Slovenijo migrantom prikaže kot vabljivo deželo, ki jih sprejema odprtih rok: »Strateško usmerjena dolgoročna politika promocije Slovenije s ciljem večje prepoznavnosti njenih naravnih, kulturnih, gospodarsko-poslovnih in družbenih atraktivnosti, kulturne raznolikosti in spoštovanja človekovih pravic, zlasti pa možnosti za vlaganja, delo, izobraževanje in raziskovanje« (*Strategija* 2010: 71). To je velik premik od skrajne paranoje pred migracijami in zanikanja nujnosti priseljevanja, ki je do leta 2008 prevladovala v vladnih strategijah. Seveda strategija ne zadošča in kot sem pokazala na primeru formalnega izobraževanja, so sistemske rešitve še vedno nekonkistentne, necelovite in nezadostne.

Medkulturni dialog

Prav zato je za natančnejšo predstavbo o položaju v Sloveniji treba pogledati delovanje civilne družbe in posameznikov na najrazličnejših ravneh, predvsem lokalnih. Različne raziskave so odkrile, da obstaja v Sloveniji mreža institucij, organizacij in posameznikov, ki si v vzgoji in izobraževanju prizadevajo za

medkulturni dialog in aktivno državljanstvo ter delujejo na področju manjšin, migracij in integracije.⁶ To so akterji, ki se ukvarjajo z ustvarjanjem, oblikovanjem medkulturnih odnosov med ljudmi, ki živijo v konkretnih okoljih in vzpostavljajo konkretne vsakodneвне stike z željo, da bi se razumeli. Po vsej Sloveniji so ljudje, ki se kot učitelji, mladi aktivisti, člani nevladnih organizacij, zaposleni v knjižnicah in na ljudskih univerzah, študenti prostovoljci, strokovnjaki, poslovneži na različnih področjih trudijo, da bi tujce sprejeli kot enakopravne ljudi, da bi njihovega neznanja slovenskega jezika ne razumeli kot oviro za komunikacijo, da bi otroke, ki pridejo na sistematski pregled v ambulantah pričakal nekdo, ki zna njihov jezik, da bi se učili drug od drugega, da bi se kulturno bogatili in spoznavali. To so izvajalci dejavnosti, ki je nastala iz potrebe ljudi, da vzpostavljajo mostove med različnimi kulturami. Po navadi so to prostovoljne dejavnosti prebivalcev, ki se vključujejo v raznovrstne oblike medkulturnega dialoga v večkulturni Sloveniji.

Premislek akterjev, ki na ta način delujejo v lokalnih okoljih, izhaja iz prepričanja, da je sožitje več kultur ali raznolikih kultur mogoča kot nova kakovost odnosa. Če analiziramo, kako delujejo, lahko ugotovimo, da so snovalci skupne izkušnje s pomočjo medsebojnega učenja, spoznavanja in komuniciranja. To je v popolnem nasprotju z izhodiščem, ki je do zdaj prevladovalo v političnem konceptu integracije v obstoječem šolskem sistemu od vrtca do ljudskih univerz: najprej popolnoma pravilno poznavanje jezika, naše kulture in tradicije, nato pa se lahko pogovarjamo. Povsem v nasprotju z idejo vključevanja, da se morajo priseljeni otroci in ljudje najprej naučiti našega jezika in naše kulture, omenjeni akterji delujejo na način, da je učenje jezika in kulture logična spremljevalna dejavnost medsebojnega spoznavanja drug drugega, ne pa njen pogoj. To je morda nekoliko težje razumeti, ker smo – kakor sem že omenila – ukleščeni v homogeno razumevanje kulture, šole in skupne izkušnje, ki jo brez zadržkov še naprej uveljavljata politična in strokovna konceptualizacija šole in njene prakse.

Lahko bi trdili, da skupine ljudi in posamezniki v različnih okoljih v Sloveniji v smeri medkulturnih odnosov delujejo tako, da prehitvajo institucije in razpirajo ukleščeno v jezikovni in izobraževalni ekskluzivizem, ki ga spodbujata dnevna, tudi izobraževalna politika in njena medijska pokritost.

PRIPOVEDI IN PARTICIPACIJA

Primere dobrih praks so mi njihovi akterji opisali neposredno. Poslušanje, snemanje in objavljanje izkušenj, kot jih pripovedujejo ljudje, neposredni nosilci delovanja, imenujemo narativna metoda. Če raziskujemo medkulturni dialog in njegovo prakticiranje v družbi, je to edina metoda, ki omogoča konsistentno držo raziskovalke.⁷ Kadar raziskujemo izobraževanje in širšo družbeno participacijo ranljivih skupin ljudi, to lahko definiramo tudi kot »komunikativno dialoško raziskovanje«. Katalonski kolegi iz Centra za raziskovanje družbe in izobraževanja so ga takole utemeljili:

Dialoška raziskovalna metodologija nam omogoča slišati izključene skupine in posameznike, s katerimi raziskujemo, in tako povezuje teorijo in prakso. Ugotavljamo, da ni mogoče imeti resne teorije brez neposredne povezave s prakso, tako kot je malo verjetno, da imamo dobro prakso brez povezave s teorijo. Dialoško raziskovanje izhaja iz sodelovanja različnih disciplin, institucij in ljudi, ki živijo realnost, ki jo raziskujemo. Raziskovanje, ki temelji na komunikacijski perspektivi, poveže vplive, ki so več kot le vsota prispevkov. Predvsem omogoča rodovitno podlago novim, izvirnim in uresničljivim predlogom za preseganje družbenih neenakosti in izključnosti (Flecha, Gomez 2004: 133).

6 Med njimi je raziskava »Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo« (ZRC SAZU 2010–2011). Dosegljivo na spletnem naslovu projekta www.medkulturni-odnosi.si.

7 V obliki življenjskih zgodb so objavljene v Milharčič Hladnik (2011). Posnetke in prepise hrani avtorica. Za pričujoče besedilo sem zaradi omejenega prostora uporabila samo tri primere.

Moj raziskovalni pristop vedno vključuje ljudi in njihovo interpretacijo izkušenj, ki jih upoštevam in tudi navajam, kolikor je le mogoče v celoti. Posebna metodološka tehnika, ki jo lahko definiramo kot kritično komunikacijsko raziskovanje (Gomez, Puigvert, Flecha 2011), je dialog med poslušalcem in pripovedovalcem, pri čemer je seveda v tem primeru raziskovalec tisti, ki posluša.

Narativna metoda, metoda ustne zgodovine ali kvalitativna metoda – to vse so poimenovanja, ki jih v različnih vedah in znanstvenih pristopih uporabljamo za opis pridobivanja gradiva, temeljčnega na ustnih virih. Subjektivna izkušnja je postala tako v okviru ustne zgodovine kot sociologije, predvsem pa antropologije in etnologije ter ženskih in migracijskih študij, pomembno gradivo za razumevanje družbenih procesov in socialnih pozicioniranj posameznikov znotraj razmerij moči, oblasti in eksploatacije (Milharčič Hladnik, Mlekuž 2009). Zlasti smiselna je uporaba narativne metode, če želimo predstaviti identitete ljudi in procese njihovih oblikovanj in preoblikovanj. Konstrukcija identitete poteka znotraj avtobiografske naracije, kjer se preteklost in sedanost prepletata tako, kot ju vidi in želi videti pripovedovalka ali pripovedovalec. To pomeni, da »je to, kar se dogaja v narativni konstrukciji identitete, vzajemno delovanje možnih preteklosti in možnih začetkov v luči sedanje zgodbe in diskurzivnega konteksta njenega pripovedovanja« (Cook 2001: 456). Zgodbe pojasnjujejo, kdo smo in kako smo do tega prišli, zakaj se danes počutimo tako in zakaj smo se morda v preteklosti počutili drugače. Identiteto, ki jo posameznik gradi v spreminjajočih se življenjskih okoliščinah, lahko definiramo kot sestavljeno, mnogoplastno in večdelno; in identiteto kot občutek sebe, ki je diskurzivno, narativno konstruirana. Prav za takšno konstruiranje identitete v avtobiografskih naracijah življenjskih zgodb je značilno, da se gradi v procesu socialnih interakcij in dialogov. Tako je »avto/biografija oblika diskurzivne prakse, ki rekonstruira preteklost kot glavno sredstvo za razumevanje sebe/drugih« (Barat 2000: 165).

O integraciji albanskih priseljenk

V tem smislu je pripovedovalka prve zgodbe, Anila, sebe predstavila kot Albanko, Italijanko, Balkanko, Evropejko, Slovenko. »Vse to biva v meni,« je rekla, kot da bi potrjevala tezo poročila Sveta Evrope o potrebi, nujnosti in realnosti koncepta *hyphenated European*. Ob tem, ko je povedala, kaj je, pa je seveda tudi opisala, s čim se nikoli ni identificirala. Edina identiteta, ki je ni nikoli razumela kot svoje identitete, to je priseljenka, je tista, ki ji je bila dodeljena tako v javnem, uradnem okolju kot tudi v bolj zasebnem okolju soseske, v kateri živi. Zanj je Koper, kamor je prišla pred sedemnajstimi leti, od samega začetka njen dom.

Za uvod v njen primer aktivnega poseganja v vsakodnevno realnost večkulturne migrantske Slovenije na lokalni ravni naj omenim, da v izobraževalnem sistemu še vedno ni na voljo učnih gradiv, s katerimi bi lahko učinkovito poučevali slovenščino kot tuji jezik, in da so ta gradiva pomanjkljiva in težko dostopna. Zato se je Anila odločila, da bo pripravila priročnik učenja albansko-slovenskega jezika in skupaj z Ljudsko univerzo Koper tudi poseben tečaj učenja slovenščine za albanske priseljenke. Konkretna izkušnja učenja slovenščine na Ljudski univerzi Koper je za albanske priseljenke pomenila, da so komunicirale z dvema albansko govorečima profesoricama; da so obiskovale urade in institucije, ki so pomembne za vsakodnevno življenje družine; da so dobile prevode dokumentov, obrazcev in drugih gradiv v albanščino in da je navsezadnje njihovo spoznavanje jezika v novem okolju potekalo pod naslovom »Ko tujina postane dom«, ki sporoča razumevanje in gostoljubnost. Kot je povedala Anila sama:

Na začetku je ideja delovala nekoliko predrzno, inovativno, projekt so imenovali »pilotni projekt«, pa se je le izkazalo, da je koristen. Približal se je tistemu delu albanskih priseljencev, ki že po načinu življenja ni vključen v socialno življenje, in to so ženske. Ženske s podeželja, ki so slabo izobražene. Že pišejo s težavo, saj je bilo njihovo življenje v izvorni državi tako strukturirano, da jim ni bilo treba hoditi na institucije ali dobiti kakega dokumenta, ker so za to skrbeli moški. Ampak ko greš v tujino, ko si priseljenec, se vse spremeni. Sam moraš skrbeti za vse. To zahteva tempo; če moški delajo od jutranjih ur do petih, šestih zvečer, je mama tista, ki mora

skrbeti za otroke, iti v šolo, se pogovarjati z učitelji, prebrati in razumeti obvestila, ki jih otroci dobijo v šoli, se odzivati nanje, odzvati pa se mora tudi na primer na obvestilo, da jim poteče začasno bivanje. Zato sem jim želela pomagati na konkreten način, kot ženska in mati sem jim želela pokazati, da stvari lahko dosežejo tudi same (Milharčič Hladnik 2011: 48).

O nujnosti rušenja stereotipov

Tudi drugi pripovedovalec, ki aktivno deluje na področju medkulturnih odnosov in aktivnega državljanstva, Max, je svojo pripoved začel s sestavljeno identiteto:

Imam potni list, na katerem piše, da sem državljan Slovenije ter živim na tem prostoru že osemindvajset let in pridno plačujem, kar država od mene zahteva. S tem ali sem Slovenec ali ne, se ne ubadam. Z gotovostjo lahko trdim, da sem Šona in Afričan. Sem Zimbabvejec po rodu, to je država, kjer živijo moji starši, to je država, kjer sem se naučil veliko o tem, kdo sem, od kod sem – v smislu identitete, v smislu tega, kaj me določa kot osebo, in v smislu vrednot, ki se jih skušam držati. V enem pogledu se še vedno počutim kot tujec v Sloveniji, ampak delno je to zato, ker mi slovenska družba ne daje občutka, da sem zares sprejet. [...] Jaz pa verjamem, da so človeška bitja sposobna imeti sestavljene identitete, in to brez izjeme. Vsi imamo lahko veliko identitet in prav to v današnji družbi še bolj potrebujemo, da uspešno funkcioniramo (Milharčič Hladnik 2011: 57, 58).

Max v svojih delavnicah, ki jih izvaja po vsej Evropi, poskuša rušiti stereotipe, zaradi katerih mladi ljudje nikoli ne povežejo slik velikih mest, nebotičnikov, parkov in kavarn, ki jim jih pokaže, z afriškim kontinentom. Kot njega samega v Sloveniji nočejo povezati s tem, da je Slovenec. Max je pred nekaj leti v okviru Društva Afriški center sodeloval pri analizi učbenikov, ki jih v slovenskih osnovnih in srednjih šolah uporabljajo pri pouku zgodovine in geografije (Pirc 2010).

To je bil zelo pomemben projekt. [...] Veliko je neprimerne in napačne terminologije ter zavestnega prizadevanja prikazati Afriko in Afričane negativno – poudarek je na revščini, katastrofah, političnih konfliktih, vojnah. S kakovostnim delom in z vztrajnostjo dr. Janeza Pirca, Sama Košnika, dr. Rajka Muršiča in ostalih smo dosegli, da je bil eden od učbenikov po pregledu spremenjen. Bil je popravljen in je leta 2010 izšel pod imenom *Geografija Afrike in novega sveta, učbenik za osmi razred osnovne šole*. Zavedamo se, da ni popoln, a je definitivno mnogo boljši od prejšnjega, in sicer po vsebini in ilustracijah, kar pomeni, da naš trud ni bil zaman. In to nam daje energijo za nadaljnje delo (Milharčič Hladnik 2011: 62–64).

Max verjame, da kot individuum stvari sam ne more spremeniti, po drugi strani pa gre po njegovem mnenju

za učinek metulja: nekaj narediš, to pa ima posledice drugje. In če to drži, lahko naredimo veliko majhnih stvari, ki bodo imele pozitivne učinke. Za kar pa res mislim, da kot posameznik ali skupnost podobno mislečih posameznikov lahko naredimo, je, da ljudem pred njihove obraze postavimo ogledalo in jim rečemo, naj gledajo vanj. In ko bodo gledali sami vase, se bodo odločili, ali želijo biti rasisti ali ne, ali želijo biti na tej strani ali na oni – in to bo njihova odločitev (Milharčič Hladnik 2011: 64).

Njegova prizadevanja izhajajo iz prepričanja, ki ga ne glede na erozijo, ki jo je utrpelo v zadnjih desetletjih, delijo tudi avtorji poročila Sveta Evrope. Prepričanje, da je mogoče razizem premagati z multikulturalizmom, s tem, da so ljudje izpostavljeni vedenju o kulturni raznovrstnosti in zgodovinskem bogastvu zunaj evropocentričnega – torej rasističnega – pogleda na svet. Pravzaprav je gonilna sila njegovih prizadevanj skrb za prihodnost otrok. Skrb v smislu, da jih šola ne bi poneumljala, da ne bi živeli obremenjeni s stereotipi rasizma in ujeti v paranojo ksenofobije.

Vsi smo v tej igri poraženci. Zame so tu poraženci tudi otroci, saj jim govorimo, da je Afrika strašljiva dežela, polna groznih živali in napol golih ljudi, učimo jih predsodkov in stereotipov, ne pa tega, da Afrika ponuja možnosti! Da grejo lahko na afriške univerze, tam študirajo, sklepajo posle, obiščejo najboljše koncerte, festivale itd.! Škoda se dela torej na naših otrocih in nočem, da se to dogaja pri mojih hčerkah! Nočem, da sta neumni, in to je del moje zgodbe (Milharčič Hladnik 2011: 65).

O spoznavanju in razumevanju Romov

Romi so največja manjšina v Evropi, hkrati pa so podvrženi najbolj sistematični diskriminaciji, netolerantnosti in izključenosti na vseh področjih: od izobraževanja, zaposlovanja, stanovanjske politike do socialne participacije. Najhujša izključenost je prav na področju šolanja otrok. Moja sogovornica Nataša je o tem, kakšen je položaj v Sloveniji, povedala svojo izkušnjo iz Bršljina:

Tisto, kar se govori o Bršljinu, pa je v resnici veliko slabše. Ženska, ki je tam zaposlena, se je dostikrat pred mano jokala: »Nataša, problem niso Romi in romski otroci, problem so ljudje, ki delajo tam!« Nimajo interesa in zanje je romski otrok breme, po drugi strani pa so edina šola, ki bo zaprla vrata vsakomur, ki bi jim nudil pomoč. Ker imajo toliko Romov, imajo posebej zaposlene ljudi, ampak ti ljudje si ne vzamejo časa, da bi opravili delo, za katerega so plačani. [...] Ko sem na šoli v Leskovcu dala odpoved, sem povedala, kaj se tam dogaja. Itak so rekli, da ni res! Kolegica, ki je tam spremljala moje delo, mi je rekla: »Nataša, desetkrat premisli, preden boš naredila naslednji korak, ker dejstvo je, da če boš dala to v javnost, ne boš nikoli več delala na šoli. Nihče te ne bo zaposlil!« Odvrnila sem ji: »Ti veš, pa si tiho, jaz pa nočem biti taka, kot si ti. Zato da bo meni lažje, bom trpela to sranje še naslednjih 50 let? Rajši prosjačim, kot da delam z njimi!« In res je bilo, kar mi je napovedala, v nobeni šoli me niso hoteli zaposliti. Mislila sem si: »Očitno povsod nekaj skrivajo. Če nisem dobrodošla, pomeni, da imajo slabo vest.« Ker če imaš na šoli dvesto Romov in mi rečeš, da ne potrebuješ moje pomoči, je to zame absurd. Pa mi ni žal, še enkrat bi naredila isto (Milharčič Hladnik 2011: 25–26)!

Presenetljivo je, da Nataša ni dobila dela ali podpore v formalnem šolskem sistemu, pač pa v državnem aparatu, ki ga – stereotipno – nikoli ne bi povezali z multikulturno osveščenostjo in s prizadevanji za tolerantnost, to je na policiji. In vendar jo je že pred sedmimi leti prav slovenska policija povabila k sodelovanju in jo tudi redno zaposlila. In spet v nasprotju s stereotipno podobo policije – zaposlili so jo zato, da bi izobraževala policiste o Romih, njihovem jeziku in značilnostih življenja. Kot je to opisala Nataša:

Pot pa me je zapeljala v drugo smer, v sodelovanje z nevladnimi organizacijami in s policijo. Delam isto, kot sem delala prej, razlika je samo v tem, da imam danes uniformo. Izobražujem policiste, kriminaliste, pridejo tudi vodilni, na šole hodim. To so šole, ki imajo pisano populacijo in se tudi, hvala bogu, s tem ukvarjajo. Grem povsod, kjer jih zanima življenje Romov. Zdi se mi, da nevladne organizacije na tem področju zelo veliko naredijo in da jih v naši družbi premalo cenimo. [...] Enkrat so prišli inšpektorji iz Londona in nam povedali, kako oni delajo z manjšinami: vzamejo nekoga iz manjšine in ga prosijo, da z njimi sodeluje – tako lažje pridejo do informacij in dialoga. Na ta način je potem policija meni ponudila, da bi delala pri njih.

Prvič, ko sem imela skupino policistov, mi je nekdo rekel: »Vi mi ne boste spremenili mnenja o ciganih. In pika.« In ko sva se pozneje srečala, mi je priznal: »Nataša, zdaj vem, da ne moreš tako delati, ne moreš tako razmišljati. Spremenil sem mnenje, pa ne samo o Romih, pač pa o vseh, ki jih prej nisem sprejemal.« V čast mi je, da nekomu na čisto lep način pomagam priti do zaključka, da ni vse črno in belo! In mnogo jih je zaradi mene začelo drugače razmišljati o Romih, to pa je bil tudi moj namen. Da jim pokažem, da ni vse tako, kot sugerirajo stereotipi (Milharčič Hladnik 2011: 24, 26).

SKLEP

Potrebne bo še veliko raziskovalnega truda, da bomo zaslišali glasove priseljencev, potomcev priseljencev, prosilcev za azil in beguncev pa tudi »Drugih«, ki živijo z nami že stoletja. Njihove reprezentativne besede, raznolike izkušnje in različne interpretacije moramo slišati zato, da bomo lažje – in skupaj z njimi – ponovno premislili za današnji čas preozke koncepte naroda, nacionalne identitete, državljanstva, slovenske kulture in države. Mojca Pajnik predlaga rekonceptualizacijo državljanstva, saj so migranti v naši družbi obsojeni na brezdržavljanost. Tej se je po njenem mnenju mogoče izogniti »zgolj s prepoznavanjem migrantov kot enakopravnih članov politične skupnosti in z odpiranjem javnega prostora v postnacionalni smeri deliberacije, v kateri imajo migranti vidno mesto« (Pajnik 2010: 34). Kot nakazuje pričujoče besedilo in ugotavlja Natalija Vrečer, ima pri tem odločilno vlogo šolski sistem: »Slovenija nima tradicije multikulturnega izobraževanja, vendar se izobraževanje brez tega ne bo moglo soočiti s sodobnimi socialnimi izzivi, kot so mobilnost in migracije« (Vrečer 2010: 132). Ne samo zaradi priseljencev, ampak zaradi »naše« družbe, ki ji je bila raznolikost usojena in je zaradi te usode trajno soočena z »zvezajenimi« identitetami, s spremenjenimi skupnostmi ter spreminjajočimi se občutki pripadnosti in lojalnosti.

LITERATURA

- Barat, Erszebet (2000). The Discourse of Selfhood: Oral Autobiographies as Narrative Sites for Constructions of Identity. *Representing Lives: Women and Auto/biography* (ur. Alison Donnell, Pauline Polkey). London: Macmillan Press, 165–173.
- Bhabha, Homi (1994). Between Identities, Homi Bhabha interviewed by Paul Thompson. *Migration & Identity* (eds. Rina Benmayor, Andor Skotnes). Oxford, New York: Oxford University Press, 183–199.
- Cook, Kay (2001). Identity. *Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms* (ur. Margareta Jolly). London, Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers, 455–458.
- Dewey, John (1968). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Flecha, Ramon, Gomez, Jesus (2004). Participatory paradigms: Researching 'with' rather than 'on'. *Researching widening access: Issues and approaches in an international context* (ur. B. Crossan, J. Gallacher, M. Osborne). London: Routledge, 129–141.
- Gellner, Ernest (1979). *Spectacles & Predicaments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomez, Aitor, Puigvert, Lidia, Flecha, Ramon (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through research. *Qualitative Inquiry* 17/3, 235–245.
- Habermas, Jürgen (1991). Državljanstvo i nacionalni identitet: Razmišljanja o evropskoj budućnosti. *Evropska istraživanja* 1, 140–162.
- Kogovšek, Neža idr. (2010). *Brazgotine izbrisa: Prispevek h kritičnemu razumevanju izbrisa iz registra stalnega prebivalstva Republike Slovenije*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Living together, Combining diversity and freedom in 21st-century Europe: Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe* (GEP Report 2011). Council of Europe.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2004). Ohranjanje etnične identitete in tradicije med slovenskimi izseljenci in njihovimi potomci v Združenih državah Amerike. *Dve domovini/Two Homelands* 19, 121–140.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2007). Migracije in medkulturni odnosi. *Organizacija znanja* 4, 201–205.
- Milharčič Hladnik, Mirjam, Mlekuž, Jernej (ur.) (2009). *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2011). *In-in: Življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

- Pajnik, Mojca (2010). Socialno državljanstvo, migracije in trg dela. *Migranti v Sloveniji med integracijo in alienacijo* (ur. Karmen Medica, Goran Lukič, Milan Bufon). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za Južno Primorsko, 13–36.
- Pirc, Janez idr. (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu: Zaključno poročilo projekta izobraževanje za razvoj na trdnih temeljih*. Ljubljana: Društvo Afriški center.
- Smith, D. Anthony (1991). *National Identity*. London: Penguin Books.
- Strategija ekonomskih migracij 2010–2020* (november 2010) Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 30, 193–212.
- Vrečer, Natalija (2010). Vocational education and training, employment-related mobility and migration. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 121–137.
- White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together As Equals in Dignity"* (2008). Strasbourg: Council of Europe, <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper%20final%20EN%20020508.pdf> (3. 10. 2012).
- Zakon o osnovni šoli*. Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak, Ernest Ženko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za Južno Primorsko, 201–214.