

MODEL MEDKULTURNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA: ZA USPEŠNEJŠE VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV

Marijanca Ajša VIŽINTIN¹

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Model medkulture vzgoje in izobraževanja: Za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev

Kot posledica priseljevanja, slabše učne uspešnosti otrok priseljencev v primerjavi z večinskim prebivalstvom in prepoznavanja nepravilnosti v šolskem sistemu so se začele razvijati različne oblike podpore za njihovo vključevanje. Za slovenski vzgojno-izobraževalni sistem smo razvili svoj model medkulture vzgoje in izobraževanja, ki ga sestavlja sedem področij: 1. razumevanje medkulturnosti kot pedagoško-didaktičnega načela; 2. razvoj sistemske podpore za uspešno vključevanje otrok priseljencev; 3. učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo; 4. razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih; 5. razvoj medkulturnega dialoga na šoli; 6. sodelovanje s (starši) priseljenci; 7. sodelovanje z lokalno skupnostjo. Model medkulture vzgoje in izobraževanja predlaga čim bolj celosten pogled na proces vključevanja otrok priseljencev, njegova cilja pa sta njihovo uspešnejše vključevanje in razvoj medkulturnega dialoga na šoli.

KLJUČNE BESEDE: otroci priseljenci, vključevanje, integracija, inkluzija, medkulturna zmožnost, medkulturna vzgoja in izobraževanje

ABSTRACT

The Intercultural Education Model: For more Successful Inclusion of Immigrant Children

The lower performance of immigrant children and the recognition of inequity in the school system are two of the reasons for the development of different support systems for the inclusion of immigrant children. For more successful and effective intercultural education that contributes to the inclusion of immigrant children and intercultural dialogue in Slovenia, it is necessary to do the following: 1. understand interculturality as a basic pedagogical principle; 2. develop systematic support for the inclusion of immigrant children; 3. hire teachers with developed intercultural competence; 4. be aware of multicultural society and develop this awareness in all school subjects; 5. develop intercultural dialogue in school; 6. cooperate with (immigrant) parents, and; 7. cooperate with the local community. This model of intercultural education provides a holistic view of the process of inclusion of immigrant children. Its aims are more successful inclusion of immigrant children and the development of intercultural dialogue in schools.

KEY WORDS: immigrant children, integration, inclusion, intercultural competence, intercultural education

¹ Dr. znanosti, asistentka z doktoratom, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana, vizintin@zrc-sazu.si.

UVOD

Model medkulturne vzgoje in izobraževanja smo razvili na podlagi spoznanj nekaterih raziskav, razprav, primerov dobrih praks, izkušenj večkulturne vzgoje in izobraževanja ter lastnih izkušenj. Izhodišče je usmerjenost na celotno populacijo (ne le na priseljence, ampak tudi na drugo prebivalstvo), kar je v skladu z medkulturnimi in integracijskimi načeli (Skubic Ermenc 2010; Bergoč 2011; Rey-von Allmen 2011). Poudarjamo, da ima pomembno vlogo pri oblikovanju družbenega zavedanja, da je vsaka družba večkulturna, večjezična, da sta identiteta in kultura dinamična procesa v stalnem razvoju – ne samo pri priseljenicah, ampak pri vsej populaciji – znanost (Rey-von Allmen 2011), ki širi svoja spoznanja iz teorije v prakso, torej tudi med učitelje. Za večji uspeh je ključno sodelovanje med različnimi znanstvenimi disciplinami (meddisciplinarne raziskave, razprave in projekti), ki omogoča večperspektivni pogled na zahteven in večplasten proces vključevanja otrok priseljencev.

Raziskava MIPEX (indeks politik vključevanja priseljencev), ki preverja politike vključevanja priseljencev, je leta 2011 uvrstila Slovenijo na 18. mesto med 31 sodelujočimi državami, med sedmimi kriteriji pa je najslabše ocenjeno ravno izobraževanje (Huddleston 2011). Nekatere šole in skupnosti, soočene s priseljevanjem (otrok) priseljencev, so same poiskale določene rešitve in razvile svoje oblike podpore za vključevanje (Baloh 2010; Hanuš 2010; Vižintin 2009; Gombač idr. 2011). Prva leta so se učitelji osredotočali na enega ali nekaj vidikov (najpogosteje na vprašanja, kako in s katerim gradivom poučevati slovenščino kot drugi jezik (SDJ), kako ocenjevati otroka priseljenca), sčasoma pa so razvili več podpornih oblik. Te so sistematično izpopolnjevali in širili, vključujoč tudi starše priseljence in organizacije v lokalnem okolju ter zavedajoč se pomena usposabljanja učiteljev (Vižintin 2013a; 2013b).

Model medkulturne vzgoje in izobraževanja smo oblikovali z namenom, da presežemo osredotočenost le na posamezne vidike in da razvijemo čim bolj celosten pogled na vključevanje otrok priseljencev. Model aktivno vključuje različne soustvarjalce, vpete v proces vključevanja: učitelje, otroke in starše priseljence, druge otroke in starše, lokalno prebivalstvo, lokalne organizacije, že obstoječe možnosti znotraj šolskega sistema, zakonodajo. Namen tega prispevka je predstavitev modela medkulturne vzgoje in izobraževanja, katerega cilj je prispevati k uspešnejšemu vključevanju otrok priseljencev in k razvoju medkulturnega dialoga v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu (Vižintin 2013b). Z njim želimo izboljšati dosedanje razmere, »ko za nepriznane jezikovne manjšine ni bilo narejenega veliko«, kot kritično ocenjuje slovenske razmere na področju vključevanja otrok priseljencev v začetku 21. stoletja Klara Skubic Ermenc (2010: 277), in ponuditi učiteljem podporo pri vključevanju otrok priseljencev.

IZHODIŠČA ZA RAZVOJ MODELA

V slovenski vzgojno-izobraževalni proces se po priselitvi v Slovenijo vključujejo tudi otroci priseljenci prve generacije oz. novopriseljeni otroci, katerih materni jezik ni slovenščina in niso bili rojeni v Sloveniji. Učitelji se soočajo z izzivi poučevanja otrok, ki po vpisu v slovensko šolo ne znajo slovensko, medtem ko učni proces večinoma poteka v slovenskem jeziku. Povečan vpis otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, s katerim se je na začetku 21. stoletja soočilo veliko slovenskih šol, je posledica družbeno-političnih razmer v državi, konkretno povečanega števila priseljencev na podlagi izdanih delovnih dovoljenj za prosta delovna mesta, in posledica združevanja družin. Med letoma 2000 in 2009 je število otrok priseljencev naraščalo; po letu 2010 otroci priseljenci še vedno prihajajo, a v zmanjšanem številu. Potreba po razvoju modela, ki bi omogočal učinkovitejše vključevanje, se je porodila na podlagi osebnih strokovnih izkušenj na področju vključevanja otrok priseljencev (Vižintin 2009) ter sodelovanja v projektih ZRC SAZU (Gombač idr. 2011; Eduka 2012; Vižintin 2013a).

V teh projektih se je, tako kot pri raziskavi za doktorsko disertacijo (Vižintin 2013b) in nekaterih drugih raziskavah, razpravah (Skubic Ermenc 2007: 68–69; Zudič Antonič 2010: 212; *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* 2011: 138), izkazalo, da v slovenskih šolah že delujejo posamezni pogumni, subverziv-

ni, ozaveščeni in angažirani učitelji – aktivni državljani – ki presegajo ustaljene diskriminatorne prakse, »prehitevajo institucije in razpirajo ukleščenost v jezikovni in izobraževalni ekskluzivizem« (Milharčič Hladnik 2011a: 17, 18). Sočasno delujejo v Sloveniji učitelji in šole, ki se šele nekaj let soočajo z vključevanjem otrok priseljencev in iščejo odgovore, kako se organizirati in na kaj morajo biti pozorni. Predvsem zanje smo oblikovali model medkulturne vzgoje in izobraževanja. Obenem je model namenjen učiteljem in šolam, ki že imajo določene izkušnje, a jih želijo dopolniti, nadgraditi, evalvirati. Pri razvoju modela medkulturne vzgoje in izobraževanja smo izhajali iz:

- evropskih smernic pri razvoju medkulturnega dialoga, medkulturne zmožnosti, integracijskega modela za vključevanje priseljencev, slovenskih raziskav (*Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu* 2009; Vrečer 2009; Vidmar Horvat 2009; Huddleston 2011; Huber 2012)
- ključnih poudarkov pri razumevanju termina medkulturnen in pri uvajanju termina medkulturna vzgoja in izobraževanje (Rey-von Allmen 2011; Portera 2011)
- slovenskih raziskav na področju vključevanja otrok priseljencev prve generacije (meddisciplinarni pristop: migracijske študije, slovenščina kot drugi jezik, pedagogika), predlaganih ukrepov za sistemsko uresničevanje medkulturnosti kot pedagoškega načela, predlaganih sprememb za vključevanje otrok priseljencev (Peček, Lesar 2006; Peček, Lukšič Hacin 2006; Milharčič Hladnik 2011a, 2012; Skubic Ermenc 2007, 2010; Knez 2009; Zudič Antonič 2010; Bergoč 2011; Lukšič Hacin 2011; Vrečer 2012)
- primerov dobrih praks iz slovenskih šol (Baloh 2010; Hanuš 2010; Vižintin 2013a)
- rezultatov izbranih slovenskih razpisov in projektov (Baloh 2010; Gombač idr. 2011)
- slovenske osnovnošolske zakonodaje (Zakon o osnovni šoli 1996 idr.; Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli 2008)
- strategije in smernic (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov 2007; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole 2011)
- Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011)
- spoznanj večkulturne vzgoje in izobraževanja (Nieto, Bode 2008; Bennett 2011)
- lastnih izkušenj s področja vključevanja otrok priseljencev
- raziskave za potrebe doktorske disertacije (Vižintin 2013b)

Za poimenovanje medkulturna vzgoja in izobraževanje (ne večkulturna) smo se v doktorski disertaciji (Vižintin 2013b) odločili, ker prinaša predpona med- dodano vrednost: poudarja sodelovanje med različnimi skupnostmi (Rey-von Allmen 2011) v družbi, ki je že večkulturna, večjezična, večetnična, večverska itd. Šele ko sprejmemo dejstvo, da je naša družba večkulturna, so postavljeni temelji za razvoj medkulturnega dialoga, v vzgojno-izobraževalnem procesu pa za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja.

Spoznanja iz naštetih raziskav, razprav, primerov dobrih praks, izkušenj večkulturne vzgoje in izobraževanja ter lastnih izkušenj smo obogatili s kvalitativno raziskavo, izvedeno za potrebe doktorske disertacije (Vižintin 2013b). Ugotavljali smo, katere možnosti in rešitve so razvili v treh slovenskih šolskih okoljih (šola A, B, C) glede vključevanja otrok priseljencev v slovenski osnovnošolski vzgojno-izobraževalni proces ter razvoja medkulturnega dialoga na ravni celotne šole (šola A in C v letih 2001–2011, šola B v letih 2009–2011) in njihove dejavnosti analizirali s pomočjo razvitega modela.¹ Z otroki priseljenci, s starši priseljenci in z učitelji smo opravili polstrukturirane intervjuje. Sodelujoči priseljenci so prišli iz različnih izvornih dežel: Bolgarije, Bosne in Hercegovine, Hrvaške, Črne gore, s Kosova, iz Makedonije, Ukrajine, Združenih držav Amerike. V prispevku navajamo nekatera mnenja in izkušnje sodelujočih v kvalitativni raziskavi – vendar namen tega članka ni navedba rezultatov terenske raziskave na sodelujočih šolah, ampak predstavitev modela medkulturne vzgoje in izobraževanja.

1 Drugi cilj raziskave je bil ugotoviti, katere možnosti in rešitve so razvili na šolah na področju razvoja medkulturnega dialoga pri učnem predmetu slovenščina pri pouku književnosti v drugem triletju osnovne šole. O rezultatih terenske raziskave glej Vižintin (2013b: 294–461).

MODEL MEDKULTURNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Model medkulture vzgoje in izobraževanja je sestavljen iz sedmih področij. Da bo vključevanje otrok priseljencev učinkovitejše in uspešnejše, ni dovolj, da smo pozorni le na posamezne vidike (npr. samo na ocenjevanje ali poučevanje slovenščine), ampak je treba razviti celosten pogled, ki aktivno vključuje različne soustvarjalce, vpete v proces vključevanja.

Slika 1: Model medkulture vzgoje in izobraževanja



Vir: Vižintin (2013b: 145)

Za učinkovit in uspešno delujoč model medkulture vzgoje in izobraževanja, katerega cilja sta uspešno vključevanje otrok priseljencev in razvoj medkulturnega dialoga na šoli, predlagamo sedem področij, ki jih v nadaljevanju podrobneje opišemo.²

1. Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo

Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo razumemo kot (Vižintin 2013b: 146–150):

- enakopraven odnos med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi idr. skupnostmi
- sprejemanje drugačnega kot enakovrednega, ne deficitnega
- pedagoški proces, ki podpira realnejši uspeh vseh učencev (pozitivna diskriminacija)
- priznavanje večkulturne družbe in razvoj medkulturne družbe: razvoj skupnostnih vrednot
- zaposlovanje učiteljev z lastno izkušnjo preseljevanja
- podporo pri spremembah obstoječih hierarhičnih odnosov
- usmerjenost na vse prebivalstvo: razvoj medkulturne zmožnosti pri vseh prebivalcih
- celoten vzgojno-izobraževalni proces
- podporo splošnim načelom ter ciljem vzgoje in izobraževanja

² Žal omejeni prostor ne dopušča opisa vseh teoretičnih izhodišč in primerov dobrih praks, ki so bili podlaga za razvoj modela (več o tem glej Vižintin 2013b: 1–217), zato navajamo le nekatere ključne poudarke.

Da postane medkulturnost eno od načel osnovne šole, je večkrat zahtevala Klara Skubic Ermenc (2007; 2010), kar so upoštevali tudi v novi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011: 114–117): »načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture in spodbujanja medkulturnosti«. Medkulturnost kot načelo in cilj nadaljnjega razvoja osnovne šole tvorita skupaj z oblikovanjem in s širjenjem nacionalne kulture eno načelo, ki se dopolnjuje – in si ne nasprotuje.

Enakopraven odnos med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi idr. skupnostmi razumemo kot spoštljivo in enakopravno sodelovanje med različnimi skupnostmi, ki sobivajo v naši družbi, konkretno v določenem lokalnem okolju in šolski skupnosti. Z drugačnim lahko enakopravno sodelujemo, če ga jemljemo kot enakovrednega, ne deficitnega, opozarja Klara Skubic Ermenc (2007; 2010). Ko se na šolo vpisujejo otroci priseljenci, jih uvrstimo v razred skladno s starostjo in glede na zaključeni razred v izvorni državi. V starših priseljencih in učiteljih maternih jezikov ter kultur, ki prihajajo na šolo, vidimo enakovredne partnerje, s katerimi na šoli skupaj razvijamo medkulturni dialog.

Pedagoški proces podpira realnejši uspeh vseh učencev, tako da razvija različne podporne oblike in dejavnosti. Pozitivna diskriminacija³ razlikuje zato, da bi odpravila nepravilne razlike in vzpostavila enake možnosti za vse. Zaradi negativne konotacije, ki jo zbuja izraz diskriminacija, in upoštevajoč cilj, za katerega si prizadevamo, predlagamo spodbudnejši, prijaznejši izraz, npr. sistemska podpora, enake možnosti, podpora pravičnosti. Naše izhodišče za razvoj skupnostnih vrednot je priznavanje večkulturne šolske skupnosti (in družbe), na podlagi česar lahko razvijamo medkulturno družbo. Na nekaterih šolah se svojega večkulturnega in večjezičnega okolja že zavedajo, še več, to jim je izhodišče za nadaljnje delo:

Smo zelo multikulturni, smo enkrat našli več kot 21 nacionalnosti na šoli. Naša likovnica je s pomočjo hišnika, ki je ta konstrukt naredil oziroma ga dal delati, izoblikovala tako, da smo vsi učenci in učitelji naše šole pomočili svojo roko v eno od barv in jo dali gor. S tem smo se povezali. Mavrica – to smo mi. Z vsemi nacionalnostmi (učiteljica, šola A, Vižintin 2013b: 343).

Medkulturnost kot pedagoško–didaktično načelo se lažje uresničuje, če imamo na šoli zaposlene učitelje z lastno izkušnjo preseljevanja, tj. učitelje, ki so se sami preselili in izkusili medkulturni šok; proces izseljevanja in vključevanja v novo družbo; večleten trud za učenje jezika okolja; dileme, kako ohraniti in izpopolnjevati materni jezik, kulturo iz izvorne države ter hkrati sprejemati določena (drugačna) družbena pravila iz novega okolja.

Zelo težko pridejo v stik z okoljem, ki je drugačno, in jih odklanja in se zelo težko naučijo slovensko. Govorim o našem okolju, ki je, če ga preneseš v Nemčijo, enako. Tam se ena Slovenka, ki doma skrbi za svojo družino, zelo težko vključi ali hitro nauči. Zelo veliko energije moraš vložiti v to, da se naučiš jezika v okolju, v katerem živiš. Čutiti moraš sprejemanje okolice. Če imaš občutek, da te okolica odklanja, toliko teže pridobiš večino jezika. Če bi ti ljudje imeli tako izkušnjo, torej kako težko je zunaj, da si na istem, kot so ti Makedonci pri nas ... Teže je za ženske. Moški so zaposleni. [Snaha ni zaposlena?] Seveda ne, imajo novorojenčka (učiteljica, šola B, Vižintin 2013b: 389–90).

Učitelji, ki so se sami soočili s spreminjanjem in z razvojem sestavljene identitete (Milharčič Hladnik 2011b) ali pa je to doživel kdo od njihovih sorodnikov, pripomorejo k uspešnejšemu vključevanju otrok priseljencev, saj izhajajo iz svojih izkušenj:

³ Pozitivna diskriminacija je uveljavljen termin na področju politične filozofije. Le s politiko pozitivne diskriminacije ne rešimo vseh zagat, na katere opozarjajo medkulturno usmerjeni pedagogi; Klara Skubic Ermenc (2010) opozarja, da le prilagajanje potrebam in značilnostim posameznikov ter skupin lahko vodi v pretirano ločevanje in segregacijo, zato je treba področje reševati celovito.

Glede na to, da sem tudi sam tujec, nisem Slovenec, sem sem prispel in nisem rojen v Sloveniji, jih na fini način obogatim z vedenjem, da če obdržijo vse, kar imajo v svoji kulturi, in spoštujejo in dodajo vse, kar ponuja ta država, ta kombinacija zna biti fantastična (učitelj, šola A, Vižintin 2013b: 358).

Namesto izraza učitelj z migrantskim/priseljenskim ozadjem predlagamo uporabo novega strokovnega izraza, in sicer učitelj z lastno izkušnjo preseljevanja. Ponovno smo pri negativni konotaciji, in sicer besede ozadje: to je običajno nekaj temačnega in negativnega, medtem ko ima beseda izkušnja ravno nasproten učinek, pomen: je nekaj dragocenega, pomembnega, nekaj, iz česar se (na)učimo in gremo naprej (Vižintin 2013b: 148).

Učitelji naj sodelujejo pri spremembah obstoječih hierarhičnih odnosov, kar pomeni, da v svojem (šolskem) okolju prepoznajo primere (sistemske, prikrite) diskriminacije, ozaveščajo predsodke, stereotipe (tako pri sebi kot pri učencih), jih presegajo – in jim odkrito nasprotujejo. S svojim znanjem in svojimi dejanji kot aktivni državljani prispevajo k spremembam, ki omogočajo razvoj dejanskega enakopravnega odnosa med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi idr. skupnostmi.

Pri razvoju medkulturnosti kot pedagoško-didaktičnega načela smo usmerjeni na vse prebivalstvo, ne samo na priseljence ali določene kulturne, etnične, jezikovne idr. skupnosti. Vsi moramo razvijati svojo medkulturno zmožnost. Sonia Nieto in Patty Bode menita, da potrebujejo pripadniki večinskega prebivalstva več izobraževanja na tem področju kot drugi, saj so po navadi najmanj ali napačno izobraženi o raznolikosti (2008: 51), medtem ko so pripadniki manjšinskih/priseljenskih skupnosti bistveno bolj izpostavljeni spoznavanju večinske skupnosti ter sodelovanju z njo.

Medkulturnost je načelo, ne posebna pedagoška disciplina. Medkulturnost je, tako kot druga načela, vodilo pouka, ki usmerja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pouka, kar pomeni, da preveva celoten proces vzgoje in izobraževanja, preveva vse: šolsko vzdušje, fizično okolje, šolske učne načrte, odnose med učitelji, učenci in skupnostjo (Nieto, Bode 2008; Skubic Ermenc 2007; 2010). Medkulturnost podpira splošna načela (človekove pravice in dolžnosti, avtonomijo, pravičnost, kakovost) ter cilje vzgoje in izobraževanja. Vendar smo do splošne načelnosti kritični, še zlasti, če ostaja le na načelni ravni in se v vzgojno-izobraževalnem procesu ne uresničuje (Peček, Lesar 2006; Peček, Lukšič Hacin 2006; Milharčič Hladnik 2011a, 2012; Skubic Ermenc 2007; 2010; Bergoč 2011 idr.). Mnoge šole so sprejele svojo vizijo: predlagamo, da postane medkulturnost eno od načel v viziji šole, eden od ciljev, h kateremu stremi celotni vzgojno-izobraževalni proces.

2. Sistemska podpora

Sistemska podpora uporablja zakonodajne možnosti (pouk SDJ, dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, razširjeni program), predvidene v Zakonu o osnovni šoli (1996 idr.) in Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju (2008), ter primere dobrih praks, razvitih v slovenskem šolskem sistemu (uvajalnica, priprava razredne skupnosti, medvrstniška podpora). Za kakovostno sistemsko in strokovno podporo pri uspešnem vključevanju otrok priseljencev so priporočljive naslednje dejavnosti:

- uvajalnica
- priprava razredne skupnosti na sprejem otrok priseljencev
- pouk slovenščine kot drugega jezika
- dveletno prilagojeno ocenjevanje
- individualni program
- vključevanje v razširjeni program
- medvrstniška podpora

Nedorečenosti, v kakšni obliki, kako dolgo, s katerim gradivom itd. naj bi potekale posamezne oblike sistemske podpore za vključevanje otrok priseljencev, povzročajo med učitelji stisko: »ko morajo slovenski

učitelji novopriseljenega učenca naučiti jezik in mu nuditi pomoč tudi pri drugih predmetih, je lahko takšno vključevanje za (še zlasti neizkušene) učitelja zelo naporno« (Lesar, Čančar, Jug Došler 2012: 69). Na nekaterih šolah so učitelji sami razvili svoje rešitve. Kot pomembno inovativno obliko podpore, ki so jo razvili na Osnovni šoli (OŠ) Koper, omenjamo uvajalnico (Baloh 2010). Uvajalnica se na OŠ Koper izvaja v zadnjem tednu avgusta. V tem tednu se otroci priseljenci naučijo osnovnih sporazumevalnih vzorcev v slovenščini – a pomembneje je, da imajo otroci priseljenci priložnost spoznati šolske prostore, nekaj učiteljev, ki so jim en teden na voljo pri dejavnostih, namenjenih samo njim. Na prvi šolski dan, ko vstopi v šolske prostore na stotine drugih otrok, so otroci priseljenci – ki so spoznali, kje na šoli so posamezne učilnice, jedilnica, telovadnica, knjižnica, garderoba, kaj pomenijo krajšave na urniku itd. – malo manj prestrašeni in se v novem okolju počutijo bolj varni, dobrodošli. V času uvajalnice dobijo učenci priseljenci možnost, da predstavijo svoj materni jezik in izvorno državo, kar pozitivno vpliva na njihov občutek sprejetosti. Skupaj z učitelji si ogledajo mestno jedro, kar omogoča lažje vključevanje v širšo družbeno skupnost. Uvajalnica, kot so si jo zamislili na OŠ Koper, je le del pripravljavnice: nadaljuje se v naslednjem šolskem letu in vključuje večino dejavnosti, pomembnih za sistemsko in strokovno podporo pri vključevanju otrok (Baloh 2010). Odločitev zaposlenih na šoli, da sodelujejo pri projektih, je omogočila razvoj in okrepitev njihove dotodanje dobre prakse – strokovne objave in predstavitve strokovni javnosti pa so omogočile širjenje dobre prakse na druge šole:

Po konferenci smo lansko šolsko leto vpeljali, da imamo zadnji teden v avgustu pripravljavnico. Upam, da bomo šle s tem čisto realno naprej. Jaz sem bila navdušena. Povabimo vse, bili so otroci, mamice. Deklica, ki je prišla v našo šolo – v mesecu avgustu so prišli v Slovenijo in so prišli v pripravljavnico. Zraven je v pripravljavnico hodila njena mama in starejša sestra, ki je šla potem na srednjo zdravstveno šolo. Spoznali so razredničarko, šli smo po prostorih šole. Učili smo se osnove, začeli smo čisto na začetku: osnovni sporazumevalni vzorci, spoznavanje šole in šolskih prostorov (učiteljica, šola C, Vižintin 2013b: 437).

V modelu predlagamo nadaljevanje in dopolnitev uvajalnice (strnjene oblike vključevanja s poučevanjem SDJ, spoznavanje šolskih prostorov, lokalnih organizacij in lokalne skupnosti) med šolskimi počitnicami (Vižintin 2013b: 151).⁴ V ta namen se uporabijo ure za dodatno strokovno pomoč za poučevanje SDJ, ki jih pridobi šola na podlagi prošnje, poslana na Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Če ni možno, da izvajajo uvajalnico še naprej učitelji, ki so spremljali otroka na avgustovski uvajalnici, si lahko učitelji, ki bi izvajali nadaljevanje uvajalnice, pomagajo z individualni programi, v katerih se spremlja napredek posameznega otroka priseljenca.

Pomembna oblika podpore je priprava razredne skupnosti na sprejem otroka priseljenca, saj ključno vpliva na to, kako bodo učenci sprejeli novega otroka, ki največkrat še ne zna govoriti slovensko. Za vsakega otroka so pomembni občutek sprejetosti, različne oblike podpore in razvijajoče se prijateljstvo – za otroka, ki se je pred kratkim preselil v neznano okolje, v katerem govorijo drugačen jezik in v katerem se mora navaditi na nova šolska pravila, še toliko bolj. Najpogostejše oblike priprave učiteljev so pogovori z učenci pred prihodom novega učenca (kako bi se sami počutili, če bi se preselili; katere oblike podpore bi pričakovali zase). Predlagamo, da si ogledajo risanko/odlomek iz (dokumentarnega) filma ipd. v jeziku, ki ga ne razume nihče v razredu (Vižintin 2013b: 152).⁵ Učenci občutijo, kako je poslušati neznan jezik (in to pet do osem ur pri pouku), kako malo ali nič ne razumejo – pa čeprav so vsi prijazni. Predlagamo, da se učitelji pozanimajo, od kod prihaja novi učenec in mu v skladu s tem v razredu pripravijo dobrodoščilo: slika zastave; zemljevid izvorne države; učence nauči učitelj reči dober dan, živijo, ime mi je ipd. v maternem jeziku prihajajočega otroka; naučijo se šteti do pet ali zapeti pesem, povedati

4 Predlagamo jesenske, zimske počitnice (božično-novoletne in prvomajske ne, ker mnogi odpotujejo na dopust ali k družinam v izvorno državo).

5 Posnetek naj traja vsaj 5–15 minut, odvisno od starosti otrok (na začetku smo običajno pozorni, potem koncentracija in zanimanje upadeta, ker razumemo malo); priporočamo tudi pri usposabljanju učiteljev.

izštevanko ipd. Učenci to napišejo/narišejo na dvojezične plakate: v maternem jeziku otroka priseljence in v slovenščini. Vključevanje je proces, ki se s toplim sprejemom šele začneja.

Pouk SDJ je temeljna oblika podpore za uspešno vključevanje otrok priseljencev v novo okolje, zato je pomembno, da je organiziran strokovno, sistematično in prilagojeno individualnim potrebam. Učiteljem SDJ svetujemo usposabljanje za poučevanje SDJ, študij strokovne literature s tega področja ter izmenjavo izkušenj z drugimi učitelji SDJ. Navajamo mnenji dveh učiteljic, ki sta opisali svoje začetniške dvome, težave ter kako sta jih rešili:

Še sama sem se lovila. Ker nisem sama vedela, kako naj, mi je zelo veliko pomagala sodelavka. Ona mi je povedala, ker poučuje slovenščino že več let – tule drugo ali tretje leto, a mislim, da ima tudi od drugje pedagoške izkušnje s to slovenščino. Nisem vedela, kje, kaj naj iščem (učiteljica na šoli A, Vižintin 2013b: 316).

Bili smo na seminarju za Sliko jezika, predstavili so nam gradivo, igre. [...] Po tem seminarju sem malo spremenila način poučevanja. Ko sem brala priročnik, sem si igre zamislila malo drugače, nisem jih toliko povezovala med sabo. Pokazali so nam, kako se igre navezujejo ena na drugo, tako da smo vključili vse igre, da smo dobro ponovili (učiteljica, šola B, Vižintin 2013b: 390).

Učiteljem svetujemo, da poleg izbranega učbenika za SDJ uporabljajo priročnik, saj so v njem številne usmeritve in nasveti za metodologijo in didaktiko poučevanja SDJ – ki se razlikuje od metodologije in didaktike poučevanja slovenščine kot maternega jezika. Učitelji se pogosto sprašujejo tudi, kdaj poučevati SDJ.⁶ Začnejo lahko v uvajalnici in nadaljujejo z izpopolnjevanjem uvajalnice med jesenskimi, zimskimi počitnicami. Predlagamo fleksibilno obliko izvajanja pouka SDJ: poleg uvajalnice naj se pouk SDJ izvaja med poukom, na začetku intenzivneje, postopoma pa naj bo otrok vedno več vključen v redni vzgojno-izobraževalni proces.

Pri odločitvi, koliko ur na teden in kdaj poučevati SDJ, se zavedamo, da se noben otrok ne bo naučil jezika okolja le od ene ure pouka SDJ tedensko. Pomembno je, da za učinkovito in hitrejšo učenje SDJ na šoli in v lokalnem okolju uporabljamo tudi druge (ne)formalne možnosti (vključevanje v razširjeni program, medvrstniška pomoč, izpopolnitev uvajalnice). Zavedamo se, da je učenje jezika okolja večleten proces – ki bo uspešnejši, če bomo otroku priseljencu omogočili občutek varnosti in sprejetosti.

Dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje zakonodaja omogoča od septembra 2008. Na nekaterih šolah so sprejeli interne pravilnike.⁷ Učitelji so bili zaradi dilem, kako ocenjevati standarde znanja pri otroku, ki ne zna učnega jezika, zelo obremenjeni. Mnogi so se zatekali k doseganju minimalnih standardov znanja in zniževanju učnih zahtev, namesto da bi uporabili drugačen pristop v poučevanju (Peček, Lesar 2006). Prilagoditve se na posameznih šolah različno izvajajo: otroci priseljenci prvo leto po vpisu niso ocenjeni ali pa so ocenjeni le pri posameznih učnih predmetih in kljub temu napredujejo v višji razred; učitelji preverjajo in ocenjujejo znanje: ustno, individualno, s podaljšanim časom pisanja, z dodatno razlago, možnostjo uporabe slovarja ali spletnega prevajalnika, uporabo slikovnega gradiva; učenci uporabljajo pri pouku in preverjanju, ocenjevanju svoj materni jezik ali skupni vmesni jezik, (najpogosteje hrvaški, srbski, bošnjaški, angleški jezik); učitelji pripravljajo za učence priseljence posebne učne liste (skladno z redno snovjo), na katerih je več slikovnega gradiva in s pomočjo katerih dosegajo standarde znanja skladno z individualnim napredkom posameznega otroka priseljence. Nekateri učitelji ne izvajajo nobenih posebnih prilagoditev. Veliko se osredotočajo na ocenjevanje, manj na prilagojeno posredovanje znanja in preverjanje razumevanja, skladno z osebnim napredkom učenca (primerjaj Gombač idr. 2011: 55–56; Vižintin 2013b: 322–323, 379–383, 426–428). Najmanj, kar bi morali narediti na

6 Mnogi učitelji predlagajo intenzivni večmesečni tečaj SDJ za otroke priseljence pred vstopom v šolo (Knez 2009; Bergoč 2011; Vižintin 2013b: 378–379), a se to sistemsko ne izvaja.

7 Poimenovanje posebnega dveletnega statusa za otroke priseljence (t. i. status tujca, primerjaj Gombač idr. 2011: 52) je na jezikovni ravni diskriminatorno in izločevalno (a skladno s poimenovanji v zakonodaji).

vsaki šoli, bi bilo sprejetje Pravidnika o prilagojenem poučevanju in ocenjevanju za učence priseljence, ki bi bil obvezujoč za vse učitelje določene šole. Na državni ravni bi morali učiteljem ponuditi podporo z raziskavami in usposabljanji, na katerih bi učiteljem predstavili izbrane primere najboljših praks s tega področja (Vižintin 2013b: 155).

Za vsakega otroka priseljenca naredijo učitelji individualni program, dosegljiv v elektronski obliki na intranetni strani šole vsem učiteljem, ki poučujejo določenega otroka priseljenca oz. imajo stik z njim v razširjenem programu, kot so to razvili na OŠ Koper (Baloh 2010). V individualnem programu učitelji spremljajo več dejavnikov vključevanja: podatke o doseganju izobraževanju; dosežkih, močnih in šibkih področjih; doseganju napredka pri vključevanju v razredno skupnost; predlagamo pa (Vižintin 2013b: 155–156), da v individualnem programu spremljamo tudi oblike sodelovanja s starši in z lokalno skupnostjo. Predlagamo tudi, da učitelji izpolnjujejo individualni program najmanj enkrat mesečno. Vsak učitelj za svoj učni predmet napiše učne cilje, ki jih namerava doseči z določenim učencem, po enem mesecu pa evalvira, ali je bil napredek dosežen ali ne, ter v skladu s tem določi učne cilje za naslednji mesec. Prav tako spremljajo napredek pri doseganju učnih ciljev učitelji, ki sodelujejo z otrokom v razširjenem programu. Vsi učitelji spremljajo tudi otrokovo vključevanje v razredno in šolsko skupnost. Razrednik spremlja načine sodelovanja s starši. Če prihaja pri spremljanju napredka pri doseganju učnih ciljev,⁸ vključevanju v razredno in šolsko skupnost ter pri sodelovanju s starši do težav, učitelji tudi to zapišejo v individualni program in predlagajo nove možnosti. Individualni program nam ponuja spremljanje napredka pri doseganju standardov znanja, pri ocenjevanju in vključevanju, zato je pomembna oblika podpore.

V razširjenem programu (podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, pouk neobveznih izbirnih predmetov in interesne dejavnosti) učitelji niso obremenjeni z ocenjevanjem, otroci se družijo in spoznavajo v neformalnih oblikah, kar vpliva spodbudno na medsebojne odnose (med učitelji in učenci, med učenci) in usvajanje jezika okolja. Vzdušje v razširjenem programu je bolj sproščeno, obenem pa lahko učitelji otrokom priseljencem nudijo v podaljšanem bivanju konkretno pomoč npr. pri usvajanju učne snovi, pisanju domačih nalog.

Tam naredimo domačo nalogo in gremo na igrišče. Če ne razumem, vprašam učitelja. / Hodim v podaljšano bivanje, tam delam domačo nalogo. Če ne razumem, mi pomaga učitelj ali pa vprašam sošolce. Hodim še na pevski zbor. / V podaljšanem bivanju igramo računalnik. Ko gremo ven, se igramo parket. To je nekaj z žogo. Delam tudi nalogo, učitelji pomagajo, če ne znam. / Otrok je v podaljšanem bivanju, da tam dela nalogo in da se čim več družijo z drugimi otroki (otroci priseljenci, šola A, B; starši priseljenci, šola C, Vižintin 2013b: 326, 384, 430).

V dodatni in dopolnilni pouk vključimo otroke priseljence glede na njihove zmožnosti in potrebe. Močna področja posameznega otroka priseljenca dodatno razvijamo pri interesnih dejavnostih in dodatnem pouku, s čimer pozitivno vplivamo na proces vključevanja. Učenci v tretjem triletju večinoma ne obiskujejo več jutranjega varstva in podaljšanega bivanja, ki sta pomembni obliki podpore v prvem, drugem triletju, zato uporabimo preostale možnosti razširjenega programa (Vižintin 2013b: 156–157).

Tudi medvrstniška podpora je ena od pomembnih oblik podpore pri vključevanju otrok priseljencev. Svetujemo, da za vsakega otroka priseljenca oblikujemo manjšo skupino otrok in določimo, pri katerih učnih predmetih mu bodo v oporo, da ne preobremenimo enega otroka. Pomembno podporo v razredu nudijo novopriseljenim otrokom drugi otroci priseljenci, ki so prišli v razred pred njimi in so že v dlje časa v procesu vključevanja. Novopriseljeni otroci so hvaležni za podporo v maternem jeziku, predvsem na začetku procesa vključevanja; tovrstno medvrstniško podporo lahko ponudijo otroci pri-

⁸ Če je otrok priseljenec pri doseganju učnih ciljev podpovprečen, najprej identificiramo, ali je težava v neznanju jezika ali v nižjih sposobnostih, in temu ustrezno nudimo nadaljnjo podporo (dodatne ure učenja SDJ v različnih oblikah, dopolnilni pouk, usmerjanje za otroka s posebnimi potrebami). Če je nadpovprečen, določimo zahtevnejše standarde znanja, otroka vključimo v dodatni pouk, ga predlagamo za nadarjenega učenca.

seljenci, ki so se priselili že pred časom, ali otroci, rojeni v Sloveniji, ki živijo v večjezičnem domačem okolju, ker so se v Slovenijo priselili njihovi (stari) starši. Svoje začetne izkušnje in dobljeno podporo otroci priseljenci opišejo:

Najprej mi je pomagala moja bivša sošolka, ki se je izpisala. Zelo mi je pomagala. Bili sva iz iste države, iz istega kraja. Ona je tukaj hodila v vrtec in je že dobro znala. / Sedela sem zraven ene punce, ki je razumela makedonško, in mi je prevajala, kar je učiteljica govorila. / Pomagali so mi pri domačih nalogah ... So me sprejeli v igro, so mi razlagali, kako se kaj reče (otroci priseljenci, šola A, Vižintin 2013b: 310).

Na nekaterih šolah je razvita mreža prostovoljcev, ki vsem otrokom, ne samo priseljenim, nudi podporo pri domačih nalogah, razlagi učne snovi, branju. Ne glede na to, za katero od naštetih oblik medvrstniške podpore gre, pomeni za otroka priseljenca pomembno podporo, tesnejše sodelovanje pa pomaga pri spoznavanju in navezovanju prijateljskih stikov. Seveda pa potrebujejo učenci pri nudenju medvrstniške podpore mentorja in izmenjavo izkušenj. Medvrstniška podpora je pomembna tako za tistega, ki ponuja podporo, kot za tistega, ki jo prejema, saj vsi razvijajo svojo medkulturno zmožnost. Pogost pojav je, da otrok, ki je sam določen čas potreboval podporo, kasneje sam nudi podporo drugim otrokom (priseljencem) (primerjaj Gombač idr. 2011: 60, 110).

3. Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo

Razvijanje medkulturne zmožnosti je vseživljenjski proces. Za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja na posamezni šoli so ključnega pomena učitelji, ki sami razvijajo svojo medkulturno zmožnost, saj lahko le učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo spodbujajo razvoj medkulturne zmožnosti tudi pri svojih učencih. Za učitelje z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo je značilno (Vižintin 2013b: 157–161):

- stalno usposabljanje
- zavedanje o vplivu svojih stališč in pričakovanj
- sprejemanje soodgovornosti za uspešno vključevanje
- soočanje s predsodki, stereotipi in primeri (sistematične in prikrite) diskriminacije v (šolskem) okolju
- aktivno državljanstvo: s svojim znanjem in z dejavnostmi spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja
- zavedanje, da je učenje jezika okolja in vključevanje v novo okolje večleten proces
- sodelovanje pri projektih in pri izmenjavi primerov dobrih praks
- stalno razvijanje svoje medkulturne zmožnosti in medkulturne zmožnosti svojih učencev

Josef Huber (2012: 5–7) je označil medkulturno zmožnost za ključno sestavino izobraževanja. Medkulturne zmožnosti ne moremo pridobiti samodejno, treba jo je razvijati in vzdrževati vse življenje, podobno kot druge zmožnosti. Medkulturno zmožnost moramo poučevati in izvajati v praksi od najzgodnejšega obdobja, učitelji pa imajo pri tem bistveno vlogo. Le učitelji, ki se stalno izobražujejo, se lahko seznanijo z najnovejšimi teoretičnimi in praktičnimi spoznanji. Ozavešijo lahko določene pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, znotraj katerega so se izobraževali, saj se spreminjata tako znanost kot družba.

Številni pedagogi ugotavljajo, da se učitelji premalo zavedajo vpliva svojih stališč in pričakovanj, da v procesih izobraževanja učiteljev ni bilo vzpostavljenih dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov, zato je treba organizirati tovrstna usposabljanja na državni ravni. »Med slovenskimi učitelji je pogosto stališče, ki kaže na njihovo neprepoznavanje lastne aktivne vloge pri vključevanju ›drugačnega‹ učenca. Pogosto pripisujejo ostalim učencem in njihovim staršem večjo vlogo za vključitev priseljenega učenca kot samim sebi,« ugotavljata Mojca Peček in Irena

Lesar (2006: 199), medtem ko raziskave kažejo, da imajo ravno stališča učiteljev in njihova pričakovanja bistven vpliv na dosežke in realen uspeh (vseh) učencev. Še zlasti so stališča učiteljev in njihova pričakovanja pomembna za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja (revščina, neizobraženi starši, diskriminirane etnične in priseljske skupnosti itd.).

Vsi učitelji so soodgovorni za uspešno vključevanje otrok priseljencev, za svoje usposabljanje in poznavanje zakonodaje. Vsak učitelj, ki izobražuje posameznega otroka pri svojem učnem predmetu, sestavlja za vsakega učenca svoj individualni program: doseganje standardov znanja največ za mesec dni, spremljanje napredka pri usvajanju snovi in vključevanju v (šolsko) družbo. Precej pogost pojav v preteklih letih je bilo razmišljanje učiteljev, da je npr. za učenje slovenščine odgovoren samo učitelj, ki je učenca enkrat tedensko eno šolsko uro učil SDJ. Nemogoče, neizvedljivo – učenec se v takšnih razmerah po navadi ni naučil slovensko, kaj šele vključil v šolsko skupnost. Drug pogost pojav je bila izjemna angažiranost enega učitelja, ki je (na začetku največkrat zaradi empatije ali primanjkljaja ur za polno zaposlitev) prevzel poučevanje SDJ, začutil stisko otrok, se začel izobraževati, iskati primere dobrih praks – in pregorel, če ni dobil podpore pri sodelavcih (Vižintin 2013b: 159–160).

S svojimi stereotipi in predsodki se človek težko sooča, saj se največkrat razvijajo na nezavedni ravni in s splošno družbeno podporo (Ule 2005; Šabec 2006). Tudi na tem področju potrebujejo učitelji usposabljanje: najprej morajo svoje predsodke ozavestiti, šele potem jih lahko presegajo – in nanje odreagirajo. Učinkovitost preseganja predsodkov in stereotipov ter izpostavljanja primerov (prikrite) diskriminacije se poveča, če jih povezujemo s konkretnimi primeri iz svojega (šolskega) okolja in jih ozaveščamo skupaj s pripadniki priseljskih ali etničnih skupnosti. Pasivna toleranca do izražanja predsodkov in diskriminiranja to dvojle še okrepi.⁹ Primeri diskriminacije, ki jih učitelji pogosto omenjajo v povezavi z otroki priseljenci, so: izločanje iz igre; zafrkavanje zaradi napačno naglašanih ali sklanjanih slovenskih besed; pripovedovanje šal, ki ponižujejo pripadnike določenih skupnosti; opozarjanje (tudi učiteljev!), da otroci v šoli ne smejo uporabljati svojega maternega jezika, čeprav jim to zagotavlja slovenska ustava.

Učitelje pozivamo, da postanejo aktivni državljani (po navadi učitelji k temu spodbujajo učence), ki s svojimi dejanji, ne samo z načelno podporo, spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje in državljanstva. Če v svojem (šolskem) okolju zaznavajo predsodke in primere diskriminacije, naj o tem spregovorijo tako z učenci kot z učitelji – ter skupaj sprejmejo dogovore, kako to preseči (predvsem ta drugi, aktivni korak je pomemben). Treba je tudi preverjati, ali se dogovorjene dejavnosti izvajajo in ali prinašajo pozitivne spremembe. V nasprotnem primeru poiščejo nove poti, tudi inovativne.

Učenje jezika okolja je večleten, dolgotrajen in zapleten proces, soodvisen od mnogih dejavnikov. V prejšnjih letih so na marsikateri šoli razumeli vključevanje otrok priseljencev le kot poučevanje SDJ. Druga težava je mišljenje, da se lahko učenci naučijo SDJ v nekaj mesecih in da je to enostavno. Nekateri učitelji spodbujajo starše, naj doma govorijo slovenščino, ne svoj materni jezik, ker naj bi to pripomoglo k učenju slovenščine. A učinki so po navadi ravno obratni: neznanje tako maternega kot slovenskega jezika, kriza identitete (ki naj bi bila enotna in edina, saj mnogi ne poznajo in ne sprejemajo možnosti za sestavljeno identiteto), odpor do slovenskega jezika in do vključevanja v slovensko družbo. Tudi če otrok razume enostavne sporazumevalne vzorce in jih uporablja, še ne pomeni, da bo razumel strokovni jezik, potreben za razumevanje učne snovi. Po določenem času otroci priseljenci razumejo že veliko besed, a si ne upajo (spre)govoriti. Tudi tu bi bilo treba storiti pomemben korak naprej: otroke priseljence spodbujati h govorjenju, k poslušanju, branju (in pisanju).

⁹ Po navadi učiteljem ne povzroča težav, ko govorijo o apartheidu v Južnoafriški republiki ali o revščini v Afriki, težje pa govorijo o neenakopravnosti ljudi v različnih republikah in avtonomnih pokrajinah v SFR Jugoslaviji (oz. se jim zdi samoumevno, da so bili prebivalci nekaterih republik ali pokrajin večvredni od drugih, kar se odraža tudi v današnjem odnosu Slovencev do zdajšnjih priseljencev iz SFR Jugoslavije), o revščini v Sloveniji, o neenakovrednem položaju nekaterih Romov v Sloveniji itd.

Za učitelje sta pomembni obliki podpore sodelovanje pri projektih in izmenjava primerov dobrih praks. Učitelji potrebujejo usposabljanje in povezovanje, nesmiselno (in neučinkovito) je, da si za vsak izziv utirajo svojo pot. To je treba, če so raziskali že številne možnosti, pa niso našli ustreznih rešitev. Bistven je še korak naprej: učitelji naj o svojih spoznanjih in rešitvah objavljajo strokovne prispevke, s čimer omogočajo širjenje in izmenjavo znanja ter nadaljnji razvoj. Do tega velikokrat ne pride, za kar navajamo nekaj vzrokov: učitelji so zadovoljni s tem, da so našli rešitev za svoje učence in svojo šolo; zmanjkuje časa za pisanje strokovnih prispevkov; ne dobijo ustrezne podpore vodstva šole; bojijo se kritike strokovnjakov in znanstvenikov, ko ob iskanju novih poti delajo napake itd. (Vižintin 2013b: 162).

4. Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih

Razvoj zavedanja o večkulturni družbi, ki je heterogena, saj v njej sobivamo različne kulturne, etnične, jezikovne, verske idr. skupnosti, krepimo pri vseh učnih predmetih. Za razvoj zavedanja o večkulturni družbi, ki ga krepijo učitelji z razvito medkulturno zmožnostjo, so potrebni (Vižintin 2013b: 162–164):

- kritično branje obstoječih učnih načrtov in učnih gradiv
- analiza stereotipov, predsodkov v učnih gradivih z učenci
- pobuda za izločitev stereotipov, predsodkov iz učnih gradiv
- pobuda za večperspektivne in večkulturne učne načrte, učno gradivo
- povezava učne snovi z večkulturnostjo v razredu, na šoli
- samostojna priprava in uporaba dodatnega učnega gradiva o večkulturnosti v šolski skupnosti
- obravnava sistemske in prikrite diskriminacije v (šolski) družbi

Razvoj zavedanja o večkulturni družbi razumemo kot nasprotje (nacionalističnemu) konceptu o enokulturni družbi ter kot temelj za razvoj medkulturnega dialoga. Učitelje spodbujamo, da so z vidika medkulturnosti kritični do obstoječih učnih načrtov in gradiv, da v njih prepoznavajo stereotipe, predsodke in primere diskriminacije – ter to skupaj kritično obravnavajo z učenci. Številne raziskave dokazujejo, da so slovenski učni načrti enokulturni, temelječi na anglo-evropski perspektivi (Peček, Lesar 2006; Šabec 2006; Skubic Ermenc 2007). Učitelje spodbujamo, da postanejo aktivni državljani in zahtevajo od pristojnih organov, da iz učnih načrtov, gradiv izločijo besedila (in slikovno gradivo), v katerih so predsodki, stereotipi in primeri diskriminacije prikazani tako, da jih ne presegajo, še več, s svojim sporočilom utrjujejo upravičenost privilegirane skupnosti za neenakopraven položaj v družbi. Obenem naj zahtevajo, da se dodajo besedila, ki izražajo perspektivo in stališča različnih priseljenjskih in manjšinskih skupnosti, kajti v večini sedanjih učnih gradiv prevladujejo stališča večinske populacije. Tudi če »večinske kulture niso navedene kot večvredne, pa je etnocentriem impliciten, saj zato, ker perspektive marginaliziranih ljudstev niso omenjene, dobimo vtis, da so perspektive večinske populacije pomembnejše ali celo edine vredne omembe« (Vrečer 2012: 53).

Pri prenovi učnega načrta in učnega gradiva se ob diskriminatornih besedilih, za katere se odloči, da ostanejo, zapišejo jasni standardi znanja. Nova besedila se analizirajo skupaj s pripadniki drugih kulturnih, etničnih, jezikovnih skupnosti, saj se pripadniki večinske skupnosti največkrat niti ne zavedajo moči in sporočilnosti prikrite diskriminacije, ki jo občutijo in doživljajo pripadniki nevečinskih skupnosti. Najpomembnejše pa je, da poleg načelne medkulturnosti v splošnih ciljih to dejansko podpirajo jasno izraženi operativni cilji, standardi znanja v učnih načrtih in učnih gradivih. Z vidika večkulturnosti in večperspektivnosti pozitivno izstopajo učni načrt in učna gradiva za državljansko in domovinsko kulturo ter etiko.¹⁰

Ko se učitelji odločijo za obravnavo večkulturnosti, naj izhajajo iz dejanske raznolikosti v razredu (lokalni skupnosti, širši družbi) ter jo (po vnaprejšnjem dogovoru in skupnih pripravah) predstavljajo

¹⁰ Ta se poučuje le eno uro tedensko v 7. in 8. osemem razredu – spremeniti je treba učne načrte in gradivo pri drugih učnih predmetih, ki se več let poučujejo več ur tedensko.

skupaj z učenci priseljenci in njihovimi starši. Če učitelji prepoznavajo, da so podobe priseljencev in drugih etničnih skupnosti v učnih gradivih stereotipne (ali pa jih sploh ni), jim svetujemo, da sami pripravijo svoje učno gradivo, upoštevajoč cilje v učnih načrtih in spodbujajoč medkulturno vzgojo in izobraževanje. Svetujemo sodelovanje z učenci in s starši priseljenci, z lokalnimi priseljskimi društvi, učitelji maternih jezikov in kultur – predvsem pa pripravo gradiva, ki bo skladno z večkulturnostjo na šoli, ne samo s tujimi jeziki, ki se poučujejo na šoli.

Učitelji skupaj z učenci obravnavajo primere diskriminacije (v povezavi s šolskim in slovenskim prostorom, primerjalno s primeri iz drugih družb), ki so posledica sistemske ali prikrite diskriminacije vladajoče etnične skupnosti nad manjšinskimi v preteklosti – in predvsem v sedanosti, v njihovem vsakdanjem (zunaj)šolskem življenju. Učitelji spodbujajo učence, da navajajo svoje primere diskriminacije, ki so jih doživeli ali videli, ter skupaj z njimi iščejo rešitve za njihovo preseganje.

5. Razvoj medkulturnega dialoga na šoli

O razvoju medkulturnega dialoga na šoli lahko govorimo, če poteka skladno z večkulturnostjo na šoli, v sodelovanju z otroki in s starši priseljenci ter pripadniki drugih ustavno priznanih manjšin (Vižintin 2013b: 165–168). Medkulturni dialog se razvija:

- skladno z večkulturnostjo na šoli
- v sodelovanju z otroki in s starši priseljenci
- z izvajanjem pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev
- s spodbujanjem učenja maternih jezikov otrok priseljencev pri vseh učencih
- z organizacijo medkulturnih učnih ur in medkulturnih šolskih prireditev
- z nabavo gradiva v maternih jezikih otrok priseljencev za šolsko knjižnico
- tako, da je večjezičnost na šoli javno vidna (v šolskem glasilu, pri objavah na spletni strani, na razstavah)

Pogosto se dogaja, da so šole načeloma medkulturne: na šolo vabijo popotnike, ki predstavljajo dežele, po katerih so potovali; pri učnih predmetih in projektih predstavljajo učenci različne države; predstavljeni so tuji jeziki, ki se učijo na šoli; v šolski knjižnici je poleg slovenskega tudi gradivo v tujih jezikih, ki se poučujejo na šoli itd. S tem ni nič narobe, a je premalo, da bi lahko govorili o medkulturnem dialogu – če ostaja šolska večkulturnost, dejansko prisotna na šolah, anonimna, nevidna in spregledana.

Potrebna bo še veliko raziskovalnega truda, da bomo slišali 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 laže – in skupaj z njimi – ponovno premislili za današnji čas preozke koncepte naroda, nacionalne identitete, državljanstva, slovenske kulture in države (Milharčič Hladnik 2012: 17).

Za resničen razvoj medkulturnega dialoga na šoli učitelji sodelujejo z otroki in s starši priseljenci (ter s pripadniki ustavno priznanih manjšin in drugih kulturnih, jezikovnih skupnosti) pri (zunaj)šolskih dejavnostih, z učitelji maternih jezikov in kultur, lokalnimi priseljskimi društvi in aktivnimi posamezniki, ki imajo svojo izkušnjo preseljevanja – kot z enakovrednimi in enakopravnimi partnerji, kar še zlasti poudarjata Ksenija Vidmar Horvat (2009: 21) in Klara Skubic Ermenc (2007; 2010).

Pouk maternih jezikov in kultur otrok priseljencev poteka na šolah fakultativno, običajno v popoldanskem času, ali kot izbirni predmeti v tretjem triletnju. V obliki izbirnih predmetov lahko učenci izbirajo med več učnimi predmeti, med katerimi so tudi materni jeziki otrok priseljencev v Sloveniji, ter učni predmeti, ki spodbujajo razvoj zavedanja o večkulturni družbi, medkulturni dialog. Simona Bergoč (2011) predlaga, da spodbujamo k učenju jezikov otrok priseljencev vse učence/dijake. S tem bi dosegli,

da postanejo materni jeziki otrok priseljencev enakovredna alternativa angleščini, nemščini in drugim jezikom z visokim družbenim statusom (Skubic Ermenc 2010). Fakultativna oblika pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev, ki poteka običajno po pouku na nekaterih šolah, ni idealna rešitev, je pa ena od možnosti.¹¹ Predlagamo (Vižintin 2013b: 167), da bi bil ta pouk enakovreden z drugimi izbirnimi predmeti v tretjem triletju: da bi se ocenjeval in zapisal v šolsko spričevalo. Če obiskuje otrok priseljenec pouk maternega jezika in kulture, bi bilo to enakovredno kateremu koli drugemu izbirnemu predmetu (kot velja za programe glasbene šole).

Medkulturne učne ure in medkulturne šolske prireditve izvajajo učitelji v sodelovanju z otroki in s starši priseljenci, z učitelji maternih jezikov, lokalnimi priseljskimi društvi. Pri tem so pozorni na to, da ne predstavljajo samo plesov in prehrane iz izvornih dežel: samo s temi dejavnostmi po navadi le utrjujemo stereotipe in predsodke, saj so predstavljena hrana in folklorni plesi največkrat tradicionalni in ljudski, sodobno življenje pa precej drugačno.¹² Pomembno je, da poleg prehrane in plesov predstavljajo znanstvene in gospodarske dosežke, književno in drugo umetnost (klasično/kanonsko in sodobno), dejavnosti in aktivno vlogo društev priseljencev itd.

Knjižno gradivo v šolski knjižnici naj ne bo le slovensko in v tujih jezikih, ki se poučujejo na šoli. Naj bodo police v šolski knjižnici založene tudi z gradivom v maternih jezikih otrok priseljencev. Tega pridobijo šole z nakupi in darovi: podarijo ga lahko otroci in starši priseljenci, priseljska društva, veleposlaništva, učitelji maternih jezikov in kultur, organizacije v pobratenih mestih itd. Večjezičnost, dejansko prisotna na šoli, naj bo javno vidna tudi v šolskem glasilu, objavah na spletni strani šole, na razstavah itd., v katerih so poleg prispevkov v slovenskem jeziku tudi prispevki v različnih maternih jezikih.

6. Sodelovanje šole s (starši) priseljenci

Sodelovanje s starši priseljenci prinaša veliko pozitivnih učinkov za otroke, starše in šolo. Kvalitetno sodelovanje med šolo in starši priseljenci razumemo kot (Vižintin 2013b: 168–170):

- temeljit pogovor ob prvem stiku
- posredovanje informacij staršem o slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu in podpori, ki jo pričakujemo od staršev pri vključevanju njihovega otroka
- sodelovanje s prevajalcem (po potrebi)
- govorilne ure, roditeljske sestanke
- dvojezična vabila, obvestila za starše
- sodelovanje pri medkulturnih učnih urah in medkulturnih šolskih prireditvah
- sodelovanje pri nabavi gradiva v maternih jezikih
- podporo staršem priseljencem pri učenju SDJ
- povezovanje z drugimi (starši) priseljenci in priseljskimi društvi
- povezovanje staršev z organizacijami v lokalnem okolju
- uporabo spletne strani Informacije za tujce (2010)

Obstaja veliko možnosti in načinov, kako lahko šola sodeluje s starši priseljenci, vendar so premalo uporabljene. Vključevanje otroka priseljenca bo hitrejše in uspešnejše, če od staršev pridobimo informacije o otrokovem dosedanjem šolanju, predznanju in dosežkih; močnih in šibkih področjih; o razumevanju jezika – šola pa staršem ponudi čim več informacij o slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu in

11 Popoldan so učenci že utrujeni, velikokrat odidejo domov in se zaradi preutrujenosti ali drugih zunajšolskih obveznosti neradi vračajo. Temu se izognemo tako, da otroci počakajo učitelja maternega jezika in kulture na šoli ter z uskladitvijo urnikov učencev in učitelja.

12 Pomislimo na tradicionalno (pokrajinsko zelo raznoliko!) slovensko prehrano in folklorne plesse, kar je del bogate slovenske tradicije, a ima dejansko malo skupnega z našim sodobnim vsakdanjim življenjem.

podpori, ki jo pričakujemo od staršev pri vključevanju. Obenem šola posreduje staršem uporabne informacije za njihovo lažje in uspešnejše vključevanje v lokalno okolje, v slovensko družbo. Na ta način vzpostavijo učitelji kvalitetno sodelovanje s starši in pridobijo njihovo zaupanje, podporo:

Vsi učitelji so velika podpora, cela šola. Ko gremo do ravnateljice, vsi uslužbenci so zelo prijazni do naših otrok, kar je nas zelo presenetilo. [Kaj pa ste pričakovali?] Ko pa prihajamo iz tuje države ... Moja starejša, ko je sem prišla, je bila edina Bosanka. Objemala me je pred šolo v septembru in jokala: »Mama, kako? Kako naj grem naprej?« Sem rekla, ne vem. To je vse, kar sem ji lahko rekla, ker nisem razumela slovensko in nisem govorila slovensko. Nisem ji mogla pomagati. Meni se je zdelo, da ne bo šlo. Da se ne bo vklopila, je preveč mirna, preveč je tak, miren otrok. Pa se je vse uredilo (starši priseljenci, šola C, Vižintin 2013b: 416).

Najbolj standardne oblike sodelovanja s starši so govorilne ure in roditeljski sestanki. Če je treba, organizirajo na šoli prevajanje (drugi starši priseljenci, člani priseljenjskih društev, učitelji maternih jezikov in kultur itd., učitelji, ki obvladajo materni jezik priseljencev/drug skupni jezik itd.). Dogovorijo se za individualne rešitve, pogovore po prenosnih telefonih ali za sporočila v zvezkih. Priporočamo (Vižintin 2013b: 169–170) dvojezična vabila, obvestila staršem (v slovenščini in v maternih jezikih, po potrebi), da bodo starši razumeli, na kaj in zakaj so vabljeni v šolo. S starši priseljenci sodelujemo pri pripravi in izvedbi medkulturnih učnih ur in medkulturnih šolskih prireditiv. Učitelji prosijo otroke in starše priseljence za gradiva v njihovih maternih jezikih – če bodo izrazili potrebo in željo, se bodo odzvali. Če starši želijo, lahko sodelujejo pri učnih urah (npr. kot pomočniki učiteljem, če imajo ustrezno izobrazbo ali znanje, ali kot prevajalci otroku, če ni drugega vmesnega jezika). Učitelji povabijo starše, da sodelujejo pri (zunaj) šolskih dejavnostih. Priporočamo, da sodelujejo z izobraženimi in dejavnimi starši priseljenci). Za podporo prosijo starše priseljence, ki so prišli pred novopriseljenimi: s svojimi izkušnjami in z znanjem so v podporo učiteljem, novopriseljenim otrokom in staršem.

Staršem priseljenecem ponudijo učitelji podporo pri učenju SDJ. Svetujejo jim, kje v lokalnem okolju se lahko udeležijo tečajev SDJ, kje si zanj lahko sposodijo ali kupijo učno gradivo. Povežejo jih z drugimi (starši) priseljenci in s priseljenjskimi društvi; z organizacijami v lokalnem okolju, ki nudijo podporo pri vključevanju (Center za socialno delo, Društvo prijateljev mladine, ljudska univerza, splošna knjižnica, prostovoljne organizacije itd.). Učitelji priporočajo staršem ogled spletne strani Informacije za tujce (2010), na kateri so dostopne splošne informacije o Sloveniji v sedmih jezikih.

7. Sodelovanje šole z lokalno skupnostjo

Odpiranje šole v lokalno skupnost in sodelovanje z organizacijami v lokalni skupnosti prinaša prav tako kot sodelovanje s starši pozitivne učinke pri vseh sodelujočih (Vižintin 2013b: 170–172). Omogoča izmenjavo primerov dobrih praks, sodelovanje pri lokalnih, nacionalnih in meddržavnih projektih, usposabljanje, iskanje in pridobivanje podpore za uspešnejše vključevanje otrok in staršev priseljencev, razumevanje potreb priseljencev za njihovo vključevanje, razvoj medkulturne zmožnosti pri vseh prebivalcih, razvoj medkulturnega dialoga v šoli in lokalni skupnosti, razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja.

- Ko govorimo o sodelovanju šole z lokalno skupnostjo, predlagamo sodelovanje s/z:
- drugimi osnovnimi šolami
- krajevnimi skupnostmi
- prostovoljnimi društvi;
- lokalnim Društvom prijateljev mladine
- ljudsko univerzo, ki omogoča tečaje SDJ in nadaljnje poklicno izobraževanje odraslih
- splošno knjižnico
- MIZŠ, Zavodom RS za šolstvo
- raziskovalnimi inštituti, fakultetami

- organizacijami, ki formalno vplivajo na vključevanje priseljencev (Center za socialno delo, Upravna enota, Zavod za zaposlovanje)
- veleposlaništvi držav, od koder prihajajo priseljenci na šoli
- društvi priseljencev (in manjšin)
- drugimi priseljenci
- učitelji maternih jezikov in kultur otrok priseljencev
- aktivnimi posamezniki, ki delujejo na področju vključevanja otrok priseljencev in medkulturnega dialoga

Predlagamo, da vsaka šola vzpostavi stike z lokalnimi organizacijami. Če šola pozna njihove dejavnosti, lahko otrokom in staršem priseljenca svetuje, kje dobijo dodatno podporo pri vključevanju v slovensko družbo, saj samo dejavnosti na šoli niso dovolj za uspešno vključevanje priseljencev. Šoli lahko nudijo podporo različna prostovoljna društva, ki že sodelujejo s priseljenci in priseljskimi društvi ter z njihovimi izvornimi državami; splošne knjižnice, ki v sodelovanju z društvi in s priseljenci organizirajo večere, na katerih predstavljajo priseljenci svoje življenje ali svoja književna besedila; ljudske univerze, ki izvajajo tečaje SDJ za odrasle in drugo izobraževanje odraslih (primerjaj Gombač idr. 2011: 70–106); univerze, inštituti, ki so se v preteklosti že ukvarjali z obravnavanimi temami; veleposlaništva, ki lahko na podlagi prošnje podarijo sodobna književna besedila iz izvornih držav in antologije itd.; učitelji maternih jezikov in kultur; aktivni posamezniki, ki imajo lastno izkušnjo preseljevanja.

ZAKLJUČEK

Vključevanje otrok priseljencev je več kot le poučevanje slovenščine kot drugega jezika (eno uro tedensko) in več kot dilema, kako ocenjevati učenca, ki ne zna jezika okolja. Samo več sočasnih, strokovno utemeljenih sprememb in ukrepov zagotavlja kvalitetnejše rezultate. Cilja razvoja modela sta uspešnejše vključevanje otrok priseljencev in razvoj medkulturnega dialoga na šoli. V modelu predlagamo sedem področij: Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo (1) zahteva na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, da postane eno od osnovnih meril za presojo kakovosti šolskega sistema, prisotno pri vsakem učnem predmetu, pri vsaki šolski učni uri – in razvoj medkulturne zmožnosti pri vseh prebivalcih. Sistemska podpora (2) uporabi zakonodajne možnosti (pouk SDJ, dveletno prilagojeno ocenjevanje, individualni program, razširjeni program) in primere dobrih praks, razvitih in možnih v slovenskem šolskem sistemu (uvajalnica, priprava razredne skupnosti, medvrstniška podpora). Medkulturno zmožnost lahko pri svojih učencih razvijajo le tisti učitelji, ki najprej razvijajo svojo medkulturno zmožnost (3), pri čemer od učiteljev pričakujemo, da se stalno usposablja, sodelujejo pri projektih, si izmenjujejo primere dobrih praks; da se zavedajo vpliva svojih stališč in pričakovanj ter dejstva, da je učenje jezika okolja in vključevanje v novo okolje večleten proces ter da kot aktivni državljani odreagirajo na predsodke, diskriminacijo v svojem (šolskem) okolju. Zavedanje, da je naša družba večkulturna, razvijajo učitelji pri vseh šolskih predmetih (4) tako, da kritično obravnavajo obstoječe učno gradivo, sami razvijajo svoje učno gradivo v skladu z večkulturnostjo v razredu in na šoli ter kritično obravnavajo primere sistemske, prikrite diskriminacije tako v učnih gradivih kot v šolskem vsakdanu. Razvijanje medkulturne zmožnosti in zavedanje, da je naša družba večkulturna, sta temelja za razvoj medkulturnega dialoga na šoli (5): tega razvijamo skladno z večkulturnostjo na šoli in v sodelovanju s starši in z otroki priseljenci; učitelji spodbujajo pouk maternega jezika in kulture otrok priseljencev, skupaj s priseljenci pripravljajo medkulturne učne ure in prireditve, spodbujajo branje tako v maternem jeziku kot v slovenščini. Zadnji dve področji v modelu poudarjata, da učitelji vsega ne morejo storiti sami. Treba je sodelovati s starši priseljenci (6) in najti, uporabiti podporo v lokalnem okolju (7), saj je šola del družbenega sistema, ta pa ponuja številne oblike podpore za uspešnejše vključevanje otrok in staršev priseljencev za razvoj medkulturne zmožnosti vseh prebivalcev in za razvoj medkulturnega dialoga med njimi (Vižintin 2013b).

Prednost modela je v meddisciplinarnem pristopu, saj zajema teoretična in praktična spoznanja z več področij (migracijske študije, pedagogika, poučevanje slovenščine kot drugega jezika itd.). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja je namenjen učiteljem in šolam, ki se prvič soočajo z vključevanjem otrok priseljencev in potrebujejo smernice, kako organizirati vključevanje, da bo lažje in uspešnejše tako za učitelje kot za otroke priseljence. Sočasno je model namenjen učiteljem in šolam, ki so že razvili določene oblike podpore za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev, pa se želijo izobraževati in nadgrajevati svoje dosedanje izkušnje. Model se lahko uporabi tudi kot podlaga za analizo dosedanjega dela na področju vključevanja otrok priseljencev in razvoja medkulturnega dialoga na posamezni šoli.

VIRI IN LITERATURA

- Baloh, Anton (ur.) (2010). *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule: Zbornik*. Koper: Osnovna šola Koper / Scuola elementare Capodistria.
- Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: *Živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu* (2009) (ur. Damjan Bergant, Milan Jazbec, Marko Pogačnik). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) (ur. Janez Krek, Mira Metljak). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bennett, Christine I. (2011). *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bergoč, Simona (2011). Pismenost priseljeniških otrok: Politika vključevanja? *Razvijanje različnih pismenosti* (ur. Mara Cotič, Vida Medved Udovič, Sonja Starc). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, 153–161.
- Eduka – *Vzgajati k različnosti / Educa – Educare alla diversità* (2012). SLORI – Slovenski raziskovalni inštitut, Trst, <http://www.eduka-itaslo.eu/> (12. 3. 2014).
- Gombač, Jure idr. (2011). *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. [Elektronski vir]: poročilo o opravljenem terenskem delu analize primerov dobrih praks: kvalitativna raziskava*, http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/datoteke/porocilo_terensko_delo1.pdf (12. 3. 2014).
- Hanuš, Barbara (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika* 61/1, 122–135.
- Huber, Josef (ur.) (2012). *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Strasbourg: Council of Europe.
- Huddleston, Thomas idr. (2011). *Migrant integration policy index III (MIPEX III)*. Bruselj: British Council: Migration Policy Group, <http://www.mipex.eu/> (13. 2. 2014).
- Informacije za tujce* (2010). Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, <http://www.infotujci.si/> (13. 2. 2014).
- Knez, Mihaela (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (ur. Marko Stabej). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 197–202.
- Lesar, Irena, Čančar, Ivana, Jug Došler, Anita (2012). Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo) priseljenih učencev. *Dve domovini / Two Homelands* 36, 59–72.
- Lukšič Hacin, Marina (2011). Multikulturalizem kot spoštljivo sobivanje v raznolikosti. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik, Mitja Sardoč). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 147–159.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2011a). Šola kot institucija izenačevanja razlik v precepu multikulture raznolikosti. *IB revija* 45/1–2, 13–18.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2011b). *IN-IN: Življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

- Milharčič Hladnik, Mirjam (2012). Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij. *Dve domovini / Two Homelands* 36, 7–18.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Peček, Mojca, Lesar, Irena (2006). *Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, Mojca, Lukšič Hacin, Marina (2006). Uspešnost in pravičnost v osnovnih šolah v Sloveniji. *Uspešnost in pravičnost v šoli* (ur. Mojca Peček, Cveta Razdevšek Pučko). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 61–98.
- 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 in Oxon: Routledge, 12–30.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008). *Uradni list Republike Slovenije* 73/2008.
- Rey von Allmen, Micheline (2011). The Intercultural Perspective and Its Development through Cooperation with the Council of Europe. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (ur. Carl A. Grant, Agostino Portera). New York in Oxon: Routledge, 33–48.
- Skubic Ermenc, Klara (2007). Vzgoja za sožitje med različnimi možna le kot subverzivna dejavnost učitelja? *Zgodba o uspehu s priokusom grenkobe – diskriminacija v Sloveniji* (ur. Silvo Devetak). Maribor: Iscomet, 62–69.
- Skubic Ermenc, Klara (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika* 2, 268–279.
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole* (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, <http://www.zrss.si/default.asp?rub=4493> (14. 2. 2014).
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo* (2010). Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, <http://www.medkulturni-odnosi.si/> (14. 2. 2014).
- Šabec, Ksenija (2006). *Homo europeus: Nacionalni stereotipi in kulturna identiteta Evrope*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, Mirjana (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vidmar Horvat, Ksenija (2009). Izzivi izobraževanja za medkulturni dialog. *Zbornik predavanj in dokumentov Mednarodne konference Izobraževanje za medkulturni dialog / Collection of Written Contributions and Documents* (ur. Liana Kalčina). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 55–59.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini / Two Homelands* 30, 193–213.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2013a). The Integration of Immigrant Children in Slovenia: Good Practices from Primary Schools. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 6/2, 53–68.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2013b). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli: Doktorska disertacija*. Koper: M. A. Vižintin, <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1952> (6. 2. 2014).
- Vrečer, Natalija (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih* (ur. Natalija Vrečer). Ljubljana: Andragoški center RS, 8–23.
- Vrečer, Natalija (2012). Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. *Dve domovini / Two Homelands* 36, 47–57.
- Zakon o osnovni šoli (1996). *Uradni list Republike Slovenije* 12/1996.

Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje / Nascita e sviluppo dell'educazione interculturale. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak, Ernest Žitko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 201–214.