

# Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru

## Challenges of Multi-/Interculturalism in Schools

Andreja Grobelšek

### *Povzetek*

Andreja Grobelšek, univ. dipl. soc. ped., Srednja zdravstvena šola Celje, Ipavčeva 10, 3000 Celje, e-pošta: andreja.grobelsek@gmail.com

*Migracije sodobno družbo spreminjajo v multikulturalno družbo. S pojmom multikulturalizma se srečujemo na različnih področjih, prav tako s terminološko pestrostjo pri opredelitvah pojma. V prispevku se osredotočam na pedagoško polje in koncept interkulturene pedagogike, na njene norme in položaj priseljencev v slovenskih šolah. Šola je eden pomembnih dejavnikov pri vzpostavljanju multi-/interkulturenega diskurza v družbi. Ugotavljam, da imata slovenska država in njeno šolstvo možnosti in izhodišča za interkulturalnost, vendar se ta v praksi uresničujejo le deloma.*

***Ključne besede:*** priseljenci, multikulturalizem, interkulturalizem, vzgoja in izobraževanje.

### **Abstract**

*Migrations are changing modern society into a multicultural society. The notion of multiculturalism is encountered in different areas, as is the terminological diversity in the definitions of the notion itself. The contribution focuses on the field of pedagogy, the concept of intercultural pedagogy and its norms, and on the situation of immigrants in Slovenian schools. Schools are an important factor in establishing a multi-/intercultural discourse in society. It is ascertained that the Slovenian state and its school system have the possibilities and starting points for interculturalism, yet that these are only partially realised in practice.*

**Key words:** *immigrants, multiculturalism, interculturalism, education.*

## **Uvod**

Značilnost sodobnega sveta so tudi migracije, te pa za sabo puščajo oz. prinašajo spremembe. Neposredno s tem je povezan pojem multi- oziroma interkulturalnosti. S pojmom se srečujemo na različnih področjih – na sociološkem, antropološkem, pedagoškem ...

Vendar pa opredelitve multikulturalizma niso enopomenske, terminološka pestrost pojmovanje in razumevanje naredi še bolj kompleksno. Članek se osredotoča na pedagoško polje s predpostavko, da je šola produkt družbe, vendar nanjo tudi vpliva ter predstavlja norme in stremljenja interkulturalne šole in pedagogike, saj ima prav šola možnost, da v praksi uresničuje koncepte interkulturalizma. Družbeni pogoji pa so meje pedagoških prizadevanj, kot pravi Skubic Ermenčeva (2003a), saj bo interkulturalno izobraževanje uspešneje funkcioniralo v družbi, ki sprejema in spoštuje kulturno, etnično, narodno raznovrstnost svojega prebivalstva, ki v tej raznovrstnosti vidi kakovost in osnovo za svoj razvoj, ki spodbuja integracijo raznovrstnih ljudi in njihovih kultur. V tem okviru bo predstavljen položaj priseljencev v slovenski šoli.

## Migracije

Ljudje so se in se bodo selili. Mobilnost je značilnost ljudi, ki omogoča razvoj s spoznavanjem novih dimenzij realnosti. Tudi Slovenija se migracijam ni izognila. Zaostrene politične, družbene in gospodarske razmere po osamosvojitvi so začele vzbujati v večinskem slovenskem prebivalstvu občutek ogroženosti in nacionalne nestrpnosti. Situacija je še toliko bolj kompleksna, saj je Slovenija doživela poseben fenomen, ko so se znotrajdržavna oz. medrepubliška priseljevanja spremenila v meddržavna. Po nastanku novih držav na ozemlju nekdanje Jugoslavije so kot (večinoma ekonomski) migranti postali tujci v novih državah, poudarja Žagar (1996, v Trnovšek, 1996) in nadaljuje, da so v primeru, ko so ti migranti zaprosili za državljanstvo novih držav in ga dobili, s tem sicer dobili vse državljsanske pravice, ne pa tudi posebnih etničnih pravic.

V šolskem prostoru se srečujemo s skupino otrok in mladih, za katere je pogosto uporabljen izraz druga (zdaj že tudi tretja) generacija priseljencev. Klinar (1985, v Trnovšek, 1996) pravi, da se pojem druga generacija priseljencev po teoretičnih opredelitvah nanaša na otroke priseljencev, starih do 20 let, ki imajo vsaj enega od staršev s tujim poreklom. Migrantskega statusa ne dobijo po svoji volji, ampak zaradi odločitve staršev, torej je ta status pripisan, podedovan. Razlikujemo tiste, ki so že bili rojeni v Sloveniji, in tiste, ki so bili rojeni drugje.

Razpotnikova (2002a) opozarja, da ta izraz usmerja pozornost predvsem na posebnosti te populacije, na dejstvo, da se razlikujejo od domačih prebivalcev. Odvrača pa drugo pomembno dejstvo, da so to mladi, ki prav tako kot njihovi vrstniki slovenskega izvora pomenijo ustaljeno populacijo Slovenije, saj ni dovolj znamenj, ki bi kazala, da se bodo vrnili v matične kulture svojih prednikov. Ti mladi so del slovenske kulture in zaradi njih slovenska prihodnost res ne more slediti zgolj kontinuiteti tradicionalnih ali pa sedanjih predstav večinskega prebivalstva o tem, kaj je in kaj bi morala biti 'slovenska kultura' ter kaj 'slovenska prihodnost' (prav tam).

## Terminologija

Na splošno je pojem multikulturalizem tesno vezan na pojav migracij in odnos med različnimi kulturami, vendar se z vidika terminologije srečamo s pestrostjo teoretskih opredelitev.

Lukšič Hacinova (1999) ugotavlja, da različni avtorji uporabljajo pojem v različnih kontekstih in z različnimi pomeni. V povezavi z njim se pojavljajo še številni drugi pojmi. Pojem multikulturalizem lahko označuje konkretno kulturno/družbeno stvarnost, lahko označuje kvalitativno različne odnose med dominantno kulturo in drugimi etničnimi skupnostmi ali na neki način združuje vidik prakse in vidik teorije. Preostale kategorije so še kulturni pluralizem, interkulturalizem in transkulturalizem. V sociologiji migracij in v antropoloških teorijah akulturacije se med vsemi naštetimi pojmi najpogosteje pojavlja multikulturalizem. Katunarić (1993) poudarja razliko med terminoma multikulturalizem in interkulturalizem. Pravi, da izraz multikulturalizem samo pove, da obstaja več kultur, da te živijo v nekem sosedstvu, več od tega pa ne more izraziti. Interakcija med posamezniki dobi svoje mesto v opredelitvi interkulturalizma. Namreč sugerira možnost kot tudi nujnost navzkrižnih medsebojnih zvez med kulturami oz. njihovimi pripadniki.

S pojmom multikulturalnost in interkulturalnost se srečamo tudi v pedagoškem polju.

Z interkulturalno pedagogiko označujemo pedagogiko, ki jo določata univerzalistični pristop in pluralistična ideologija (Cushner, 1998, v Skubic Ermenč, 2003). Interkulturalisti pogosto uporabljajo pojem multikulturalizem za opis stanja večkulturalnosti v državi, interkulturalizem pa za opis akcije, ki iz tega stanja izhaja (Zidarić, 1994, v Lukšič Hacin, 1999). Vendar pa vsi avtorji ne govorijo o interkulturalni pedagogiki. Skubic Ermenčeva (2003b) ugotavlja, da nekateri raje uporabljajo pojme kot multikulturalna, mednarodna ali medkulturalna, v novejšem času tudi antirasistična pedagogika. Di Carlova opaža (1996), da se sinonimi za izraze multikulturalen, plurikulturalen, interkulturalen uporabljajo glede na vzgojne in šolske rešitve, ki jih multikulturalne družbe sprejemajo. Kalin (2003) ugotavlja, da je bil izraz multikulturalizem, ko govorimo o vzgoji in izobraževanju, zamenjan z interkulturalizmom ali pluralno

vzgojo in izobraževanjem. Tako je v Evropi nekako prevladalo stališče, da je najprimernejši izraz interkulturalna pedagogika.

## Multi-/interkulturalna vzgoja in izobraževanje

Ko so postopoma začele prevladovati zamisli multikulturalizma, so tudi na šolskem polju začele nastajati posamezne koncepcije multikulturalnega izobraževanja. Danes naj bi šole »v skladu z multikulturalnim pristopom sprejemale prisotne etnične skupine in njihove posebnosti, od prehrane, vere, jezika, stila oblačenja, prepričanja, vrednot ter nasploh naj bi bila manjšinska kultura in njena verodostojna predstavitev vključena v vzgojno-izobraževalni sistem« (Razpotnik, 2002b, str. 48).

Primerjalna analiza (Husen idr., 1991, prav tam), ki so jo opravili trije avtorji v organizaciji *Academia Europea* (neodvisna organizacija vodilnih strokovnjakov iz vse Evrope), kaže, da je šla evropska obravnava izobraževanja migrantov skozi tri stopnje: (1) asimilacija; (2) multikulturalnost (kar je pomenilo predvsem to, da imajo otroci migrantov pravico do učenja materinščine in spoznavanja domačih kultur); (3) integracija in interkulturalizem (vzpostavljanje situacije recipročnega odnosa, razvoja komunikacije med kulturami, integracija različnih identitet in kultur). Vendar pa avtorji opozarjajo, da je pojem interkulturalizma nejasen in drugače razumljen od države do države, od avtorja do avtorja.

Mnogo avtorjev (Lukšič Hacin, 1999, v Mrvar, 2004) izpostavljajo šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi vzpostavitev novega multikulturalnega diskurza sploh.

Skubic Ermenčeva (2003a) dodaja, da imata v sodobni obliki interkulturalna vzgoja in izobraževanje cilj ugotoviti, kakšne so ovire za doseganje boljšega učnega uspeha manjšinskih učencev, in si prizadevati za njegov dvig, pripomoči k ustvarjanju pogojev za ohranitev in ustvarjalno nadgradnjo posebnih identitet manjšinskih učencev ter si prizadevati za boljšo usposobitev vseh učencev za življenje v multikulturalni družbi.

»Skupna točka vseh sodobnih teoretskih smeri in pedagoških praks, ki obravnavajo etnične oz. kulturne manjšine, je vzpostavitev integracijske šolske politike kot temeljnega standarda demokratične

in pluralne šole.« (Ermenc, 2004, str. 190.) Odzivanje sistema na različnost in raznovrstnost populacije, ki terja več diferencirane obravnave, pa mora potekati v okviru inkluzivne šole, pravi Ermenčeva (prav tam).

Pri tem moramo poudariti, da je »v tem smislu seveda problematičen tak pristop, ki priseljenske učence obravnava le kot učence s posebnimi potrebami« (Skubic Ermenc, 2003a, str. 124). Se pravi, da interkulturalna pedagogika ne sme biti specialna pedagogika, ampak mora zajeti celotni šolski prostor pa tudi starše in lokalno skupnost. »Toda da ne bi ta drugačna obravnava pomenila dodatne stigmatizacije in izključenosti, se mora spremeniti celotna kultura šole.« (Skubic Ermenc, 2003b, str. 56.)

Zastavi se vprašanje, kako takšno prilagajanje večine in manjšine udejanjiti v našem družbenem prostoru. Skubic Ermenčeva (prav tam) ocenjuje, da se je ob zadnji šolski prenovi vzpostavil razmislek, kako spodbujati odličnost in pri tem ne povzročati neenakosti. Kljub temu se z vidika etničnih manjšin – avtorica je izpostavila t. i. narodne skupine, ki v nasprotju z narodnimi skupnostmi niso politični subjekti – kažejo določene ovire na poti njihovega uresničevanja dejanskih enakih možnosti.

V nadaljevanju Ermenčeva (2004) ugotavlja, da je šola v Sloveniji koncipirana kot slovenska šola, torej takšna, ki spodbuja razvoj slovenske narodne identitete in ki hkrati učence vedno bolj poudarjeno usposablja za življenje v Evropski skupnosti. Nezadovoljivo ocenjuje naravnost šole na evropski multikulturalizem, zanemarjen pa je notranji, ravno tako globalni. Asimilacijska narava šole se kaže tudi v skorajda neobstoju pouka o kulturah manjšin. Pojavljajo se celo nekatere diskriminacijske prakse (najmočnejše: nasprotovanje rabi maternih jezikov v neformalnih okoliščinah, nasprotovanje poslušanju določene glasbe).

## **Interkulturalni kurikulum in enake možnosti**

Resman (2003) o vprašanju interkulturalnega kurikuluma pravi, da ta ne bi smel pomeniti, da bomo v šoli, v katero so vključeni npr. Romi, učili romskega jezika tudi neromske učence. Tudi ne pomeni, da bomo v šoli Rome učili samo romščine in romske kulture, da

bomo imeli dva vrednostna sistema in dva ločena kurikuluma. Šola, ki afirmira interkulturalno vzgojo, bo povezala nacionalni program s prispevki staršev in drugih subjektov kulturnega okolja v celoto, pravi avtor, saj interkulturalni kurikulum črpa iz kulturne zgodovine manjšine ter s teh vidikov pojasnjuje principe in koncepte življenja manjšine in posameznika v njej. Šolski kurikulumi bodo tako imeli skupni nacionalni okvir ter lokalne in šolske posebnosti, torej se bodo med seboj razlikovali. Interkulturalni kurikulum ni, če se 'običajnemu' (tradicionalnemu) ali celo samo učnim načrtom posameznih predmetov doda nekaj posebnosti življenja manjšin, ampak pomeni, da se posebnosti socialnega in kulturnega okolja ter manjšin vključujejo v vsa področja dela šole: v postavljanje temeljnih vrednot življenja med učenci in drugimi, v vsebine pouka in dejavnosti zunaj njega, v oblikovanje pravil vedenja in zaščito pripadnikov kulturnih manjšin, poudarja Resman (prav tam).

Kljub integracijski politiki pa so ves ta čas ostajala opozorila, da mora enakost možnosti ostati vodilno načelo šolskih politik in pedagogike, še zlasti zato, ker je njegovo uresničevanje pogosto v konfliktnem odnosu z željo po učinkovitem in izmerljivo kakovostnem šolstvu. Na to nas opozarja Rawls, ko pravi, da je pravično v šoli več pomoči nuditi deprivilegiranim, pa čeprav bodo uspehi manjši v primerjavi z uspehi učencev, ki prihajajo iz privilegiranih skupin – kar v praksi pogosto tudi so (Kodelja, 2002, v Skubic Ermenec, 2003a).

Skubic Ermenčeva (prav tam) ugotavlja, da med deprivilegirane družbene skupine tradicionalno sodijo tudi etnične manjšine, zato je treba v pedagogiki pozornost posvetiti tej populaciji in se vprašati, ali imajo enake možnosti za učni uspeh kot večinski narod v državi. Ugotoviti je treba, ali potrebujejo posebno pomoč. Če se izkaže, da je pomoč potrebna, potem je treba odgovoriti na vprašanje, kakšna mora ta pomoč biti. Različnost učencev terja različno obravnavo, če gledamo v luči etične pravičnosti ali aktivne pravičnosti, kot jo pojmuje Medveš (2002, v Devjak, 2005). Skleпам, da to zahteva svojevrsten preobrat v tradicionalni logiki enakosti, saj se postavlja nov izziv sprejeti različno ravnanje in obravnavo kot normo.

Po drugi strani pa Skubic Ermenčeva (2003a) opozarja, da je zgodovina šolstva pokazala, da je različna obravnavo zavirala uresničevanje enakih možnosti. Še vedno torej ostaja dilema, ali sta ločevanje in različna obravnavo upravičeni, in če sta, kakšni morata

biti in pod kakšnimi pogoji potekati, da nimata negativnih učinkov, temveč pozitivne. Tovrstna dilema se zdi izredno pomembna, saj različna obravnava lahko pomeni tudi stigmatiziranje učenca. Poleg omenjenega pa mora v šolah »veljati tudi načelo odličnosti – v vsakega učenca je potrebno vložiti vse, kar je v moči šole in učitelja, da bo dosegel, kar zmore in želi« (prav tam, str. 97).

Za interkulturno vzgojo in izobraževanje imajo ta spoznanja velik pomen. Skubic Ermenčeva (prav tam) odkriva, da v šolo vstopajo otroci, ki prinesejo zelo različne in specifične družbene zaloge znanj. Avtorica meni, da tisto, 'kar vsi vemo', v sodobnih heterogenih družbah pomeni le tisto, 'kar ve večinsko prebivalstvo': kar vedo denimo tisti, ki so podvrženi 'slovenski socializaciji srednjega razreda' (večina slovenskih staršev pripadnikov srednjega razreda npr. svoje otroke uči istih pesmic, jim bere iste zgodbe, jim dovoljuje in prepoveduje istovrstne stvari, kupuje iste igrače, jih vodi na istovrstna igrišča, z njimi vodi pogovore na istovrstne teme in istovrstne načine). Poudarja, da imajo otroci, ki rastejo v drugačnih okoliščinah, drugačno zalogo znanj, drugačno kulturno znanje. Bolj so njihove kulture oddaljene od večinske, večje so razlike. Učitelji in šola funkcionirajo skladno z normami srednjega razreda, v Sloveniji pač slovenskega. Tisto, kar se pedagoškemu kadru zdi samoumevno, se zdi samoumevno tudi večinski populaciji otrok. Ko pa pride s tem kadrom v stik otrok, ki nosi s sabo drugačno zalogo znanj, je precej večja verjetnost, da pride do drugačnega interpretiranja dogodkov in situacij, zato tudi do nerazumevanj in konfliktnosti, celo označevanja otrok iz 'manjšinskih svetov' kot odklonskih. Učno delo v takem primeru postane oteženo, ravno tako funkcioniranje obeh – gotovo ne v prid tem 'drugačnim' učencem. Da bi učitelji tem učencem približali šolsko znanje, morajo narediti precej več (prav tam).

Ob tem se odpira tudi dilema vrednot v interkulturni šoli. Skubic Ermenčeva (prav tam) pravi, da na tem področju prihaja do največ konfliktov, saj se v multikulturni družbi pogosto zgodi, da morale posameznih skupnosti trčijo ob državljanske vrednote. Demokratična družba funkcionira na osnovi univerzalnih vrednot, ki pa imajo diskurzivno naravo. Gre za korpus vrednot, za katere je bil dosežen konsenz o univerzalnosti. Zato so to dejansko partikularne vrednote, ki pa jim je sodobna družba podelila status univerzalnosti. Če pa so partikularne, potem so enakovredne drugim

sistemom vrednot. Če je tako, se mora v demokratični družbi slišati tudi njihov glas.

Tudi Kovač Šebartova (2002, v Devjak, 2005) se sprašuje, kako ravnati, ko se postavlja dilema neskladij in nasprotje med določenimi vrednotami oziroma prepričanji staršev ter znanjem in vrednotami, ki jih posreduje javna šola. Odgovor najde v zahtevi, da mora v šoli biti prostor za znanstveno resnico, za različnost pogledov, predvsem pa mora biti šola mesto, kjer je dovoljena tako svobodna razprava kot soudeležba učencev v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu.

Takšen odgovor ustreza tudi načelom interkulturalnosti. Pri tem dodajam še poudarek Kovač Šebartove in Kreka (2003), ki opozarjata, da se ni mogoče izogniti, da šola ne bi formirala v smeri skupne identitete, to pa pomeni, da vključevanje, ki si prizadeva ohranjati manjšinske identitete, zahteva tudi poseg v te identitete. Legitimnost takšnega poseganja je v tem, da to lahko zagotavlja dejansko integracijo – ne asimilacijo – v družbo, v kateri vsi skupaj živimo, in takšna integracija je združljiva z multikulturalnostjo.

## **Multi-/interkulturalnost v slovenskem prostoru**

Multikulturalnost se v naši državi veže predvsem na spoštovanje človekovih pravic, na priznanje avtohtone italijanske in madžarske narodne skupnosti ter na (manj zavezujoče) priznanje romske skupnosti (Skubic Ermenc, 2003a). Tak koncept ima z vidika pojmovanja multikulturalnosti kot gibanja za spremembo hierarhičnih odnosov v družbi pomanjkljivosti.

Stanje prebivalcev Slovenije po popisu iz leta 2002 kaže, da v Sloveniji živi 16,9 % prebivalcev, ki se ne opredeljujejo za pripadnike slovenskega naroda (prav tam). Če pogledamo podatke o maternem jeziku, pa so številke nekoliko drugačne: 87,7 % ljudi se je opredelilo za slovenščino kot materni jezik, z drugimi besedami 12,3 % prebivalcev ima druge matere jezike, med njimi se jih je samo 0,2 % opredelilo za italijanščino kot materni jezik in 0,4 % za madžarščino. Večina med temi dobrimi 12 % je maternih govorcev jezikov bivše Jugoslavije. Ne glede na to, da je otrok in mladostnikov pripadnikov italijanske in madžarske narodnosti bistveno manj, je

za njih v Sloveniji organizirano prilagojeno šolstvo, medtem ko za bistveno večjo skupino Hrvatov, Bošnjakov, Srbov, Makedoncev, Črnogorcev in Albancev ni organizirano praktično nič.

Roterjeva (2004) pravi, da je slovenska situacija še posebej zanimiva za raziskovanje pojmovanja manjšin v evropskem kontekstu, in sicer predvsem zaradi tega, ker številčno najmočnejše skupnosti, ki se na popisih prebivalstva v etničnem smislu opredeljujejo za Neslovence, sestavljajo državljani Republike Slovenije.

Če naj dodatno osvetlim slovensko situacijo, naj povem, da v Sloveniji ločimo dve vrsti etničnih manjšin, in sicer narodne skupnosti (italijansko, madžarsko in romsko), ki imajo politično subjektiviteto urejeno z ustavo in zakoni, in narodne skupine (srbska, hrvaška, bošnjaška, albanska in druge). Zadnje nimajo ustavno in zakonsko reguliranih znakov politične subjektivitete, jim pa pripadajo vse človečanske pravice kot vsem skupinam take vrste, npr. jezikovnim skupinam (Skubic Ermenc, 2003a).

Vendar pa Beštrova (2003) pravi, da ima Slovenija temelje za integracijsko politiko, ki upošteva pluralnost slovenske družbe. Temelji so bili postavljeni leta 1999, ko je državni zbor sprejel Resolucijo o imigracijski politiki RS, v kateri je bila integracijska politika opredeljena kot eden od treh elementov imigracijske politike. Resolucija je upoštevala kulturno pluralnost slovenske družbe in gradila cilje integracijske politike na načelih enakopravnosti, svobode in vzajemnega sodelovanja. Kovač (2003) ugotavlja, da je slovenska zakonodaja bolj ali manj posrečena kopija evropskih smernic, manjka pa ji nadgradnja, ki bi morala uskladiti tri temeljna področja: azilno pravo, preseljevanje ljudi in integracijo tujcev v slovensko družbo.

Komisija pri Ministrstvu za šolstvo in šport je v maju 2007 pripravila Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Barle-Lakota idr., 2007), v kateri opredeli trenutno stanje s ključnimi problemi, povzame zakonske podlage, opredeli otroke, učence in dijake migrante, predstavi primere dobre prakse iz tujine in postavi cilje, načela in ukrepe vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.

Vse to je nujno izhodišče, saj Kovač (2003) pravi, da so migracije objektivno dejstvo in da jih Slovenija v prihodnjih 50 letih preprosto potrebuje, da bi preživela kot ekonomska, socialna in politična entiteta, in to ne glede na integracijske procese in evropski političnoekonomski globalizem. Zato ne moremo trditi, da migranti, prebežniki in azilanti zgolj obremenjujejo slovensko državo. Nasprotno, obremenjujejo jo toliko, kolikor so slovenske vladne in nevladne institucije nesposobne, da bi z razvojno strategijo in drugimi politikami migracijske tokove iz stroškovnih postavk spremenile v svojo razvojno priložnost.

Ugotavljam, da slovenska država v praksi priseljencem, tudi drugi generaciji, posveča premalo pozornosti, čeprav ima za tovrstno ukrepanje podlago v različnih dokumentih, ki jih bomo preleteli v naslednjem podglavju.

## **Zakonske podlage**

Mednarodni urad za izobraževanje (IBE), ki deluje pod okriljem Unesca, Svet Evrope in Mednarodno združenje za interkulturalno vzgojo in izobraževanje (IAIE) so leta 1999 izdali publikacijo (Batelaan, 1999, v Skubic Ermenč, 2003a), v kateri so zbrali odlomke za interkulturalno izobraževanje relevantnih dokumentov, ki predstavljajo mednarodno pravo in civilizacijsko normo interkulturalnosti v pedagogiki. Skubic Ermenčeva (prav tam) poudarja, da je Slovenija članica Organizacije združenih narodov, Unesca, Sveta Evrope, OVSE-ja in Evropske unije. S tem se je naša država zavezala določenim pravilom in normam, ki so jih te organizacije oblikovale in ki jih spoštujejo. Tako je moralno in tudi pravno zavezana k spoštovanju njihovih norm in vrednot, enako tudi na področju interkulturalnega izobraževanja in vzgajanja.

Avtorica (prav tam) meni, da je osnova za vsa interkulturalna besedila Splošna deklaracija o človekovih pravicah, kjer v 26. členu piše, da mora biti izobraževanje usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin, da mora pospeševati razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi ter med rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov za ohranitev miru. Za Slovenijo so relevantni dokumenti Združenih narodov ter

dokumenti Unesca in Sveta Evrope. Pomembna je tudi Splošna deklaracija o jezikovnih pravicah, ki pravi, da so nekatere pravice neodtujljive in jih je mogoče uveljavljati v kateremkoli položaju, in sicer pravico biti priznan za pripadnika jezikovne skupnosti, do uporabe lastnega jezika, zasebno in v javnosti, do uporabe svojega imena, do medsebojne povezanosti in druženja z drugimi pripadniki ter do ohranjanja in razvijanja lastne kulture. Kolektivne pravice jezikovnih skupin pa lahko vključujejo tudi pravico do poučevanja njihovega lastnega jezika in kulture, pravico dostopa do kulturnih dobrin, pravico do enakopravne zastopanosti jezika in kulture v sredstvih javnega obveščanja ter pravico do komunikacije z vladnimi telesi in v družbenoekonomskih odnosih v lastnem jeziku.

V Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Barle Lakota idr., 2007) je navedeno, da izobraževanje otrok migrantov obravnavajo tri evropske direktive, v katerih je poudarjeno, da morajo države članice zagotoviti tem otrokom brezplačno poučevanje, v katerega spada zlasti ustrezno prilagojeno poučevanje uradnega jezika države gostiteljice, spodbujati učenje maternega jezika in kulture države izvora ter omogočiti dostop do vzgojno-izobraževalnega sistema pod enakimi pogoji, kot ga imajo državljani države gostiteljice.

Slovenske zakonske podlage (prav tam) o možnostih vključevanja otrok priseljencev temeljijo na Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki med cilji v 2. členu opredeljuje zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo ter vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi, kar prispeva k uresničevanju pravice vsakega do vzgoje in izobraževanja brez diskriminacije ali izključevanja in k spodbujanju enakih vzgojno-izobraževalnih možnosti.

Poleg omenjenega pravice do vključevanja otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem obravnavajo Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb, Zakon o

azilu, Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil in Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji. Možnost vključevanja v vrtec pa v zakonih razen v Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji ni izrecno izražena. Možnost učenja slovenščine je za otroke migrantov zakonsko predvidena, vendar se obseg in oblika učenja slovenščine v posameznih zakonih zelo razlikujeta. Pisci Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov ugotavljajo, da so v tem pogledu razlike med posameznimi skupinami priseljencev razmeroma velike (tabela 1) (prav tam).

*Tabela 1: Razlike med posameznimi skupinami priseljencev glede možnosti učenja slovenščine (prav tam, str. 12).*

Skupina priseljencev	Pravica do dodatnega pouka slovenščine v splošnih zakonih	Pravica do dodatnega pouka slovenščine v zakonih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje	Dejansko izvajanje (velja samo za OŠ)	Financer
Ekonomski priseljenci	pravica je izražena, št. ur je neopredeljeno	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
Priseljenci s slovenskim državljanstvom	pravica je izražena, št. ur je neopredeljeno	pravica je delno izražena (samo v Zakonu o osnovni šoli)	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
Otroci prosilcev za azil	pravica je izražena, 2 uri na teden	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MŠŠ (samo OŠ)
Otroci beguncev	pravica je izražena, 300 ur na leto (+ 100 ur)	pravica ni izražena	do ene ure na teden oz. do 35 ur na leto	MNZ

Ugotavljam, da Slovenija osnovne zakonske podlage ima, vendar stanje v naši državi pričuje, da vsa dana priporočila in zakonska izhodišča uresničujemo le v drobcih. Iz teh izhodišč si oglejmo standarde interkulturalnosti v Sloveniji in stanje v slovenskih šolah.

## **Standardi interkulturalnosti in slovenski šolski prostor**

Republika Slovenija je decembra 2003 v Bruslju podpisala Skupni memorandum o socialnem vključevanju, v katerem je zapisana strategija doseganja ciljev socialnega vključevanja in kjer so opredeljeni ključni izzivi ter ukrepi za zmanjševanje revščine in socialne izključenosti tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Memorandumu je sledila priprava nacionalne strategije o uresničevanju ciljev socialnega vključevanja. Memorandum med drugimi temami omenja tudi ranljive skupine, v katere so uvrščeni invalidi, romska etnična skupnost, brezdomci in drugi – žrtve nasilja, osebe s težavami v duševnem zdravju, osebe v postpenalni obravnavi in osebe brez dovoljenja za delo, vendar ne posveča posebne pozornosti priseljencem (Skupni memorandum o socialnem vključevanju, 2003).

Pojavi se vprašanje, koga pravzaprav naša država opredeli kot priseljence in kakšni so standardi interkulturalnosti pri nas. Evropsko omrežje za izmenjavo informacij o vzgoji in izobraževanju je v letu 2003/04 pripravilo študijo o urejanju problematike šolanja otrok priseljencev, v kateri je sodelovala tudi Slovenija. V poročilu beremo, da so glede na veljavno zakonodajo otroci, ki se štejejo kot otroci priseljencev, razdeljeni na kategorije po bivalnem statusu, in sicer na otroke tujcev z dovoljenjem za stalno bivanje ter otroke tujcev z dovoljenjem za začasno bivanje, kamor sodijo otroci z začasnim zatočiščem, otroci prosilci za azil in otroci, ki jim je priznana posebna oblika zaščite, ter otroci azilanti (Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji, b. d.).

Vendar pa Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Barle Lakota idr., 2007) razume pojem migrant širše in priseljence razdeli v več skupin. Prva so nekdanji priseljenci, ki imajo slovensko državljanstvo: to so osebe, ki so rojene v Republiki Sloveniji in živijo tu od rojstva dalje (druga in tretja generacija priseljencev), oziroma osebe, ki niso rojene v Sloveniji in so pridobile državljanstvo. V drugo skupino lahko štejemo osebe, ki nimajo slovenskega državljanstva in so tako t. i. tipični migranti, pri čemer se ta skupina deli še na dve podskupini, in sicer na migrante s

pridobljenim dovoljenjem za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji in migrante z dovoljenjem za začasno prebivanje v Republiki Sloveniji. Specifična kategorija so prisilni migranti, ki jo tvorijo osebe z začasno zaščito, prosilci za azil in begunci. Opozoriti velja na kategorijo migrantov s posebnim statusom, ki je postala aktualna z vstopom Slovenije v Evropsko unijo, in sicer gre za državljane držav članic Evropske unije. Del otrok migrantov so tudi otroci slovenskih izseljencev in zdomcev (s slovenskim državljanstvom ali brez), ki so se vrnil v domovino.

Kaže, da je Slovenija s to strategijo storila korak naprej k prepoznavanju potreb in pravic pripadnikov različnih skupin priseljencev, tudi pripadnikov narodnih skupin oz. priseljencev s slovenskim državljanstvom, a drugih narodnosti.

Ministrstvo za šolstvo in šport na svojih spletnih straneh zapiše, da je bilo ob pregledu usklajenosti našega sistema z evropskim na področju izobraževanja s strani EU ugotovljeno, da zagotavljamo evropske standarde. Izzivi v prihodnje naj bi šli v smer izboljševanja stanja za različne ciljne skupine: za otroke priseljencev državljanov Republike Slovenije, za otroke priseljencev tujih državljanov v Sloveniji – tako tistih, ki prihajajo iz držav EU, kot tistih iz t. i. tretjih držav (Mednarodno sodelovanje, b. d).

Avtorji Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (prav tam) med ključne probleme pri vključevanju otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem uvrščajo pomanjkljive zakonske podlage, neoblikovane strategije in instrumente za vključevanje otrok migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja, pomanjkanje ustreznih strokovnih znanj in spretnosti strokovnih delavcev za kakovostno trajno sodelovanje s starši migranti, pomanjkljivo znanje slovenščine (neznanje jezika) otrok migrantov, neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja jezika in kulture otrok migrantov in neenako vrednotenje teh v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja ter nezadostno vključenost otrok migrantov in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje.

Poročilo o urejanju problematike šolanja otrok priseljencev temelje za integracijsko politiko postavi na Resolucijo o imigracijski politiki Republike Slovenije. Na podlagi Resolucije imajo vsi šoloobvezni otroci na ozemlju Republike Slovenije pravico do

šolanja. V osnovno šolo se lahko vključijo brez kakršnihkoli posebnih pogojev, drugačnih od tistih, ki veljajo za učence slovenske državljanke. Zakonsko je določeno, da je brezplačno šolanje na srednjem in visokošolskem programu zagotovljeno otrokom tujcev, če je izpolnjen pogoj vzajemnosti med državama (Urejanje problematike ..., b. d.).

Pri osebah z začasnim zatočiščem (vojnih beguncev iz BiH) ter beguncih po Zakonu o azilu se pogoj o vzajemnosti ne izvaja, tako da se lahko vsi njihovi otroci šolajo brezplačno. Iz državnega proračuna se zagotavljajo sredstva za zagotovitev pravice do osnovnošolskega izobraževanja prosilcem za azil v enakem obsegu in na način kot za državljane Republike Slovenije. Iz sredstev državnega proračuna se tudi zagotovijo sredstva za individualno in skupinsko pomoč v prvem letu njihovega šolanja, in sicer največ do dve uri tedensko ter v času, ko so vključeni v obvezno osnovnošolsko izobraževanje, šola zagotovi brezplačno uporabo učbenikov iz učbeniškega sklada (prav tam).

V poročilu je izpostavljeno, da se priseljske kategorije otrok ne prištevajo v kategorijo otrok s posebnimi potrebami in da vključevanje otrok priseljencev v šole oziroma oddelke otrok s posebnimi potrebami poteka po enakem postopku, ki velja za otroke slovenske državljanke (prav tam).

Od sprejema Zakona o azilu (1999) in ustanovitve Azilnega doma v Ljubljani je v Azilnem domu organiziran vrtec za otroke prosilce za azil. V okviru posebne pomoči je bilo leta 1995 organiziranih 55 osnovnih šol, ki so delovale po bosansko-hercegovskem šolskem programu, dodan pa je bil pouk slovenskega jezika, in te so omogočale beguncem mehak prehod na slovenski osnovnošolski program (in v državne osnovne šole) v letu 1995/96 (prav tam).

Iz poročila izvemo tudi, da skladno z Odredbo o normativih in standardih ter elementih za sistematizacijo delovnih mest, ki so podlaga za organizacijo in financiranje programa devetletne osnovne šole iz sredstev državnega proračuna (Uradni list RS, št. 27/1999), šole za učence tujce za prvo leto po vključitvi v šoli posredujejo vlogo ministrstvu, ki individualno odobri določeno število ur individualne ali skupinske pomoči učencem. V šolskem letu 2002/003 so imeli učitelja za dodatno strokovno pomoč učencem tujcem v 27 šolah (prav tam).

Država je dajala pomoč šolam (večinoma donacijska sredstva s strani UNCHR in Zavoda za odprto družbo), ki so vpisovale otroke z začasnim zatočiščem in prebežnike s Kosova. Ker je bilo v teh primerih število otrok, vključenih v šole, večje, so šole dobile dodatna sredstva za malico, za šolska kosila, za dodatno pomoč učitelju (učiteljem, ki so poučevali te skupine otrok, je pomagal dodatni učitelj), za izvajanje šolskih dejavnosti (športni, kulturni dnevi, šola v naravi ...) in za brezplačne učbenike iz učbeniških skladov (prav tam).

Država je (skupaj z donatorji) skrbela tudi za izobraževanje učiteljev (tako domačih kot v začetnem obdobju za učitelje iz Bosne in Hercegovine ter pozneje za učitelje s Kosova), v letu 1999 pa je za učence, ki so prišli s Kosova, organizirala vrsto poletnih šol in taborov za lažje vključevanje v učni proces in predvsem za premostitev jezikovnih razlik. V dosedanjem času so pomoč učencem pri vključevanju v šolsko delo in pri premagovanju učnih težav nudile predvsem nevladne organizacije (prav tam).

Ministrstvo za šolstvo in šport omogoča izvajanje dopolnilnega pouka maternega jezika ter kulture za učence migrante in pripadnike novodobnih narodnih skupnosti v Sloveniji. Tako so lahko v šolskem letu 2005/06 učenci obiskovali dopolnilni pouk albanskega jezika (Ljubljana), hrvaškega (Izola, Ljubljana, Maribor), makedonskega (Kranj, Ljubljana, Jesenice, Nova gorica) in srbskega jezika (Maribor). Prvič pa je bil v šolskem letu 2005/06 organiziran dopolnilni pouk nemškega jezika za otroke migrante iz Nemčije (Ljubljana). Ta pouk je prostovoljen in poteka enkrat na teden v učenčevem prostem času (Mednarodno sodelovanje, b. d.). Poleg tega obstaja možnost učenja maternega jezika tudi v okviru izbirnih predmetov v osnovni šoli. V nekaterih šolah že poučujejo hrvaščino (kot drugi tuji jezik), pripravlja pa se učni načrt za srbsščino (Urejanje problematike ..., b. d.).

Prav tako je za učence tujce organizirana pomoč pri učenju slovenskega jezika v centrih v Ljubljani, Celju, Mariboru, Postojni, Črnomlju in Kozini. Vendar je v šolah, v katere so vključeni posamični učenci, težko organizirati posebno pomoč (prav tam).

Ugotavljam, da imata slovenska država in njeno šolstvo možnosti in izhodišča za interkulturalnost, vendar se ti v praksi uresničujejo le deloma in le na določenih področjih. V praksi se strokovni

delavci srečujejo z organizacijskimi ovirami, o možnostih, ki jih imajo otroci priseljencev, so slabo informirani, mreže pomoči so velikokrat omejene na večje centre in mesta, zakonska določila niso opredeljena ali pa se ne izvajajo.

## Usposabljanje strokovnih delavcev

Čeprav postaja načelo interkulturalnosti pomembno načelo, ki prispeva k usposabljanju mladih generacij za življenje v multikulturalni skupnosti, v Sloveniji ne zasledimo organiziranega sistematičnega usposabljanja učiteljev za multikulturalno populacijo in interkulturalno pedagogiko. Bodoči učitelji se sicer lahko seznanjajo s posameznimi elementi interkulturalnosti v času študija, skromna ponudba interkulturalnih tem pa se najde tudi v katalogih programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ki jih izdaja Ministrstvo za šolstvo in šport (Skubic Ermenc, 2003a). Avtorica nadaljuje, da šola tudi v praksi nima posluha za etnične in kulturne posebnosti svoje populacije, delo z manjšinskimi učenci je največkrat doživeto v smislu problemov in soočanja z (jezikovnimi in socializacijskimi) primanjkljaji. Vendar pa tudi za reševanje teh problemov ni poskrbljeno sistematično in strokovno primerno.

V njeni raziskavi se je pri učiteljih pokazala odsotnost kritične refleksije lastne prakse, nepripravljenost za presojo lastnih stereotipnih predstav in predsodkov ter za presojo njihovega vpliva na odnos do učencev in posledično na komunikacijo z njimi. V šolah se sicer trudijo za uspeh svojih učencev, vendar pa je ta trud večkrat kanaliziran v napačno smer.

Tudi v kvalitativnem delu raziskave Dekleve in Razpotnikove (2002) izvemo, da imajo učenci priseljenci druge generacije tako slabe kot dobre izkušnje s šolo in učitelji. Več učiteljev jih podpira in ne dela razlik med njimi in Slovenci, približno tretjina (gre za osnovno šolo) pa te razlike dela. To se zlasti kaže v tem, da jim dajo nižjo oceno, ker se 'pišejo na -ić', da jim povedo, da so njihova imena in priimki 'čudni', nekateri celo svetujejo, naj jih spremenijo. Poleg tega pa redko prihaja do spodbud, naj učenci predstavijo elemente kulture svojih staršev.

Dekleva (2002) povzema ugotovitve raziskave in pravi, da

so intervjuji z osnovnošolci pokazali, da so ti večinoma zunanje integrirani, vendar pa je za njih pogosto značilna situacija 'dvoživke'. Notranje so močnejše navezani na običaje, kulturo, jezik ... svojih staršev, zunanje pa dovolj dobro sodelujejo v običajih in dogajanjih slovenske kulture, ki ji večinoma želijo pripadati in v njej uspeti. Ne opažajo, da bi pedagoško osebje pogosto kazalo predsodke, opažajo pa na splošno negativen odnos Slovencev do njih. Strokovni delavci opažajo, da so priseljenski otroci na začetku šolanja dobro integrirani, pozneje pa se njihova integracija (in velikokrat tudi šolski uspeh) slabša, nekateri imajo tudi večje težave z jezikom. V adolescenci se začnejo zaostrovati identitetna vprašanja, ta pa lahko vodijo v segregirane vrstniške družbe in slabšanje vključenosti v slovensko kulturo. Strokovni delavci menijo, da gre pri situaciji priseljencev druge generacije za socialni, in ne nacionalni problem. Narodnost pa se v šoli kaže kot nekakšna 'tiha' in neprijetna tema, ki praviloma ne doseže statusa uradne teme. Šolski delavci večinoma niso izražali velike potrebe po intenziviranju dela v zvezi s problematiko otrok neslovenske narodnosti, izrazili pa so mnenje, da jim za to primanjkuje znanja, sredstev in (politične) volje (namreč jasne odločitve vodstva in kolektiva). Za to pa bi bilo morda težko doseči soglasja. Zato so nekateri menili, da je najbolje to problematiko obravnavati 'tiho', s fleksibilnim prilagajanjem različnih ukrepov potrebam posameznikov ter pravilom z integrativnimi, in ne segregativnimi dejavnostmi.

To je skladno z ugotovitvijo Koboltove (2005), saj pravi, da pedagoški delavci poznajo koncepte interkulturalizma, vendar ne delujejo skladno z njimi. V svojih prizadevanjih so usmerjeni le k povečevanju strpnosti med pripadniki različnih skupin, kar pa je po nekaterih opredelitvah interkulturalnosti šele začetek ali celo njena predstopnja.

Morda so osnova za drugačno ravnanje v vsakodnevni praksi predlagani ukrepi avtorjev Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja, ki v svojih opredelitvah pojmujejo populacijo priseljencev širše (glej poglavje Standardi interkulturalnosti in slovenski šolski prostor). Avtorji (Barle Lakota idr., 2007) med drugim predlagajo, da se oblikujejo ustrezni normativni akti, ki bodo omogočali uspešno integracijo otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, da se

določi obseg, oblike in načine prilagajanja izvajanja kurikuluma za hitrejše in kakovostno vključevanje (individualni program, določitev obsega ur slovenščine kot drugega jezika, prilagajanje urnika, ustrezna merila ocenjevanja ...), da se pripravi strategije za delo s starši migranti, da se spodbuja medkulturno učenje ter pozitivno naravnost do razumevanja in sprejemanja različnosti, da se umesti slovenščino kot drugi jezik ter da se izvaja skrb za kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev.

Takšen dokument je nujen za spremenjeno ravnanje v praksi, vendar mu mora slediti dosledno izvajanje ukrepov, ki bodo sistematični, izpeljani strokovno in finančno podprti. Drugače ostajamo le pri idejah na papirju.

## Sklep

Če priredimo in povzamemo po Lukšič Hacinovi (1999), sledi, da je multikulturalizem kot pojem relativen, zgodovinsko in kulturno-družbeno pogojen, in to ne le na relaciji med različnimi državami, ampak tudi znotraj samih držav v odnosih do različnih priseljenjskih kultur. Multikulturalizem se tako z različnih vidikov kaže različno. Multikulturalizma kot takega ni. So različni multikulturalizmi: švedski, kanadski, avstralski. Kaj pa slovenski? Postavljam tezo, da v naši državi sicer imamo podlago v različnih dokumentih, vendar pa multi-/interkulturalnosti v veliki meri ne udeležujemo, saj skrb za priseljence ni sistemsko urejena, vprašanje poučevanja materinščine in slovenščine kot drugega jezika ni rešeno, primanjkuje kakovostnih usposabljanj za strokovne delavce ipd. Treba bo poiskati ustrezne strategije, ki bodo ustrezale slovenski realnosti in zgodovini.

Gestettner (2003) poudarja, da vse do zdaj povedano govori v prid temu, da interkulturalna pedagogika misli resno, ko želi povedati, da lahko naš planet še naprej obstaja samo skladno z univerzalno zahtevo, da se narodi lahko učijo le skupaj in da učenje ne dopušča nobene konkurence. Pri tem vidim pomembno vlogo socialne pedagogike.

Menim, da je v luči obravnavane problematike na ravni socialnopedagoške prakse strokovna vloga socialnega pedagoga v njegovih kompetencah pri vzpostavljanju komunikacije,

prepoznavanju potreb otrok, ki izvirajo iz drugačnega okolja, pri vzgoji za medkulturni dialog in podiranju ovir, ki jih postavljajo predsodki. Socialni pedagog kot strokovni delavec v šoli je tisti, ki je lahko posrednik med njimi, njihovimi starši in šolskim okoljem. Njegova posebna veščina je delovanje v neposrednem odnosu, ki je osnova za sodelovanje in učinkovito komunikacijo, ki pelje do sprememb. Prav tako ima velik pomen konstruktivno razreševanje različnih konfliktnih situacij, ki bi lahko nastale na podlagi rasistične ali kakšne druge diskriminacije. V odnosu do sodelavcev ima lahko pomembno vlogo v ustvarjanju klime ter pri ozaveščanju lastne pripravljenosti učiteljev in drugih delavcev šole na delo z drugačnim otrokom. S svojim strokovnim znanjem in zavedanjem, kaj za otroka pomeni, če je izpostavljen dvojnemu kulturnim vplivom, je pomembna oseba v življenju šolajočega se otroka v obdobju, ko oblikuje svojo identiteto.

Rasanenova (2000, v Macura Milovanović, 2006) pravi, da takrat, ko so otroci v razredih iz revnih, marginaliziranih skupin, izpostavljenih etničnemu pritisku, učitelji ne bi smeli biti podobni uslužbencem, ki mehanično opravljajo enolične naloge, ki jim jih vsiljujejo učbeniki in programi. Morali bi biti samostojne in pogumne osebnosti, pripravljene za delo v prid svojim učencem, ter se boriti proti krivici, neenakosti in diskriminaciji. Tu se odpira polje socialnopedagoškemu delovanju, še posebej če postavljamo interkulturalnost kot 'condicio sine qua non' obstoja prihodnjih generacij.

## Literatura

Barle Lakota, A.; Gajgar, M.; Knez, M.; Kranjc, S.; Motik, D.; Novak, M., idr. (2007). *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 10. 5. 2010, s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Strategija\\_vkljucevanje\\_migrantov.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucevanje_migrantov.doc).

Bešter, R. (2003). Politike vključevanja priseljencev v večinsko družbo. V R. Bešter, A. Drolc, B. Kovač, S. Mežnarič in S. Zavratnik Zimic, *Migracije – globalizacija – Evropska unija* (str. 83–124). Ljubljana: Mirovni inštitut.

Dekleva, B. (2002). Povzetek ugotovitev. V B. Dekleva in Š. Razpotnik (ur.), *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani* (str. 259–263). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

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

Devjak, T. (2005). Različnost in enakost v vzgojnem konceptu javne šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(6), str. 4–11.

Di Carlo, S. (1996). Interkulturalna vzgoja. V M. de Bartolomeo in M. Tiritico (ur.), *Vsebine in problemi sodobne pedagogike* (str. 181–192). Nova Gorica: Educa.

Ermenc, K. S. (2004). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 55(3), str. 190–192.

Gestettner, P. (2003). Kulturne razlike in zahteva po enakosti v interkulturalni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 10–26.

Kalin, J. (2003). Intercultural Education – Learning how to Coexist in Difference. V A. Kozłowska (ur.), *Multicultural Education in the Unifying Europe* (str. 19–26). Czestochowa: Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Pedagogicznej w Czestochowie.

Katunarič, V. (1993). Interkulturalizem. *Teorija in praksa*, 30(1–2), str. 14–25.

Kobolt, A. (2005). Učenci duge generacije doseljenika u osnovnoj školi. *Dijete i društvo*, 7(1), str. 204–223.

Kovač, B. (2003). Globalizacija, migracijski tokovi in ekonomski razvoj. Na obrobju slovenskih migracijskih dilem. V R. Bešter, A. Drolc, B. Kovač, S. Mežnarič in S. Zavratnik Zimic, *Migracije – globalizacija – Evropska unija* (str. 43–82). Ljubljana: Mirovni inštitut.

Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 28–43.

Lukšič Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.

Macura Milovanović, S. (2006). Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok iz naselja Deponija v izobraževalni sistem. *Socialna pedagogika*, 10(1), str. 1–28.

*Mednarodno sodelovanje* (b. d.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 10. 5. 2010, s [http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/mednarodno\\_sodelovanje\\_in\\_evropske\\_zadeve/mednarodno\\_sodelovanje/#c776](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/mednarodno_sodelovanje/#c776).

Mrvar, P. (2004). Interkulturno svetovanje in interkulturene svetovalne kompetence. *Sodobna pedagogika* 55(3), str. 146–164.

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

Razpotnik, Š. (2002b). Manjšine in moč. V B. Dekleva in Š. Razpotnik (ur.), *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani* (str. 44–51). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

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

Roter, P. (2004). Opredeljevanje manjšin. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 169–197). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

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

Skubic Ermenc, K. (2003b). Komu je namenjena interkulturna pedagogika?. *Sodobna pedagogika*, 54(1), str. 44–59.

*Skupni memorandum o socialnem vključevanju* (2003). Pridobljeno 10. 5. 2010, s [http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_pdf/jim.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/jim.pdf).

Trnovšek, B. (1996). *Odklonskost migrantov*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

*Urejanje problematike šolanja otrok priseljencev v Sloveniji*

(b.d.). Pridobljeno 10. 5. 2010, s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/enake\\_moznosti/urejanje\\_prob\\_pris\\_slo.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/urejanje_prob_pris_slo.pdf).

*Pregledni znanstveni članek, prejet maja 2010.*