

Mojca Peček in Klara Skubic Ermenc

Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih

Povzetek: V prispevku avtorici obravnavata vprašanje vpliva kulturno in jezikovno heterogene sestave oddelkov v šolah na koncipiranje izobraževanja učiteljev. Najprej sintezno prikažeta rezultate raziskav, ki preučujejo prisotnost in značilnosti interkulture zasnove izobraževanja učiteljev, v nadaljevanju pa začenjata razpravo o interkulturnih kompetencah učiteljev. Pokažeta, da se koncept interkulturnih oziroma medkulturnih kompetenc učiteljev uveljavlja kot prevladujoči in samoumevni diskurz, obenem pa povzroča tudi kritike in prepraševanja. Obema diskurzoma je skupno soočanje s temeljnimi dilemami pri koncipiranju izobraževanja učiteljev, ki vedno znova pripeljejo do vprašanja razmerja med znanjem, ki ga učitelj potrebuje za svoje delo, veščinami, ki jih mora pridobiti, ter odnosom, ki naj ga goji do svojega dela in učiteljskega poslanstva. Kaže se, da ima pri usposobljenosti učiteljev za delo v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih ključno vlogo odnosna raven, ki učitelja naravnava k inkluzivnim in interkulturnim pedagoškim praksam. Zaradi tega se v programih izobraževanja učiteljev iščejo takšni načini izobraževanja, ki bi se dotaknili stališč in vrednot (bodočih) učiteljev. A hkrati, utemeljujeta avtorici, s teorijo podkovana refleksija ne sme izostati.

Ključne besede: interkultura vzgoja in izobraževanje, izobraževanje učiteljev, kulturno in jezikovno heterogeni oddelki, interkulture kompetence učiteljev

UDK: 37.035:37.011.3-051

Znanstveni prispevek

Dr. Mojca Peček, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI – 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.pecek@pef.uni-lj.si

Dr. Klara Skubic Ermenc, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si

*»Najbrž je res kul biti bel in predstavljati le samega sebe, ne pa celotne rase.«
(Kumail Nanjiani)*

Uvod

Trendi razvoja izobraževanja se v zadnjih letih gibljejo v smer vzpostavljanja okoliščin, ki bi omogočile učeči se populaciji dosegati kakovostne učne dosežke. Skrb za kakovostne dosežke je namenjena celotni populaciji, še posebno vsem tistim učencem, ki prihajajo iz pogostejše izključenih skupin. Med njimi poleg učencev s posebnimi potrebami in učencev, ki prihajajo iz nižjih socialno-ekonomskih slojev, vse bolj zaznavamo učence priseljskega ozadja (OECD 2007; Willms 2006). To stališče delita tudi Evropska komisija in parlament, ki sprejemata različne politične iniciative za spodbudo in oporo državam članicam pri uspešnem odzivanju na potrebe priseljskih skupin (Rezolucija Evropskega parlamenta o učinkovitosti ... 2007, Zelena knjiga ... 2008). Evropska politika se osredotoča zlasti na učence, ki spadajo v skupino priseljencev prve generacije, medtem ko zagovorniki uveljavljanja interkulturalnosti in multikulturalnosti¹ v vzgoji in izobraževanju izpostavljamo tudi druge ciljne skupine (etnične oziroma narodne manjšine, potomce priseljencev, begunce, nelegalne priseljence idr.) ter se obenem zavzemamo za udeležanje interkulturalnosti kot obče pedagoškega načela (Ermenc 2010).

O vprašanjih interkulturalne vzgoje in izobraževanja so bile v zadnjih letih opravljene številne raziskave in napisane številne razprave, ki so prispevale k boljšemu razumevanju tega področja, a so hkrati opozorile na številne pasti nereflektiranega in preozkega uvažanja sprememb ter tudi odpirale nova teoretska vprašanja o moči in nemoči multi-/interkulturalizma v pedagogiki in šolstvu (npr. Banks 2009; Ermenc 2005, 2007; Faas 2008; Grant in Portera 2011; Rutar 2014; Sleeter in Grant 2006; Vižintin 2013; Wiggan 2007). Tudi v pedagoški praksi se vedno glasneje sprostajo pobude za boljšo urejenost vključevanja učencev priseljskega ozadja v sisteme izobraževanja ter pobude za skrb za njihove učne

¹ V članku uporabljamo termina interkulturalnost in multikulturalnost, čeprav se v zadnjem obdobju v slovenskem prostoru uporabljata tudi poslovenjeni različici medkulturalnost in večkulturalnost; gre torej za slogovno, in ne za pomensko razliko v rabi pojmov (Vižintin 2013).

dosežke in dobrobit, kar nenazadnje narekujejo tudi aktualna dogajanja na področju priseljevanja. Del teh pozivov so tudi pozivi po boljši usposobljenosti učiteljev in drugega pedagoškega kadra za uspešnejše delo v kulturno in jezikovno heterogenih okoljih. Na te pozive se odzivamo tudi v Sodobni pedagogiki in v tokratni tematski številki obravnavamo naslednja vprašanja:

- koliko so vsebine in pedagoško-didaktični pristopi v programih izobraževanja učiteljev usmerjeni v tovrstno problematiko;
- kako razumeti koncept interkulturelne kompetenc, ki jih učitelji potrebujejo za delo s kulturno in jezikovno heterogeno populacijo;
- kako koncipirati izobraževanje (bodočih) učiteljev za razvoj teh kompetenc ter kako uspešni smo lahko pri tem izobraževanju.

Koliko so vsebine in pedagoško-didaktični pristopi v programih izobraževanja učiteljev usmerjeni v tovrstno problematiko?

Raziskave kažejo, da v mnogo državah Evropske unije obstaja nasprotje med smernicami, ki nastajajo v kontekstu evropske izobraževalne politike na področju izobraževanja učiteljev za delo v jezikovno in kulturno heterogenih oddelkih, in nacionalnimi politikami na eni ter dejanskimi praksami izobraževanja učiteljev na drugi strani. Glavni cilj, ki ga izpostavljajo dokumenti, sprejeti na evropski ravni, je okrepitev večjezičnih in interkulturelne kompetenc učiteljev (glej npr. Buchberger idr. 2000; Council of Europe 2008; European Commission 2015). Podobne poudarke najdemo tudi v zakonodaji večine držav, vendar razvoj interkulturelne kompetenc učiteljev ni nujno vključen tudi v programe njihovega izobraževanja.

Tako na primer primerjalna analiza programov izobraževanja učiteljev sedmih držav zahodne in jugovzhodne Evrope (Domović idr. 2013, str. 11–12) kaže, da vse države priznavajo pomen interkulturelne vzgoje tako za osnovnošolsko in srednješolsko raven kot tudi za raven izobraževanja učiteljev ter v različnih zakonih in priporočilih zahtevajo njeno uresničevanje. Povsem drugače pa je na ravni programov izobraževanja učiteljev, kjer se kažejo pomanjkljivosti uresničevanja nacionalnih zahtev: interkulturelne teme se ponujajo izolirano in omejeno le na posamezne programe, najpogosteje jih je zaznati v sklopih temeljnih pedagoških predmetov ali tujih jezikov. Pri tem je zanimiva tudi ugotovitev, da so razlike v tematskem fokusu med interkulturelno vzgojo v zahodnih in jugovzhodnih državah: medtem ko je v prvih v središču pozornosti globalizirana, multikulturelna družba z visokim deležem migrantov, je v drugih v ospredju vprašanje sobivanja večinskega prebivalstva in avtohtonih manjšin, kar je večkrat povezano z vprašanjem nacionalne identitete.

Do podobnih ugotovitev prihaja tudi analiza European Network on Teacher Education Policies (ENTEP): teme, povezane z interkulturelno vzgojo, lahko v večjem obsegu najdemo v programih izobraževanja razrednih učiteljev in učiteljev tujih jezikov; tovrstni predmeti se v programih izobraževanja učiteljev v večini držav ne pojavljajo kot obvezni, temveč kot izbirni; tovrstne teme se lahko pojavljajo tudi

znotraj nekaterih drugih obveznih predmetov, najpogosteje splošno pedagoških ali didaktičnih, vendar najpogosteje ne sistematično, temveč le mimogrede (Messner, Worek in Peček 2016). Tudi primerjalna analiza izobraževanja učiteljev v osmih državah Evropske unije kaže, da so v programih izobraževanja učiteljev teme glede dela z učenci iz pogosto izločenih skupin le slabo zastopane, še posebno v primerjavi s predmetno specifičnim znanjem ali praktičnim usposabljanjem (Cramer, Bohl in Bois-Reymond 2012, str. 105–106).

V nekaterih državah so v programe izobraževanja učiteljev vključeni predmeti s področja inkluzivne vzgoje, za katere bi lahko predpostavljali, da obravnavajo tematiko vključevanja in izobraževanja različnih pogosto izključenih skupin učencev. Pa vendar tudi njihove analize kažejo, da tovrstni predmeti pogosto temeljijo na ozkem pojmovanju inkluzije, to je na pojmovanju, ki inkluzijo veže predvsem na poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Ob tem zanemarjajo obravnavo preostalih skupin učencev, ki so prav tako lahko soočeni z ovirami v izobraževanju (Macura in Dimitrijević 2016).

Naj kot primer izobraževanja učiteljev za delo v večkulturnih razredih izpostavimo situacijo v Sloveniji. Ta kaže, da je v trenutnih, tako imenovanih bolonjskih, programih izobraževanja učiteljev usposabljanje za delo s pogosto izključenimi učenci veliko bolj v ospredju kot v preteklih programih, kjer tovrstnih tem skoraj ni bilo (Peček 2014). V primerjalni analizi bolonjskih programov izobraževanja učiteljev pa ugotavljamo (Peček in Lesar 2011), da so vprašanja inkluzije sestavni del večine programov izobraževanja učiteljev, obravnavana pa so v obliki samostojnih obveznih ali izbirnih predmetov. Poleg tega so lahko te vsebine bolj ali manj sistematično vključene tudi v preostale predmete. Analiza kaže tudi, da mlajši ko so učenci, ki naj bi jih bodoči učitelji poučevali, več je tovrstnih vsebin in večji je obseg ur, namenjenih temu področju. Pa vendar so tudi v tem primeru med pogosto izključenimi učenci v ospredju učenci s posebnimi potrebami, kar kaže na že omenjeno ozko pojmovanje inkluzije. Z vprašanji poučevanja preostalih pogosto izključenih skupin učencev, med katere lahko prištevamo tudi učence manjšinskih kulturnih oziroma jezikovnih pripadnosti, se študenti – bodoči učitelji srečujejo precej redkeje.

Da so v Sloveniji v programih izobraževanja učiteljev med pogosto izključenimi skupinami učencev v ospredju učenci s posebnimi potrebami, kažejo tudi merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (Svet Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu 2011), v katerih je zapisano, da morajo diplomanti študijskih programov za izobraževanje učiteljev med drugimi kompetencami pridobiti tudi kompetenco »prepoznavanje učencev s posebnimi potrebami ter v sodelovanju z drugimi učitelji in strokovnjaki prilagajanje dela njihovim posebnostim« (prav tam, 5. člen). Kompetence v zvezi z delom s preostalimi pogosto izključenimi skupinami učencev so omenjene le posredno, kot na primer »izkazovanje pozitivnega odnosa do učencev, ob razumevanju in spoštovanju učenčevega socialnega, kulturnega, jezikovnega in religioznega porekla ter drugih osebnih okoliščin« (prav tam).

Zgoraj izpostavljene analize kažejo, da je ponudba predmetov in vsebin, ki usposabljaajo bodoče učitelje za delo v kulturno in jezikovno raznolikih razredih,

v večini držav rezultat predvsem osebne motiviranosti in zavzetosti posameznih učiteljev na fakultetah. To pa pomeni, da delo z učenci, ki izhajajo iz kulturno in jezikovno manjšinskih okolij, ni široko sprejeto na vseh ravneh izobraževalnega sistema kot pomembno področje, ki bi moralo biti sestavni del izobraževanja vseh učiteljev. Izhajajoč iz povedanega je tudi razumljivo, zakaj učitelji pogosto poročajo, da nimajo dovolj kompetenc za delo z omenjeno populacijo učencev (Caena 2016; Čančar in Drlić 2015; Domović in Vizek Vidović 2016; European Commission 2007).

Kako razumeti interkulturene kompetence učiteljev?

Sodoben diskurz o izobraževanju učiteljev in njihovem profesionalnem razvoju je diskurz kompetenc (prim. Beista 2013, str. 119). Po eni strani ga zaznamuje ostra kritika (npr. Laval 2005; Štefanc 2006; Kotnik 2013), po drugi strani pa velika mera samoumevnosti: številni raziskovalci podpirajo idejo, da mora biti sodobno izobraževanje učiteljev utemeljeno na konceptu kompetenc, saj naj bi kompetenčni pristop omogočal naučiti učitelje, kako delovati v praksi (Razdevšek Pučko 2004, str. 71), hkrati pa naj bi jim omogočal prilagajanje nenehno spreminjajočim se okoliščinam (Buchberger idr. 2000). Kompetenčni pristop podpira evropska izobraževalna politika, z evropskimi sredstvi pa so podprte številne raziskave, ki producirajo različne sezname kompetenc, ki bi jih učitelji morali razvijati (npr. Peklaj idr. 2009).

Podoben diskurz je prisoten tudi pri vprašanju usposabljanja učiteljev za delo v jezikovno in kulturno heterogenih oddelkih. Raziskovalci izpostavljajo različne kompetence, ki so potrebne za delo v takšnih oddelkih. Med njimi je odmeven projekt, za katerega je bil odgovoren Boecker (2008), ki izpostavlja, da je razvoj medkulturnih kompetenc sestavljen iz štirih dimezij: stališč (spoštovanje kulturne raznolikosti, strpnost do nejasnosti); kulturološkega znanja in veščin (celovito kulturološko znanje, komunikacijske spretnosti, sposobnost uravnavanja konfliktov, sposobnost oblikovanja sinergije); sposobnosti reflektiranja interkulturnih vprašanj (spreminjanje in relativiziranje okvirov delovanja, empatija) in sposobnosti konstruktivne interakcije (izogibanje kršitvam kulturnih pravil, doseganje ciljev, ki so cenjeni) (prav tam, str. 7). Na izsledke tega projekta se opirata tudi **Romana Bešter** in **Mojca Medvešek** (v tej številki), ki poudarita, da pri interkulturnih kompetencah ne gre le za skupek znanja in veščin (npr. kako komunicirati verbalno in neverbalno, kako pozdravljati in kako jesti), temveč tudi za »stanje duha, ki razvija večjo zmožnost tolerance, odprtosti za različne vrednote in obnašanja«. Podobno tudi **Ivana Čančar** (v tej številki) poudari, da gre pri interkulturnih kompetencah predvsem za »medkulturno naravnost« in da brez pozitivnih stališč oziroma pozitivne naravnosti v večkulturnem razredu ne moremo delovati.

Korthagen (2004) pa se na kompetence odzove takole: »Obstajajo številni poskusi, da bi [lastnosti dobrih učiteljev] opisali s seznamom kompetenc, kar dozdnevno močno podpirajo tudi politiki [...]. Vendar pa so se postavila tudi vprašanja o utemeljenosti, zanesljivosti in praktičnosti teh seznamov in številni raziskovalci izpodbijajo tezo, da bi bilo lastnosti dobrega učitelja sploh mogoče opisati v termi-

nologiji kompetenc.« (Prav tam, str. 78–79) Hkrati izpostavi, da sodobna literatura kompetence sicer definira širše kot ob začetkih razvoja na kompetencah temeljčega izobraževanja učiteljev, in sicer kot »celosten korpus znanja, spretnosti in stališč« (prav tam, str. 80–81), vendar, kot trdi avtor, na učiteljevo delo vplivajo precej globlje ravni njegove osebnosti, ravni, ki jih koncept kompetenc ne zajame. Zato namesto o kompetencah govori o ključnih kvalitetah učitelja (angl. core qualities).

Ideja ključnih kvalitetah je blizu starejši pedagoški misli v germanskem in slovanskem prostoru, ki je razvila koncept pedagoškega takta. Gogala (2005) je denimo pedagoški takt razumel kot učiteljevo notranjo zmožnost. Učitelj je zanj bolj umetnik kot znanstvenik, saj pri vodenju učencev uporablja intuicijo. Toda hkrati je trdil, da mora učitelj obvladovati tudi teorijo, ker ta prebudi njegove notranje zmožnosti ter lahko zaradi svoje kulturne vrednosti pripomore k temu, da učitelj postaja topla in odprta osebnost. Hkrati teorija pomaga učitelju razumeti njegova dejanja in premišljevali o njih. Nenazadnje preprečuje posploševanje na osnovi enkratnih izkušenj (Ermenc idr. 2015).

Podobne poglede najdemo danes tudi pri sodobnejših avtorjih. Biesta (2013) denimo ugotavlja, da so nekatere opredelitve kompetenc sicer holistične, a je do njih kljub vsemu zadržan (prav tam, str. 122). Učitelji, trdi, morajo seveda kompetentno opravljati svoje delo, toda to ni dovolj, saj morajo predvsem znati presoditi, kaj je v konkretni situaciji za konkretnega učenca dobro. Presoja o dobrem delovanju je normativna in vedno izhaja iz vprašanja namena pedagoškega delovanja. Pedagoško delovanje je po Biesti (prav tam, glej tudi Biesta 2016) večdimenzionalno; v njem se namreč nenehno povezujejo različni nameni oziroma dimenzije², ki so včasih v sinergiji, včasih v konfliktu. Učitelj si zato ne more le zastaviti ciljev in jim slediti, temveč mora nenehno presojati, kako najti ravnotežje med različnimi dimenzijami (Biesta 2013, str. 129).

Bolj kot za kompetence gre torej za pedagoški takt oziroma za vrlino, ki učitelja usmerja k temu, da svoje učence ne glede na njihove značilnosti in specifične poučuje, uvaža v družbeni red, predvsem pa vzgaja v svobodne, avtonomne in kritične osebnosti (Kroftlić 2007, 2013; Van Manen 2015). Pomen pedagoškega takta bi morda lahko potrdili celo z raziskavami o tem, kakšno je pravično delo z učenci iz manjšinskih kulturnih in jezikovnih okolij. Te izhajajo iz prepričanja, da se pravičnost v šoli nanaša na potrebo prilagajanja pedagoškega procesa različnim učencem z namenom izravnave objektivnih razlik in željo po doseganju enakih rezultatov. Tako pojmovana pravičnost se lahko udejanja z oblikovanjem različnih kompenzacijskih programov, kot so denimo programi učenja jezika okolja in materinščine učencev. Pa vendar to samo po sebi ni dovolj, saj je za delo s kulturno in jezikovno različnimi učenci potrebna tudi senzibilnost učitelja, ki bo, odvisno od učencev in situacije, znal presoditi, kdaj je treba z učenci ravnati enako in kdaj različno: v določenih primerih namreč zanemarjanje razlik lahko prispeva k pravičnosti, medtem ko v drugih ne; oziroma obratno, priznavanje razlik je v

² Biesta (2013, 2016) je razvil kategorizacijo treh temeljnih namenov oziroma dimenzij vzgoje in izobraževanja. Povzeto na kratko: to so kvalifikacija (znanja, spretnosti in dispozicije, ki jih učenci pridobivajo z namenom usposabljanja za delovanje), socializacija (priprava učencev na vstop v človeško družbo) ter subjektivizacija (vzgoja učencev za svobodno odločanje).

določenih primerih lahko vključujoče, v drugih pa v nasprotju s tem diskriminacijo in stigmatizacijo le še povečuje (Peček in Lesar 2006, str. 9).

Zdi se, da – kljub kompetenčnemu diskurzu – avtorji tokratnih prispevkov prepričljivo pokažejo dvoje: da je učiteljeva vrlina na prvem mestu ter da vrlina ne more zares »zaživeti«, če je ne spremljajo znanje in veščine. Če ponazorimo, R. Bešter in M. Medvešek (v tej številki) sta ugotovili, da učiteljice sicer pogosto delujejo dobronamerno z željo po pomoči (romskim) učencem, vendar hkrati delujejo sporno, ker se opirajo na esencialistično razumevanje kulture. Težave, s katerimi se soočajo romski učenci, vidijo kot posledico »vrojenih« deficitov romske kulture, kar »vodi v prikrit rasistični odnos in prispeva k reproduciranju neenakosti med različnimi družbenimi skupinami«, zaključita.

Kako potemtakem razumeti namene vzgoje in izobraževanja v smislu dela z učenci iz manjšinskih kulturnih in jezikovnih okolij? Katero znanje in veščine potrebuje učitelj? R. Bešter in M. Medvešek na prvo od vprašanj odgovarjata takole: učenci morajo izkusiti akademski uspeh, imeti ob tem možnost ohranjanja lastne kulturne identitete ter razvijati kritično zavest, s katero preizprašujejo status quo družbene ureditve in se zavzemajo za opolnomočenje pogostejše izključenih skupin nasploh. Za ta namen se morajo učitelji naučiti predvsem presegati etnocentrizem in razumeti kulturo »kot spreminjajočo se kategorijo, ki ne obstaja kot nekaj samo po sebi danega, temveč se neprestano (re)producira v odnosih z drugimi kulturami«. Podobno razmišljata tudi avtorici naslednjega prispevka, **Sunčica Macura** in **Bojana Dimitrijević**, ki po eni strani v ospredje postavljata pomen stališč in vrednot (bodočih) učiteljev, po drugi strani pa pomen sprejemanja učiteljeve odgovornosti za vključenost in dobre dosežke pogosto izključenih učencev. Sprejemanje odgovornosti za dobrobit učencev se zdi ena ključnih dimenzij učiteljeve zmožnosti presoje, o kateri govori prej citirani Biesta (2013), saj presoja vključuje tako znanje in refleksijo kot tudi pripravljenost za sprejemanje dobrih odločitev.

Izjemno pomembna je tudi ugotovitev R. Bešter in M. Medvešek, da so učiteljice, ki so izkazovale višjo vsebinsko raven pisanja dnevniških zapiskov (ki sta jih avtorici v svoji raziskavi analizirali, da bi podali oceno interkulturnih oziroma medkulturnih kompetenc učiteljev različnih slovenskih šol, ki se pri svojem delu srečujejo z romskimi učenci) in ki so vanje vnesle več samorefleksije, poročale o manj disciplinskih težavah pri delu z učenci v razredu, izražale več zadovoljstva s svojim delom in se pogostejše osredotočale na spreminjanje svojega (ne učenčevega) vedenja. Učiteljice, ki so ostale na ravni opisovanja in spremljanja vedenja ter učnega (ne)uspeha učencev, pa so pogostejše izražale občutek neuspešnosti in nemoči v odnosu do učencev oziroma staršev. Ugotovitev namreč še dodatno potrjuje pomen že zgoraj izpostavljene povezanosti učiteljevega občutka odgovornosti za dobrobit učencev in kakovost njihovega dela, kar potrjujejo tudi druge raziskave (Gore, idr. 2002; Jordan, idr.; Macura-Milovanović in Peček 2013; Rix idr. 2006).

Vlogo stališč in senzibilnosti v povezavi z znanjem in veščinami izpostavljata tudi S. Macura in B. Dimitrijević, ki sta v svoji raziskavi (v tej številki) spremljali vpliv terenskega dela (obiska romske družine na domu) na razvoj interkulturnih kompetenc svojih študentov – bodočih učiteljev. Pokazali sta na pomen naravna-

nosti študenta za prepoznavanje in razumevanje problematike, a sta hkrati tudi opozorili, da neinformirana in nereflektirana skrb študenta za stiske romskih družin lahko vodi v diskurz usmiljenja, ki je z vidika opolnomočenja romskih učencev morda celo enako neproduktiven kot diskriminacija, saj ohranja odnos odvisnosti in majhnih pričakovanj. Velika pričakovanja pa so eden ključnih pogojev za dejanski dvig učnih dosežkov pogosto izključenih učencev (npr. Rosenthal in Jacobson 1968; Wiggan 2007).

Tudi **Livija Knaflič** v svojem prispevku izpostavlja pomen učiteljevega poznavanja značilnosti dvo- in večjezičnosti, razumevanja individualnih razlik pri večjezičnih otrocih, pa tudi pomen zmožnosti vživljanja učitelja v otroka, katerega materni jezik ni hkrati tudi učni jezik.

Seznamom kompetenc oziroma učnih ciljev in znanja se torej ne moremo in ne smemo povsem odreči, moramo pa se zavedati, da noben seznam ne more biti dokončen in primeren za vse situacije. Ko je na posvetu *Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami: problemi, dileme, rešitve* (Čančar 2016) potekala razprava med udeleženci o vprašanjih usposabljanja učiteljev, so se udeleženci strinjali, da morajo imeti učitelji za delo v heterogenih oddelkih obče pedagoško in obče didaktično znanje ter predmetno, psihološko in sociološko znanje. To znanje se dopolnjuje z znanjem o specifičnih skupinah učencev, ki pa ga učitelji poglobljajo ob delu skladno s potrebami učencev, ki jih poučujejo. Ni naloga učiteljev, da vedo vse o vsem – njihova naloga je naravnost k stalnemu pridobivanju znanja glede na učence, ki jih poučujejo, in druge profesionalne izzive, pred katere so postavljeni.

Kakšno izobraževanje učiteljev pripravi za dobro delo s kulturno in jezikovno raznoliko populacijo in kako smo pri tem lahko uspešni?

Raziskave in priporočila izpostavljajo, da bi morale biti izobraževanje učiteljev za vključevanje in poučevanje kulturno in jezikovno raznolikih skupin učencev obvezni sestavni del dodiplomskih in podiplomskih programov izobraževanja učiteljev, pa tudi programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Pri tem se pogosto izpostavlja, da ni dovolj tovrstne vsebine le vključiti v posebne predmete znotraj programov izobraževanja učiteljev, temveč je potrebna holistična zasnovanost učnih načrtov. To pomeni, da bi morale biti tovrstne vsebine načrtno vključene v vse, ne le temeljne pedagoške, temveč tudi didaktične predmete. Le tako naj bi se med študenti, bodočimi učitelji, lažje vzpostavilo zavedanje, da poučevanje učencev, ki izhajajo iz kulturno in jezikovno manjšinskega okolja, ni nekaj dodatnega, temveč da zaveza biti učitelj pomeni biti učitelj vsem, torej tudi tem učencem (European Commission 2007).

Kot smo že poudarili, raziskave kažejo, da kakršno koli usposabljanje, ki je osredotočeno le na znanje ali spretnosti, ni uspešno, če si ne zastavlja tudi vprašanja vrednot, stališč in prepričanj (Forlin idr. 2009; Jordan, idr. 2009; Macura-Milovanović in Peček 2013; Peček, Macura-Milovanović in Vujisić Živković 2014).

Ko Rouse (2008) naredi kratek pregled programov izobraževanja učiteljev za inkluzijo, ugotavlja, da so se ti programi sprva osredotočali predvsem na širitev znanja in spretnosti učiteljev za delo s pogosto izključenimi učenci in so (bodoče) učitelje poučevali, kakšne so značilnosti teh učencev, kako se učijo, kako prepoznati njihove potrebe, kako jih poučevati, kakšni so zakonski okviri za poučevanje v inkluzivnih razredih, kje iskati pomoč pri delu z njimi ... (prav tam, str. 12–13). Kot nadaljuje (prav tam, str. 13), je tovrstno znanje seveda pomembno in potrebno, vendar ni dovolj za to, da bi se izboljšala tudi praksa v razredih. Kmalu se je namreč izkazalo, da učitelji pogosto niso delali v skladu z znanjem, ki so ga pridobili v tovrstnih programih izobraževanja. Zato se je začelo namenjati večjo pozornost vprašanju načinov dela učiteljev v razredih, in sicer tako, da so npr. z akcijskimi raziskavami in razvojnimi projekti povezovali individualni razvoj učitelja z razvojem šole kot institucije. Vprašanja, ki so bila postavljena v ospredje, so bila, kako sodelovati s kolegi, kako prenesti znanje v prakso, kako postati »aktivistični« profesionalci, kako reflektirati svoja ravnanja ipd.

Rouse ugotavlja (prav tam, str. 14), da so mnogi izmed tovrstnih projektov sicer imeli pozitiven učinek, vendar so bile vidne tudi njihove pomanjkljivosti: nekateri so postali brez vsebine in bili osredotočeni le na proces; drugi so naleteli na ovire, povezane z učiteljevimi negativnimi in determinističnimi stališči o sposobnostih ranljivih skupin učencev (npr. da se nekateri učenci nikoli ne bodo mogli naučiti tistega, kar je zanje kot učitelje pomembno); tretja ovira, na katero so naleteli, je bila povezana z učiteljevimi prepričanji o njihovi lastni nesposobnosti poučevati pogosto izključene skupine učencev. Ovira za vzpostavitev inkluzivnega učnega okolja so bila torej neustrezna stališča učiteljev. Zato avtor (prav tam) izpostavlja, da je v programih izobraževanja učiteljev treba postaviti v ospredje vprašanje oblikovanja stališč učiteljev. Izpostavlja pomen stališč, kot so: vsi učenci so vredni poučevanja; vsi učenci se lahko učijo; učitelji lahko naredijo velike spremembe v življenju učencev; poučevanje ranljivih učencev je dolžnost in odgovornost učiteljev, in ne naloga specialnih učiteljev, svetovalnih delavcev ali celo staršev in otroka samega. Nujnost osredotočanja programov izobraževanja učiteljev prav na tovrstna stališča potrjujejo tudi druge raziskave (glej npr. Florian in Rouse 2009; Forlin idr. 2009; Jordan idr. 2009; Macura-Milovanović in Peček 2013; Peček idr. 2014).

Izhajajoč iz raziskav, povezanih z izobraževanjem učiteljev za delo v kulturno in jezikovno raznolikih razredih, je spreminjanje stališč do drugačnih in do drugosti (Kroflič 2006; 2016; Symeou idr. 2009) migrantov ter drugih manjšinskih etničnih skupin najpomembnejši in najbolj izzivalen cilj izobraževanja učiteljev. Številni študenti namreč vstopajo v programe izobraževanja učiteljev s predsodki, stereotipi, socialno distanco in predpostavkami o ljudeh iz drugih kultur in tako tudi z omejenim razumevanjem interkulture vzgoje (Chakir in Peček 2014; Kidd, idr. 2005, 2008; Peček, idr. 2014; Sleeter 2001). Prav s tem pa jih je nujno treba soočiti že v dodiplomskih programih izobraževanja učiteljev. Če namreč študenti, bodoči učitelji, z njimi niso soočeni že v tem času, bodo njihovi predsodki in stereotipi še naprej ovirali težnje po inkluzivnem izobraževanju v šolah (Atkinson 2004; Forlin idr. 2009).

Lahko bi dodali, da je izziv izobraževanja učiteljev pomoč študentom, da

njihove implicitne teorije postanejo eksplicitne (Jordan idr. 2009). To pa je mogoče, če imajo študenti možnost refleksije, diskusije in so izzvani s povratnimi informacijami učiteljev na fakultetah in kolegov. Kot izpostavljata tudi Samaluk in Turnšek (2011, str. 186), pri tem niso uporabne metode, kot so prepričevanje, informiranje in poučevanje, temveč je treba uporabiti interaktivne pristope in metode, kot so igre vlog, simulacija, delo v skupinah, ki študente postavljajo v situacije, v katerih se soočajo z lastnimi predsodki in stereotipi ter tudi predsodki in stereotipi drugih; ko razmišljajo in na lastni koži občutijo, kaj pomeni biti drugačen, marginaliziran, stigmatiziran in diskriminiran. Seveda so pri tem uporabni tudi drugi pristopi, ki nam pomagajo zavedati se svojih lastnih osebnih omejitev pri sprejemanju drugih kot drugačnih, kot je npr. didaktična uporaba filma in drugih umetniških in literarnih del (Kroflič 2006, 2016; Vižintin 2013).

Biesta (2013, str. 135, 136) poudari, da je izobraževanje učiteljev treba zasnovati kot oblikovanje celovitih osebnosti, kar se deloma nanaša na profesionalno socializacijo učiteljev, deloma pa, kot to imenuje, na profesionalno subjektivacijo učiteljev – njihovo oblikovanje in preoblikovanje torej, ki sta usmerjena k razvoju vrlin. V tem smislu naj bi (bodočim) učiteljem omogočali dejavno prakticiranje presojanja. Slednje je več kot izkušensko učenje, saj vključuje tudi nenehno ukvarjanje z vprašanjem, kaj je pedagoško zaželeno glede na konkretno stanje vzgojno-izobraževalnih namenov. Z drugimi besedami, (bodoči) učitelji naj bi se imeli priložnost angažirati v različnih pedagoških situacijah in jih hkrati tudi reflektirati. Svetuje tudi študij dobrih primerov, v katerih so se učitelji odzvali kot vrli profesionalci, in izvajanje pogovorov z dobrimi učitelji, ki v pogovoru s študenti reflektirajo svoje konkretne odločitve in ravnanja (prav tam).

Vloga in domet praktičnih izkušenj pri izobraževanju učiteljev

Poleg sistematičnih predavanj, uporabe interaktivnejših pristopov in metod ter s tem razvoja akademskih zmožnosti pa so za oblikovanje bodočih učiteljev pomembne tudi njihove osebne praktične izkušnje pri delu z učenci iz manjšinskih kulturnih in jezikovnih okolij. Številni avtorji (Kidd idr. 2005, 2008; Macura in Dimitrijević 2016; Sleeter 2001) izpostavljajo, da delo in interakcija z učenci, katerih jezik ni jezik poučevanja in katerih kultura ni večinska, pripomore k večji samozavesti in prepričanju študentov, da z raznolikimi učenci dejansko znajo delati. Zato je študentom treba omogočiti več tovrstnih priložnosti in izkušenj, in sicer v načrtovanih in vodenih razmerah. Imeti morajo namreč priložnost opazovanja kakovostnega poučevanja, ki bi jim pokazalo, da je raznolikost v razredu lahko izziv, vir znanja, in ne težava (Taylor in Sobel 2001). To je izjemno pomembno tudi zato, ker analize kažejo, da praktične izkušnje študentov lahko dejansko utrjujejo – in ne zmanjšujejo – njihove stereotipe in predsodke: študenti, ki so dvomili o izvedljivosti inkluzije, so bili po vrnitvi s praktičnega usposabljanja v razredih, kjer niso bili soočeni s pozitivnimi in stimulativnimi izkušnjami, o njeni neuresničljivosti še bolj prepričani (Chakir in Peček 2014; Macura-Milovanović in Peček 2013). To pa pomeni, da morajo biti praktične izkušnje študentov pospremljene s teoretsko in normativno podkrepljeno refleksijo. Podobno se izpostavlja tudi v povezavi s

težnjami, ki jih opažamo v sodobnih programih izobraževanja učiteljev, in sicer naj bi bili ti programi zasnovani tako, da bi študente in institucije zavezali, da **študenti** del študija ali prakse opravijo v tujini (Messner idr. 2016). Pri tem gre lahko za pričakovanje, da si bodo študenti **že samo s študijem v tujini** oblikovali tudi interkulturene kompetence. Ob tem moramo vedeti, da nobena izkušnja sama po sebi ni nujno konstruktivna in da se interkulturene kompetence ne oblikujejo nujno s samim obiskom tujih držav (Boecker 2008), temveč mora biti tudi tovrstna izkušnja spremljana s teoretsko in normativno podkrepjeno refleksijo.

Ena izmed možnih uspešnih strategij razvoja (bodočih) učiteljev na področju soočanja z učenci, ki prihajajo iz njim manj znanih socialnih in kulturnih okolij, je tudi terensko delo, denimo obiski družin na domu. Izkušnjo v tej številki opisujeta S. Macura in B. Dimitrijević, ki sta kot profesorici na pedagoški fakulteti v Srbiji omogočili študentom obiskati romske družine, da bi s tem okrepili njihovo socialno-kulturno ozaveščenost. V Srbiji so Romi ena najštevilčnejših manjšin, a hkrati najrevnejša in najbolj diskriminirana. Negativna stališča do romskih učencev izražajo tudi številni študenti pedagoških fakultet. Te okoliščine so avtorici napeljale k iskanju učinkovitejših strategij, ki bi študente spodbudile k razvoju pozitivnega odnosa do Romov, kar bi okrepilo njihovo ozaveščenost o razmerah, v katerih živijo, in o diskriminaciji, s katero se dnevno soočajo. Hkrati sta jim želeli dati možnost refleksije svojih opažanj. Po zaključeni dejavnosti sta analizirali izbrana poročila študentov, da bi ugotovili, ali je izkušnja prispevala k izboljšanju ozaveščenosti študentov in ali je spodbudila njihovo refleksijo o položaju Romov v izobraževanju. Ugotovili sta, da so bili v primeru analiziranih študentov pozitivni učinki, saj so študenti spoznali vso razsežnost revščine, v kateri te romske družine živijo, začutili diskriminacijo, ki jo doživljajo, in bolje razumeli predsodke, s katerimi se soočajo. Pa vendar kar polovica med njimi ni izrazila refleksije o širšem položaju Romov v izobraževanju. To je skrb vzbujajoče zlasti zato, ker terensko delo za študente ni bilo obvezno in so ga predvidoma izbrali nekoliko bolj motivirani študenti. Odsotnost refleksije je lahko posledica več dejavnikov. Med njimi avtorici izpostavljata morebiten vpliv prevladujočega modela izobraževanja učiteljev v državi, ki ne temelji na konceptu reflektivnega praktika. Lahko se strinjamo z njunim sklepom, da bi bilo učinke terenskega dela morda mogoče izboljšati s celovitejšo prenovo izobraževalnega programa, hkrati pa z okrepljenim vodenjem študentov v vseh fazah terenskega dela: pri pripravi, izvedbi in poročanju o ugotovitvah.

Tudi prispevek avtorice **Barbare Zorman** razkriva velik potencial praktičnega angažiranja študentov pedagoških smeri za njihovo profesionalno oblikovanje. Študenti so dobili priložnost, da tri mesece delujejo kot medkulturni mentorji ter učencem priseljencem pomagajo pri učenju (slovenskega jezika in drugih učnih predmetov) in vključevanju v socialno sredino. Hkrati so o svojih izkušnjah in dilemah razpravljali na predavanjih. Avtorica je z izvedbo intervjujev s študenti ugotavljala, kako so študenti, medkulturni mentorji, doživljali razvoj odnosa z varovanci ter svoj prispevek k varovančevemu privajanju novemu učnemu jeziku in okolju. Ugotovila je, da so pri učencih opažali večinoma pozitivne osebnostne lastnosti, vedoželjnost in znanje na številnih učnih področjih ter da so odnos z

varovancem dojemali kot pozitiven oziroma prijateljski. V svojih odgovorih so izkazovali vse večji občutek empatije do varovancev in osebne odgovornosti za njihov uspeh. Študenti so tudi identificirati specifične pomanjkljivosti v jezikovnem znanju učencev in med delom opazali napredek svojih varovancev. Veliko časa so namenili izdelovanju didaktičnega gradiva, koordinatorica na šoli pa jim je predstavljala vzor uspešne medkulturno kompetentne učiteljice. Avtorica zaključí, da je medkulturno mentorstvo izjemno uspešna strategija za razvoj medkulturnih kompetenc bodočih učiteljev in pedagogov. Lahko bi trdili, da mentorstvo omogoča razvoj nekaterih praktičnih veščin in vpliva na širši profesionalni razvoj bodočih učiteljev in pedagogov. Kot povsod pa tudi tu velja, da moramo biti izobraževalci pedagoškega kadra pozorni na nekatere pasti, ki lahko izničijo pozitivne učinke mentoriranja ali pa lahko imajo negativen vpliv na varovance. Kot je razvidno iz prispevka B. Zorman, mora biti tudi z vidika zaščite varovancev takšna aktivnost zelo dobro domišljena, z vidika študentov pa jo mora spremljati reflektivna analiza.

Pomen kulturnega in jezikovnega ozadja pedagoškega kadra

Da bi bil učiteljski kader ustrezno usposobljen za delo v multikulturnih in večjezičnih oddelkih, pa se vse pogosteje izpostavlja tudi vprašanje kulturne in jezikovne raznolikosti učiteljskega kadra. Socialna, kulturna in jezikovna struktura učiteljev pogosto ne odraža dejanske strukture celotne družbe. Delo v šolah, kjer bi bili zaposleni učitelji z lastno izkušnjo, kako je biti pripadnik manjšinske kulture, in študij, v katerega bi bili vključeni študenti, ki so različni glede svojega kulturnega in jezikovnega ozadja, bi lahko bistveno prispevala k oblikovanju interkulturnih kompetenc vseh bodočih učiteljev in s tem bolj kakovostnega dela v razredih. Prav zaradi tega se tudi na ravni Evropske unije pogosto izpostavlja, da bi bilo treba oblikovati takšne politike izobraževanja učiteljev, ki bodo spodbujale vpis v programe izobraževanja učiteljev pripadnike iz različnih kulturnih in jezikovnih ozadij (European Commission 2007). Poudarjeno je torej, da je treba oblikovati politike *spodbujanja*, saj je jasno, da selekcijski kriteriji za vpis kandidatov v programe izobraževanja učiteljev, ki temeljijo le na ocenah, k vpisu ne spodbujajo kandidatov s kulturno in jezikovno manjšinskim ozadjem oziroma to celo zavirajo (Peček in Macura-Milovanović 2015; Stingu idr. 2016). Ocene so namreč močno povezane z etničnostjo, socialno-ekonomskim razredom, spolom in mnogo drugimi dejavniki, ki pogosto onemogočajo vpis v programe kandidatov s kulturno in jezikovno manjšinskim ozadjem, s tem pa tudi onemogočajo raznolikost študentske populacije. Zato se zastavlja vprašanje potrebe po preoblikovanju tovrstnih kriterijev.

Da ima kulturna oziroma etnična pripadnost pedagoškega kadra še precej širše dimenzije, kaže prispevek kanadskih raziskovalcev **Anne Kirove, Christine Massing, Larryja Prochnerja in Ailie Cleghorn**. Prispevek opisuje rezultate participatorne akcijske raziskave, v kateri so avtorji raziskovali usposabljanje pomočnic vzgojiteljic priseljenskega ozadja v premostitvenem programu, namenjenem pridobivanju pogojev za vpis v takšne izobraževalne programe. To izobraževanje bi jim omogočalo karierno napredovanje. Premostitveni program je bil teoretično

utemeljen na kritični pedagogiki, ker so njegovi snovalci želeli spodbuditi udeleženske – vse nedavne priseljenke ali begunke –, da ubesedijo svoje zamisli, izkažejo svoje znanje in tako vplivajo na pedagoške prakse in proaktivno načrtujejo svojo prihodnost. S svojo raziskavo so želeli dobiti vpogled v načine, kako so udeleženske izobraževanja razumele otrokove potrebe v predšolskem obdobju in kako so na to razumevanje vplivale njihove specifične življenjske izkušnje in prakse. Raziskovalci so postali pozorni zlasti na »kulturne napetosti«, do katerih je prišlo ob trku evropocentrične učne vsebine na eni in osebnim kulturnim znanjem ter prepričanju kandidatke o tem, kaj je »dobro za otroka« in kaj je značilno za profesionalno delovanje vzgojiteljev, na drugi strani. Izsledki raziskave postavljajo kompleksna vprašanja o razmerju med znanstvenim znanjem in – kot trdijo avtorji – ne vedno jasno ločnico med njim ter prepričanju zahodne kulture o potrebah otrok. Glas kandidatke je izzval etabliirano znanje in večinska stališča o pomembnih postulatih sodobne predšolske pedagogike. Avtorji ugotavljajo, da programi predšolske vzgoje po svetu postajajo vse bolj pošolani, vzgojitelji pa visokoizobraženi tehnicisti, ki se na situacije v vrtcih odzivajo »profesionalno«. Sprašujejo se, ali je to prava pot in ali se lahko predšolska pedagogika kaj nauči tudi iz soočenja z manjšinskimi glasovi in drugačnimi kulturnimi praksami.

Namesto zaključka

O predstavljenih kompleksnih vprašanjih, ki ne ponujajo enoznačnega odgovora, v slovenskem okolju še nismo razmišljali. Izjema je morda le analiza učnih načrtov, ki smo jim že očitali evropocentričnost (npr. Ermenc 2007). Raziskave, objavljene v tokratni številki Sodobne pedagogike, nazorno kažejo vso globino in pomen interkulturalnosti v izobraževanju: dokler bomo interkulturalnost razumeli kot omogočanje dodatnega učenja slovenščine, dodatnega učenja drugih materinščin ter izvajanja posameznih medkulturnih dejavnosti in učnih ur (prim. tudi Belo knjigo 2011), bomo morda nekoliko prispevali k pripoznanju manjšinskih identitet. Še verjetneje pa je, da bomo okrepili ločevanje med »nami« in »njimi« ter silili pripadnike različnih manjšinskih skupnosti, da se identificirajo samo s svojo etnično pripadnostjo, čeprav jih ta morda utesnjuje. In tako bomo zgrešili cilje interkulturalne vzgoje in izobraževanja. Če želimo korenitejše spremembe, namreč ne moremo prezreti stališč, stereotipov in predsodkov, in to tako učenčevih kot tudi učiteljevih. Vse aktivnosti, tudi politične, ki tako ali drugače zadevajo kulturne, etnične in jezikovne manjšinske skupine, so namreč močno povezane z našimi strahovi, občutki nelagodja, iskanjem »grešnega krivca« in s tem izključujočimi praksami (Kroflič 2016). Pri soočanju z njimi pa moramo začeti najprej pri nas samih kot pedagoških delavcih.

Literatura in viri

- Atkinskon, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial education. *British Educational Research Journal*, 30, str. 379–394.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. V: J. A. Banks (ur.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge, str. 9–32.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2016). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London in New York: Routledge.
- Boecker, M. C. (2008). *Intercultural Competence – The Key Competence in the 21st Century*. Bertelsmann Stiftung in Fondazione Cariplo. Dostopno na: <http://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf> (pridobljeno 27. 2. 2016).
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. in Stephenson, J. (ur.). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umeå: Umeå Universitet. Dostopno na: <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/greenpaper.pdf> (pridobljeno 10. 5. 2016).
- Caena, F. (2016). 2000-2015: European discourse on multilingual, intercultural matters vs policy practice regarding teachers (with Italian snapshots). V: E. Messner, D. Worek in M. Peček. (ur.). *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Graz: Leykam. V tisku.
- Čančar, I. (2016). Poročilo s strokovnega posveta »Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami: problemi, dileme, rešitve«. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 1, str. 136–145.
- Čančar, I. in Drlić, K. (2015). *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ISA.
- Chakir, K. in Peček, M. (2014). Praksa je eno, teorija drugo – mar res? Stališča študentov o inkluziji. V: T. Devjak (ur.). *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2014, str. 19–35.
- Council of Europe. (2008). *White Paper of Intercultural Dialogue: Living together as equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe. Dostopno na: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf (pridobljeno 10. 5. 2016).
- Cramer, C., Bohl, T. in Bois-Reymond, M. (2012). *Comparative report teacher training*. Project Governance of educational trajectories in Europe (GOETE), Coordinator Walther A. Frankfurt: University of Frankfurt.
- Domović, V., Gehrmann, S., Helmchen, J., Krüger-Potratz, M. in Petravić, A. (2013). Einleitung: Lehrerbildung europäisch denken. V: V. Domović, S. Gehrmann, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz in A. Petravić (ur.). *Europäische Lehrerbildung Annäherung an ein neues Leitbild: Berichte aus West- und Südosteuropa*, (Lernen für Europa - Berichte und Materialien, bd. 2). Münster: Waxmann, str. 7–15.
- Domović, V. in Vizek Vidović, V. (2016). Multi - (inter) - cultural and Minority Education in the Republic of Croatia - Challenges for Teacher Education and Professional Development. V: E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.). *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Graz: Leykam. V tisku.
- Ermenc, K. (2005). Limits of the effectiveness of intercultural education and the conceptualisation of school knowledge. *Intercultural Education*, 16, št. 1, str. 41–55.

- Ermenc, S. K. (2007). Is Education for the Coexistence of Different Cultures only Possible as a Subversive Activity of the Teacher? V: S. Devetak (ur.). *The Success Story with the Aftertaste of Bitterness – Discrimination in Slovenia*. Maribor: ISCOMET – Institute for Ethnic and Regional Studies, str. 66–74.
- Ermenc, S. K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturnosti. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 268–279.
- Ermenc, S. K., Vujisić Živković, N. in Spasenović, V. (2015). Theory, practice and competences in the study of pedagogy - views of Ljubljana and Belgrade university teachers. *CEPS journal*, 5, št. 2, str. 35–55.
- European Commission. (2007). *How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?* Report of the Peer Learning Activity. Dostopno na: http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/pla_teaching_in_culturally_divers_settings.pdf (pridobljeno 10. 5. 2016).
- European Commission. (2015). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: http://ec.europa.eu/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf (pridobljeno 10. 5. 2016).
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: an Analysis of the German Responses to Diversity and its Impacts on Schools and Students. *European Educational Research Journal*, 7, št. 1, str. 108–123.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. in Erle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, str. 195–209.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Gore, J. M., Griffiths, T. in Ladwig, J. G. (2002). *Exploring productive pedagogy as a framework for teacher learning*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. Brisbane. Dostopno na: <http://www.aare.edu.au/02pap/gor02267.htm>. (pridobljeno 17. 11. 2011).
- Grant, C. A. in Portera, A. (ur.). (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York, Oxon: Routledge.
- Jordan, A., Schwartz, E. in McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, str. 535–542.
- Kidd, J., Sanchez, S. in Throp, E. (2005). Cracking the challenge of changing dispositions: Changing hearts and minds through stories, narratives, and direct cultural interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, št. 4, str. 347–359.
- Kidd, J., Sanchez, S. in Throp, E. (2008). Defining moments: Developing Culturally Responsive Dispositions and Teaching Practices in Early Childhood Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, str. 316–329.
- Korthagen, A. J. F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, str. 77–97.
- Kotnik, R. (2013). Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več? Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomaćiti drugačnost? Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izd., str. 26–39.
- Kroflič, R. (2007). Tudi šole vzgajajo, mar ne? V: T. Devjak (ur.). *Pravila in vzgojno delovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta 2007, str. 101–118.

- Kroflič, R. (2013). Strengthening the responsibility in the school community between the concepts of civic and moral education. *Sodobna pedagogika*, 64, št. 2, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2016). How to keep multicultural education alive (Selected theoretical and practical suggestions) V: E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.). *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Graz: Leykam. V tisku.
- Laval, Ch. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Macura, S. in Dimitrijević, B. (2016). Preparing student teachers for multicultural settings with Roma pupils in Serbia. V: E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.). *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Graz: Leykam. V tisku.
- Macura-Milovanović, S. in Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International journal of inclusive education*, 17, št. 6, str. 629–645.
- Messner, E., Worek, D. in Peček, M. (ur.). (2016). *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Graz: Leykam. V tisku.
- OECD. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*.
- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Vujisić Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia - case studies. *JET. Journal of education for teaching*, 2014, 40, št. 4, str. 359–376.
- Peček, M. (2014). Diversity in the classroom as a challenge for teachers and teacher education. V: M. Schratz, M. Peček in R. Iucu (ur.). *The changing role of teachers*. București: Ars Docendi, Universitatea din București, str. 69–88.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M. in Lesar, I. (2011). *Governance of educational trajectories in Europe: teacher education Slovenia: GOETE work package III: country report*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education [Frankfurt am Main]: GOETE, Governance of Educational Trajectories in Europe, 2011.
- Peček, M. in Macura-Milovanović, S. (2015). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and teaching*, 21, št. 3, str. 260–276.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, str. 52–74.
- Resolucija Evropskega parlamenta z dne 27. septembra 2007 o učinkovitosti in pravičnosti v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja. / Resolution of the European Parliament on 27 September 2007 on efficiency and equity in European education and training systems (2007)*. Dostopno na: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+20070927+ITEMS+DOC+XML+V0//EN&language=EN> (pridobljeno 10. 5. 2016).
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. in Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Rouse, M. (2008). *Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?* Dostopno na: <http://www.abdn.ac.uk/eitn/uploads/files/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>. (pridobljeno 10. 5. 2016).
- Rutar, S. (2014). Multilingual learning and teaching as a principle of inclusive practice. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 1, str. 10–25.
- Samaluk, B. in Turnšek, N. (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 182–203.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52, št. 2, str. 94–106.
- Sleeter, C. E. in Grant, C. (2006). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches for Race, Class and Gender* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Stîngu, M. M., Marin, E. in Ion G. (2016). Dealing with diversity in higher education: Insights from Romania. V: E. Messner, D. Worek in M. Peček (ur.). *Teacher Education for Multilingual and Multicultural Settings*. Graz: Leykam. V tisku
- Svet Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. (2011). *Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev*. Uradni list RS, št. 94/11. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI41> (pridobljeno 10. 5. 2016).
- Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E. in Kaloyirou, C. (2009). Roma and their education in Cyprus: reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural education*, 20, št. 6, str. 511–521.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme = The concept of competence in education: definitions, approaches, dilemmas. *Sodobna pedagogika = Journal of contemporary educational studies*, 57, pp. 66-85; 30-44.
- Taylor, S. V. in Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and teacher education*, 17, str. 487–503.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact (Knowing What to Do When You Don't Know What to Do)*. USA: Left Coast Press, Inc.
- Vizintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77, št. 3, str. 310–333.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Zelena knjiga. Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v EU* (2008). Komisija Evropskih skupnosti. {SEC(2008)2173}