

IZOBRAŽEVANJE ZA SOBIVANJE V RAZNOLIKOSTI

Marijanca Ajša VIŽINTIN¹

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti

Predstavljena so izhodišča za razvoj večkulturnega izobraževanja Združenih držav Amerike in medkulturnega izobraževanja v Evropi v drugi polovici 20. stoletja. Sobivanje v spreminjajočih se in raznolikih skupnostih predstavlja velik izziv. Pedagoški delavci, zaposleni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, in učenci, ki se učijo v heterogenih razredih, ga lahko rešijo le s primerno širšo družbeno podporo, v kateri bo vsak posameznik razvijal svojo medkulturno zmožnost. Poiskati bi bilo treba skupno terminologijo, preučiti že razvite koncepte in upoštevati že pridobljene izkušnje s področja večkulturnega in medkulturnega izobraževanja. Strokovne razprave o medkulturnem in večkulturnem izobraževanju, medkulturni zmožnosti in medkulturnosti kot pedagoškem načelu so se razvile tudi v Sloveniji, vendar je razkorak med načelnim zavzemanjem za medkulturnost in dejanskimi (šolskimi) praksami še vedno velik.

KLJUČNE BESEDE: medkulturno/interkulturno izobraževanje, večkulturno/multikulturno izobraževanje, medkulturna zmožnost, medkulturnost kot pedagoško načelo

ABSTRACT

Education for Living Together in Diversity

This article introduces the basis for developing multicultural education in United States of America and intercultural education in Europe. Living together in changing and diverse communities represents a big challenge. Teachers working in schools and students learning in heterogeneous classes can solve this challenge only with an adequate public support, where each individual can develop his/her intercultural competence. A common terminology should be explored together with currently developed concepts and the experience already gained from multicultural and intercultural education. Although professional discussions about multicultural and intercultural education, intercultural competence and interculturality as a teaching concept have also been developed in Slovenia, the gap between a declarative level for multiculturalism and the actual (teaching) practices is still considerably wide.

KEY WORDS: intercultural education, multicultural education, intercultural competence, interculturality as a teaching concept

¹ Asistentka, doktorandka, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana, e-pošta: vizintin@zrc-sazu.si.

UVOD¹

Za življenje v raznolikih družbah, v katerih lahko vsak posameznik razvije svoje intelektualne, socialne in osebne potenciale do svoje najvišje ravni, potrebujemo izobraževanje, ki presega enokulturno/monokulturno izobraževanje. Načrtovalci (pedagoških) politik vključevanja v drugi polovici 20. stoletja in v prvem desetletju 21. stoletja kot odgovor na uspešno vključevanje otrok priseljencev ponujajo medkulturno/interkulturno izobraževanje (dokumenti Sveta Evrope in Evropske komisije: *Bela knjiga o medkulturnem dialogu* 2009; poročilo *Living together: Combining diversity and freedom in 21st-century Europe* 2011; *Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* 2010; Nemčija, Francija) ali večkulturno/multikulturno izobraževanje (Združene države Amerike, Avstralija, Kanada, Velika Britanija, Švedska). Namen članka je predstaviti izhodišča za razvoj in koncept medkulturnega izobraževanja v Evropi ter na podlagi dosedanjih evropskih izkušenj opozoriti na težave in pasti vpeljevanja koncepta medkulturnega izobraževanja. Sprašujemo se, ali pomeni medkulturno izobraževanje nadgradnjo večkulturnega izobraževanja ali gre le za različni poimenovanji glede na jezikovna, zemljepisna in/ali družbena izhodišča.

Odločitve, povezane z izobraževanjem, se zdijo pogosto politično nevtralne, a niso. Povezane so z družbenimi, s političnimi in z ekonomskimi strukturami, ki obdajajo in določajo našo družbo. Družbenopolitična povezanost izobraževanja z družbo vključuje zakonodajo, uredbe, politiko, prakso, tradicijo, ideologijo. Navkljub zavedanju o raznolikosti družbe in težnji po spoštljivem sobivanju so opazne tudi diskriminatorne prakse in povečana nestrpnost (Portera 2011: 25; *Living together* 2011: 10–19; Skubic Ermenc 2010: 253).

Stigmatizacija (otrok) priseljencev je povezana z narodnostjo, s pomanjkanjem poznavanja slovenskega jezika, tujezvenečimi imeni,² predvsem pa s prevladujočimi stereotipi in predsodki o priseljencih iz določenih držav. Stigmatizacija je promovirana v medijih, političnem sovražnem govoru in v nacionalnih kulturnih diskurzih, znotraj katerih večkulturalizem in medkulturni dialog še nista bila sprejeta kot pozitivni vrednoti, stigmatizacijo pa lahko ustvarjajo in širijo tudi raziskovalci migracij. Ti lahko pomagajo pri dekonstrukciji procesov stigmatizacije otrok priseljencev v Sloveniji tako, da v raziskavah priseljence in njihove otroke poimenujejo ter jih predstavijo v osebnih zgodbah (Milharčič Hladnik 2010: 29).

Bela knjiga o medkulturnem dialogu (2009: 24) poziva k aktivnemu delovanju za sobivanje v raznolikosti vso družbo:

Razvoj politične strukture, ki podpira kulturni pluralizem, je zahtevna naloga. Zajema šolski sistem, ki ustvarja zmožnosti za kritično mišljenje in inovacije, ter prostore, kjer je ljudem dovoljeno sodelovati in se izražati. Organe pregona, politike, učitelje, druge poklicne skupine in voditelje civilne družbe je treba usposobiti za delovanje v kulturno različnih skupnostih. Kultura mora biti dinamična, zaznamovana z eksperimentiranjem. Medije se poziva, da širijo objektivne informacije in novo razmišljanje ter izpodbijajo stereotipe. Potrebna je množica pobud in predanih interesnih skupin, zlasti z vključitvijo močne civilne družbe.

¹ Članek je nastal v okviru projekta Eduka – Vzgajati k različnosti/Educare alla diversità. Projekt je sofinanciran v okviru Programa čezmejnega sodelovanja Slovenija-Italija 2007–2013 iz sredstev Evropskega sklada za regionalni razvoj in nacionalnih sredstev. Vsebina članka ne odraža nujno uradnega stališča Evropske unije. Za vsebino je odgovorna izključno avtorica članka.

² Eleanor Nesbitt (2010: 158) poudarja pomen pravilne izgovarjave imen in priimkov. Ti imajo lahko posebne pomenne, ki se z napačno izgovarjavo izgubijo. Svetuje, naj prosimo starše ali otroke, da počasi in večkrat ponovijo svoje ime, priimek, da ga bomo pravilno izgovarjali. Učiteljeva nepravilna izgovarjava lahko vpliva na nepravilno izgovarjavo otrokovega imena do konca njegovega življenja.

Izobraževanje torej ne obstaja v vakuumu, ampak ga je treba razumeti v povezavi z osebnim, družbenim, zgodovinskim in s političnim kontekstom. Sooča se ne samo z vprašanji o raznolikosti, ampak tudi z vprašanji moči in privilegijev v družbi. V 20. stoletju je prišlo (na nekaterih področjih) do pozitivnega premika: »Moderna industrijska družba se, v primerjavi s prejšnjimi oblikami, nagiba k enakosti« (Milharčič Hladnik 2011a: 14). Zavedajoč se starih krivic in novih pravic poskuša popraviti napake iz zgodovine oz. izboljšati sedanje stanje, v odnosu do priseljencev tudi s hitrejšim oz. lažjim dostopom do državljanstva (Liebich 2007: 27–31; Hansen 2003),³ v težnji po sobivanju v raznolikosti pa s poudarkom, da sta medkulturno izobraževanje in razvijanje medkulturne zmožnosti⁴ namenjena vsem prebivalcem, ne samo priseljencem.

PRESEGANJE ENOKULTURNOSTI: VEČKULTURNOST IN MEDKULTURNOST

Pojma večkulturnost in medkulturnost se včasih »uporabljata kot sopomenki, saj je praksa, ki se nanaša na večkulturnost in medkulturnost, težko ločljiva« (Zudič Antonič 2010: 202). Teoretiki, ki temu nasprotujejo, izpostavljajo, da gre pri večkulturnosti le za sobivanje različnih kultur, za katere pa ni nujno, da se prepletajo in povezujejo. Medkulturnost se ne omejuje zgolj na sobivanje različnih kultur in ohranjanje, razvijanje vrednot različnosti – temveč pomeni dinamičen proces, interakcijo med različnimi kulturami, izmenjavo dveh ali več elementov, aktivno sodelovanje. Predpona med- vključuje odnose in vzajemno, medsebojno delovanje, ki se dogaja znotraj kulture in med kulturami (Zudič Antonič 2010: 201–202; Portera 2011: 20; Rey 2011: 34–35).⁵

Opozoriti je treba tudi na ločevanje med pojmi večkulturalizem in večkulturnost, medkulturalizem in medkulturnost. Pojem 'multikulturalizem' (*multiculturalism*) se v slovenskih besedilih uporablja v slovenjeni obliki ali prevaja v večkulturnost, interkulturalizem pa v medkulturnost. Slovenjenje katego-

³ Podlaga za integracijo na vseh drugih področjih (poselitvena in bivanjska, ekonomska, izobraževalna, kulturna, politična, družbena in identifikacijska integracija) je običajno pravna integracija (Bešter 2007a: 128). Pridobitev državljanstva sicer pomeni izenačitev pravic priseljencev z drugimi polnopravnimi člani skupnosti, a ne pomeni nujno tudi sprejetosti.

⁴ Ljudje z razvito medkulturno zmožnostjo sodelujejo z ljudmi iz drugih kultur, kot so oni sami, sposobni so razpravljati o raznolikosti med prebivalci posameznih držav in o raznolikosti med državami. Oseba z razvito medkulturno zmožnostjo se zaveda, da je bil njen pogled na svet oblikovan na podlagi prvotne kulture, zmožna se je soočiti z izvorom svojega etnocentrizma in doseči objektivnost pri presojanju drugih kultur. Zaveda se potrebe po medkulturnem dialogu, spoštovanju in premagovanju predsodkov v raznoliki družbi, nudi podporo pri vzpostavljanju stikov med kulturami, pokaže kulturno empatijo in razume pogled drugih. Medkulturna zmožnost sodi med socialne in državljanske kompetence. Te se uvrščajo med osem ključnih kompetenc, ki jih potrebuje posameznik za osebno izpolnitev in razvoj, aktivno državljanstvo, družbeno vključenost in zaposlitev (1. sporazumevanje v maternem jeziku, 2. sporazumevanje v tujem jeziku, 3. matematična kompetenca ter osnovne zmožnosti v znanosti in tehnologiji, 4. digitalna kompetenca, 5. učenje učenja, 6. socialne in državljanske kompetence, 7. samoiniciativnost in podjetnost ter 8. kulturna zavest in izražanje). Ljudje naj bi razvili ključne kompetence že v svojem začetnem izobraževanju, vse življenje pa naj bi jih vzdrževali, razvijali in posodabljali (*Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* 2006). Več o medkulturni zmožnosti (pedagoških delavcev) glej Vrečer (2009), Vižintin (2011).

⁵ Predpona *inter-* nakazuje soodvisnost, interakcijo (medsebojno, vzajemno delovanje, vplivanje), izmenjavo (angleško *interdependence*, *interaction*, *exchange*). Predponi *multi-* v latinščini in *poli-* v grščini pomenita *veliko*; *pluri-* pomeni *več-* v latinščini. Ti termini so primerni za opisovanje razmer, npr. vse skupine in družbe so plurikulturne/multikulturne/večkulturne. Termini *trans-* in *cross-* (slovensko *preko-*) definirajo preseganje meja; podobno kot predpone *pluri-* in *multi-* ne nakazujejo vzajemnega delovanja. Seveda pri besedah *pluri-*, *multi-*, *trans-* ali *cross-* (slovensko *več-*, *preko-*) vzajemno delovanje ni izključeno – vendar ni niti posebej izpostavljeno ali upoštevano, kot je pri terminu interkulturno/medkulturno, pri katerem je vzajemnost del osnovnega koncepta, pojasnjuje Micheline Rey (2011: 34–35).

rij, ki ne sledi pomenski konotaciji pojma, vnaša dodatne zaplete, pomenske dvoumnosti in nesporazume, opozarja Marina Lukšič Hacin (2011b: 148) in navaja, da bi morali multikulturalizem v slovenski jezik prevajati z besedo večkulturalizem, interkulturalizem pa v medkulturalizem.⁶ Ključna je pripona *-izem*, ki pove, da gre za ideologijo, politiko, doktrino (kot npr. liberalizem, racionalizem itd.), ne pa za opis stanja večkulturnosti (medkulturnosti), ki bi ga lahko opisali s sinonimi kulturna ali etnična heterogenost, raznolikost. To razlikovanje upoštevajo tudi v *Beli knjigi* (2009: 11), v kateri opredelijo multikulturalizem kot politični pristop, »medtem ko izraza kulturna raznolikost in večkulturnost označujeta empirično dejstvo, da obstajajo različne kulture in lahko hkrati delujejo v nekem prostoru in družbeni ureditvi«. Podobno opozarja na razliko med večkulturnostjo in večkulturalizmom Karmen Medica (2010: 296): »Večkulturnost bi lahko opredelili kot družbeno realnost, dejstvo, ki označuje prisotnost in sobivanje različnih kultur znotraj posamezne družbe. Za razliko od te je večkulturalizem politični koncept, s katerim opredeljujemo sodobne načine urejanja kulturnih razlik.«

Izseljevanje je zelo star fenomen. Izseljevanje ni izjema, ampak pravilo. Najverjetnejši scenarij v zgodovini človeštva je stalno mreženje, kulturna in genska izmenjava med ljudmi, začenši s preseljevanjem *homo sapiensa* iz vzhodne Afrike – a vprašanje miroljubnega sobivanja še vedno ostaja nerazrešeno (Portera 2011: 14, 15). Ne glede na koncept, za katerega se odločimo, pa je bistveno, da vidimo znotraj kulturno raznolikih skupnosti posameznika in da spodbujamo izobraževalne cilje, ki zagovarjajo konstruktivne, spoštljive odnose med kulturno raznolikimi posamezniki in skupinami. Kulture in identitete so procesne in spreminjajoče se kategorije v heterogenih skupnostih (Medica 2010: 295; Lukšič Hacin 2011b: 156; Milharčič Hladnik 2011a: 15; Rey 2011: 34, 40; Portera 2011: 28), znotraj katerih se »mit o enotnosti etničnega izvora, nacionalnosti, jezika, religije in kulturne nacionalne države vedno znova raztrešči ob čereh dejanske heterogenosti, večkulturnosti prebivalcev države, ki verjamejo v različne bogove in govorijo različne dialekte in jezike« (Lukšič Hacin, Milharčič Hladnik, Sardoč 2011: 9–10). Prilagoditve posameznih etničnih skupnosti imajo v kompleksni, visoko diferencirani družbi, kot je današnja, vsak svoje »multiple identifikacije« (Medica 2010: 295) oz. »sestavljene identitete« (Milharčič Hladnik 2011b). Evropske družbe so sestavljene iz prepletenih razlik in podobnosti, priseljenci pa so pomemben del evropskih večkulturnih družb, znotraj katerih so vrednote raznolike in identitete večdimenzionalne. Treba je razviti komunikacijske mreže in soudeležbo, ki zagotavlja družbeno kohezijo in pravičnost za vse (Rey 2011: 37).

RAZVOJ VEČ- IN MEDKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

V Združenih državah Amerike in v Kanadi so postale v sedemdesetih letih 20. stoletja razprave o večkulturnem izobraževanju osrednja tema pedagoških razprav; prve rešitve na osnovi večkulturnega izobraževanja so se pojavile tudi v Avstraliji (čeprav je prišlo do množičnega priseljevanja že sto let prej). Zavedanje o resnični etnični in kulturni raznolikosti je bilo v tem času na precej nizki ravni. Vzpon kon-

6 Večkulturalizem poudarja vrednost različnih kultur ter zagovarja in spodbuja ohranjanje njihovih posebnosti. Od različnih kulturnih skupin pričakuje spoštovanje določenih skupnih temeljnih norm, ki urejajo življenje družbe, ter strpnost v odnosu do drugačnih. Medkulturalizem bolj spodbuja medkulturni dialog in interakcije, medsebojno spoznavanje in sodelovanje. S pomočjo teh procesov bi se lahko oblikovale določene nove (skupne) vrednote in prakse, ki bi bile trdnejša podlaga za izgradnjo občutka pripadnosti in povezanosti med posameznimi etničnimi/kulturnimi skupinami. Model integracije, temelječ na ideji medkulturalizma, od različnih kulturnih skupin (tako priseljskih kot »avtohtonih«) pričakuje ne le strpnost do kulturne različnosti, temveč aktivno sodelovanje, odprtost za spremembe (ki naj bi bile obojestranske), medsebojno spoznavanje, spoštovanje in prilagajanje (Bešter 2007b: 127). Medkulturalizem pojasnjuje dodatne relacije: nakazuje možnost in nujnost vzajemnih medsebojnih zvez med kulturami in njihovimi pripadniki. Tovrstno razumevanje medkulturalizma, meni Marina Lukšič Hacin (2011b: 150–151), se »ne razlikuje pomembno od razumevanja multikulturalizma pri skupini avtorjev, ki se uvrščajo v kritični multikulturalizem.«

cepta večkulturnega izobraževanja v Združenih državah Amerike je bil posledica (vsaj) treh dejavnosti v šestdesetih letih 20. stoletja: gibanja za državljanske pravice; dejavnosti skupnosti pri kritičnem presojanju šolskih učnih načrtov in učbenikov, ki vsebujejo predsodke,⁷ ter presejanja rasističnih domnev o učnih (ne)zmožnostih posameznih etničnih skupnosti. Po objavljenih prvih znanstvenih člankih in prispevkih o večkulturnem izobraževanju so začeli v osemdesetih letih 20. stoletja v Združenih državah Amerike v šolstvo vpeljevati načela večkulturnega izobraževanja, zavedajoč se na eni strani vedno večjega števila temnopoltih učencev v integriranih razredih, na drugi strani pa doseganja njihovih nižjih učnih ciljev (Grant, Sleeter 2007: 53–84; Portera 2011: 22, 23; Nieto, Bode 2008: 5; Bennett 2011: 3, 4).⁸ S pomočjo večkulturnega izobraževanja so poskušali najti odgovore na sobivanje vedno več različnih etničnih skupnosti.

Obsežne reforme

Večkulturno izobraževanje, upoštevajoč družbenopolitične razmere, je proces obsežne šolske reforme, predvsem pa temeljno izobraževanje za vse učence. Izziva in zavrača rasizem ter druge oblike diskriminacije v šoli in družbi. Sprejema in potrjuje pluralizem (etnični, rasni, jezikovni, verski, ekonomski, spolni idr.), ki se odraža med učenci, njihovo skupnostjo in učitelji. Večkulturno izobraževanje je (raz)vidno v šolskih učnih načrtih, vzgojnih strategijah in vzajemnem delovanju med učitelji, učenci in družinami, prav tako pa tudi v konceptih poučevanja in učenja. Za svojo prednostno filozofijo uporablja kritično pedagogiko, podpira demokratične principe družbene pravičnosti, osredotoča se na znanje, razmišljanje in delovanje kot osnovo za družbeno spremembo. Večkulturno izobraževanje pomeni soočanje z rasizmom in drugimi predsodki, nepravilno politiko in s praksami tako v šolah kot v širši družbi. Namejneno je vsem ljudem, ne samo pripadnikom etničnih manjšin, posameznik pa mora imeti najprej sam razvito medkulturno zmožnost, preden lahko svoje znanje posreduje drugim (Nieto, Bode 2008: 42). Christine I. Bennett (2011: 3) definira večkulturno izobraževanje kot kompleksen pristop k poučevanju in učenju, ki vključuje gibanje za enakost v šoli in razredu, preoblikovanje šolskih učnih načrtov, proces pridobivanja medkulturne zmožnosti in zavezanost k družbeni pravičnosti. James Banks (2010: 25) navaja, da je večkulturno izobraževanje vsaj troje: ideja oz. koncept, gibanje za spremembe v izobraževanju in proces. Vključuje idejo, da naj bi imeli vsi učenci – ne glede na skupino, ki jih pripadajo (ne glede na spol, družbeni razred, jezik, vero, etnične, rasne ali kulturne značilnosti) – enakopravne možnosti v izobraževanju. Obenem opozarja, da je idealizirane cilje, ki jih zagovarja večkulturno izobraževanje, npr. enakopravnost v izobraževanju in izkoreninjenje vseh oblik diskriminacije ipd., v človeški družbi zelo težko doseči, zato je večkulturno izobraževanje stalen in nepretrgan proces.

Za družbeno enakopravnost so se poleg Afroameričanov borili Indijanci (domorodci), Južnoameričani, mehiški in azijski Američani ter druge priseljenjske skupnosti, ženske, invalidi, istospolno usmerjeni. Vendar proces še ni končan: nepravilnost, še posebej za Indijance, Južnoameričane in Afroameričane, obstaja še naprej, dodajata kritično Sonia Nieto in Patty Bode (2008: 5). Navkljub pomanjkljivostim pa predstavlja večkulturno izobraževanje nasprotje enokulturnemu izobraževanju, temelječem na evropsko-ameriški perspektivi, segregaciji, rasizmu in (jezikovnim) diskriminatornim praksam v izobraževanju (Bennett 2011: 121–132; Nieto, Bode 2008: 48–51).

7 Mnogi pripadniki skupnosti in učitelji so zavrnilo nakup učbenikov, ki so favorizirali belopolte ljudi, srednjerazredni družbeni sloj in seksizem. Od založnikov so zahtevali odpravo stereotipov ter vključitev predstavitve zgodovine in prispevkov različnih etničnih, rasnih in spolnih skupin, živečih v Združenih državah Amerike. Založniki so začeli uvajati spremembe: v učbenike so vključili več nebelopoltih ljudi, še posebej Afroameričane, razširili so vlogo žensk (ne samo matere, žene) in postopoma prenehali izdajati ločene izdaje učbenikov z istim naslovom za isto stopnjo izobraževanja za sever in jug (Grant, Sleeter 2007: 53–84).

8 Sodobni koncepti večkulturnega izobraževanja so bili slovenski javnosti predstavljeni že večkrat (npr. Vižintin 2010, Vrečer 2011), zato so tu predstavljeni samo ključni poudarki.

V številnih državah in mnogih angleških publikacijah ni ostre meje med večkulturnim in medkulturnim izobraževanjem. Za nekatere večkulturno izobraževanje ne pomeni samo znanja, priznanja in vzajemnega spoštovanja, ampak tudi izmenjavo in dialog (kar je temelj medkulturnega izobraževanja). Termin večkulturen je po navadi uporabljen v angleško govorečih deželah kot termin, ki opisuje politiko ali programe, nanašajoče se na priseljence, ki so vidno drugačni od dominantne bele populacije. Šele zadnjih nekaj let se pojavlja koncept medkulturnega izobraževanja tudi v angleško govorečih deželah (Portera 2011: 22–23).

Evropa kot celina priseljevanja

V Evropi je bil razvoj medkulturnega izobraževanja povezan s priseljevanjem v drugi polovici 20. stoletja.⁹ Celina izseljevanja se je prelevila v celino priseljevanja:¹⁰ velike skupine priseljencev so prihajale v Belgijo, Veliko Britanijo, Francijo, na Nizozemsko in Portugalsko predvsem iz nekdanjih kolonij teh držav; v petdesetih in šestdesetih letih so jim v Nemčijo, Švico, Avstrijo in Skandinavijo sledili priseljenci iz mediteranskih držav: iz Turčije, Grčije, nekdanje Jugoslavije, Italije in Španije. Navkljub prvotnemu pričakovanju, da se bodo sčasoma vrnili, od koder so prišli, se je izkazalo, da je njihova naselitev trajna: z/za njimi so prišli družinski člani, ki so zdaj tretja in največja skupina priseljencev v večini zahodnoevropskih držav. V sedemdesetih letih 20. stoletja je prizadela vse industrijske države naftna kriza. Države so začele izvajati družbeno politiko, katere cilj je bil omejitev števila tujih priseljencev; izjemi sta bili le Švedska in Nizozemska, kjer je bil razvoj večkulturne družbe tudi uradno priznan. Nazadnje je Evropa sprejela veliko število beguncev, najbolj raznoliko skupino priseljencev; npr. Nizozemska se zdaj sooča z rastočimi skupnostmi ljudi iz Iraka, Afganistana, Irana, Somalije, Vietnama; Nemčija je postala dom relativno visokemu številu ljudi iz nekdanje Jugoslavije (Portera 2011: 23; Scheffer 2011: 144–145). Vsako leto se priseli v Evropo dva milijona novih priseljencev, trenutno je prijavljenih 24,6 milijona tujih državljanov, 83 milijonov prebivalcev Evrope se je rodilo drugje, ne v državah, v katerih prebivajo (Delanty 2007).

V sedemdesetih letih 20. stoletja je Svet Evrope sprejel prvo resolucijo (št. 35) o izobraževanju za otroke priseljence v državah članicah. Njen namen je bil podpora pri šolski integraciji v državi gostite-

9 Prve spodbude za razvoj medkulturnega izobraževanja so prišle iz mednarodnih organizacij, predvsem iz Združenih narodov; ta organizacija je spodbudila kulturno sodelovanje in mirno reševanje konfliktov v svetu. UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) je vedno močno podpiral izobraževanje, ki upošteva spoštovanje človekovih pravic in temeljnih osebnih svoboščin. Začetek medkulturnega izobraževanja v Evropi zasledimo na Unescovi Generalni konferenci v Nairobiju leta 1976, na kateri je bila glavna tema pogovora »Izobraževanje za mednarodno razumevanje, sodelovanje in mir« (na podlagi spoštovanja vseh kulturnih identitet). Na Generalni konferenci v Parizu je bila leta 1978 podpisana Deklaracija o rasah in rasnih predsodkih, v kateri je zapisano, da: (1) pripadajo vsi ljudje isti vrsti in skupini, so vsi enaki, imajo vsi enake pravice in da so enakopraven del človeštva; (2) imajo vsi posamezniki in vse skupine pravico biti drugačni, tako čutiti in biti kot taki prepoznani. Sledeč nairobški konferenci je bil sprejet Srednjeročni načrt 1977–1982, katerega namen je bilo spodbujanje, promocija in spoštovanje vsake kulturne identitete ter promocija odprtega dialoga med kulturami. Marca 1990 je bila na Tajskem na Svetovni konferenci o izobraževanju sprejeta Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse. Na naslednji konferenci v Ženevi leta 1992 je bila izražena potreba po medkulturnem izobraževanju, in to z izmenjavo izkušenj in upoštevanjem pomembnih vidikov drugih kultur. Za izobraževanje v 21. stoletju je bila pri Unescu sprejeta Srednjeročna strategija 1996–2001, z namenom doseganja in ohranjanja miru, temelječega na enakopravnosti, pravičnosti in svobodi (Portera 2011).

10 Scheffer (2011) izpostavlja razliko v dojemanju priseljevanja med Združenimi državami Amerike in Evropo. Združene države Amerike se definirajo kot narod priseljencev, ki so odigrali pomembno vlogo pri oblikovanju držav. Evropa ima priseljevanje za izjemo. Evropa priseljevanja ni nikoli dojemala kot pomembnega dela svoje zgodovine; še več, ignorirala je dejstvo, da je z leti prišlo v evropske države na milijone ljudi izza njenih meja (npr. v šestdesetih letih 20. stoletja se je število priseljencev, živečih v Evropski ekonomski skupnosti, podvojilo s 3,3 milijona na 6,6 milijona) – in pozablja, da se je pred prvo svetovno vojno iz Evrope izselilo 45 milijonov ljudi (Scheffer 2011: 141–144).

ljici, ohranitev jezikovnih in kulturnih vezi z državo izvora in olajšanje njihove izobraževalne reintegracije. Na prihodnjih konferencah (Bern 1973, Strasbourg 1974, Stockholm 1975, Oslo 1976) so obsežno razpravljali o težavah pri izobraževanju otrok priseljencev in jih analizirali. V letih 1977–1983 je z namenom, da razvije metode in strategije za izobraževanje učiteljev v Evropi, delovala skupina Conseil de la Cooperation Culturelle (CDCC), ki jo je vodila Micheline Rey. V tem kontekstu so razvili medkulturno izobraževanje (ne večkulturno). Na konferenci leta 1983 v Dublinu so evropski ministri za izobraževanje složno sprejeli resolucijo za izseljene otroke, v kateri je bila potrjena pomembnost medkulturne dimenzije v izobraževanju. V naslednjem letu je Evropa sprejela priporočilo, da mora biti izobraževanje učiteljev osnovano na medkulturnem razumevanju. V poznih osemdesetih letih je Svet Evrope podpiral poskusna obdobja medkulturnega izobraževanja. V skladu s temi politikami so države z velikim migracijskim pritokom (Francija, Nemčija, Anglija, Belgija, Nizozemska) imele podoben razvoj: 1. težave so bile na začetku zreducirane na jezikovni vidik, 2. dane so bile spodbude za drugi jezik, 3. načrtovani so bili večkulturni projekti, ki so spodbujali zavedanje o raznolikosti. Medkulturne dejavnosti so bile razvite v zgodnjih osemdesetih, v devetdesetih letih 20. stoletja pa so evropski strokovnjaki za izobraževanje omahovali med univerzalnimi rešitvami, ki so raznolikost reducirali, in relativnimi rešitvami, ki so raznolikost poudarjali. Še danes večina pedagogov v Veliki Britaniji uporablja termin večkulturno izobraževanje, Švica izstopa s svojo strogo in rigidno priseljenko zakonodajo – medtem ko je Švedska edina država, v kateri so tuji učenci upravičeni do pouka v svojem maternem jeziku. Švedska vlada si je vedno prizadevala za odprto politiko do priseljencev, ki imajo pravico do volitev, naselitve in ugodnih postopkov za pridobitev švedskega državljanstva (Portera 2011: 23–24).¹¹ Leta 1984 je bila ustanovljena Mednarodna organizacija za medkulturno izobraževanje (IAIE, International Association for Intercultural Education), ki izdaja tudi revijo *Intercultural Education*.¹² V poznih devetdesetih letih 20. stoletja in v prvem desetletju 21. stoletja, po padcu Berlinskega zidu in nastanku številnih novih držav v Vzhodni in Srednji Evropi, Svet Evrope podpira številne projekte, spodbuja sodelovanje med evropskimi državami, izobraževanje o manjšinah, medkulturno izobraževanje, izobraževanje za demokratično državljanstvo, človekove pravice, medkulturni in medverski dialog (Rey 2011: 39, 43–45).

KONCEPT MEDIKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

Medkulturni pristop je bil vpeljan v Evropi predvsem v povezavi z razmerami priseljencev v industrijskih državah. Hotel je biti strategija za preoblikovanje in spremembe v razmerjih moči, za oblikovanje pro-

11 Za podrobnejši opis švedskih razmer glej Lukšič Hacin 2011a in raziskavo MIPEX III (Huddleston 2011). Švedska je bila leta 2011 (in 2007) na prvem mestu po uspešnosti vključevalne politike priseljencev. Slovenija je bila ocenjena z 48 odstotki tako leta 2007 kot 2011. Z osemnajstim mestom se uvršča pred vse druge države Srednje Evrope. Med ugodnejša področja slovenske integracijske politike sodijo združevanje družine (75 odstotkov), prebivanje za daljši čas (69 odstotkov) in nediskriminacija (66 odstotkov). Na polovici poti do najboljše prakse je dostop do trga dela (44 odstotkov), na katerega pa negativno vpliva ekonomska kriza. Če priseljenki izgubijo službo, imajo manj možnosti, da dobijo novo, so pa bolje obveščeni o svojih pravicah. Med šibka področja, tako kot v drugih srednjeevropskih državah, sodijo pridobivanje državljanstva (33 odstotkov) in politično udejstvovanje (28 odstotkov); Slovenija še vedno ne omogoča dvojnega državljanstva in pridobivanja državljanstva po načelu *ius soli* (pridobitev državljanstva z rojstvom na ozemlju države, ne glede na izvor oziroma državljanstvo staršev). Najslabše je ocenjeno področje izobraževanja (24 odstotkov), na katerem se sicer pojavljajo integracijske politike, vendar niso sistematične. Priseljenki nimajo enakovrednega dostopa do predšolskega in neobveznega izobraževanja. Podpira se poučevanje maternega jezika in slovenščine, učitelji imajo nekaj možnosti za izobraževanje o potrebah otrok priseljencev. V šolah bi bil potreben sistematičen razvoj politik za sodelovanje s starši, da bi pozitivno dogajanje v šolah preseglo šolske razrede. Obstaja nekaj možnosti za priredbo šolskih učnih načrtov, vendar za implementacijo medkulturnega izobraževanja, npr. za vključevanja priseljenih učiteljev, ni nobenih konkretnih meril (Huddleston 2011: 11, 176–181).

12 V francosko govorečih regijah je bil ustanovljen Intercultural Research Association (ARIC), v Švici revija *InterDIALOGOS* (Rey 2011: 44).

stora z enakimi pogoji za vse (posameznike in skupine), ki so bili podcenjeni, za razvoj njihovih zmožnosti, kulturnih referenc in oblik izražanja. Prepoznaval je neenakopravnost v izobraževalnih možnostih, v jezikovni in kulturni izmenjavi. Trud je bil usmerjen v demokratizacijo poučevanja in izenačitev izobraževalnih možnosti, pojasnjuje Micheline Rey (2011: 35–38). Obenem izpostavlja več nesporazumov pri razumevanju termina medkulturen ter ključne poudarke, kaj so medkulturni odnosi, komu so namenjeni in kaj je medkulturno izobraževanje: 1. Medkulturni odnosi ne zadevajo samo tujcev ali katere koli posebne skupine. Medkulturno izobraževanje ni 'izobraževanje za priseljence' (t. i. *Ausländer Pädagogik* oz. 'pedagogika za tujce'), kot je bilo poimenovano v nemškem jeziku. Biti medkulturen zahteva delo za kvalitetne odnose med katero koli skupino ljudi z drugimi. Vendar je bilo medkulturno delo v zahodnih industrijskih evropskih državah uvedeno predvsem v povezavi z migracijsko izkušnjo (ki je lahko zelo raznolika). Na osnovi opaženih neenakovrednih izobraževalnih možnosti pri otrocih z nepriviligiranim družbenim ozadjem so bile šole pozvane, da upoštevajo populacijo priseljencev. Bile so kritizirane zaradi svoje nezmožnosti, da niso prepoznale in ovrednotile vrednote »drugih«, da bi »druge« usposobile za udeležbo pod bolj enakovrednimi pogoji v družbenem delovanju, izobraževalnih ustanovah in kasneje v poklicnem življenju. Priseljeni delavci so bili in so še vedno, čeprav so se skupine spremenile, najbolj viden dokaz »drugosti« v industrijskih deželah. Nekaterim se zdi enostavneje marginalizirati težave (in pripisovati razloge za neuspeh tistim, ki težave razkrivajo: priseljencem, šolam, manjšinskim skupinam), namesto da bi se s težavami soočili in iskali celostne rešitve, ki so kompleksne – in so stvar vseh, ne samo priseljencev. 2. Nekateri zmotno mislijo, da zadeva medkulturna perspektiva samo izobraževanje. Konceptualno ni bila medkulturnost nikoli omejena samo na izobraževanje, res pa je, da se je najprej razvila v izobraževanju in šolanju (zaradi mnogih razlogov, med drugim zato, ker je bila za to možnost). Implementacija na drugih področjih je samo čakala na družbene predstavnike, ki bi bili pripravljeni začeti z delom. Šole so bile soočene z raznolikostjo. Nekateri učitelji so sprejeli izziv, in to navkljub francoskim sociologom, ki so kritizirali šole kot reprodukcijo družbenih razmer ter kot tako nezmožno spodbujati spremembe. 3. Ena od zgodnjih kritik medkulturnega izobraževanja je bila nevarnost stigmatizacije. Položaj učiteljev je zelo kompleksen, učitelji potrebujejo podporo in primere. Pri uresničevanju medkulturnega izobraževanja je potrebna previdnost; nekateri pristopi so za razvoj medkulturne dinamike primernejši od drugih. Pri izobraževanju učiteljev in poučevanju otrok je potrebna aktivna udeležba. Nujni so skupinski projekti, ki spodbujajo zanimanje in ustvarjalnost udeležencev. Te je treba spodbujati, da uporabijo svoje zmožnosti, jih usposobiti za samoizražanje in sodelovanje. Učitelji morajo biti taktični; uporabljati je treba različne tehnike in spodbujati medkulturni dialog med učenci tako, da ne povzročajo zadrege ali strahu. 4. Kvaliteta medsebojnih odnosov pri medkulturni perspektivi ne zadeva samo odnosov med posamezniki in skupinami iz različnih kultur, ampak tudi odnose med posamezniki in skupinami iz iste kulture. 5. Medkulturni pristop ima dve dimenziji: prvič je izziv za izobraževanje in družbo; drugič je akademski izziv, ki kliče po objektivnem in znanstvenem opisu dinamične in spreminjajoče se resničnosti (Rey 2011: 35–38).¹³

Omejitve in pasti

Medkulturno izobraževanje je v Evropi prava Kopernikova revolucija. Identiteta in kultura sta dinamična koncepta v stalnem razvoju – ne samo pri priseljencih, ampak tudi pri avtohtoni populaciji. Različnost, izseljevanje, življenje v kompleksni in večkulturni družbi niso več faktorji tveganja ali potencialno nevarni pojavi, ampak priložnosti za osebno in skupno obogatitev. Oseba iz druge etnične skupine z drugo kulturo sproža pozitivno priložnost, možnost za diskusijo in študij vrednot, norm ter načinov vedenja,

¹³ Prav pomanjkanje jasnih konceptov, kot jih najdemo npr. pri večkulturnem izobraževanju (Grant, Sleeter 2007; Nieto, Bode 2008; Bennett 2011), je eden najpogostejših očitkov pri vpeljevanju načel medkulturnega izobraževanja in njegovi implementaciji (Portera 2011: 24).

meni Portera (2011: 19–20), obenem pa na podlagi evropskih izkušenj opozarja na omejitve in pasti medkulturnega izobraževanja (Portera 2011: 24–27): 1. Pomanjkanje jasnih konceptov (meta-, trans-, več-, medkulturni) lahko učiteljem in drugim izobraževalcem predstavlja nevarnost do te mere, da pri poskusih definiranja razmer, povezanih s priseljenci, pridobi medkulturnost prizvok modne muhe.¹⁴ Sledč nekaterim »strokovnjakom« iz različnih disciplin, ki so uporabljali različne termine za iste pomene ali iste termine za različne pomene, je pogosto pripeljalo učitelje do slavljenja eksotičnih kultur v razredih in načrtovanja projektov brez kritične analize vrednot in potrebnega znanja. 2. Mnogi strokovnjaki in učitelji mislijo, da je medkulturno izobraževanje edini ali najboljši možen koncept. Vendar včasih dialog in medsebojno delovanje nista najboljši rešitvi, še posebej, če zanju nimamo dovolj znanja o drugi kulturi, nepravilnosti in diskriminaciji (kar naj bi bilo, kot navaja Portera (2011: 24), značilno za več- oz. prekokulturni pristop). Potrebno je ustvariti določene pogoje in si pridobiti ustrezno znanje. 3. Nekateri učitelji poudarjajo samo razlike, s čimer lahko učence stereotipizirajo ali marginalizirajo. 4. Obstaja nevarnost, da od otrok pričakujemo, da bodo ambasadorji svojih dežel, pri čemer jih lahko silimo v predstavljanje kulture, ki je ne poznajo dobro. Pogosto se otroci priseljenci poskušajo osvoboditi kulture države, iz katere prihajajo – ne brez težav – in razviti svojo identiteto, pri čemer uporabljajo sintezo kulturnih standardov, ki jim odgovarja. 5. Obstaja tudi tveganje, ki ga Portera (prav tam) imenuje ksenofilija oz. učiteljevo prekomerno poistovetenje z otrokom priseljencem. Ti učitelji razumejo medkulturno izobraževanje tako, da vedno »branijo« otroka priseljenca. Opaženo je bilo, da se otroci priseljenci niso želeli (ali niso mogli) odpovedati svojemu privilegiriranemu statusu v razredu in so zato potlačili precej svojih ponotranjenih kulturnih standardov. 6. Izobraževanje ni panacea (zdravilo za vse), čeprav lahko reši marsikatero težavo priseljske populacije (npr. revščino, pomanjkanje doma, delo in hrano, politično in pravno diskriminacijo, psihične motnje ipd.). (Medkulturne) izobraževalne strategije bi se morale uresničevati skupaj z ukrepi na področjih ekonomije, politike, zakonodaje in družbenega področja. Kompleksne težave zahtevajo meddisciplinarne odgovore: potrebno je skupinsko delo in mreženje. 7. Medkulturno izobraževanje se v šolah pogosto uporablja kot izobraževanje samo za otroke priseljence. Toda pridevnik medkulturni pomeni upoštevanje vseh vrst raznolikosti (družbeni status, kultura, spol ipd.). 8. Medkulturni pristop zahteva potrebne znanstvene razprave o praktičnih programih, skupaj s teoretičnimi temelji in z vzajemno epistemologijo za raziskovalce različnih narodnosti in jezikov.

Najpomembnejši cilj ni obdržati pridevnika medkulturni, ampak so nujne in takoj potrebne semantične in konceptualne razprave o izobraževanju. Odpraviti je treba jezikovne nesporazume in poiskati skupno terminologijo. Obstaja velika potreba po dialogu in mednarodnem sporazumu. Če bi raziskovalci in učitelji dosegli sporazum ter bi imeli vsi koncepti enak pomen v vseh deželah in v vseh jezikih sveta, bi bilo lažje začeti jasen in odprt dialog o vsebini in ciljih, meni Portera (2011: 27–28) in poudarja: pravi cilj je preseganje vseh oblik dogmatizma, etnocentričnih pogledov in nacionalizmov, ne da bi pri tem padli v past relativizma ali spontanosti, v kateri bi mislili, da nam je vse dovoljeno. Izobraževanje je orodje za oboje: za ohranjanje etnične, jezikovne in kulturne raznolikosti ter doseganje družbene vključenosti, enakopravnosti in medkulturnega razumevanja.

MEDKULTURNOST V SLOVENSkih ŠOLSKIH KLOPEH

V Sloveniji so se razprave o medkulturnem izobraževanju, medkulturnem dialogu, medkulturni zmožnosti in medkulturnosti kot pedagoškem načelu,¹⁵ upoštevanje vključevanje otrok priseljencev, pojavile v strokovni javnosti večinoma v prvem desetletju 21. stoletja. Klara Skubic Ermenc (2007: 129; 2010:

¹⁴ Primerjaj podobne pomisleke o razvrednotenju pomena večkulturalizma zaradi preširoke uporabe in zlorab v marketinške namene pri Lukšič Hacin (2011b: 152), Medica (2010: 298–299).

¹⁵ V pedagogiki načelo pomeni vodilo pouka, ki usmerja načrtovanje, izvajanje in evalviranje pouka, kar pomeni, da mora medkulturnost prevevati celoten proces vzgoje in izobraževanja (Skubic Ermenc 2007: 129).

272) poudarja, da je treba ukrepati na ravni celotnega družbenega sistema in odnosov, da cilji medkulturnega izobraževanja ne morejo biti uresničeni, če nimajo širše družbene podpore in da v šolstvu samo več sorodnih ukrepov daje možnosti za dosegajo cilja. Medkulturnost v pedagogiki razume kot pedagoško-didaktično načelo, ki mora biti eden od kriterijev kakovosti za presojanje na področju šolstva; ki ima druge kulture in drugega za enakopravnega, ne deficitnega; ki poudarja razvoj skupinskih vrednot in omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin, tako da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi/kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter na ta način pripomore k enakosti dejanskih možnosti za izobraževanje. O paradoksu, ki ga prinaša načelo enakopravnosti in pravičnosti v (slovenskem) šolskem sistemu, in (ne)zmožnosti uresničevanja tega načela, razpravljajo Mirjam Milharčič Hladnik (2003), Mojca Peček, Irena Lesar (2006), Mitja Sardoč (2011) idr. Analize nekaterih slovenskih učnih načrtov ugotavljajo, da so cilji medkulturne zmožnosti »v tako splošnih terminih, da učitelji težko razvozljajo, kaj pomenijo« (Štrajn 2009: 68), še manj pa je jasno, kako te cilje konkretno uresničevati pri pouku. Učni načrti so večinoma etnocentrični in enokulturni, diskriminacija je npr. obravnavana nepovezano s slovenskim prostorom (Skubic Ermenc 2007). A učitelji in učenci so tako v šoli kot v družbi soočeni s primeri diskriminacije, z družbeno, s kulturno in z jezikovno raznolikostjo, na katero se različno odzivajo. Nekateri aktivno posegajo v družbeno dogajanje, saj »delujejo skupine ljudi in posamezniki v različnih okoljih v Sloveniji v smeri medkulturnih odnosov tako, da preHITEVajo institucije in razpirajo ukleščenost v jezikovni in izobraževalni ekskluzivizem, ki ga spodbujata dnevna, tudi izobraževalna politika in njena medijska pokritost« (Milharčič Hladnik 2011a: 17), zavedajoč se, da smo v dolgi zgodovinski perspektivi vsi – brez izjeme – migranti in da so selitve tiste, ki so nas naredile takšne, kot smo danes (Mlekuž 2011: 41).

Za sistemsko uresničevanje načela medkulturnosti predlaga Klara Skubic Ermenc (2010: 274–277) več ukrepov: 1. večperspektivne učne načrte, iz katerih bi odstranili primere etnocentrizma in stereotipizacije; 2. upoštevanje, da je slovenščina za nekatere učence drugi jezik, pripravo ustreznega učnega načrta za slovenščino kot drugi jezik; 3. pouk slovenščine kot drugega jezika; 4. omogočanje večjezičnosti, s poudarkom, da jeziki, kot so hrvaščina, srbsščina, albanščina, makedonščina ipd., postanejo enakovredna možnost izbire angleščini, nemščini; 5. izbirnost predmetov, ki bi ponujali več informacij o preseljevanju, kulturah priseljencev; 6. izboljšanje didaktične kulture učiteljev za izvajanje skupinskega in individualiziranega pouka s (fleksibilno) diferenciacijo; 7. povezava vzgojnega koncepta z značilnostmi in potrebami medkulturne družbe. Predlaga tudi ukrepe na ravni države in šole¹⁶ ter izraža pomisleke pred nestrokovnimi in nepremišljenimi oblikami »pomoči«. Izhodišče je druga pot, torej usmerjenost na celotno populacijo (načelo medkulturnosti), opozarja Klara Skubic Ermenc (2010: 277). Pri tem bi bilo dobro upoštevati že obstoječe prakse,¹⁷ ki se ne ukvarjajo »z integracijo tujcev, pač pa z ustvarjanjem, oblikovanjem medkulturnih odnosov med ljudmi, ki živijo v konkretnih okoljih in imajo konkretne vsakodnevne stike in želje, da bi se razumeli« (Milharčič Hladnik 2011a: 16).

ZAKLJUČEK

Nekateri strokovnjaki uporabljajo pojma večkulturnost in medkulturnost kot sopomenki, saj je praksa, ki se nanaša nanju, težko ločljiva. Tisti, ki se s tem ne strinjajo, izpostavljajo, da gre pri večkulturnosti le za sobivanje različnih kultur, medtem ko medkulturnost poudarja aktivno medsebojno sodelovanje.

16 Država: podpora intenzivnih tečajev slovenščine za otroke in odrasle, sodelovanje institucij pri tečajih, zaposlitev učitelja asistenta za pomoč pogosto izključenim otrokom, odprava birokratizacije učiteljevega dela, okrepitev učiteljeve avtonomije na ravni učnega procesa. Šola: sodelovanje šole s starši in z drugimi ustanovami, priprava načrta za učenje slovenščine in postopnega vključevanja učenca v pouk, pomoč vrstnikov, usposabljanje pedagoških delavcev (Skubic Ermenc 2011: 275, 276).

17 Primerjaj npr. rezultate projekta »Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo« (<http://medkulturni-odnosi.si/> ali Gombač idr. 2011).

Vendar predponi več- ali med- nista tako bistveni, kot je pomembno dejstvo, da vidimo znotraj kulturno raznolikih skupnosti posameznika, zavedajoč se, da so kulture in identitete procesne in spreminjajoče se kategorije.

Večkulturno in medkulturno izobraževanje imata različno geografsko izhodišče: večkulturno izobraževanje se je razvilo v drugi polovici 20. stoletja v Združenih državah Amerike, medkulturno pa v Evropi. Oba koncepta sta se razvila kot odgovor na dejansko etnično, kulturno in jezikovno raznolikost družbe, ki je bila s strani vladajoče ali dominantne etnične/kulturne skupine (namerno) prezrta, in zavedanja o doseganju nižjih učnih ciljev temnopoltih oz. priseljenih učencev. V marsičem imata oba koncepta podobne cilje: presejanje enokulturnih, etnocentričnih in nacionalnih učnih načrtov; ozaveščanje celotne družbe in poudarjanje, da več-/medkulturno izobraževanje ter razvijanje medkulturne zmožnosti ni namenjeno samo priseljencem, temveč vsem prebivalcem; soočanje s konkretnimi primeri rasizma in diskriminacije v lokalnem okolju, zavestno presejanje stereotipov in predsodkov; zavedanje, da je vzgojno-izobraževalni sistem del širšega družbenega sistema in da potrebuje pri vpeljevanju sprememb širšo družbeno podporo itd. Namesto iskanja razlik in dokazovanja, kateri koncept je boljši, bi bilo bolje odpraviti jezikovne nesporazume, poiskati skupno terminologijo, odpraviti teoretične primanjkljaje, upoštevati že pridobljene izkušnje in opozorila o morebitnih neprimernih praksah – z namenom, da ohranimo etnično, jezikovno in kulturno raznolikost ter skupaj dosežemo družbeno vključenost, enakopravnost in medkulturno razumevanje vseh. Izkušnje obeh konceptov, že narejene analize učnih načrtov, predlogi za izboljšave in pridobljene izkušnje pri projektih ali dejavnosti posameznikov bi bilo treba upoštevati tudi pri uvajanju sistematičnega reševanja medkulturnih izzivov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.

LITERATURA

- Banks, James A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and goals. *Multicultural education: issues and perspectives* (ur. James A. Banks, Cherry A. McGee Banks). Seattle, Bothell: University of Washington, 3–30.
- Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: Živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu (2009). Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Bennett, Christine I. (2011). *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bešter, Romana (2007a). Integracija in model integracijske politike. *Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (ur. Miran Komac). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 105–134.
- Bešter, Romana (2007b). Model integracijske politike v odnosu do drugih modelov imigrantskih politik. *Razprave in gradivo* 53–54, 116–138.
- Delanty, Gerard (2007). Obrobja in meje v postzahodni Evropi, http://www.eurozine.com/articles/article_2007-12-20-delanty-sl.html (25. 2. 2012).
- Gombač, Jure idr. (2011). *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. [Elektronski vir]: Poročilo o opravljenem terenskem delu analize primerov dobrih praks: Kvalitativna raziskava*, http://www.medkulturni-odnosi.si/images/stories/datoteke/porocilo_terensko_delo1.pdf (5. 7. 2012).
- Grant, Carl A., Sleeter, Christine (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York, London: Routledge.
- Hansen, Randall (2003). Citizenship and integration in Europe. *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states* (ur. Christian Joppke, Ewa Morawska). Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 87–109.

- Huddleston, Thomas idr. (2011). *Migrant integration policy index III (MIPEX III)*. Bruselj: British Council: Migration Policy Group, <http://www.mipex.eu/> (8. 5. 2012).
- Liebach, Andre (2007). Introduction: Altneuländer or the vicissitudes of citizenship in the new EU states. *Citizenship policies in the new Europe* (ur. Rainer Bauböck, Bernhard Perching, Sievers Wiebke). Amsterdam: Amsterdam University Press, 17–40.
- Living together: Combining diversity and freedom in 21st-century Europe* (2011). Strasbourg: Svet Evrope, <http://book.coe.int/ftp/3667.pdf> (16. 3. 2012).
- Lukšič Hacin, Marina (2011a). Izobraževanje za multikulturalizem: Vseživljenjsko učenje na Švedskem. *IB revija* 45/1–2, 29–37.
- Lukšič Hacin, Marina (2011b). Multikulturalizem kot spoštljivo sobivanje v raznolikosti. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik, Mitja Sardoč). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 147–159.
- Lukšič Hacin, Marina, Milharčič Hladnik, Mirjam, Sardoč, Mitja (2011). Uvod. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik, Mitja Sardoč). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 7–11.
- Medica, Karmen (2010). Večkulturalizem vs. Večkulturnost v kontekstu novih migracijskih realnosti. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak, Ernest Žitko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 295–309.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2003). Bogastvo konceptualizacij in analiz šolske pravičnosti. *Uspešnost in pravičnost v šoli* (ur. Cveta Razdevšek Pučko). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 49–60.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2010). Children and Childhood Migration Contexts. *Dve domovini/Two Homelands* 32: 19–31.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2011a). Šola kot institucija izenačevanja razlik v precepu multikulturene raznolikosti. *IB revija* 45/1–2, 13–18.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2011b). In-in: življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Mlekuž, Jernej (2011). *ABC migracij*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Nesbitt, Eleanor (2010). *Intercultural education: Ethnographic and religious approaches*. Brighton, Portland, Toronto: Sussex Academic Press.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Peček, Mojca, Lesar, Irena (2006). *Pravičnost slovenske šole: Mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Portera, Agostino (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (eds. Carl A. Grant, Agostino Portera). New York, Oxon: Routledge, 12–30.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006). Uradni list Evropske unije (30. 12. 2006, 2006/962/ES).
- Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (2010). Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Rey-von Allmen, Micheline (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (eds. Carl A. Grant, Agostino Portera). New York, Oxon: Routledge, 33–48.
- Sardoč, Mitja (2011). *Multikulturalizem: Pro et contra. [Elektronski vir]: Enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Scheffer, Paul (2007). *Immigrant Nations*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Skubic Ermenc, Klara (2007). Interkulturnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja* 22/1–2, 128–135.

- Skubic Ermenc, Klara (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika* 2, 268–279.
- Štrajn, Darko (2009). Pouk tujega jezika in interkulturalna kompetenca. *Zbornik predavanj in dokumentov Mednarodne konference Izobraževanje za medkulturni dialog/Collection of written contributions and documents/International Conference on Education for Intercultural Dialogue* (ur. Liana Kalčina). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, 65–71.
- Vrečer, Natalija (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih* (ur. Natalija Vrečer). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 8–23.
- Vrečer, Natalija (2011). Učeče kulture: Večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB revija* 45/1–2, 19–27.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini/Two Homelands* 32: 139–150.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2011). Razvijanje medkulturne kompetence in podpora šolam v okolju. *Meddisciplinarnost v slovenistiki* (ur. Simona Kranjc). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 533–538.
- Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje/Nascita e sviluppo dell'educazione interculturale. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak, Ernest Žitko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 201–214.