

OD ZAHTEVE PO ODREKANJU MATERINŠČINI DO CENJENJA DVOJEZIČNOSTI: ŠOLSKI SISTEM V AVSTRALIJI

Mojca Pečak

COBISS 1.01

UVOD

V Avstraliji je splošno sprejeto stališče, da je obvladovanje angleščine ključ za polno participacijo v avstralski družbi. Vendar to nepomeni pozabe kulture imigrantov. Obstaja cela vrsta vidikov avstralskega načina življenja, ki jih morajo sprejeti prišleki, na drugi strani pa je dopustno, da mnogi imigranti in njihovi otroci želijo ohraniti svoje navade in tradicijo. Kako so to reševali od druge svetovne vojne naprej na nivoju osnovnih in srednjih šol,¹ je osrednje vprašanje pričujočega teksta. Poleg analize normativnega systemskega nivoja bom izhajala iz intervjujev, ki sem jih naredila z devetimi učiteljicami in učiteljem slovenskega porekla v Avstraliji. Vsi, razen ene, živijo in delajo v Melbournu in okolici in pripadajo bodisi prvi ali drugi generaciji priseljencev. Pri opisovanju šolskega sistema se bom osredotočila predvsem na Viktorijo, ki je ena izmed najbolj kulturno in lingvistično raznolikih držav v Avstraliji. Intervjuji so potekali v angleščini ali slovenščini in so bili opravljeni marca in aprila 2004. So del temeljnega raziskovalnega projekta z naslovom Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik. S projektom analiziramo pravičnost šolskih sistemov Avstralije, Švedske, ZDA in Slovenije. Namen intervjujev je bil predvsem preveriti, kako šolski sistem deluje v praksi, oz. kakšno je mnenje učiteljev o njem. Kvalitativna raziskava naj bi s tem normativnemu vidiku dodala širino, globino in izpostavila odprta vprašanja, prednosti in pomanjkljivosti obstoječega. V tem smislu se tekst ukvarja s stališči in prepričanji onih, ki o delovanju šolskega sistema, poleg učencev, lahko povedo največ, to so učitelji.

AVSTRALSKA RAZNOLIKOST

Avstralija je etnično zelo raznolika dežela. Po podatkih popisa prebivalstva iz leta 2001 so se ljudje, živeči v Avstraliji, rodili v skoraj 200 državah in govori jo več kot 200

¹ Avstralski šolski sistem se začne z enoletno pripravljajno šolo (preparatory education). V večini držav je to leto del osnovnošolske strukture. Temu letu sledi šest let osnovne šole in šest let srednje šole. Srednja šola se konča z maturitetnim izpitom, ki je vstopnica na nadaljnji študij.

jezikov. Triinštirideset odstotkov avstralske populacije se je rodilo čez lužo ali pa ima vsaj enega od staršev, ki se je rodil tam. Biti rojen drugje in ne v Avstraliji za Avstralca ni nekaj nenavadnega. Slovenci so tako ena izmed mnogih etnij na peti celini. Večina se jih je tja priselila po drugi svetovni vojni, natančneje v obdobju med zgodnjimi petdesetimi in sredino sedemdesetih let (Čebulj Sajko, 1992, str. 39–80; Skrbiš, 1996, str. 63). V Avstraliji danes poleg prve generacije živi tudi druga, v nekaterih primerih celo tretja ali še mlajša generacija Slovencev. Po podatkih popisa prebivalcev iz leta 2001 živi v Avstraliji 16.934 Slovencev, ki so bili rojeni v Sloveniji, ali imajo slovenske prednike (Mikola, 2004, str. 19). V večini živijo v Melbournu in Sydneyju, razen tega pa živi skupnost po nekaj sto Slovencev tudi v vsakem večjem mestu.

Avstralsko družbo v obravnavanju priseljencev bistveno zaznamujejo tri obdobja, ki potekajo »od politike bele Avstralije (White Australia Policy) do nediskriminatorne imigracijske politike« (Australian ..., 1999, str. 20). Vse do srede šestdesetih let prejšnjega stoletja je bila v ospredju politika asimilacije, temu je sledilo zelo kratko obdobje integracije, nato pa obdobje multikulturalizma, ki mu sledimo od začetka sedemdesetih let naprej.² Sledi kratek opis navedenih obdobj in prikaz, kako se je odnos do priseljencev odražal na področju šolstva.

ASIMILACIJA

Prvo obdobje je bilo zaznamovano z vero v prednosti homogenosti in vizijo Avstralcev kot bele nacije. V tem času so zavračali imigracijo iz neevropskih držav, prednost pa so imeli Britanci. Obravnavati imigrante podobno kot ostale Avstralce, je bilo bistvo asimilacijske politike.³

Priselitvena politika povojne avstralske vlade je temeljila na pričakovanju, da se lahko vsakdorelativno enostavno nauči angleščine, sprejme avstralske kulturne vrednote in se s tem odreče svoji kulturni identiteti. Odrasle migrante so začeli poučevati angleščino leta 1948⁴ (več o tem glej: Jordens, 1997, str. 95–115). O poučevanju angleščine njihovih otrok pa je bilo sprejeto prepričanje, da je zanje učenje angleščine enostavno in se je bodo naučili spontano, že samo s tem, da biva jo v angleško govorečem okolju.

² B. Čebulj Sajko postavlja natančnejše mejnike za te prehode v leti 1966, ko naj bi se začela integracija, in 1972, ko naj bi se začel multikulturalizem (2000, str. 17). Takrat je bila izvoljena Whitlamova vlada, ki je zaslužna za vrsto sprememb na področju šolstva, kulture, zunanje politike ter odnosov z aboriginsko skupnostjo, za izbris administrativnih sledi politike bele Avstralije, torej sprememb, ki gredo v smeri politike multikulturalizma. Poročilo National Multicultural Advisory Councila pa je npr. glede konca asimilacije in začetka integracije bolj nedoločno in ju postavlja v sredino šestdesetih let, začetek multikulturalizma pa v leto 1973, ko je bila dejansko eliminirana politika bele Avstralije in predstavljen termin multikulturalizem (1999, str. 20–24).

³ Čeprav večina imigrantov ni bila večča angleščine, so bili npr. pamfleti, namenjeni njim, pisani v angleščini (Collins, 1988, str. 228).

⁴ Imigranti so tečaje angleščine obiskovali brezplačno, saj so bili financirani z javnimi sredstvi. Obiskovali so jih lahko toliko časa, dokler so jih potrebovali.

Minister za imigracije Harold Holt je leta 1956 izjavil, da so otroci najmanjši problem, saj so prilagodljivi za avstralski način življenja in se hitro naučijo jezika. Če ne prej, se ga naučijo v šoli in pogosto lahko pomagajo staršem, da si pridobijo znanje angleščine, ki ga potrebujejo na delu (po: Jordens, 1997, str. 116). Da bi to dosegli, je potrebno vedno in povsod uporabljati le angleščino, kot je leta 1951 poudaril tudi ravnatelj ene izmed osnovnih šol v zbirnem centru za imigrante: »Otrok se mora naučiti razmišljati v angleščini od vsega začetka ... Angleščina mora biti osnova vsega poučevanja. Je pot k medsebojnemu razumevanju. Je ključ uspeha celotnega imigrantskega projekta ... Z učenci je potrebno govoriti v angleščini, oni morajo govoriti v njej ves dan in vsak dan, pri vsaki aktivnosti, v šoli in zunaj nje.« (po: Collins, 1988, str. 229)

Angleščina je bila torej jezik, ki ga je bilo potrebno uporabljati ne le v javnih prostorih, temveč tudi doma. Večina tedanjih prišlekov iz Slovenije ni znala angleščine, še manj pa so jo znali njihovi otroci. Doma so najpogosteje govorili slovensko, kar jim je lahko zunaj doma povzročalo težave, še posebno, če so bili starši pri uporabi slovenščine zelo dosledni:

»Sovražila sem svoje ime, ker je bilo tako drugačno. Ljudje so vedno komentirali, kako drugačno je, in me s tem spravljali v zadrego. Morala sem delati, kar je delal vsak priseljenec. Moji starši so bili pri tem zelo dosledni. Doma smo morali govoriti slovensko. Slovenska populacija v Avstraliji je bolj slovenska kot Slovenci. Držijo se svoje tradicije, religije. Moji starši so bili prav takšni. Morala sem se odreči nedeljam in iti v nedeljsko šolo.⁵ Potem so se priključili klubu Planica in vse svoje življenje preživeli tam. Tudi od mene so pričakovali, da bom tam. Zame je bilo res zelo težko, posebno v srednji šoli. Pred vhodnimi vrati sem morala spremeniti celotno svojo osebnost, svoj jezik. Ko sem zjutraj odšla, sem se morala ponovno spremeniti v Avstralko in govoriti angleško. Pisanje ni bilo tako težko, toda jezik je bil. Ne zdi se mi, da mi je znanje in učenje slovenščine kakorkoli pomagalo ... Diskriminacija se je najbolj občutila na igrišču. Avstralci so se igrali skupaj, Italijani so se igrali skupaj, jaz pa sem bila drugačna, ker nisem znala pravilno govoriti angleško. Kar sem se naučila angleščine, sem se je naučila v šoli. Najbolj sem se počutila diskriminirano od drugih otrok in ne od učiteljev.« (Osnovnošolska učiteljica, 3)

Tudi druge učiteljce, ki so hodile v šolo v tem času, pričajo o stiskah, doživetih zaradi neznanja angleščine in zaradi tega, ker jim pri učenju angleščine ni pomagal nihče:

»Sprva je bilo zelo težko. Hodili smo v angleške razrede za prišleke in se učili osnov angleščine. Znala sem samo nekaj osnov angleščine, ko sem začela hoditi v šolo. Ni bilo nobenih posebnih razredov, da bi se tam učili

⁵ Gre za pouk slovenščine ob nedeljah.

angleščino. Vrženi smo bili v redne razrede in si bodisi splaval ali utonil. Od nas je bilo odvisno, da smo se učili tako hitro, kot se je dalo. Nепrestano smo uporabljali slovarje, da smo se pogovarjali s sošolci.« (Osnovnošolska učiteljica, 9)

»V Avstralijo sem prišla 1956. leta in nisem znala angleščine, govorila sem le slovensko in malo nemško. To je bil že moj tretji jezik. V angleščini nisem znala niti ene besede. Moji starši niso vedeli, da obstojajo državne, katoliške in neodvisne šole. Najprej smo šli v kamp, kjer smo bili 6 mesecev, potem pa v Melbourne. Mama je vprašala, kje je šola, in sosedja je povedala. Bila je državna šola. Šla sem tja, sedeli smo na tleh, nismo imeli klopi. Ko sem bila stara 7 let, sem morala iti v 'prep',⁶ tam so bili pa vsi stari 5 let. Mama ni bila zadovoljna, ker sem ji povedala, da sedimo na tleh, da smo ležali na tleh in smo pisali na tablice s kreda. Domov sem prihajala zelo zamazana. Mama je potem slišala od drugih Slovencev, da so tu tudi katoliške šole in me je vpisala v katoliško šolo v Kew. Bili smo bolj zadovoljni. Diskriminacija je bila, ker nisem znala angleško. Mama mi je vedno dala za kosilo sendvič, včasih je bila v njem salama. Avstralci niso bili navajeni na salame in so delali obraze in se mi smejali, ker sem imela drugo hrano. Nisem mogla odgovarjati na vprašanja, ker nisem znala angleško. Izgledalo je, kot da ne znam ničesar. To me je še bolj vzpodbudilo, da se skušam hitro naučiti angleščino. Tako sem šla med kosilom s svinčnikom in papirjem in sem se učila črkovati. Vsako prosto minuto sem črkovala, toliko časa, da sem si zapomnila, da sem postala bolj samozavestna in pokazala, da nisem neumna. Takrat mi je bilo zelo težko, tudi učiteljice so na nas gledale zelo grdo, še posebno, če so bile Avstralke. Mama mi je dala žabe od doma. Učiteljica me je takoj nagnala domov in rekla, kako lahko nosim žabe, da moram nositi nogavice. Peš sem morala domov, da sem se preoblekla. Mama ni znala angleško in je morala narediti tisto, kar je zahtevala šola. Bilo mi je težko, sama sem se morala naučiti stvari, da sem dokazala, da se lahko učim in da lahko razumem. Prav zato sem hotela postati učiteljica. Hočem učiti otroke, da ne bi imeli takšnih težav, kot sem jih imela sama.« (Magda Pišotek)

INTEGRACIJA

Sledilo je obdobje tranzicije, imenovano tudi integracija. Po mnenju Collinsa (1988, str. 231) so politične spremembe v tem obdobju dokaj nejasne. Nova politika naj bi sporočala, da imigrantom ni več potrebno povsem in takoj opustiti svoje kulturne preteklosti in postati del homogene avstralske kulture, temveč da je to proces,

⁶ Prep – preparatory education.

ki lahko traja dlje časa. Zato integracija po njegovem ni drugega kot »dvostopenjska asimilacija«.

Osnovni razlog za spremembe je bil pomanjkanje imigrantov. Med letoma 1959 in 1965 se je odselilo več kot 16 % imigrantov (Collins, 1988, str. 230), trend pa se je še nadaljeval. Življenjski pogoji v Zahodni Evropi so se izboljšali, hkrati pa je začela Zahodna Evropa pritegovati tudi imigrante iz ostalih delov Evrope, kar je pomenilo, da v Avstralijo ni bilo dotoka novih imigrantov.

Raziskava Oddelka za imigracije (Department of Immigration) iz leta 1971 je razkrila, da sta največja problema med imigranti jezik in komunikacija. Zelo majhen odstotek odraslih imigrantov se je udeleževal tečajev angleščine, pokazalo pa se je tudi, da ni dovolj kvalificiranega osebja, ki bi poučevalo imigrante (Jordens, 1997, str. 113). Avstralska vlada se je torej srečala z vprašanjem, kako pritegniti nove imigrante in kako jih zadržati v Avstraliji, vse bolj jasno pa je bilo, da bo to mogoče le z drugačnim odnosom do njih. Nova politika je morala iti v smer upoštevanja njihove kulturne preteklosti, hkrati pa dati večji poudarek tudi učenju angleščine.

Po letu 1966 se je začela avstralska vlada nekoliko resneje ukvarjati tudi z izobraževanjem otrok imigrantov. K temu so jo prisilila vse pogostejša poročila o slabih materialnih pogojih šol, kjer je bilo veliko otrok imigrantov,⁷ prav tako pa tudi rezultati raziskav o učnem uspehu otrok imigrantov. V začetku sedemdesetih let je bila narcjena ena prvih tovrstnih raziskav, v kateri so ugotovili, da angleško govoreči otroci dosegajo boljše učne rezultate kot njihovi vrstniki, katerih materinščina ni angleščina (Jordens, 1997, str. 115–121). Kot so poudarili, je razlog v pomanjkljivem znanju angleščine, saj otroci, ki ne znajo angleščine do določene stopnje, ne morejo slediti pouku v angleščini. V šestdesetih in začetku sedemdesetih let so nekateri politiki izrazili tudi strah, da se bo krog revščine ponovil pri drugi generaciji imigrantov (Jordens, 1997, str. 115). Začeli so razmišljati, da asimilacija, ki odvraca imigrante od njihove kulture, uničuje tudi njihove potenciale in talente, s katerimi bi lahko prispevali družbi (Multicultural policy ..., 1997, str. 5).

Minister za imigracije je leta 1970 izjavil, da bo vlada financirala izobraževanje otrok imigrantov v javnih in privatnih šolah ter prevzela odgovornost za izobraževanje učiteljev in preskrbo s primernim učnim gradivom (Collins, str. 231). S tem se je dejansko začelo v začetku sedemdesetih let (več o tem glej: Jordens, 1997, str. 115–121). Takrat so začeli tudi s tečaji angleškega jezika za otroke. Predstavljali so nadaljevanje poučevanja angleščine, ki je potekalo v obdobju pred vkrcanjem otrok na ladje za Avstralijo in med vožnjo. Tečaji so trajali štiri do šest tednov, nato pa so šli otroci v redno šolo (Jordens, 1997, str. 109). Etnične skupnosti so si izborile tudi nekatere druge privilegije. Italijani in Grki so npr. konec šestdesetih let dosegli zakonitev državnih etničnih šol za svoje otroke in pravno pomoč v jeziku imigrantov

⁷ Opozarjali so na pomanjkanje prostorov, veliko število učencev v razredu, od tega veliko otrok imigrantov različnih etničnih skupin v enem razredu, pomanjkanje in neusposobljenost učiteljev, pomanjkanje učnih materialov.

(Čebulj Sajko, 2000, str. 51). Narejeni so bili torej zametki drugačnega sistema izobraževanja otrok imigrantov, vendar pa je bil to, kot ugotavlja Collins, »ad hoc« dogovor in nikakor ne neka sistematična, filozofska, politična orientacija. Z njo se je začelo s politiko multikulturalizma.

MULTIKULTURALIZEM

Leta 1977 je bila definirana prva formalna javna politika avstralskega multikulturalizma, ki se je odražala tudi na področju šolstva. Znanje drugega jezika se je vse manj pojmovalo kot pomanjkljivost in vse bolj kot prednost, ne kot nekaj, kar ogroža okolje in posameznika, temveč kot nekaj, kar ga bogati. Še več, to, da so starši, ki tudi sami niso bili večji angleščine, poučevali svoje otroke angleščino doma, je bilo pojmovano celo kot dodatna ovira pri učenju angleščine v šoli. O tem nam priča tudi naslednja zgodba iz konca sedemdesetih let:

»Mama se je z nami pogovarjala doma slovensko. Ona je želela, da se učimo slovensko, tako da nisem znala nič angleščine. V šoli so me naučili. Nekateri starši so npr. delali tako, da ko so prišli v Avstralijo, so začeli govoriti z otroki angleško, da bodo otroci znali angleško, ko bodo šli v šolo. Toda problem je bil, da njihova angleščina ni bila pravilna. Otroke so učili slabo angleščino. Učiteljica je morala popravljati, kar so se naučili ... Ko sem se začela učiti angleščino, sem se učila pravilno angleščino, ker so me učile v šoli angleške učiteljice. To, da nisi znal angleščine, je bilo takrat pojmovano kot nekaj normalnega. Večina staršev ni govorila angleško in so morali razumeti, da tudi mi ne znamo ... Imela sem prijateljice, katerih starši so bili Italijani, tudi one so govorile italijansko doma, tako da nisem bila edina. Zaradi jezika ni bilo problema. Tudi mi otroci smo večkrat tolmačili staršem. Če je bilo potrebno iti na sestanek, je mati toliko razumela, da je šla. Vendar z nami ni bilo nobenih problemov.« (Veronika Smrdel)

Kot je zapisano v poročilu Nacionalnega multikulturalnega sosveta (National Multicultural Advisory Council) z naslovom »Avstralski multikulturalizem za novo stoletje: proti inkluziji« (1999), se s politiko multikulturalizma pridevnik multikulturen uporablja za opis kulturne in etnične raznolikosti sodobne Avstralije, medtem ko se samostalni multikulturalizem uporablja za opis sprejemanja kulturne raznolikosti ter aktivnega reševanja izzivov in priložnosti, ki izhajajo iz multikulturene realnosti. Politika multikulturalizma priznava in sprejema, da Avstralija je in bo ostala kulturno raznolika država, in ponuja rešitve, kako povečati socialno harmonijo. Pri tem izpostavlja, da obstaja cela vrsta vidikov avstralskega načina življenja, ki ga mora sprejeti imigranti (zakonodaja, avstralska oblika demokracije, angleščina kot nacionalni jezik), kakor tudi, da bodo mnogi imigranti in njihovi otroci želeli ohraniti mnoge svoje navade in

tradicijo, nekatere izmed njih bodo privzeli celo ostali Avstralci (Australian ..., 1999, str. 25). Gre torej za koncept, ki ceni kulturne in lingvistične raznolikosti v kontekstu enotnosti, skupnih vrednot. Čeprav se pojem multikulturalizem uporablja pri opisu politike mnogih držav, je težnja Avstralcev, da vselej, kadar je le mogoče, dodajo samostalniku pridevnik avstralski in s tem zaznamujejo specifičnost svoje multikulturne politike. Če sledimo konceptualnim dilemam v razpravah o multikulturalizmu, kot jih je izpostavila M. Lukšič - Hacin (2004), gre za uporabo pojma, ki kljub temu, da izraža možnost raznovrstne komunikacije in interakcije v multikulturni družbi, povele, da obstaja več kultur in da živijo v nekem sosedstvu. Ne sugerira nečesa več, npr. možnosti navzkrižnih medsebojnih zvez med kulturami in njihovimi pripadniki in s tem možnosti ustvarjanja nečesa »tretjega«.

Kot je zapisano v multikulturni politiki oddelka za izobraževanje viktorijskih šol (Multicultural policy ..., 1997), je naloga šolskega sistema preprečevanje razvoja rasizma in presodkov ter pomoč učencem pri razvoju razumevanja in spretnosti, ki jim bodo omogočile učinkovito in uspešno sodelovanje v multikulturni družbi ter realizacijo svojih potencialov. Takšno razumevanje in spretnosti se bodo po njihovem mnenju lahko razvile v šolskih programih, ki natančno in pozitivno odražajo kulturni pluralizem, vzpodbujajo kulturno vključevanje in pomagajo učencem, da razvijejo:

- spretnost v angleščini;
- sposobnost v jeziku, ki ni angleščina;
- poglobljeno znanje in zavedanje lastne kulture in kulture drugih;
- razumevanje multikulturne narave avstralske preteklosti in sedanjosti ter neodvisnosti kultur od razvoja nacije;
- spretnosti in razumevanje, s katerimi bodo delovali sproščeno in kompetentno na medkulturnih srečanjih;
- zavedanje procesa globalizacije in nacionalne neodvisnosti na področju trgovine, denarnega gospodarstva, dela, politike in komunikacije in da je razvoj mednarodnega razumevanja in sodelovanja ključnega pomena (Multicultural policy ..., 1997, str. 8).

Multikulturno izobraževanje ni del kurikuluma kot posebni predmet, kot npr. matematika. Predmeta, ki na prvi pogled najbolj odražata multikulturalizem, sta angleščina kot drugi jezik (English as a second language – ESL) in drugi jezik (Language other than English – LOTE), multikulturno izobraževanje kot tako mora biti sestavni del vseh glavnih učnih področij,⁸ odražati pa ga mora tudi etos šole.⁹ Gre torej za holističen

⁸ Program obveznega izobraževanja v Avstraliji sestavlja osem učnih področij: umetnost, angleščina, ki vključuje tudi angleščino kot drugi jezik, zdravstveno in telesno izobraževanje, tuji jezik (LOTE), matematika, naravoslovje, družboslovje in okolje ter tehnologija.

⁹ V Viktoriji je to prav posebj izpostavljeno v zadnji strategiji multikulturnega izobraževanja do leta 2006 (Multicultural policy ..., 1997). Podobno npr. Avstralski glavni teritorij (Australian Capital Territory) poleg glavnih učnih področij izpostavlja tudi področja, ki le-ta prečijo (cross curriculum perspectives). Med njimi je tudi multikulturno izobraževanje (Multicultural education ..., 1997) (<http://www.decs.act.gov.au/publicat/acpframeworks.htm>).

pristop do izobraževanja, pri katerem multikulturalno izobraževanje prežema vse dele kurikulumuma in vpliva na vso šolsko prakso. Medtem ko se s podobno opredeljenimi kurikulumnimi področji pogosto dogaja, da ostajajo zapisana le na papirju in v praksi ne zaživijo, se da iz različnih dokumentov razbrati, da se v avstralskih šolah temu ni mogoče izogniti tako preprosto. V dokumentih je namreč priporočeno ne le, kje in kako dodati multikulturalni vidik in kakšni naj bi bili njegovi rezultati. Izdelane so tudi strategije, kako pri vključevanju tega vidika pomagati učiteljem in šolam, izdelane so uspešne strategije poučevanja, določeno je, kako pri učencih preverjati in ocenjevati rezultate multikulturalnega izobraževanja, kako evalvirati šolske programe z vidika multikulturalnega izobraževanja; poročila o delu šol morajo vsebovati tudi poročilo o napredku pri vključevanju tega vidika (Multicultural education ..., 1997, Multicultural policy ..., 1997). Šole in tudi učitelji so sicer zelo avtonomni. Poučevati morajo v skladu učnim programom (Curriculum and Standards Framework), s katerim je določeno, kaj naj bi učenci znali in bili sposobni delati; določene so stopnje (benchmarks), ki jih pričakujejo od učencev in jih bodo dosegli med šolanjem v različnih starostih. Učni program je torej ciljno zasnovan. Kako šole in učitelji cilje dosežejo, je stvar njihove avtonomije. Torej je stvar njihove avtonomije tudi, kako dosega multikulturalno izobraževanje. Kako je multikulturalni vidik sestavni del šolske prakse, sporočata učiteljici:

»Različne šole se soočajo s tem različno. Če je veliko otrok iz različnih kultur, dajejo večji poudarek multikulturalni vzgoji, šole, ki temu niso tako izpostavljene, ne dajejo temu toliko poudarka. V prvi šoli, kjer sem delala, je bilo veliko različnih otrok iz različnih kultur. Bilo je veliko priložnosti, da to izkoristimo in da se otroci iz tega učijo. Tako smo imeli vsako leto multikulturalni teden, potem so bili različni dnevi, npr. en dan je bil grški, drugi vietnamski ... Učenci so prišli v nacionalnih kostumih, med kosilom so igrali svojo glasbo, plesali so nacionalne plese, prodajali so svojo tradicionalno hrano, imeli so velik koncert na koncu tedna in vsaku učitelj je prišel v nacionalnem kostumu. Jaz sem prišla v slovenskem in potem so vsi spraševali, od kod sem. Imeli smo veliko ESL učencev, učenci so bili zelo različni. Druge šole mogoče nimajo tega, mogoče so v precejšnji meri anglosaške ali azijske in potem ne morejo tako dobro razvijati zavedanja multikulturalnosti. Seveda je to dodatno delo in je odvisno od učiteljev in če učitelji vidijo, da je potrebno to delati, da je potrebno vzgajati otroke k toleranci in razumevanju različnih kultur in religij, potem se bodo stvari dogajale, če pa se tega ne bodo zavedali, potem tega ne bo. Na splošno je ideja o multikulturalnosti prisotna in pokrita v vsaki šoli, pojmuje se kot nekaj pozitivnega, vendar pa je, koliko se bo delalo na tem, odvisno od šole do šole, od učiteljev in populacije, ki je v šoli ... Zavestno moramo oblikovati program tako, da bo zadostil tej zahtevi. Npr.: ko pregledujemo, kaj bomo delali to leto, se vprašamo in pregledamo vse teme, ali so multikulturalne, ali uporabljamo prave knjige, materiale, primere. To delamo na šolskem nivoju. Vsaka šola ima nekoga, ki je zadolžen

za kurikulum, vsaka šola ima dokumentacijo, kaj učitelji poučujejo in kako. Ne od ure do ure, večina šol ni tako natančna, mogoče od tedna do tedna, in skozi to se mora videti, da so pokrite določene teme. Odgovornost je učiteljeva, vendar bodo to pregledali odgovorni za kurikulum. Npr.: zahtevali bodo od učitelja, naj pove, kje ima te vsebine in kako jih dela. Pogovarjali se bodo tudi, kakšne bodo ekskurzije, kakšni posebni programi, ali bodo kaj spremenili, zato da bodo dali več multikulturnih vsebin ipd.» (Suzanne Prosenak)

»Kjer sem poučevala, ni bilo veliko učencev iz različnih etničnih skupin. Vendar pa smo kljub temu, čeprav šola ni bila tako etnično mešana, skušali poučevati tako, da bi učenci razumeli, da ima naša družba različne etnične skupine. Ko smo zbirali novele, kratke zgodbe, filme, smo skušali izbrati take, ki imajo sodobne teme, ki so multikulturne, kjer so izpostavljeni rasni problemi, tudi kako postati neodvisen, samostojen. Material je moral biti tak, da jim je temo približal, pazili smo, da so bile slike, zgodbe, imena ne le belcev, temveč tudi različnih drugih ras, kultur. Pazili smo, da so bile vključene teme različnih načinov življenja ... Če bi npr. poučevala avstralsko zgodovino, bi morala poučevanje prilagoditi tako, da bi vključila v to multikulturno perspektivo. Npr.: če bi govorila o pridobivanju zlata, ne bi govorila le o tistih, ki so tudi res pridobivali zlato, ampak tudi, kako so bili vključeni Kitajci, ki so skrbeli za perilo, prehrano, potem bi pogledala tudi, kaj je bilo z aborigini, pogledala bi, kaj so delali moški v tem času, in tudi, kaj so počele ženske. Ker imaš pri poučevanju svobodo, skušaš vključiti tisto, kar se ti zdi relevantno. Pri tem bi si želela, da bi naredila čim bolj široko, kot se da, da bi bili učenci bolj socialno zavedni, da bi vedeli, da niso bili tu le moški, temveč tudi ženske in otroci, ki so živeli v kampih z moškimi, da so bile različne bolezni, da ni bilo zdravil. Rada bi jim dala vedeti, da je več različnih pogledov na neko temo ... Obstaja zaupanje v učitelje, da bodo naredili prav. Jaz sem imela veliko svobode glede tega, kaj in kako bom delala. Odvisno je, kako kreativen je učitelj. Nekateri imajo veliko težav, da najdejo prave materiale, takšne, ki so relevantni, ki so iz današnjega časa, zanimivi za učence. Ko sem poučevala o Romeu in Juliji, je bila v časopisu objavljena zgodba o dveh zaljubljenih iz Sarajeva, iz različnih strani, ki sta bila ustreljena na mostu. Tako sem lahko pokazala, da se to ni dogajalo le v preteklosti, temveč se dogaja tudi danes. Celo naslov članka je bil Romeo in Julija iz Sarajeva ... Imamo napisana navodila, kakšen material lahko uporabljamo – ne sme biti žaljiv, ne sme biti ekspliciten čez določeno mero, primeren mora biti starosti otroka ... Politika naše šole je bila zelo jasna. Vsak učitelj je na začetku leta dobil dokumente o tem, kakšne materiale bomo uporabljali, kako bomo obravnavali, vzgajali učence, kako jih bomo disciplinirali, kaj je primerno in kaj ne, kako se bomo oblačili. Večina šol,

če ne vse, ima take dokumente, ki jih napišejo same. Ne naredi jih vlada, temveč jih naredi šola sama zase, vendar pa morajo biti v skladu s tem, kar predpisujejo tudi vladna priporočila.» (Liz Tomažič)

Angleščina kot drugi jezik

Znanje angleščine se pojmuje kot predpogoj za uspešno sodelovanje v avstralski družbi, oblikovan je primernih programov za učence, katerih korenine so iz neangleško govorečih kulturnih okolij, pa kot bistven pogoj njihovega uspešnega izobraževanja.

»Imamo Non English Speaking Background učence – to so učenci, katerih starši niso Avstralci, ki ne znajo angleško, otroci so se rodili tu in so se v šoli učili angleščine ... Če starši ne govorijo angleško in si se nekega drugega jezika učil sam kot otrok, potem to ovira tvoje učenje jezika v državi, v kateri se šolaš, v tem primeru angleščine ... Za veliko otrok je to dejavnik, ki vpliva na kvaliteto njihovega jezika ... Za Non English Speaking Background učence ni nujno, da dobijo kakšno posebno dodatno pomoč. Šola dobi nekaj več denarja ... Šoli ni treba dokazati, da je denar porabila prav za tega učenca, temveč kam ga je dala, daje porabila denar za pomoč.« (Silvia Žele)

Gre torej za učence, katerih starši niso iz angleško govorečega okolja, sami pa so se rodili v Avstraliji. Ti so sicer lahko večji angleščine, vendar se predvideva, da bodo imeli v šoli z njimi zaradi njihovega porekla nekoliko več težav kot z ostalimi učenci. Ni nujno, da šola prav za te učence naredi nekaj posebnega, drugačnega, dodatnega, vendar bo zanje dobila nekoliko več denarja že zaradi njihovih korenin.

Od učencev, ki so v avstralski šoli manj kot sedem let in pri katerih angleščina doma ni glavni pogovorni jezik, pričakujejo, da bodo imeli nekoliko več težav s šolo kot že omenjeni učenci. Zato šole zanje dobijo od države še več denarja. Ti imajo pravico obiskovati angleščino kot drugi jezik.¹⁰ To je predmet, ki je namesto »prave« angleščine, zahteve pri njem niso tako visoke glede razumevanja jezika, sposobnosti analize, ni poudarka na analitičnem in interpretativnem pristopu, kot je značilno za angleščino. Gre za nekoliko bolj enostavno, funkcionalno angleščino. Vendar pa ima predmet prav tako kot angleščina določen okvir, v katerem jo morajo poučevati. Tako kot za druge predmete, je oblikovan poseben dokument (curriculum standard framework – CSF), v katerem je zapisano, kaj naj bi učenci dosegli na določenih nivojih. Učitelj mora

¹⁰ Leta 2002 je bilo v šolah v Viktoriji okoli 25 % učencev z neangleškim govornim poreklom, kar pomeni, da so bili bodisi oni ali njihovi starši rojeni v neangleško govoreči državi. Doma so govorili več kot 100 različnih jezikov. Od tega je 3401 učenec prišel v Avstralijo v tem letu. Med njimi sta bila tudi dva, rojena v Sloveniji, vendar iz poročila ni razvidno, kateri jezik sta govorila. Od vseh omenjenih učencev z neangleškim govornim poreklom jih je 35,7 % ustrezalo kriterijem za vpis na angleščino kot drugi jezik (ESL ..., 2003).

podobno kot pri ostalih predmetih spremljati, kakšen je učenčev napredek, določene so teme, ki jih mora obdelati učitelj z učenci; kako jih poučuje, pa je, podobno kot drugod, odvisno od svobodne volje učitelja. Angleščina kot drugi jezik je maturitetni predmet, in sicer namesto »prave« angleščine.¹¹ Tudi v Avstraliji je podobno kot pri nas od števila točk na maturi odvisno, na katero fakulteto bo sprejet dijak. Angleščina je obvezni maturitetni predmet, zato je prispevek k pravičnosti avstralskega šolskega sistema možnost, da jo učenci lahko opravljajo v obliki angleščine kot drugega jezika. S tem se jim poveča možnost vpisa na zeleno fakulteto.

Šole pouk angleščine kot drugega jezika organizirajo na zelo različne načine.¹² Poročilo ESL iz leta 2002 navaja naslednje:

- direktno intenzivno poučevanje – intenzivno poučevanje za učence, ki so pravkar prispeli iz angleške jezikovne šole ali centra (o njih več v nadaljevanju); v tem programu učitelj angleščine kot drugega jezika poučuje predmete redne šole;
- timsko poučevanje – učitelj angleščine kot drugega jezika in redni učitelj poučujeta in planirata poučevanje skupaj;¹³
- dvojezično poučevanje – poučevanje predmetov v materinščini in angleščini.

Izmed omenjenih načinov sta v osnovnih in srednjih šolah v Viktoriji najbolj pogosta prva dva (ESL ..., 2003, str. 19–21). Poleg teh pa šole oblikujejo, izhajajoč iz svojih potreb in svoje specifičnosti, tudi druge oblike poučevanja angleščine kot drugega jezika:

»Vsi naši učenci so imeli, morda razen enega ali dveh, angleščino kot prvi jezik. In le za enega učenca nismo imeli ESL. Ta otrok je delal dodatno delo

¹¹ Matura v Viktoriji ni le izpit ob koncu srednješolskega izobraževanja ter pomeni vstopnico za nadaljnji študij in tudi dveletno izobraževanje, ki običajno poteka v enajstem in dvanajstem razredu. Končno število točk, ki jih kandidat prejme na maturi, je sestavljeno iz točk, ki jih kandidat osvoji na izpitu, in točk, ki jih dobi od učitelja v dvanajstem razredu.

¹² Način je odvisen od učenčeve starosti in zrelosti, časa, ki ga je preživel v Avstraliji in avstralskih šolah, učenčeve izpostavljenosti angleščini in njegovega prejšnjega učenja angleščine, prejšnjega izobraževanja, sposobnosti govora in pismenosti v njegovem prvem ali drugih jezikih, sposobnosti govora in pismenosti v angleščini, značilnosti učenčevega prvega jezika, vključno s pisavo, učenčeve migracijske ali begunske izkušnje, njegovih kulturnih korenin, želja učenca in njegovih staršev, katerih koli specifičnih učnih težav, njegovega statusa bivanja in dolžine nadaljnega bivanja v Avstraliji (ESL report, 2003, str. 18).

¹³ »Poučevala sem v šolah, kjer so bili otroci skupaj, ko pa je bila angleščina, so šli ESL učenci v drugi razred; potem v šoli, kjer je bilo timsko poučevanje – ko je bila angleščina, sem prišla v razred in skupaj z učiteljico sva poučevali angleščino. Pomagala sem vsem učencem, posebno pa ESL učencem. Obe varianti sta lahko dobri ali slabi. Posebno je bila zadnja oblika uporabna v sedmem razredu. Že tako je veliko sprememb za učence, ko pridejo v sedmi razred in zato jih nismo hoteli deliti, da bi bili videti drugačni. Bolje se nam je zdelo, da ostanejo skupaj in da ESL učitelj pride v razred in pomaga vsem, še posebno pa ESL učencem. Tudi ni mogoče, da bi poučevali dvojezično, materinščino in angleščino skupaj, zato učitelji ne znajo materinščine učencev, poučujejo le angleščino. Nekateri ne znajo nobenega drugega jezika, samo angleščino. Poučuješ angleščino z uporabo angleščine.« (Silvia Žele)

v oddelku za posebne potrebe. Pomagali so mu pri angleščini, pri ostalih predmetih pa mu je šlo dovolj dobro, da ni zaostajal za drugimi.« (Liz Tomažič) Dogaja pa se tudi, da učenci, kljub temu da bi lahko, ne obiskujejo angleščine kot drugega jezika: »Nekateri učenci npr. tudi niso hodili k ESL, če je bil takrat, ko je bil nek drugi predmet, ki je bil zelo pomemben za njihovo nadaljnjo kariero. Tako se je otrok odločil skupaj s starši. Če so otroci zelo dobri v angleščini, tudi ne gredo k ESL, čeprav bi lahko.« (Silvia Žele) Pogosto pa šole za učence, katerih prvi jezik ni angleščina, poleg nje prilagodijo tudi poučevanje drugih predmetov: »Večina šol bo dala nekaj dodatne podpore tem učencem tudi pri drugih predmetih. Mogoče bodo imeli en predmet manj in bodo medtem delali s posebnim ESL učiteljem. Njihov glavni problem je razumevanje jezika, ni nujno, da ne razumejo predmetnega področja. Če bi obvladali izrazoslovje na predmetnem področju, bi bilo njihovo zaostajanje za ostalimi zmanjšano.« (Suzanne Prosenak) »Imamo ESL in oni (otroci iz Azije, op. M. P.) delajo ta predmet. Mi kot učitelji moramo modificirati delo za te otroke, da razumejo. Oboje moramo narediti: ESL in modificiranje predmetov.« (Veronika Smrdel)

Angleščina kot drugi jezik je v avstralskih šolah očitno standard, kar verjetno izhaja tudi iz zavedanja, da predmet ne predstavlja le golega učenja angleščine kot jezika, temveč tudi zelo pomemben most med eno in drugo kulturo:

»Učitelj je most med učencem in prevladujočo kulturo. Učenec je osamljen, nihče ga ne razume. Učencu pojasnjuješ, kakšna so pravila, kakšna je kultura, jezik v Avstraliji, kako vse deluje. Pomagaš jim v veliko stvareh. Izpolnjevala sem formularje za socialno zaščito za starše, ker niso znali angleščine. Tako pomagaš tudi staršem. Si pa tudi most med prevladujočo kulturo in novo kulturo, ki prihaja v šolo. Ko pride nov učenec v šolo, to spremeni stvari v šoli ... ESL učitelj je zelo pomemben za učence, razredi so manjši in tako je njegov vpliv večji. Velikost razredov je različna, običajno je v razredu 15 učencev. Delo je zelo naporno, saj uporabljaš celotno telo, da razložiš učencem tisto, kar hočeš. Uporabljaš izraz obraza, da poveš vse tisto, česar ne moreš z besedami. Kultura učencev je drugačna in je tudi zato zelo naporno.« (Silvia Žele)

Poleg omenjenih oblik pomoči učencem, katerih prvi jezik ni angleščina, šole dobijo denar tudi za pomoč pri komunikaciji med šolo in starši učencev. V tem okviru je mogoče dobiti pomoč pri poučevanju v razredu ali zunaj njega kot individualni pouk (multicultural education aides). Šole, ki imajo učence in družine, katerih materinščina ni angleščina, imajo možnost dobiti od države tudi denar za prevajanje (interpreting and translation services). Porabijo ga bodisi tako, da pride prevajalec v šolo in pomaga staršem pri vpisu otroka, sestankih z učitelji ipd., bodisi tako, da kličejo prevajalsko

pomoč, ki jo je moč dobiti po telefonu, ali pa šola uporabi sredstva pri različnih prevajalskih službah za prevode, npr. sporočil staršem, informacij o programu in aktivnostih v šoli, napredovanju učenca.

V Avstraliji prevladuje prepričanje, da mora učenec vsaj do določene stopnje obvladati angleščino, da lahko sledi in sodeluje pri pouku v redni šoli. V Viktoriji se morajo učenci, ki so prišli v Avstralijo v času šolske obveznosti, v šestih mesecih od njihovega prihoda vpisati v intenzivni program angleščine, kjer naj bi jih pripravili za redno šolo. Idealno je, če učenci obiskujejo program v eni izmed angleških jezikovnih šol in centrov (English language school and centres), ki so v večjih mestih. Program poteka dva do štiri semestre, poučujejo pa angleščino v kontekstu osmih glavnih učnih področij. Koliko časa je učenec v šoli ali centru, je odvisno od njegovega napredovanja. Za učence, ki zaradi oddaljenosti šole ali centra nimajo možnosti obiskovati tečaja v centru ali šoli, jih je pa vsaj nekaj vpisanih v isto šolo ali skupino šol, gredo učitelji iz angleške jezikovne šole in centra v njihovo šolo (outposting program) in jim tako omogočijo obiskovanje intenzivnega tečaja angleščine. Ti učenci imajo intenzivni program angleščine do štiri dni v tednu, preostanek tedna pa so v rednem razredu in sodelujejo v programu redne šole. Ker tudi s tem niso uspeli pokriti vseh potreb, so za šole v večjih mestih v Viktoriji leta 2002 angleške jezikovne šole oblikovale tudi program (outreach services), v katerem pomagajo učiteljem in šoli z nasveti, informacijami in materiali pri poučevanju pravkar prispelih učencev (ESL ..., 2003). Razlogi, zakaj ne gredo vsi otroci v center ali šolo angleščine, so različni. Sogovornica navaja enega:

»Neki roditelj npr. ni pustil otroka, da bi šel tja zaradi svoje izkušnje z vojno in ker se je tako bal zanj. Zato je šel otrok direktno v šolo. Morali smo otroka vzeti in skušali narediti največ, kar smo mogli. V tem primeru je deklica šla v ESL razred.« (Silvia Žele)

Kot kažejo izkušnje, so lahko pri poučevanju uspešne tudi redne šole, ki imajo otroka brez znanja angleščine:

»Imam izkušnjo, koje prišla družina, ki ni znala angleško in so dali otroka takoj v našo šolo. Otroek je dobil pomoč in se je zelo hitro naučil angleško. Otroci so mu pomagali in so bili zelo prijazni do tega otroka.« (Magda Pišotek)

»Lani smo imeli fanta, ki je prišel iz Nemčije. Bil je v pripravljalnem razredu in ni znal nič angleščine. Z njim smo morali delati v razredu. Torej smo imenovali vse: vrata, miza, razred ... Potem pa je prišla učiteljica za poučevanje imigrantov in je delala z njim. Od takrat naprej je napredoval zelo hitro. To je drugače kot v srednji šoli, ker se dijaki ne učijo angleščine tako hitro. Če pa pridejo, ko so majhni, potem lahko pobirajo angleščino zelo zelo hitro.« (Osnovnošolski učitelj, 10)

Za učence, ki živijo v bolj odročnem podeželskem okolju, je oblikovan posebni program (Isolated ESL Student Support Program), ki so mu na šoli zagotovljena sredstva za učitelja angleščine kot drugega jezika, ali za zaposlitev novega takšnega učiteja. Kjer to ni mogoče, pa gre že zaposleni učitelj lahko v angleško jezikovno šolo ali center na mentorsko pomoč. Te šole so upravičene tudi do zbirke primernih materialov za poučevanje takšnega učenca (New Arrivals Kit) (ESL ..., 2003).

Drugi jeziki

Programi vseh drugih jezikov so namenjeni bodisi učencem, ki želijo ohraniti materinščino in jo nadalje razvijati, torej prvi, drugi, tretji ali še mlajši generaciji migrantov, bodisi učencem, ki jim je angleščina materni jezik, pa se želijo naučiti drugih jezikov.¹⁴ Glavni cilj programov je naučiti učence jezika zaradi komunikacije. Poleg tega pa je veliko tudi drugih vedenj in spretnosti, ki jih učenec lahko dobi od teh programov, npr. širitev kulturnega obzorja, razvoj interkulturalnih spretnosti in razumevanja kakor tudi rast zavedanja o omejenosti predsodkov in stereotipov. Da bi to dosegli, kot poudarjajo v Viktoriji, je potrebno zagotoviti, da je multikulturalna perspektiva vključena v vsebino izvedbe, poleg tega mora vsebovati poglobljeno raziskovanje kulture jezika, vsi jeziki morajo biti predstavljeni iz pozitivnega zornega kota. Tudi v teh programih morajo biti vsebovane druge kulture korektno, analitično in ne stereotipno. (Multicultural policy ..., 1997, str. 14):

»Vsaka šola ima LOTE, torej vsaka šola uči različne jezike. Ko učiš jezik, ne učiš le jezika, temveč tudi kulturo, učenci imajo ekskurzije, ki so relevantne za poučevanje jezika, potem obiske različnih predstavnikov teh kultur, praznovanja, ki so značilna za to kulturo, plese in pesmi, hrano, gledajo filme v tem jeziku.« (Liz Tomažič)

V Viktoriji programov drugih jezikov ne izvajajo le v državnih in privatnih osnovnih in srednjih šolah. Obstoja tudi cela vrsta etničnih šol znotraj etničnih skupnosti,¹⁵ poleg tega pa se učenci lahko učijo jezika tudi v Viktorijski šoli jezikov (Victorian School of Languages – VSL). Ta je edina jezikovna šola v Viktoriji, ki ponuja formalno izobraževanje na maturitetnem nivoju. V njej poteka poučevanje večinoma ob

¹⁴ Leta 2002 je bilo v Viktoriji 95 % osnovnošolcev v razredih, v katerih so bili osredotočeni predvsem na poučevanje učencev, ki nimajo nobenega predznanja v drugem jeziku. Predznanje v drugem jeziku je imelo 0,7 % učencev, 4,3 % učencev pa je bilo v mešanih razredih, torej v razredih, v katerih so imeli nekateri učenci predznanje v drugem jeziku in drugi ne. Podobno razmerje je bilo tudi v srednji šoli (Languages ..., 2002).

¹⁵ O njih v omenjenem tekstu ne bom govorila, saj bi zaradi obsega in specifičnosti zahtevale posebno obravnavo.

sobotah zjutraj, in sicer okoli tri ure na teden.¹⁶ Osnovne in srednje šole ponujajo le poučevanje tistih jezikov, za katere je dovolj učencev, z Viktorijsko šolo jezikov pa je število jezikov, ki jih učenci lahko opravljajo na maturitetnem nivoju, veliko večje, kar prispeva k enakopravnosti jezikov in etničnih skupin.¹⁷ Di jake, ki delajo maturo iz drugega jezika, v Viktoriji celo nagradijo z dodatnimi točkami (Ceferin, 2003, str. 14), s čimer želijo povečati interes za učenje drugih jezikov. Tako morajo učenci podobno kot pri drugih predmetih opraviti dveletno izobraževanje, ki jih vodi k maturi.¹⁸ Tudi za druge jezike so določeni cilji, ki jih mora učenec doseči na določenih stopnjah šolanja. Učitelj mora podobno kot pri ostalih predmetih spremljati, kakšen je otrokov napredek, določene so teme, ki jih mora obdelati z učenci, pri načinu poučevanja pa je podobno kot drugod za učitelja veliko svobode. Slovenščina je bila leta 1976 v Viktoriji akreditiran šolski predmet, kot maturitetni pa leta 1980.¹⁹ Vedno je bila akreditirana med prvimi in je služila za zgled pri pripravi učnih programov za učitelje drugih jezikov²⁰ (več o tem glej: Ceferin, 2003).

Priseljenci lahko torej opravijo maturo tudi iz materinščine. Da bi bila matura pravična za vse učence, podobno kot pri angleščini, so morali narediti maturo za druge jezike na različnih nivojih. Prvi nivo je za učence, ki so se drugega jezika začeli učiti v šoli, in drugi za one, katerih materinščina je izbrani predmet in so se v tem predmetu celo šolali. To opisuje tudi naša sogovornica:

»Dogajalo se je na primer, da imajo vsi Kitajci, ki pridejo v Avstralijo na univerzitetni študij in opravijo tukaj najprej maturo, zelo visoke rezultate

¹⁶ Podobno je v Novem Južnem Walesu: *»V primeru večjih jezikov in kjer je večja koncentracija priseljencev na enem kraju, imajo redni predmet na srednji šoli. Za jezike, za katere ni veliko interesa, kot je npr. slovenščina, kjer v eni šoli ne moreš dobiti toliko ljudi, da bi lahko nastavili rednega učitelja, je treba imeti pouk ob sobotah. Ta pouk organizira Board of Studies, to je kot nekak Zavod za šolstvo. Oni poiščejo učitelja, ki ljudi, ki so zainteresirani, poučuje, priskrbijo prostor in plačujejo tega človeka. Mora biti učitelj in mora imeti izobrazbo, neko potrdilo mora imeti od avstralske države, da je primeren za učitelja.«* (Metka Čuk)

¹⁷ V viktorijskih državnih osnovnih šolah so leta 2002 poučevali 18 jezikov, 16 v srednjih šolah, 44 v Viktorijski šoli jezikov in 49 v etničnih šolah. Viktorijska šola jezikov je kot izobraževanje na daljavo izvajala program 7 jezikov, 91,3 % državnih osnovnih šol je ponudilo program drugega jezika in 86 % osnovnošolcev se je učilo drugi jezik. Program drugega jezika so ponudile tudi vse srednje šole, razen enajstih državnih, kar je 96,4 %. Programa se je udeležilo 50,5 % učencev (natančneje o tem glej: Languages ..., 2002).

¹⁸ Pisni del maturitetnega izpita iz slovenščine kakor tudi osemnajstih drugih jezikov (tistih, ki jih obiskuje manj učencev), je enoten za vso Avstralijo. Ustni del izpita kakor tudi izobraževanje za maturo pa je pod okriljem posameznih držav (Ceferin, 2003, str. 58–59).

¹⁹ V Novem Južnem Walesu je bila akreditirana 1979 (Ceferin, 2003, str. 45).

²⁰ Začeli so s šestimi razredi slovenščine, po dva v treh šolskih centrih Viktorijske šole jezikov. Leta 1984 je bil pouk celo v šestih centrih. Od leta 2002 je pouk le še v enem razredu v Melbournu. Kot pravi Ceferinova, so večina učencev otroci staršev, rojenih v Avstraliji, ali pa so odrasli, ki nameravajo potovati v Slovenijo (Ceferin, 2003, str. 30). V Viktorijski šoli jezikov se je leta 2002 10 srednješolcev učilo slovenščino: dva v sedmem razredu, eden v osmem, dva v devetem in pet v enajstem (Languages ..., 2002).

v znanstvenih predmetih. Poleg tega vzamejo še mandarinsko kitajščino in imajo potem skoraj 100-odstoten splošni rezultat. Tako tekmujejo za vstop na najbolj prestižne fakultete, kot so medicina, znanost, računalništvo. Tako so v devetdesetih letih kot maturitetni predmet vzpostavili bolj zahtevno kitajščino za 'first language speakers'. Prav tako za indonezijsščino, japonščino, korejščino ... Jezike lahko delaš na različnih nivojih. Če si vse življenje hodil v kitajsko šolo, od tebe na maturi zahtevajo več. Se toliko zahteva kot od nekoga pri angleščini, če je hodil vse življenje v angleške šole. Tu gre za pravičnost.» (Aleksandra Ceferin)

V tej misli sogovornice pa ni izpostavljeno le vprašanje jezika. Omenja tudi, da so bili ti učenci zelo uspešni tudi pri drugih maturitetnih predmetih, čeprav se niso v celoti šolali v Avstraliji. Tu pa se postavi vprašanje, kako kvalitetna je avstralska šola z vidika doseganja akademskih dosežkov in tudi koliko avstralska družba ceni akademske dosežke v primerjavi z drugimi. Mnoge sogovornice so izpostavile željo, da bi dali v avstralskih šolah večjih poudarek akademskemu znanju, da je v tem smislu njihova šola marsikateremu učencu ponujala premalo izziva. Vendar pa je to že druga zgodba, ki bi potrebovala posebno obravnavo in za katero v tem tekstu ni dovolj prostora.

Vračam se k učencem, ki izbirajo druge jezike, v bistvu svojo materinščino. Postavi se vprašanje, kaj s takim učencem v razredih, ki so pred maturitetnimi:

»Če je npr. prišel v šolo učenec, ki je Italijan in torej zna zelo dobro italijanško in je izbral kot LOTE italijanščino, ga po izkušnjah, ki jih imam, ne bi dali v razred s starejšimi učenci, temveč bi ostal tam, kamor glede na svojo starost spada. Morda bi šola zanj v času, ko druge poučujejo italijanščino, preskrbela neko drugo delo, ker je zanj preveč enostavno. Ali pa bi mu učiteljica dala bolj izzivalno delo, zahtevne naloge, da se ne bi dolgočasil, ko bi ostali delali tisto, kar on že zna.« (Liz Tomažič)

Koliko časa v šolah namenijo poučevanju drugega jezika, je različno od šole do šole in je odvisno od tipa programa, materialov, dostopnih na šolah kakor tudi od potreb učencev.²¹ V Viktoriji delijo programe v tri skupine:

- program, osredotočen na predmet, kar pomeni, da je v središču poučevanje in učenje izbranega jezika;
- program, osredotočen na vsebino, kar pomeni, da dovršen del programa izvajajo v tem jeziku; program obsega minimalno 450 minut na teden;

²¹ Leta 2002 je čas, ki so ga imeli osnovnošolci za učenje tujega jezika v viktorijskih državnih šolah, variiral od 15 minut do 25 ur na teden, v povprečju 63 minut na teden. Pri srednješolcih je bilo povprečje kontaktnega časa za jezik v sedmem razredu 121 in v dvanajstem 232 minut (Languages ..., 2002).

- program zavedanja jezika in kulture (language and cultural awareness programs), kjer učenci pridobijo omejen besedni zaklad, spoznajo določene vidike kulture in družbe (Languages ..., 2002).²²

Kako izgleda poučevanje v tretjem programu, nam kaže naslednji primer v eni od osnovnih šol:

»Zanima nas, kaj pomeni biti Avstralec. Osredotočimo se na to, kdo smo, od kod smo prišli, kaj je Avstralec. V vsakem semestru – imamo štiri semestre na leto – učimo drugo kulturo. Naslednji semester bomo poučevali vse o Italiji: kulturo, jezik, hrano ... Potem bomo zaradi olimpijskih iger delali Grčijo, nato Indijo. Otroke učim osnov, povabimo starše v šolo, učimo se pisati, govoriti, kuhati, pojemo, plešemo, delamo zelo različne stvari. Jezelo zanimivo. Jaz odločam, katero kulturo bomo delali, odločim se na osnovi števila otrok iz različnih kultur v šoli ... V naši šoli menimo, da učenje jezika ni tako pomembno kot učenje o kulturah nas vseh. Res želimo postati tolerantni do različnih kultur; pri otrocih želimo razviti toleranco do različnih nacionalnosti, poučevati otroke, od kod so prišli, njihove kulture.« (Osnovnošolski učitelj, 10)

SKLEP

Vse sogovornice in sogovornik ugotavljajo, da je njihov šolski sistem z vidika multikulturalizma dober:

»Mislim, da je krasno poskrbljeno. Tukaj je toliko služb, sistemov, skrbi, da se te ljudi uredi. Država ne prestando razpisuje podpore, da te službe lahko delujejo. Imaš tudi prevajalsko službo. Zastonj ti prevedejo bistvene dokumente, prevedejo ti npr. spričevalo, za bolj zahtevne usluge pa moraš plačati. Prevajalci so tudi za slovenščino. Vendar za slovenščino ni potrebe. Stari priseljenci pomoči ne potrebujejo, če pa pridejo sedaj, pa pridejo že z neko angleščino, lahko zelo dobro.« (Metka Čuk) »Sistem poskrbi za kompetenco v angleščini. Mora biti jezik, ki povezuje vse različne skupine. Vlada pa tudi sistemsko podpira ohranjanje jezikov in kulture.« (Aleksandra Ceferin)

Znanje angleščine je za vključitev v avstralsko družbo bistvenega pomena. Da je avstralski šolski sistem s tega vidika uspešen, kažejo tudi raziskave. Ena izmed njih,

²² Največ osnovnošolcev je leta 2002 obiskovalo prvo obliko programa, in sicer 60,3 %, in 83,2 % srednješolcev. Tretjo obliko programa je obiskovalo 39,3 % osnovnošolcev in 16,3 % srednješolcev, drugo obliko pa le 0,4 % osnovnošolcev in 0,5 % srednješolcev.

ki govori o socialnem in ekonomskem položaju druge generacije priseljencev²³ (Khuo, Siew-Ean idr., 2002), kaže, da je njihov položaj relativno dober, v mnogih primerih pa celo boljši kot položaj njihovih staršev in celo da jim gre z vidika izobraževalnih dosežkov in poklicnega statusa bolje kot njihovim vrstnikom, ki so vsaj tretja generacija priseljencev.²⁴ Raziskava kaže, da druga generacija priseljencev obvlada angleščino ne glede na stopnjo, v kateri obvladajo angleščino njihovi starši. Tako že za skupino otrok, starih med 0 in 14 let, ugotavljajo, da večina otrok govori angleško do takrat, ko so dovolj stari, da gredo v šolo, in sicer ne glede na to, koliko obvladajo angleščino njihovi starši.²⁵ Podobno ugotavljajo tudi za drugo generacijo, ki je stara med 15 in 24 let: skoraj vsi so uspešni v angleščini, in sicer kljub temu, da doma ne govorijo le angleško, poleg tega pa je tudi njihov vpis v sekundarno in terciarno izobraževanje bistveno pogostejši kot pri vrstnikih, ki so vsaj tretja generacija priseljencev.

Podatki govorijo o socialnem in ekonomskem uspehu druge generacije priseljencev in posredno o tem, da je bil avstralski multikulturalizem upravičeno že konec sedemdesetih let svetovni vzor sožitja ljudi različnih narodnosti (Čebulj Sajko, 2000, str. 59). Pa vendar bi verjetno težko trdili, da je vzrok uspeha le v politiki multikulturalizma. Vzrok za uspeh druge generacije priseljencev je lahko v njenih večjih sposobnostih, da kompenzira primanjkljaje tretje generacije, lahko gre za drugačne aspiracije kot tudi vrednotenje izobraževanja, ki ga imajo starši iz precejšnjega dela vzhodne in južne Evrope ter Azije v primerjavi s tistimi, ki izhajajo iz angleško govorečih držav in Zahodne Evrope. Če nas zgodba o enakih možnostih npr. pri zaposlovanju ne prepriča povsem, bi morda lahko vzrok za uspeh na področju izobraževanja iskali v tem, da nekateri priseljenci svoj etnični izvor, zato da bi imeli možnosti dobiti zaposlitev, kompenzirajo z višjo stopnjo izobrazbe. Vzrokov je prav gotovo več, eden izmed njih pa je verjetno tudi – če se vrnem na sistemski nivo – šolski sistem in učitelji v njem. Na

²³ Pripadnik druge generacije je oseba, rojena v Avstraliji, ki ima enega ali oba od staršev rojena v državi prek morja. Okoli 20 % avstralske populacije je druga generacija. Največja skupina druge generacije Avstralcev ima enega ali oba od staršev rojena v Veliki Britaniji, za njimi je po številu druga generacija z evropskimi koreninami. Le-ta po številu močno prekaša drugo generacijo iz neevropskih držav. Migracije v Avstralijo iz neevropskih držav so se namreč dogajale v večini po letu 1975. Prav tako je druga generacija z evropskimi koreninami številčnejša od prve, saj se je imigracija iz Evrope, razen iz Velike Britanije, po letu 1970 močno zmanjšala.

²⁴ Razlike v drugi generaciji pa so glede na poreklo. Druga generacija priseljencev, ki prihaja iz nekaterih držav južne in vzhodne Evrope ter Azije, je uspešnejša od onih, ki prihajajo od drugod. Druga generacija angleško govorečih priseljencev ali onih, ki prihajajo iz Zahodne Evrope, je bolj podobna tretji ali mlajši generaciji Avstralcev. Ugotovili so tudi: če je bila generacija staršev ekonomsko prikrajšana, je druga generacija sposobnejša preseči ta primanjkljaj kot njihovi vrstniki iz tretje ali mlajše generacije. Druga generacija, stara med 15 in 24 let, ki živi v okolju z nižjimi ali srednje visokimi dohodki, z veliko večjo verjetnostjo ostaja v procesu izobraževanja kot tretja generacija iz istega okolja. Ni pa razlik med drugo in tretjo generacijo mladih, ki živijo v okoljih z visokim socialno-ekonomskim statusom.

²⁵ Čeprav veliko otrok, katerih starši so bili rojeni v Vietnamu, na Kitajskem, v Hong Kongu, Libanonu ali Turčiji, doma govori materinščino in njihovi starši slabše obvladajo angleščino kot drugi imigranti, skoraj vsi dobro obvladajo angleščino do 10. leta starosti.

osnovni zgornjih podatkov lahko namreč predpostavljamo, da igra pri učenju angleščine šola pomembno vlogo pri otrocih tistih staršev, ki znajo malo ali nič angleščine in, kot poudarjajo avtorji, je s tem povezano pričakovanje, da se bo druga generacija, ko bo dosegla odraslost, uspešno integrirala na trg delovne sile in v avstralsko družbo kot celoto.

Z vidika učenja angleščine inkluzija, to je proces, ki se omenja v zvezi z nadaljnjim razvojem avstralskega multikulturalizma, ni vprašljiva. Kaj pa etnična raznolikost? Tudi temu področju dajejo v avstralskem šolskem sistemu precejšen poudarek, pa vendar število ljudi, ki uporabljajo materinščino, iz generacije v generacijo upada (Khoo, Siew-Ean idr., 2002). Slovenci pri tem niso nobena izjema. Če je angleščina za vključevanje v avstralsko družbo res tako pomembna, ali ne bi starši otrokom pomagali s tem, da bi tudi doma govorili angleško? Sogovornice so imele v zvezi s tem oblikovano stališče.

Na eni strani so bili argumenti, da je potrebno tudi doma z otrokom govoriti angleško:

»Ne zdi se mi, da mi je znanje in učenje slovenščine kakorkoli pomagalo. Zato tudi nisem zahtevala, da se moji otroci učijo slovenščine. Nisem zahtevala, da se učijo kateregakoli jezika, torej znajo le angleško ... Otroci morajo prakticirati angleščino, če naj bi postali spretni v jeziku. Če ne bodo imeli nikogar, s komer bi prakticirali, ne bodo nikamor prišli. Le nekaj ur učenja angleščine v šoli ni dovolj. Sama sem imela veliko težav pri pisanju esejev v angleščini. Edini način učenja jezika je, da si povsem v jeziku. Otroci so zmedeni, če starši z njimi govorijo doma v slovenščini, drugod pa morajo govoriti in pisati v drugem jeziku.« (Osnovnošolska učiteljica, 3)

Sogovornica je prišla v Avstralijo v času asimilacijske politike s starši, ki so bili, kot pravi sama, bolj zavedni Slovenci kot Slovenci v Sloveniji in ki so jo z zahtevo, da mora doma govoriti le slovensko, prej odvrnili kot vzpodbudili za uporabo in učenje slovenščine.

Naslednja sogovornica, ki je tudi prišla v Avstralijo v času asimilacijske politike in je prav tako doživela precej stresov ob učenju angleščine v šoli, se nagiba k dvojezičnosti:

»Če si v Avstraliji, mora biti angleščina prva. Slovenščino je pa tudi dobro, da človek obdrži in da se istočasno učijo tudi to. Starši naj bolj govorijo v angleščini, ker se drugače počutijo, da ne znajo angleško. Ker v državi, kjer so, morajo obvladati jezik, ker je to zelo težko. Zmožem sva oba Slovenca in govoriva slovensko z njimi in s staro mamo in atom smo govorili slovensko. Angleščina mora biti, je prva, poleg tega pa slovenščina. Mora biti dvojezično. Zdaj imam vnuka in z njim govorim angleško in slovensko. Tako bo vedel. Tako sem tudi s svojimi otroci ... Včasih sem govorila v angleščini in

sem jim rekla, zdaj vam bom pa povedala, kako se to reče v slovenščini. In sem povedala v slovenščini. Včasih sem hotela povedati nekaj prisrčnega in sem povedala v slovenščini, včasih pa v angleščini, včasih sem povedala dvakrat, enkrat v slovenščini in drugič v angleščini.» (Magda Pišotek)

Ostale sogovornice, čeprav je večina v času svojega šolanja prav tako doživljala diskriminacijo zaradi neznanja angleščine, so bile na strani materinščine:

»Težko vprašanje. Pomembno je za otroka, da ohranja svoj prvi jezik in kulturo in da se tudi uči angleščine. Moja mama ni znala angleščine, oče se je je učil, z očetom sva se pogovarjala v angleščini in z mamo v slovenščini in tako je še vedno. Če smo sedeli za mizo, smo govorili slovensko, s sestro govorim angleško. Tudi starši morajo znati angleško, vendar dvomim, da je pravi način ta, da bi jih prisilili, da tudi doma govorijo angleško. Moja mama se še vedno z grenkobo in jezo spominja časov, ko je bil del Slovenije, v katerem je živela, pod italijansko okupacijo in so morali tudi doma govoriti italijansko. Slovenščina jim je bila zato še bolj pomembna, ker nismo smeli govoriti slovensko doma. Zelo težko bi bilo od nekoga pričakovati, da tudi doma govori angleško, če to ni njegova materinščina. Učenci se je naučijo v šoli.« (Liz Tomažič)

»Moje hčerke so govorile samo slovensko v predšolskem času in samo malo, kar so se naučile angleščine v igri z drugimi otroki. To jim ni bila nikdar nobena ovira, kljub temu da smo doma vedno govorili slovensko. Iz lastne izkušnje vem, kako se otroci hitro naučijo jezika.« (Aleksandra Ceferin)

»Ko sem hodila v osnovno šolo, so svetovali staršem, naj tudi doma govorijo z otroki angleško, da se bodo lažje prilagodili in vključili v skupnost, torej asimilirali. To je napačno. Kot ESL učiteljica jim pravim, naj ohranijo svojo materinščino. Če jo bodo ohranili, se bodo možgani še bolj razvijali. Staršem bi priporočala, naj ohranijo materinščino doma.« (Silvia Žele)

»Zdaj ko sem starejša in imam veliko slovenskih prijateljic, vidim, da bi se rade naučile slovenščine. Ampak zdaj je vse prepozno, ne bodo se mogle nikoli dobro naučiti. Vidim sama, da sem zelo srečna, ker je mama govorila z nami slovensko. Čeprav smo včasih v šoli hoteli, da bi bili taki kot drugi ljudje in da bi tudi naši starši govorili angleško, ampak zdaj, ko sem starejša, sem vesela, da znam slovensko, da znam še en jezik. Tisti, ki se niso učili, jim je žal ... Poučevala sem tudi v verskem središču majhne otroke slovenščino – tretjo ali četrto generacijo Slovencev. Seveda pa se otroci slovenščine ne bodo naučili, če dobijo eno nedeljo ali dve na mesec nekaj ur slovenščine, zato morajo starši govorit z njimi slovensko doma.« (Veronika Smrdel)

Cela vrsta je dejavnikov, ki prispevajo k takšnim stališčem naših sogovornic. V našem primeru pa niso povezani le z lastno izkušnjo, temveč tudi z razmislekom, ki je sestavni del njihovega profesionalnega razvoja. Z vidika systemskega nivoja je znanje različnih jezikov danes v Avstraliji cenjeno, vzpodbuja se ohranjanje materinščine. Vendar pa, če izhajamo iz predpostavke, da je jezik eden izmed najpomembnejših vidikov pri ohranjanju etnične identitete, lahko trdimo, da kljub prizadevanjem, ki jih avstralska družba namenja ohranjanju etničnih identitet, te izginjajo, oziroma da politika multikulturalizma vodi k asimilaciji, v tem primeru, ne več dvostopenjski, temveč morda trostopenjski. V tem smislu tudi zgoraj izpostavljena dilema, govoriti doma v materinščini ali ne, v bistvu ni dilema, saj v vsakem primeru vodi k opuščanju materinščine, v prvem hitreje in v drugem počasneje. Pa vendar je odnos, ki ga ima do tega država, pomemben, saj govori o tem, ali je imigrant spoštovan državljan, ali je prinesel s seboj le prtljago, ki jo mora čim prej odložiti. Vendar pa, ali je jezik res eden izmed najpomembnejših aspektov ohranjanja etnične identitete?²⁶ Po mnenju Z. Skrbiša, izhaja joč iz analize avstralskih Slovencev, jezik priseljencev ni več glavni simbol pripadnosti neki etnični skupini, temveč postaja glavno sredstvo in oblika izražanja etničnosti simbolna identifikacija.²⁷ »Primer otrok slovenskih migrantov jasno kaže, da se vse bolj zatekajo k tistim vidikom njihove izvorne etnične kulture, ki imajo močne vizualne in simbolne poteze, pa čeprav to ne povečuje njihove vidljivosti v okolju gostiteljske družbe.« (Skrbiš, 1996, str. 68) Ali kot pravi ena izmed naših sogovornic:

»Mladina sicer izgublja jezik, dežela in kultura staršev pa jo zanimata in to je zrno, iz katerega vzklje prihodnost, ki bo vedno bolj globalna, lepa nova rast.« (Aleksandra Ceferin)

Avstralski šolski sistem prav gotovo kaže na velik napor in težnjo, da bi bile vse etnične skupnosti enakopravne, da ne bi bilo diskriminacije in rasizma,²⁸ posamezniku pa dopušča možnosti, da se odloči, katere navade, ki izhajajo iz njegove dediščine, bo ohranil in katere spremenil. S tem pa kaže na odprtost in širino duha avstralske družbe. In če drži trditev, da se mora civilizacija soditi po tem, kakšen odnos ima do manjšin, je v to smer vloženega prav gotovo veliko napora. To seveda nikakor ne pomeni, da diskriminacije v avstralskih šolah in družbi ni,²⁹ morda le, da je to ena izmed tem, ki se ji že zaradi svoje multikulturalnosti nikoli ne morejo in nočejo izogniti, jo skušajo vedno in povsod ohranjati v središču pozornosti in se soočati z njo.

²⁶ Takšno mnenje imajo predstavniki slovenskih etničnih organizacij v Avstraliji. Poleg jezika navajajo še religijo (Skrbiš, 1996).

²⁷ O tem govori tudi M. Milharčič - Hladnik v zvezi s Slovenci v ZDA. O tem glej njen tekst v 19. številki Dveh domovin (2004) in tudi tekst v tej številki.

²⁸ Naj v zvezi s tem le omenim: čeprav avstralskemu multikulturalizmu to z vidika priseljencev relativno dobro uspeva, imajo še vedno veliko težav v odnosu do aboriginov.

²⁹ »Seveda je. Zdi se mi, da je diskriminacija nekaj naravnega. Ljudje čutimo odpor do stvari, ki so drugačne od nas. Avstralski so izjemno tolerantni ljudje v tem, da znajo s tem sami poračunati in

VIRI IN LITERATURA:

- Australian multiculturalism for a new century: Towards inclusiveness* (1999). Australia: National Multicultural Advisory Council, str. 122.
- Ceferin, Aleksandra (2003). *Slovenian Language in Australia: 25 years of Slovenian language in Victorian Schools*. Victoria: Institute for Slovenian Studies in Victoria.
- Ceferin, Aleksandra (2004). Šolskovzgojni sistem v Avstraliji: Viktorija 1980–2003, koledar Slovenske izseljenske matice.
- Collins, Jock (1988). *Migrant Hands in a Distant Land*. Sydney, London: Pluto Press.
- Čebulj Sajko, Breda (1992). *Medsrečo in svobodo*. Ljubljana: samozaložba, str. 251.
- Čebulj Sajko, Breda (2000). *Razpotja izseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC, str. 140.
- ESL Report 2002* (2003). Victoria: Office of School Education, str. 48.
- Jordens, Ann-Mari (1997). *Alien to citizen: Settling migrants in Australia, 1945–1975*, Australia: Allen and Unwin with Australian Archives.
- Khoo, Siew-Ean idr. (2002). *Second Generation Australians*. Australia: Department of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs, str. 148.
- Languages other than English in government schools 2002* (2002). Melbourne: Communications Division, for the Office of School Education, Department of Education and Training, str. 106.
- Lukšič - Hacin, Marina (2004). Konceptualne dileme v razpravah o multikulturalizmu in globalizaciji, *Dve domovini/Two homelands*, 19, str. 107–120.
- Mikola, Maša (2004). *Etnična izbira, od avstralskih Slovencev do slovenskih Avstralcev*, diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, str. 84.

tega ne kažejo preveč navzven. Na nek način so tudi malo naivni. Tu je veliko prostora, ljudje niso živčni in si mislijo, bo že kako. So ležerni, če pa jim stopiš na žulj, bo pa to slaba izkušnja in bodo postali tako diskriminativni in nestrpni kot kdo drug ... Problem je po mojem v tem, kako ljudje govorijo angleško. Naša sosedka hodi k zdravniku kitajskega porekla, rada ga ima, ko ti ga hoče predstaviti, pa pravi: Ko jaz zaprem oči, sploh ne bi vedela, da je Kitajec, ker brezhibno govori angleško. Ona bi verjetno po tem diskriminirala. Drugi zdravnik pa zelo slabo govori angleško, je prišel iz Kitajske in ima zelo malo pacientov. Verjetno ni slab zdravnik in veliko ljudi se trudi iti k njemu še enkrat, pa vendar, če ne razume jo, koliko tablet morajo vzeti, potem je to resen problem. Avstralce vidim kot izjemno tolerantne.» (Metka Čuk)

Nekatere sogovornice imajo izkušnje diskriminacije celo v šoli: »Mela sem izkušnje, ko starši niso hoteli govoriti z menoj, ker nisem avstralskega porekla. Bili so Avstralci. Večina staršev ni tako osornih, vendar pa je razizem tudi med starši. Starši ne odobravajo npr. če se njihov sin ali hči druži s prijatelji z drugačnim poreklom kot so sami.« (Silvia Žele)

»Ne (nimam nobene izkušnje diskriminacije, op. M. P.). Mi kot Slovenci ne izgledamo drugače. Edino priimek. V prejšnji šoli, kjer so bili bolj Avstralci in Angleži, so zelo težko izgovarjali moj priimek in včasih so se delali malo norca. Ko pa so se navadili, je bilo v redu. V tej šoli pa sploh ne.« (Veronika Smrdel)

Milharčič - Hladnik, Mirjam (2004). Ohranjanje etnične identitete in tradicije med slovenskimi izseljenci in njihovimi potomci v Združenih državah Amerike, *Dve domovini/Two homelands*, 19, str. 121–140.

Multicultural policy for Victorian schools (1997). Victoria: Department of Education. *Second generation Australians* (2002), str. 15.

Skrbiš, Zlatko (1994). On ethnic »communities« in non-native environments, *Dve domovini/Two homelands*, 5, str. 137–149.

Skrbiš, Zlatko (1996). »Slovenes in Australia: some decades later towards a research agenda«, *Soočanje mita in realnosti ob prihodu izseljencev v novo okolje* (ur. Irena Gantar Godina), Ljubljana: Inštitut za izseljenstvo, ZRC SAZU, str. 63–68.

Skrbiš, Zlatko (2001). »Slovenes«, *The Australian People* (ur. J. Jupp), Cambridge: University Press, str. 686–687.

Skrbiš, Zlatko (2003). Diasporično slovenstvo: politika, nacionalizem in mobilnost, *Družboslovne razprave*, 42, str. 9–20.

Zalokar, Jurij (1991). *Mavrična kača*. Radovljica: Didakta.

Žele, Silvia (2003). »What is like to be a person of Slovenian heritage in Australia?« (prispevek na konferenci *Slovenian language and culture – the Future*, Kew, Melburne, 23. 3. 2003), str. 3.

www.sofweb.vic.edu.au

www.immi.gov.au

www.decs.act.gov.au

INFORMATORJI:³⁰

Veronika Smrdel, rojena 1972, srednješolska učiteljica, druga generacija

Suzanne Prosenak, rojena 1968, srednješolska učiteljica, druga generacija

Osnovnošolska učiteljica, intervju št. 3, rojena 1957, prva generacija

Metka Čuk, rojena 1958, bivša lektorica slovenščine v Sydneyju, pripravljala maturitetne izpite za slovenščino, prva generacija

Magda Pišotek, rojena 1956, srednješolska učiteljica, prva generacija

Liz Tomažič, rojena 1955, srednješolska učiteljica, druga generacija

Aleksandra Ceferin, rojena 1932, upokojenka, srednješolska učiteljica, izdelala učni program slovenščine za VSL in slovenščino registrirala kot maturitetni predmet, prva generacija

Silvia Žele, rojena 1961, srednješolska učiteljica, druga generacija

Osnovnošolska učiteljica, intervju št. 9, rojena 1940, prva generacija

Osnovnošolski učitelj, intervju št. 10, rojen 1972, druga generacija

³⁰ Nava jam le del poklica informatorjev, relevantnega za pričujoči tekst.

SUMMARY

FROM THE DEMAND FOR RENOUNCING MOTHER TONGUE TO
APPRECIATION OF BILINGUALISM: EDUCATIONAL SYSTEM IN AUSTRALIA

Mojca Peček

The entire Australian society is essentially marked by three periods in regard of dealing with immigrants; they go from the policy of white Australia to non-discriminatory immigration policy, called Australian multiculturalism. All mentioned periods substantially influence the Australian education system as well. Australia has long ago accepted the standpoint that mastering English language is the key to a complex participation in Australian society. What is new in multiculturalism policy in comparison to the previous two periods is that it does not demand oblivion of the cultures of immigrants. A variety of aspects of Australian way of life exists, which the newcomers must accept but at the same time it is anticipated that immigrants and their children might want to preserve their customs and tradition. That reflects in education as well. Multicultural education is not a part of the curriculum in the form of a specific subject, for example mathematics. Subjects, which at first sight reflect multiculturalism most are English language as a second language (ESL) and languages other than English (LOTE). Multicultural education as such must be a composite part of all major education fields and must be reflected in the ethos of schools.

As researches indicate, school plays a significant role in learning English with children of parents who know little or no English language; with this connected is the anticipation that the children of immigrants will as adults include successfully in the labour market and in Australian society as a whole. Numerous programmes are formed for immigrant children, from enabling additional aid to pupils originating from non English speaking environments to English as a second language, which pupils attend instead of the "real" English, and English language schools and centres for newcomers. It is on the other hand possible to learn several other languages which pupils can take as graduation exams, with which the equality of languages and cultures is practised on the school level.

The Australian educational system most certainly exhibits a huge effort and tendency for equality of all ethnic communities, and leaves to the individual to decide which customs deriving from one's heritage one will preserve and which one will change, which all indicates a wide openness of the Australian society. If the statement that a civilisation should be judged by its attitude towards minorities holds, there is certainly much effort invested in that direction. That does not mean there is no discrimination in Australian schools and society; this is one of the themes, which they cannot and do not want ever to avoid because of their multiculturalism, and which they at all times try to keep in the centre of attention and confront with it.