

36 2012

h o m e l a n d s

R d o

V o m v

E i n i

Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

*Glavni urednik / Editor-in-Chief*

Jernej Mlekuž

E-naslov: mlekuz@zrc-sazu.si

*Odgovorna urednica / Editor-in-Charge*

Marina Lukšič Hacin

*Souredniki / Co-editors*

Krisitina Toplak, Mirjam Milharčič Hladnik, Jure Gombač

*Tehnična urednica / Technical Editor*

Špela Marinšek

*Mednarodni uredniški odbor / International Editorial Board*

Dirk Hoerder, Rudi Rizman, Marjan Drnovšek, Damir Josipovič, Aleksej Kalc,  
Milan Mesić, Mirjam Milharčič Hladnik, Leopoldina Plut Pregelj, Andrej Vovko,  
Adam Walaszek, Rolf Wörsdörfer, Janja Žitnik Serafin

*Lektoriranje / Proofreading*

Irena Destovnik (slovenski jezik / Slovene)

Peter Altshul (angleški jezik / English)

*Oblikovanje / Design*

Anja Žabkar

*Prelom / Typesetting*

Uroš Čuden, Medit d. o. o.

*Tisk / Printed by*

Collegium Graphicum d. o. o.

*Naslov uredništva / Editorial Office Address*

INŠTITUT ZA SLOVENSKO IZSELJENSTVO IN MIGRACIJE ZRC SAZU

p. p. 306, SI-1001 Ljubljana, Slovenija

Tel.: (+386 1) 4706 485; Fax: (+386 1) 4257 802;

E-naslov / E-mail: spelam@zrc-sazu.si

Spletna stran / Website: <http://isi.zrc-sazu.si>

© ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije

Revija izhaja s pomočjo Javne agencije za knjigo Republike Slovenije  
in Urada Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu.

D V E  
d o m o v i n i

R A Z P R A V E O I Z S E L J E N S T V U

T W O  
h o m e l a n d s

M I G R A T I O N S T U D I E S

36 • 2012

*Izdaja*

Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

*Published by*

Slovenian Migration Institute at the ZRC SAZU

Ljubljana 2012

Revija ***Dve domovini • Two Homelands*** je namenjena objavi znanstvenih in strokovnih člankov, poročil, razmišljanj in knjižnih ocen s področja humanističnih in družboslovnih disciplin, ki obravnavajo različne vidike migracij in z njimi povezane pojave. Revija, ki izhaja od leta 1990, je večdisciplinarna in večjezična. Revija izhaja dvakrat letno. Članki so recenzirani.

The journal ***Dve domovini • Two Homelands*** welcomes the submission of scientific and professional articles, reports, debates and book reviews from the fields of humanities and social sciences, focusing on migration and related phenomena. The journal, published since 1990, is multidisciplinary and multilingual. The journal is published biannually. All articles undergo a review procedure.

**Povzetki in indeksiranje / Abstracts and indexing:**

FRANCIS (Sociology/Ethnology/Linguistics of Francis), IBZ – International Bibliography of Periodical Literature, IBR – International Bibliography of Book – Reviews, Sociological Abstracts, IBSS – International Bibliography of the Social Sciences, MSH-Maisons des Sciences de l’Homme, SCOPUS, SSCI – Social Sciences Citation Index, Social SciSearch, Journal Citation Reports / Social Sciences Edition.

Letna naročnina 18 €. Posamezni letniki so na voljo.

Annual subscription 18 € for individuals, 28 € for institutions.

Previous issues are available on demand.

Master Card / Euro Card and VISA accepted.

*Naročila sprejema / Orders should be sent to:*

Založba ZRC, p. p. 306, SI-1001 Ljubljana, Slovenija

Fax: (+386 1) 425 77 94; E-mail: [zalozba@zrc-sazu.si](mailto:zalozba@zrc-sazu.si)

# VSEBINA / CONTENTS

## TEMATSKI SKLOP / THEMATIC SECTION

Migracije in izobraževanje  
Migration and Education

### MIRJAM MILHARČIČ HLADNIK

Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij 7  
Intercultural Relations and Social Participation in the Migration Context

### OLGA DEČMAN DOBRNJIČ, MILAN PAGON, MAJDA PŠUNDER

Evaluation of the Seriousness of Acts of Violence against Immigrant Secondary School 19  
Students in Boarding Schools  
Ocena resnosti nasilnih dejanj nad dijaki priseljenci v dijaških domovih

### MITJA SARDOČ

The Educational Significance of Engagement with Diversity 33  
Pomen vključevanja različnosti v vzgoji in izobraževanju

### NATALIJA VREČER

Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike 47  
za predmet geografija  
The Inclusion of Multicultural Education Contents in Geography Curricula  
and Textbooks

### IRENA LESAR, IVANA ČANČAR, ANITA JUG DOŠLER

Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljelih učencev 59  
Teachers from Slovenia and Sweden on Teaching (Newly) Immigrated Students

### MARIJANCA AJŠA VIŽINTIN

Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti 73  
Education for Living Together in Diversity

## RAZPRAVE IN ČLANKI / ESSAYS AND ARTICLES

### DRAGO KOS

- »Avtohtona« evropska džamija? 89  
An "Indigenous" European Mosque?

### ŠPELA KALČIČ

- The Ethnography of Houstrucking in West Africa: Tourists, Travellers,  
Retired Migrants and Peripatetics 101  
Etnografija avtohišarstva v Zahodni Afriki: Turisti, popotniki, upokojeni migranti  
in peripatetiki

### NATAŠA ROGELJA

- Liveboards in the Mediterranean: Luxury or Marginality? – Ethnographic Reflections  
on Maritime Lifestyle Migrations 119  
Živetni na barki v Mediteranu: Luksuz ali marginalnost? – Etnografska refleksija  
pomorskih življenjsko-stilskih migracij

### MILAN JAZBEC, MARINA LUKŠIČ HACIN

- Diplomat kot akter in objekt migracijskih procesov 131  
Diplomat as an Actor and Object of Migration Processes

### MARKO KLAVORA

- Ko izbire ni: Pričevalci in evakuacija Slovencev iz Sarajeva novembra 1992 143  
Impossible Dilemma: Witnesses and Evacuation of Slovenians from Sarajevo  
in November 1992

### TANJA ŽIGON

- Dunajčanka v Ljubljani: Medkulturno delovanje Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner 157  
A Viennese Woman in Ljubljana: Hedwig von Radics-Kaltenbrunner's Intercultural Activity

## KNJIŽNE OCENE / BOOK REVIEWS

- Jernej Mlekuž (ur.), *Klepetavi predmeti: Ko predmeti spregovorijo o nas in drugih*,  
Založba ZRC, ZRC SAZU, Zbirka Migracije, Ljubljana, 2011 (Nina Vodopivec) 171

## POROČILA / REPORTS

- Poročilo s 17. Posveta slovenskih društev, katoliških misij, učiteljev, socialnih delavcev  
in članov folklornih skupin v Nemčiji, Bad Urach, 23.–25. 3. 2012 (Marijanca Ajša Vižintin) 177

# TEMATSKI SKLOP

Migration and Education

Migracije in izobraževanje

THEMATIC SECTION





# MEDKULTURNI ODNOSI IN SOCIALNE PARTICIPACIJE V KONTEKSTU MIGRACIJ

Mirjam MILHARČIČ HLADNIK<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### **Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij**

Besedilo prikaže aktualne evropske razprave o definiranju pravic posameznika in državljana v kontekstu migracij in teženj po bolj participativnem, inkluzivnem izobraževanju. Opira se na teoretske razprave, relevantne za mlado nacionalno državo Slovenijo, kot tudi na izsledke raziskave, ki prinaša osebne izkušnje njenih »večkulturnih« in »večnacionalnih« prebivalcev. Njihovi predlogi za bolj inkluzivno izobraževanje so rezultat dialoške raziskovalne metodologije, ki omogoča slišati ranljive skupine in posameznike kot socialne akterje. Ti postanejo sodelavci pri raziskovanju, kar pri konceptualizaciji rešitev za družbene in socialne izzive sodobnih migrantskih družb omogoča povezanost teorije in prakse.

KLJUČNE BESEDE: medkulturni odnosi, izobraževanje, dialoško komunikacijsko raziskovanje

## ABSTRACT

### **Intercultural Relations and Social Participation in the Migration Context**

The paper presents contemporary European discussion of the definition of the rights of the individual and citizens in the context of migration and of more participatory and inclusive educational system. It is based on the theoretical contributions relevant for the young nation-state of Slovenia, as well as on the results of a research project which collected the personal experiences of its "multicultural" and "multinational" citizens. Their suggestions for a more inclusive educational system are the result of a dialogic research methodology which allows us to hear the vulnerable individuals and groups as social actors. They are collaborators in the research project, which enables the combined influence of theory and practice in the conceptualization of the solutions for the social challenges of contemporary migrant societies.

KEY WORDS: intercultural relations, education, dialogic communicative research

## UVOD<sup>1</sup>

Zgodovinsko so se glede na različne družbene okoliščine in politična razmerja sil izoblikovali različni koncepti državljanstva. V tem lahko iščemo zgodovinske razloge za različna stališča evropskih držav

---

<sup>1</sup> Dr. sociologije, izr. prof., višja znanstvena sodelavka, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana; e-pošta: hladnik@zrc-sazu-si.

<sup>1</sup> Besedilo je nastalo v okviru mednarodnega raziskovalnega projekta INCLUD-ED: »Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education«, CIT4-CT-2006-028603.

do vedno bolj aktualnih vprašanj beguncev, priseljencev in prosilcev za azil v Evropi, ali natančneje rečeno, v Evropski uniji. Habermasova razprava *Državljanstvo in nacionalna identiteta: Razmišljanja o evropski prihodnosti* (1991) je posegla v aktualna dogajanja rekonstituiranja Evrope v času, v katerega segajo začetki samostojne slovenske države. Jürgen Habermas, ki si je za aktualno optiko pogleda na evropska dogajanja izbral prav državljanstvo, ugotavlja, da je s francosko revolucijo postala nacionalna pripadnost »konstitutivna za politično identiteto državljana demokratične družbe«; vsak narod je dobil neodtujljivo pravico do politične samoodločbe. Zato sta nacionalna država in demokracija izšli iz francoske revolucije »kot dvojčici«.

Habermas, za katerega so ta vprašanja izhodišče razmišljanja, najprej zastavi bistveno vprašanje, ali zahtevajo univerzalistična načela demokratične pravne države politično-kulturno utemeljitev. Trdi, da »ustavna načela znotraj družbene prakse lahko pridobijo določeno obliko ter postanejo gibalna sila dinamičnega projekta nastajanja zveze svobodnih in enakih ljudi šele takrat, ko so v kontekstu zgodovine naroda državljanov na takem mestu, da se povezujejo z motivi in s prepričanji prebivalcev« (Habermas 1991: 143).

Na primeru Švice in Združenih držav Amerike pokaže, da politična kultura ne temelji nujno na jezikovno ali kulturno enotnem izvoru državljanov. Vendar ugotavlja, in to je bistveno, da demokratično državljanstvo, »ne glede na mnogovrstno različnost kulturnih načinov življenja, zahteva socializacijo vseh državljanov v skupni politični kulturi« (prav tam: 144). Če sledimo migracijskim izzivom nove evropske federacije, ki ne povezuje samo različnih narodov in različnih nacionalnih držav, temveč tudi množice priseljencev in prosilcev za azil z različnih koncev sveta, smo očividci »latentnih napetosti med državljanstvom in nacionalno identiteto«, pravi Habermas.

Kot lahko ugotavljamo iz retrospektive dveh desetletij, se te napetosti povečujejo. Kljub temu je Habermas v besedilu iz začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja optimist in sodi, da se lahko v prihodnosti iz različnih nacionalnih kultur oblikuje skupna politična kultura. Pri tem je po njegovem mnenju odločilno neko razločevanje, in sicer med »skupno politično kulturo na eni strani ter različnimi nacionalnimi tradicijami v umetnosti in književnosti, historiografiji, filozofiji itd. na drugi« (prav tam: 148). Zato tudi predlaga, naj se družbe in države pred imigranti in prosilci za azil ne zapirajo, kajti »skladno z ustavami demokratičnih pravnih držav lahko raznovrstni načini življenja popolnoma enakopravno obstajajo in se medsebojno bogatijo« (prav tam: 153–154). Ob tej predpostavki in dejstvu, da je svetovna javnost povezana s komunikacijskimi sredstvi in z mediji, po Habermasovem mnenju že pred dvema desetletjema ni bilo dvoma, da se bližamo »svetovnemu državljanstvu«. V istem času je Homi Bhabha radikalno drugačno stališče strnil v naslednjo trditev:

Ne dvomim, da bo rasizem postal – da že postaja hujši pod vplivom thacherizma, sodobnega konservativnega etosa, pa tudi evropske trdnjave, ki bo okrepila svoje meje, in celo, kot vidite v Nemčiji in delih Italije, sprožila izjemno paranojo pred tistimi, ki so zunaj trdnjave, pred tistimi, ki so »plenilci«, iskalci dela, tatovi delovnih mest iz tretjega sveta, begunci, ki se hočejo izmuzniti preko meja. Smo v zelo problematičnem položaju s popolnoma novim diskurzom paranoje, ki se pojavlja na obrobju Evrope prav v času, ko nas hočejo prepričati, da bodo znotraj Evrope propustne meje, nova prijaznost in novo tovarištvo (Bhabha 1993: 194).

Slovenija kot država je paranoični diskurz sprožila z načrtnim administrativnim ukrepom »odstranitve« nezaželenih ljudi – drugačnih, Drugih. Izbris prebivalcev brez državljanstva je izvedla tiho, hitro in učinkovito že leta 1992. Paranoični diskurz je vpeljala, ko bi morala začeti popravljati z izbrisom storjene krivice. Na podlagi analize zadnjih sedemnajstih let so raziskovalci Mirovnega inštituta zapisali, da je danes »mogoče ugotoviti, da smo na točki, ko ni poti nazaj, saj v Sloveniji ni mogoče več reči, da ni jasno, kaj je izbris, kaj se je dogajalo ob osamosvojitvi, kaj na dan izbrisa 26. februarja 1992 in kaj v letih, ki so sledila. Sprenevedanje ni več mogoče« (Kogovšek idr. 2010).

## MIGRACIJE IN SOCIALNI (NE)RED

Danes smo v Evropi in Sloveniji soočeni z iskanjem odgovora na vprašanje, kako načrtovati vključitve prišlekov v (nad)nacionalne in politične strukture v problematičnem položaju, ki ga je napovedal že Homi Bhabha. Zahtevo po socializaciji vseh državljanov v skupni politični kulturi smo prisiljeni misliti v okoliščinah paranoje, znotraj diskurza torej, ki ga je Homi Bhabha napovedal, čeprav si ni mogel predstavljati, v kakšne skrajnosti se bo diskurz razvil po 11. septembru 2001. To so vprašanja, ki zadevajo aktualni problem beguncev, migrantov in tujcev v Sloveniji, torej definiranje njihovih pravic in socialne participacije na ravni družbe in države. Če velja pravilo, da se koncepti državljanstva oblikujejo v daljšem časovnem obdobju in skladno s specifičnim političnim okvirom, to pomeni, da je vprašanje oblikovanja slovenskega državljanstva tudi vprašanje o tem, ali in kako v Sloveniji izobražujemo otroke tujcev, migrantov in prosilcev za azil. Človekove pravice niso od nekdaj in dane po naravi, prav tako pa tudi niso imanentne družbenemu redu. V demokratični družbi so pravice predmet demokratičnega razpravljanja javnosti. Prav zato gre za vprašanje, kako sprejemamo ljudi, ki jih določa specifična različnost, in predvsem, kako sprejemamo njihovo vključevanje v družbeno participacijo.

### Identitete

Kot opozarja Anthony D. Smith (1991), so bili intelektualci vedno poklicani, ali bolje, so se čutili poklicane, da oblikujejo in dokončajo identitete širokih množic. Kaj nam v tem smislu pokaže najnovejši dokument Sveta Evrope z naslovom *Živeti skupaj: Raznolikost in svoboda v Evropi 21. stoletja* (GEP Report 2011)? Dokument je poročilo skupine eminentnih oseb, ki dvajset let po Habermasovi napovedi »svetovnega državljana« posega v aktualno razpravo širšega evropskega prostora o socialni participaciji in izključenosti, državljanstvu in brezdržavljanstvu ter sožitju in netoleranci. Izbor termina raznolikost na mestu in namesto multikulturalizma je nameren, saj je prav multikulturalizem doživel politično obsodbo treh najvplivnejših evropskih političnih voditeljev.<sup>2</sup> To še bolj potrjuje dve desetletji stare napovedi, da bo diskurz paranoje pred migranti prevladal in poskušal zasesti politični prostor. Ne glede na to, kako si politiki nabirajo politične točke, pa družbeno realnost današnjega sveta odločilno determinirajo migracije, večkulturnost, raznolikost in izzivi koeksistence. Prav tako jo determinirajo tudi nujne družbene razprave in akcije v smeri definiranja državljanstva, človekovih pravic in socialne participacije.

Čeprav so to, da lahko izhod iz paranoje iščemo v izpostavljenosti in učenju kulturne raznolikosti, utopične sanje, poročilo skupine eminentnih oseb ponudi tudi nekaj izvirnega. Ponudi konceptualni izhod iz nacionalistične paradigme, v kateri živimo zadnjih dvesto let, in se že v samem uvodu posveti vprašanju identitete:

Poročilo poudarja, da so identitete stvar prostovoljne izbire posameznika in da ne sme biti nihče prisiljen izbrati ali sprejeti ene prevladujoče identitete na račun izključitve drugih. Ugotavlja, da bi evropske družbe morale zaobjeti raznolikost in sprejeti, da je nekdo lahko »zvezajen Evropejec« – na primer turški Nemeč, severnoafriška Francozinja ali azijski Britanec – prav tako kot je lahko nekdo afriški ali italijanski Američan. Vendar lahko to deluje samo, če so vsi dolgoletni prebivalci sprejeti kot državljani in če so vsi, ne glede na njihovo veroizpoved, kulturo ali etničnost, obravnavani enako pred zakonom, oblastmi in svojimi sodržavljeni. Tako kot vsi državljani v demokraciji bi tudi oni morali vplivati na oblikovanje zakonov, pri tem pa ne veroizpoved ne kultura ne moreta biti izgovor za njihovo kršenje (GEP Report 2011: 5).

<sup>2</sup> Angela Merkel je multikulturalizem »pokopala« leta 2010, David Cameron in Nicolas Sarkozy pa sta ga pokopala leta 2011.

Zame je bil poudarek na identiteti, iz katere poročilo izhaja, presenetljiva odločitev. V dokumentih se identiteta najpogosteje izraža kot kolektivna entiteta – nacionalna, etnična, spolna, religiozna in podobno. V omenjenem poročilu pa je identiteta izhodišče analize stanja strahu, celo paranoje pred migracijami in migranti. Kot izhodiščni odgovor na paranojo ponuja koncept »zvezajene« identitete, ki je po definiciji intimen, individualen in fleksibilen. V Evropi zveni nenavadno, vendar ponuja možno samorazumevanje ljudi, ki so v Evropi večina tudi brez sodobnih tokov priseljevanja. Ljudi s sestavljeno identiteto je bilo v Evropi veliko že v preteklosti, saj, kot pravi tudi poročilo, je »raznolikost usoda Evrope«. Zato bi bilo celo bolje, če bi med primeri »zvezajene« identitete navedli tudi češkega Nemca, italijanskega Slovenca, bosansko Srbkinjo, grško Bolgarko ali morda celo francoskega Britanca. Termin »zvezajena identiteta« sem v slovenski prostor uvedla leta 2006 na konferenci v Mariboru.<sup>3</sup> Udeležencem iz balkanskih držav se je zdela ta možnost privlačna za številne življenjske (med razpadom Jugoslavije tudi usodne) situacije, v katerih tam živi večina. Seveda bi bila potrebna poglobljena terminološka razprava o ustreznosti prevoda, vendar ta presega namen pričujočega prispevka.<sup>4</sup> Termin »zvezajena identiteta« (*hyphenated identity*) je nastal v Združenih državah Amerike konec 19. stoletja in velja za priseljence, ki čutijo pripadnost tako kulturi in deželi, iz katere so prišli, kot tudi deželi in kulturi, v katero so se priselili. Na začetku je imel slabšalen pomen, s politiko multikulturalizma pa je pridobil pozitiven predznak. Uporablja se tudi v prenesenem pomenu za moderno pojmovanje identitete kot večplastne, hibridne, fluktuirajoče identitete (Milharčič Hladnik 2004).

Poročilo Sveta Evrope *Živeti skupaj* (GEP Report 2011) se posveča institucijam, ki lahko prispevajo k temu, da se evropska »zvezajena« identiteta uveljavi v kontekstu odgovora na družbene probleme, kot so: naraščajoča netolerantnost, ksenofobija, diskriminacija, izguba demokratičnih svoboščin in nastanek paralelnih družb. Med akterje oz. nosilce sprememb kot odgovor na družbene probleme avtorji poročila uvrščajo medije, zaposlovalce in sindikate, civilno družbo, cerkve in religiozne skupine, slavne osebnosti, mesta, same države in evropske institucije. Med institucijami in posamezniki, ki imajo moč in sposobnost spremeniti način, na katerega ljudje v Evropi razmišljajo drug o drugem in »Drugem«, so na prvem mestu edukatorji, torej izobraževalci in izobraževalne institucije v najširšem pomenu. Izobraževanje za skupno življenje v kulturni in etnični raznolikosti potrebujejo vsi prebivalci, saj se je sposobnosti medkulturnega dialoga in skupne socialne participacije treba naučiti (*White Paper on Intercultural Dialogue* 2008). Prevladuje predpostavka, da lahko ljudi, da niso rasisti, paranoiki in ksenofobi, »prevzgojimo« tako, da jih kulturni raznolikosti izpostavimo s pomočjo pozitivnih izkušenj konkretnih odnosov in občutkov. Predpostavka je seveda problematična, kot je problematična tudi pozornost, ki jo je po mnenju avtorjev poročila treba posvetiti migrantom in otrokom migrantom:

To je zlasti pomembno za migrante ali pripadnike manjšin (vključno s tistimi z migrantskim poreklom), ki jim ustrezno izobraževanje pomaga, da postanejo uspešnejši in aktivnejši sodelavci družbe. Najbolj nujno pa je izboljšati integracijo pravkar vključenih otrok migrantov v izobraževalni sistem in jim omogočiti usvojitve osnovnih jezikovnih veščin na predšolski stopnji, ob koncu šolanja jih pripraviti na uspešen prehod na trg dela in jim pomagati premagovati težave zaradi življenja v segregiranih in brezperspektivnih okoljih<sup>5</sup> (GEP Report 2011: 41–42).

3 Cobiss 2007 – podpora medkulturnemu dialogu, Maribor, 28.–30. november 2007.

4 Predavanje na konferenci je bilo objavljeno pod naslovom Migracije in medkulturni odnosi (Milharčič Hladnik 2007). »Zvezajena« identiteta se kot prevod angleškega izraza veže na vezaj v običajnem smislu uporabe tega termina v ZDA, npr. Slovenian-American. Slovenski Američan seveda nima vezaja, to pa niti ni edini pomislek glede ustreznosti slovenjenja. V zadnjem času zato uporabljam izraz sestavljena identiteta (Milharčič Hladnik 2011).

5 Priporočilo CM/Rec (2008) Odbora ministrov Sveta Evrope državam članicam o krepitevi integracije otrok migrantov in otrok z migrantskim ozadjem, februar 2008.

## Izobraževalne možnosti

Kot sem nakazala v uvodu, je izobraževanje prav toliko rešitev problemov kot njihov vzrok. Prav tako kot lahko izobraževanje pomembno vpliva na zmanjševanje rasizma in netolerantnosti, je po drugi strani področje, kjer se v imenu nacionalne kulture, jezika in identitete ter skrbi za »naše« otroke razraščata prav rasizem in diskriminacija. Še več, prav izobraževalni sistem je tisti, ki reproducira stereotipe, razredne razlike, družbene neenakosti in predvsem dostop do družbene mobilnosti ter socialnih resursov. Včasih je za diskriminacijo dovolj, da skrb za otroke migrante, romske otroke in otroke drugih ranljivih skupin ni dovolj jasno sistemsko urejena. Takšna je situacija v Sloveniji. Smernic o oblikah dela z otroki priseljenci je v Sloveniji na sistemski (zakonodajni) ravni malo. Določilo, da imajo otroci priseljenci pravico do vključenosti v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem »pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije« (Zakon 1996, 10. člen), se načeloma upošteva brez težav. Omogočene so nekatere prilagoditve, ki jih na posameznih šolah uresničujejo zelo različno. Vendar pa Marijanca A. Vižintin ocenjuje, da je na tem področju velika, lahko bi rekli celo simptomatična neurejenost:

Neurejenost na sistemski (zakonodajni) ravni se posledično odraža v drugih sferah, tako pri poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika kot pri poučevanju njihovega maternega jezika in kulture. Od razgledanosti in razumevanja posameznega vodstvenega kadra v osnovnih in srednjih šolah, zaposlenih v svetovalni službi, in preostalih pedagoških delavcev, delavk, ki se osebno angažirajo – ali pa ne, je odvisno, katere oblike dela bodo vključili v svoje delo z otroki priseljenci, na kaj se bodo osredotočili: na poučevanje slovenščine; strokovno učno pomoč pri posameznih šolskih predmetih; prilagojeno ustno in pisno ocenjevanje (z možno uporabo slovarjev, dodatno razlago navodil, podaljšanim časom ocenjevanja, individualno obliko ocenjevanja); sodelovanje s starši in z otroki priseljenci (v svojem prostem času); poučevanje maternega jezika in kulture; vključevanje večinskega prebivalstva in pogovor o vzrokih preseljevanja; težnja po premagovanju predsodkov, stereotipov in strahu pred neznanim ... Seveda je možna kombinacija različnih oblik – žal pa se dogaja tudi to, da otroka vključijo v razred, ga pustijo »na miru« in mu zaključijo negativne ocene, ker ne dosega minimalnih standardov znanja« (Vižintin 2009: 194–195).

Še hujše obravnave so deležni romski otroci, čeprav je sistemska urejenost bolj izdelana. Je pa zato praksa v nekaterih slovenskih krajih toliko bolj diskriminatorna in ponižujoča. O tem več v nadaljevanju.

Zakaj potemtakem paradoks izobraževanja, ki hkrati kreira diskriminacijo in ksenofobijo, na drugi strani pa ima izjemen potencial, da usposobi ljudi za borbo proti njima? Zakaj za formalne in neformalne edukatorje velja, da so nosilci tako prakse izključevanja in zatiranja kot tudi praks vključevanja in sprejemanja? Kot sem že omenila, je bila v demokratični tradiciji ideja enakih možnosti in življenjskih razmer podlaga za razvoj državljanstva in s splošnim izobraževanjem tudi ena od potez državnih programov blaginje. Moderne državne tvorbe pa so nacionalne države. Za moderni svet, pravi Ernest Gellner, je najpomembnejše, da »družbene podenote« niso več sposobne samoreprodukcije, da je »centralizirano eksoizobraževanje« obvezna norma, ki nadomesti lokalno akulturacijo. Gellner poudarja, da ponuja »izobraževalna mašinerija« posamezniku odgovor na najpomembnejše vprašanje, kdo sem, tako da oblikuje »generično kulturno podlago«. Ta pa ni nič drugega kakor enotni medij, minimalna skupna atmosfera, v kateri lahko člani družbe živijo; natančneje rečeno, generična kulturna podlaga je skupni temelj, ki jim omogoča komunikacijo in poklicno mobilnost (Gellner 1979: 34–38). V moderni družbi je za politično skupnost zelo pomembna vez, ki jo pomeni narod. Vzdrževanje te vezi, tega »kulturno-jezikovnega« medija, znotraj katerega živijo državljani in se z njim istovetijo, je potemtakem najpomembnejša naloga nacionalne države.

Tako je šola postala proizvajalka »skupne izkušnje« (Dewey 1968) na eni strani in kulturnih sredstev za identifikacijo na drugi. Jasno je, da sta vlogi v nepomirljivem nasprotju: kolikor je res, da je danes pogoj zaposljivosti, dostojanstva, sprejemljive družbene identitete in moralnega državljanstva določena raven izobrazbe, vključno s pismenostjo, ne pa pripadnost družini, klanu in podobno, je to

res zaradi zakonske, formalne enakosti, ki je (in kolikor je) uvedena v demokratičnih družbah. Na drugi strani je standardizirana socializacija, ki jo izvajajo »kulturno-jezikovni mediji« in izobraževalni proces, arbitrarna, nedvomno kulturno pristranska dejavnost. V skrajni posledici gre v šolah pač za izdelovanje in prenašanje nacionalne kulture, ki je opredeljena kot homogena in ekskluzivistična in dejansko ne omogoča identifikacije in ponotrnenja pri vseh otrocih. Kot poudarja Nives Zudič Antonič, je medkulturnost

kompleksen pojem, razvijanje te zmožnosti je zapleten proces, ki se ne nanaša le na posamezne sestavine učnega procesa ali predmetnega področja oziroma posamezne discipline. Ne gre za dodatno zmožnost, ki jo moramo razvijati pri pouku, temveč gre za ključno dimenzijo vseživljenjskega učnega procesa, ki preči učne vsebine različnih predmetnih področij, učne pristope in strategije ter seže tudi na področje medosebnih odnosov (Zudič Antonič 2010: 212–213).

Problemi, ki ob tem nastajajo, so povezani s politično in kulturno ekskluzivistično opredelitvijo prostora in ljudi v njem, ki naj bi bili nacionalno, jezikovno in identitetno enotni, pa dejansko niso. Na tej točki se znotraj »bazena homogene tekočine« izkristalizira problem večkulturne raznolikosti in njene sistemske vključenosti v izobraževalni sistem v najširšem pomenu besede. Ker v konceptualiziranju nacionalnega sistema izobraževanja ne gre za odnos in komunikacijo, pač pa za slovnico in predpisano jezikovno normo, se uspešno vključevanje kulturno različnih otrok in odraslih praviloma omeji na znanje nacionalnega jezika kot prvega pogoja. Potemtakem je na začetku izključitev, sprejetost pa je oddaljeni cilj.

## MIGRACIJE IN SOCIALNA PARTICIPACIJA

Raziskovalci slovenskega izseljenstva v javni diskurz vnašamo premislek, ki ga definiram kot zrcalno razumevanje migrantstva. Gre za to, da proučujemo slovensko izseljenstvo in slovensko priseljenstvo z enakimi metodološkimi in konceptualnimi pristopi. Kjer imamo možnost, razlagamo, da so naši izseljenci tudi priseljenci, priseljenci v Slovenijo pa so izseljenci od nekod drugod. Za vse veljajo enaki motivi migriranja – ustvariti bolj kakovostno življenje zase in prihodnost za svoje otroke – in enake poti do cilja: socialna vključenost in spoštovanje etničnega porekla. Zanimivo je, da smo v Sloveniji leta 2011 dobili obrise migracijske politike, ki izhaja iz podobnega razmisleka o priseljenjih v kontekstu trajnostnega razvoja in kakovostne prihodnosti. To je *Strategija ekonomskih migracij 2010–2020*, ki jo je slovenska vlada sprejela konec leta 2010. Čeprav se dokument eksplicitno ne ukvarja z integracijo in družbeno kohezijo, pa pomeni velik premik dejstvo, da je med smernicami celo tista, ki naj Slovenijo migrantom prikaže kot vabljivo deželo, ki jih sprejema odprtih rok: »Strateško usmerjena dolgoročna politika promocije Slovenije s ciljem večje prepoznavnosti njenih naravnih, kulturnih, gospodarsko-poslovnih in družbenih atraktivnosti, kulturne raznolikosti in spoštovanja človekovih pravic, zlasti pa možnosti za vlaganja, delo, izobraževanje in raziskovanje« (*Strategija* 2010: 71). To je velik premik od skrajne paranoje pred migracijami in zanikanja nujnosti priseljevanja, ki je do leta 2008 prevladovala v vladnih strategijah. Seveda strategija ne zadošča in kot sem pokazala na primeru formalnega izobraževanja, so sistemske rešitve še vedno nekonsistentne, necelovite in nezadostne.

### Medkulturni dialog

Prav zato je za natančnejšo predstavo o položaju v Sloveniji treba pogledati delovanje civilne družbe in posameznikov na najrazličnejših ravneh, predvsem lokalnih. Različne raziskave so odkrile, da obstaja v Sloveniji mreža institucij, organizacij in posameznikov, ki si v vzgoji in izobraževanju prizadevajo za

medkulturni dialog in aktivno državljanstvo ter delujejo na področju manjšin, migracij in integracije.<sup>6</sup> To so akterji, ki se ukvarjajo z ustvarjanjem, oblikovanjem medkulturnih odnosov med ljudmi, ki živijo v konkretnih okoljih in vzpostavljajo konkretne vsakodnevnostne stike z željo, da bi se razumeli. Po vsej Sloveniji so ljudje, ki se kot učitelji, mladi aktivisti, člani nevladnih organizacij, zaposleni v knjižnicah in na ljudskih univerzah, študenti prostovoljci, strokovnjaki, poslovneži na različnih področjih trudijo, da bi tujce sprejeli kot enakopravne ljudi, da bi njihovega neznanja slovenskega jezika ne razumeli kot oviro za komunikacijo, da bi otroke, ki pridejo na sistematski pregled v ambulantah pričakal nekdo, ki zna njihov jezik, da bi se učili drug od drugega, da bi se kulturno bogatili in spoznavali. To so izvajalci dejavnosti, ki je nastala iz potrebe ljudi, da vzpostavljajo mostove med različnimi kulturami. Po navadi so to prostovoljne dejavnosti prebivalcev, ki se vključujejo v raznovrstne oblike medkulturnega dialoga v večkulturni Sloveniji.

Premislek akterjev, ki na ta način delujejo v lokalnih okoljih, izhaja iz prepričanja, da je sožitje več kultur ali raznolikih kultur mogoča kot nova kakovost odnosa. Če analiziramo, kako delujejo, lahko ugotovimo, da so snovalci skupne izkušnje s pomočjo medsebojnega učenja, spoznavanja in komuniciranja. To je v popolnem nasprotju z izhodiščem, ki je do zdaj prevladovalo v političnem konceptu integracije v obstoječem šolskem sistemu od vrtca do ljudskih univerz: najprej popolnoma pravilno poznavanje jezika, naše kulture in tradicije, nato pa se lahko pogovarjamo. Povsem v nasprotju z idejo vključevanja, da se morajo priseljeni otroci in ljudje najprej naučiti našega jezika in naše kulture, omenjeni akterji delujejo na način, da je učenje jezika in kulture logična spremljevalna dejavnost medsebojnega spoznavanja drug drugega, ne pa njen pogoj. To je morda nekoliko težje razumeti, ker smo – kakor sem že omenila – ukleščeni v homogeno razumevanje kulture, šole in skupne izkušnje, ki jo brez zadržkov še naprej uveljavljata politična in strokovna konceptualizacija šole in njene prakse.

Lahko bi trdili, da skupine ljudi in posamezniki v različnih okoljih v Sloveniji v smeri medkulturnih odnosov delujejo tako, da prehitvajo institucije in razpirajo ukleščeno v jezikovni in izobraževalni ekskluzivizem, ki ga spodbujata dnevna, tudi izobraževalna politika in njena medijska pokritost.

## PRIPOVEDI IN PARTICIPACIJA

Primere dobrih praks so mi njihovi akterji opisali neposredno. Poslušanje, snemanje in objavljanje izkušenj, kot jih pripovedujejo ljudje, neposredni nosilci delovanja, imenujemo narativna metoda. Če raziskujemo medkulturni dialog in njegovo prakticiranje v družbi, je to edina metoda, ki omogoča konsistentno držo raziskovalke.<sup>7</sup> Kadar raziskujemo izobraževanje in širšo družbeno participacijo ranljivih skupin ljudi, to lahko definiramo tudi kot »komunikativno dialoško raziskovanje«. Katalonski kolegi iz Centra za raziskovanje družbe in izobraževanja so ga takole utemeljili:

Dialoška raziskovalna metodologija nam omogoča slišati izključene skupine in posameznike, s katerimi raziskujemo, in tako povezuje teorijo in prakso. Ugotavljamo, da ni mogoče imeti resne teorije brez neposredne povezave s prakso, tako kot je malo verjetno, da imamo dobro prakso brez povezave s teorijo. Dialoško raziskovanje izhaja iz sodelovanja različnih disciplin, institucij in ljudi, ki živijo realnost, ki jo raziskujemo. Raziskovanje, ki temelji na komunikacijski perspektivi, poveže vplive, ki so več kot le vsota prispevkov. Predvsem omogoča rodovitno podlago novim, izvirnim in uresničljivim predlogom za preseganje družbenih neenakosti in izključnosti (Flecha, Gomez 2004: 133).

6 Med njimi je raziskava »Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo« (ZRC SAZU 2010–2011). Dosegljivo na spletnem naslovu projekta [www.medkulturni-odnosi.si](http://www.medkulturni-odnosi.si).

7 V obliki življenjskih zgodb so objavljene v Milharčič Hladnik (2011). Posnetke in prepise hrani avtorica. Za pričujoče besedilo sem zaradi omejenega prostora uporabila samo tri primere.

Moj raziskovalni pristop vedno vključuje ljudi in njihovo interpretacijo izkušenj, ki jih upoštevam in tudi navajam, kolikor je le mogoče v celoti. Posebna metodološka tehnika, ki jo lahko definiramo kot kritično komunikacijsko raziskovanje (Gomez, Puigvert, Flecha 2011), je dialog med poslušalcem in pripovedovalcem, pri čemer je seveda v tem primeru raziskovalec tisti, ki posluša.

Narativna metoda, metoda ustne zgodovine ali kvalitativna metoda – to vse so poimenovanja, ki jih v različnih vedah in znanstvenih pristopih uporabljamo za opis pridobivanja gradiva, temeljčnega na ustnih virih. Subjektivna izkušnja je postala tako v okviru ustne zgodovine kot sociologije, predvsem pa antropologije in etnologije ter ženskih in migracijskih študij, pomembno gradivo za razumevanje družbenih procesov in socialnih pozicioniranj posameznikov znotraj razmerij moči, oblasti in eksploatacije (Milharčič Hladnik, Mlekuž 2009). Zlasti smiselna je uporaba narativne metode, če želimo predstaviti identitete ljudi in procese njihovih oblikovanj in preoblikovanj. Konstrukcija identitete poteka znotraj avtobiografske naracije, kjer se preteklost in sedanost prepletata tako, kot ju vidi in želi videti pripovedovalka ali pripovedovalec. To pomeni, da »je to, kar se dogaja v narativni konstrukciji identitete, vzajemno delovanje možnih preteklosti in možnih začetkov v luči sedanje zgodbe in diskurzivnega konteksta njenega pripovedovanja« (Cook 2001: 456). Zgodbe pojasnjujejo, kdo smo in kako smo do tega prišli, zakaj se danes počutimo tako in zakaj smo se morda v preteklosti počutili drugače. Identiteto, ki jo posameznik gradi v spreminjajočih se življenjskih okoliščinah, lahko definiramo kot sestavljeno, mnogoplastno in večdelno; in identiteto kot občutek sebe, ki je diskurzivno, narativno konstruirana. Prav za takšno konstruiranje identitete v avtobiografskih naracijah življenjskih zgodb je značilno, da se gradi v procesu socialnih interakcij in dialogov. Tako je »avto/biografija oblika diskurzivne prakse, ki rekonstruira preteklost kot glavno sredstvo za razumevanje sebe/drugih« (Barat 2000: 165).

## O integraciji albanskih priseljenk

V tem smislu je pripovedovalka prve zgodbe, Anila, sebe predstavila kot Albanko, Italijanko, Balkanko, Evropejko, Slovenko. »Vse to biva v meni,« je rekla, kot da bi potrjevala tezo poročila Sveta Evrope o potrebi, nujnosti in realnosti koncepta *hyphenated European*. Ob tem, ko je povedala, kaj je, pa je seveda tudi opisala, s čim se nikoli ni identificirala. Edina identiteta, ki je ni nikoli razumela kot svoje identitete, to je priseljenka, je tista, ki ji je bila dodeljena tako v javnem, uradnem okolju kot tudi v bolj zasebnem okolju soseske, v kateri živi. Zanj je Koper, kamor je prišla pred sedemnajstimi leti, od samega začetka njen dom.

Za uvod v njen primer aktivnega poseganja v vsakodnevno realnost večkulturne migrantske Slovenije na lokalni ravni naj omenim, da v izobraževalnem sistemu še vedno ni na voljo učnih gradiv, s katerimi bi lahko učinkovito poučevali slovenščino kot tuji jezik, in da so ta gradiva pomanjkljiva in težko dostopna. Zato se je Anila odločila, da bo pripravila priročnik učenja albansko-slovenskega jezika in skupaj z Ljudsko univerzo Koper tudi poseben tečaj učenja slovenščine za albanske priseljenke. Konkretna izkušnja učenja slovenščine na Ljudski univerzi Koper je za albanske priseljenke pomenila, da so komunicirale z dvema albansko govorečima profesoricama; da so obiskovale urade in institucije, ki so pomembne za vsakodnevno življenje družine; da so dobile prevode dokumentov, obrazcev in drugih gradiv v albanščino in da je navsezadnje njihovo spoznavanje jezika v novem okolju potekalo pod naslovom »Ko tujina postane dom«, ki sporoča razumevanje in gostoljubnost. Kot je povedala Anila sama:

Na začetku je ideja delovala nekoliko predrzno, inovativno, projekt so imenovali »pilotni projekt«, pa se je le izkazalo, da je koristen. Približal se je tistemu delu albanskih priseljencev, ki že po načinu življenja ni vključen v socialno življenje, in to so ženske. Ženske s podeželja, ki so slabo izobražene. Že pišejo s težavo, saj je bilo njihovo življenje v izvorni državi tako strukturirano, da jim ni bilo treba hoditi na institucije ali dobiti kakega dokumenta, ker so za to skrbeli moški. Ampak ko greš v tujino, ko si priseljenec, se vse spremeni. Sam moraš skrbeti za vse. To zahteva tempo; če moški delajo od jutranjih ur do petih, šestih zvečer, je mama tista, ki mora



skrbeti za otroke, iti v šolo, se pogovarjati z učitelji, prebrati in razumeti obvestila, ki jih otroci dobijo v šoli, se odzivati nanje, odzvati pa se mora tudi na primer na obvestilo, da jim poteče začasno bivanje. Zato sem jim želela pomagati na konkreten način, kot ženska in mati sem jim želela pokazati, da stvari lahko dosežejo tudi same (Milharčič Hladnik 2011: 48).

## O nujnosti rušenja stereotipov

Tudi drugi pripovedovalec, ki aktivno deluje na področju medkulturnih odnosov in aktivnega državljanstva, Max, je svojo pripoved začel s sestavljeno identiteto:

Imam potni list, na katerem piše, da sem državljan Slovenije ter živim na tem prostoru že osemindvajset let in pridno plačujem, kar država od mene zahteva. S tem ali sem Slovenec ali ne, se ne ubadam. Z gotovostjo lahko trdim, da sem Šona in Afričan. Sem Zimbabvejec po rodu, to je država, kjer živijo moji starši, to je država, kjer sem se naučil veliko o tem, kdo sem, od kod sem – v smislu identitete, v smislu tega, kaj me določa kot osebo, in v smislu vrednot, ki se jih skušam držati. V enem pogledu se še vedno počutim kot tujec v Sloveniji, ampak delno je to zato, ker mi slovenska družba ne daje občutka, da sem zares sprejet. [...] Jaz pa verjamem, da so človeška bitja sposobna imeti sestavljene identitete, in to brez izjeme. Vsi imamo lahko veliko identitet in prav to v današnji družbi še bolj potrebujemo, da uspešno funkcioniramo (Milharčič Hladnik 2011: 57, 58).

Max v svojih delavnicah, ki jih izvaja po vsej Evropi, poskuša rušiti stereotipe, zaradi katerih mladi ljudje nikoli ne povežejo slik velikih mest, nebotičnikov, parkov in kavarn, ki jim jih pokaže, z afriškim kontinentom. Kot njega samega v Sloveniji nočejo povezati s tem, da je Slovenec. Max je pred nekaj leti v okviru Društva Afriški center sodeloval pri analizi učbenikov, ki jih v slovenskih osnovnih in srednjih šolah uporabljajo pri pouku zgodovine in geografije (Pirc 2010).

To je bil zelo pomemben projekt. [...] Veliko je neprimerne in napačne terminologije ter zavestnega prizadevanja prikazati Afriko in Afričane negativno – poudarek je na revščini, katastrofah, političnih konfliktih, vojnah. S kakovostnim delom in z vztrajnostjo dr. Janeza Pirca, Sama Košnika, dr. Rajka Muršiča in ostalih smo dosegli, da je bil eden od učbenikov po pregledu spremenjen. Bil je popravljen in je leta 2010 izšel pod imenom *Geografija Afrike in novega sveta, učbenik za osmi razred osnovne šole*. Zavedamo se, da ni popoln, a je definitivno mnogo boljši od prejšnjega, in sicer po vsebini in ilustracijah, kar pomeni, da naš trud ni bil zaman. In to nam daje energijo za nadaljnje delo (Milharčič Hladnik 2011: 62–64).

Max verjame, da kot individuum stvari sam ne more spremeniti, po drugi strani pa gre po njegovem mnenju

za učinek metulja: nekaj narediš, to pa ima posledice drugje. In če to drži, lahko naredimo veliko majhnih stvari, ki bodo imele pozitivne učinke. Za kar pa res mislim, da kot posameznik ali skupnost podobno mislečih posameznikov lahko naredimo, je, da ljudem pred njihove obraze postavimo ogledalo in jim rečemo, naj gledajo vanj. In ko bodo gledali sami vase, se bodo odločili, ali želijo biti rasisti ali ne, ali želijo biti na tej strani ali na oni – in to bo njihova odločitev (Milharčič Hladnik 2011: 64).

Njegova prizadevanja izhajajo iz prepričanja, ki ga ne glede na erozijo, ki jo je utrpelo v zadnjih desetletjih, delijo tudi avtorji poročila Sveta Evrope. Prepričanje, da je mogoče razisem premagati z multikulturalizmom, s tem, da so ljudje izpostavljeni vedenju o kulturni raznovrstnosti in zgodovinskem bogastvu zunaj evropocentričnega – torej rasističnega – pogleda na svet. Pravzaprav je gonilna sila njegovih prizadevanj skrb za prihodnost otrok. Skrb v smislu, da jih šola ne bi poneumljala, da ne bi živeli obremenjeni s stereotipi rasizma in ujeti v paranojo ksenofobije.

Vsi smo v tej igri poraženci. Zame so tu poraženci tudi otroci, saj jim govorimo, da je Afrika strašljiva dežela, polna groznih živali in napol golih ljudi, učimo jih predsodkov in stereotipov, ne pa tega, da Afrika ponuja možnosti! Da grejo lahko na afriške univerze, tam študirajo, sklepajo posle, obiščejo najboljše koncerte, festivale itd.! Škoda se dela torej na naših otrocih in nočem, da se to dogaja pri mojih hčerkah! Nočem, da sta neumni, in to je del moje zgodbe (Milharčič Hladnik 2011: 65).

## O spoznavanju in razumevanju Romov

Romi so največja manjšina v Evropi, hkrati pa so podvrženi najbolj sistematični diskriminaciji, netolerantnosti in izključenosti na vseh področjih: od izobraževanja, zaposlovanja, stanovanjske politike do socialne participacije. Najhujša izključenost je prav na področju šolanja otrok. Moja sogovornica Nataša je o tem, kakšen je položaj v Sloveniji, povedala svojo izkušnjo iz Bršljina:

Tisto, kar se govori o Bršljinu, pa je v resnici veliko slabše. Ženska, ki je tam zaposlena, se je dostikrat pred mano jokala: »Nataša, problem niso Romi in romski otroci, problem so ljudje, ki delajo tam!« Nimajo interesa in zanje je romski otrok breme, po drugi strani pa so edina šola, ki bo zaprla vrata vsakomur, ki bi jim nudil pomoč. Ker imajo toliko Romov, imajo posebej zaposlene ljudi, ampak ti ljudje si ne vzamejo časa, da bi opravili delo, za katerega so plačani. [...] Ko sem na šoli v Leskovcu dala odpoved, sem povedala, kaj se tam dogaja. Itak so rekli, da ni res! Kolegica, ki je tam spremljala moje delo, mi je rekla: »Nataša, desetkrat premisli, preden boš naredila naslednji korak, ker dejstvo je, da če boš dala to v javnost, ne boš nikoli več delala na šoli. Nihče te ne bo zaposlil!« Odvrnila sem ji: »Ti veš, pa si tiho, jaz pa nočem biti taka, kot si ti. Zato da bo meni lažje, bom trpela to sranje še naslednjih 50 let? Rajši prosjačim, kot da delam z njimi!« In res je bilo, kar mi je napovedala, v nobeni šoli me niso hoteli zaposliti. Mislila sem si: »Očitno povsod nekaj skrivajo. Če nisem dobrodošla, pomeni, da imajo slabo vest.« Ker če imaš na šoli dvesto Romov in mi rečeš, da ne potrebuješ moje pomoči, je to zame absurd. Pa mi ni žal, še enkrat bi naredila isto (Milharčič Hladnik 2011: 25–26)!

Presenetljivo je, da Nataša ni dobila dela ali podpore v formalnem šolskem sistemu, pač pa v državnem aparatu, ki ga – stereotipno – nikoli ne bi povezali z multikulturno osveščeno in s prizadevanji za tolerantnost, to je na policiji. In vendar jo je že pred sedmimi leti prav slovenska policija povabila k sodelovanju in jo tudi redno zaposlila. In spet v nasprotju s stereotipno podobo policije – zaposlili so jo zato, da bi izobraževala policiste o Romih, njihovem jeziku in značilnostih življenja. Kot je to opisala Nataša:

Pot pa me je zapeljala v drugo smer, v sodelovanje z nevladnimi organizacijami in s policijo. Delam isto, kot sem delala prej, razlika je samo v tem, da imam danes uniformo. Izobražujem policiste, kriminaliste, pridejo tudi vodilni, na šole hodim. To so šole, ki imajo pisano populacijo in se tudi, hvala bogu, s tem ukvarjajo. Grem povsod, kjer jih zanima življenje Romov. Zdi se mi, da nevladne organizacije na tem področju zelo veliko naredijo in da jih v naši družbi premalo cenimo. [...] Enkrat so prišli inšpektorji iz Londona in nam povedali, kako oni delajo z manjšinami: vzamejo nekoga iz manjšine in ga prosijo, da z njimi sodeluje – tako lažje pridejo do informacij in dialoga. Na ta način je potem policija meni ponudila, da bi delala pri njih.

Prvič, ko sem imela skupino policistov, mi je nekdo rekel: »Vi mi ne boste spremenili mnenja o ciganih. In pika.« In ko sva se pozneje srečala, mi je priznal: »Nataša, zdaj vem, da ne moreš tako delati, ne moreš tako razmišljati. Spremenil sem mnenje, pa ne samo o Romih, pač pa o vseh, ki jih prej nisem sprejemal.« V čast mi je, da nekomu na čisto lep način pomagam priti do zaključka, da ni vse črno in belo! In mnogo jih je zaradi mene začelo drugače razmišljati o Romih, to pa je bil tudi moj namen. Da jim pokažem, da ni vse tako, kot sugerirajo stereotipi (Milharčič Hladnik 2011: 24, 26).

## SKLEP

Potrebne bo še veliko raziskovalnega truda, da bomo zaslišali glasove priseljencev, potomcev priseljencev, prosilcev za azil in beguncev pa tudi »Drugih«, ki živijo z nami že stoletja. Njihove reprezentativne besede, raznolike izkušnje in različne interpretacije moramo slišati zato, da bomo lažje – in skupaj z njimi – ponovno premislili za današnji čas preozke koncepte naroda, nacionalne identitete, državljanstva, slovenske kulture in države. Mojca Pajnik predlaga rekonceptualizacijo državljanstva, saj so migranti v naši družbi obsojeni na brezdržavljanost. Tej se je po njenem mnenju mogoče izogniti »zgolj s prepoznavanjem migrantov kot enakopravnih članov politične skupnosti in z odpiranjem javnega prostora v postnacionalni smeri deliberacije, v kateri imajo migranti vidno mesto« (Pajnik 2010: 34). Kot nakazuje pričujoče besedilo in ugotavlja Natalija Vrečer, ima pri tem odločilno vlogo šolski sistem: »Slovenija nima tradicije multikulturnega izobraževanja, vendar se izobraževanje brez tega ne bo moglo soočiti s sodobnimi socialnimi izzivi, kot so mobilnost in migracije« (Vrečer 2010: 132). Ne samo zaradi priseljencev, ampak zaradi »naše« družbe, ki ji je bila raznolikost usojena in je zaradi te usode trajno soočena z »zvezajenimi« identitetami, s spremenjenimi skupnostmi ter spreminjajočimi se občutki pripadnosti in lojalnosti.

## LITERATURA

- Barat, Erszebet (2000). The Discourse of Selfhood: Oral Autobiographies as Narrative Sites for Constructions of Identity. *Representing Lives: Women and Auto/biography* (ur. Alison Donnell, Pauline Polkey). London: Macmillan Press, 165–173.
- Bhabha, Homi (1994). Between Identities, Homi Bhabha interviewed by Paul Thompson. *Migration & Identity* (eds. Rina Benmayor, Andor Skotnes). Oxford, New York: Oxford University Press, 183–199.
- Cook, Kay (2001). Identity. *Life Writing: Autobiographical and Biographical Forms* (ur. Margareta Jolly). London, Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers, 455–458.
- Dewey, John (1968). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Flecha, Ramon, Gomez, Jesus (2004). Participatory paradigms: Researching 'with' rather than 'on'. *Researching widening access: Issues and approaches in an international context* (ur. B. Crossan, J. Gallacher, M. Osborne). London: Routledge, 129–141.
- Gellner, Ernest (1979). *Spectacles & Predicaments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomez, Aitor, Puigvert, Lidia, Flecha, Ramon (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through research. *Qualitative Inquiry* 17/3, 235–245.
- Habermas, Jürgen (1991). Državljanstvo i nacionalni identitet: Razmišljanja o evropskoj budućnosti. *Evropska istraživanja* 1, 140–162.
- Kogovšek, Neža idr. (2010). *Brazgotine izbrisa: Prispevek h kritičnemu razumevanju izbrisa iz registra stalnega prebivalstva Republike Slovenije*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Living together, Combining diversity and freedom in 21st-century Europe: Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe* (GEP Report 2011). Council of Europe.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2004). Ohranjanje etnične identitete in tradicije med slovenskimi izseljenci in njihovimi potomci v Združenih državah Amerike. *Dve domovini/Two Homelands* 19, 121–140.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2007). Migracije in medkulturni odnosi. *Organizacija znanja* 4, 201–205.
- Milharčič Hladnik, Mirjam, Mlekuž, Jernej (ur.) (2009). *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2011). *In-in: Življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

- Pajnik, Mojca (2010). Socialno državljanstvo, migracije in trg dela. *Migranti v Sloveniji med integracijo in alienacijo* (ur. Karmen Medica, Goran Lukič, Milan Bufon). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za Južno Primorsko, 13–36.
- Pirc, Janez idr. (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu: Zaključno poročilo projekta izobraževanje za razvoj na trdnih temeljih*. Ljubljana: Društvo Afriški center.
- Smith, D. Anthony (1991). *National Identity*. London: Penguin Books.
- Strategija ekonomskih migracij 2010–2020* (november 2010) Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 30, 193–212.
- Vrečer, Natalija (2010). Vocational education and training, employment-related mobility and migration. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 121–137.
- White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together As Equals in Dignity"* (2008). Strasbourg: Council of Europe, <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper%20final%20EN%20020508.pdf> (3. 10. 2012).
- Zakon o osnovni šoli*. Uradni list RS, št. 12/1996.
- Zudič Antonič, Nives (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje. *Razprave o medkulturnosti* (ur. Mateja Sedmak, Ernest Ženko). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Zgodovinsko društvo za Južno Primorsko, 201–214.

# EVALUATION OF THE SERIOUSNESS OF ACTS OF VIOLENCE AGAINST IMMIGRANT SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN BOARDING SCHOOLS

Olga DEČMAN DOBRNJIČ,<sup>I</sup> Milan PAGON,<sup>II</sup> Majda PŠUNDER<sup>III</sup>

COBISS 1.01

## ABSTRACT

### **Evaluation of the Seriousness of Acts of Violence against Immigrant Secondary School Students in Boarding Schools**

The National Education Institute of the Republic of Slovenia has issued the Guidelines for the Integration of Immigrant Children in Kindergartens and Schools. The difficulties with the integration of immigrant students are of a broad character, and the essay deals with the issue of the safety of the boarding school environment for secondary school students with immigrant parents. In our opinion it is also influenced by the statements, beliefs and attitudes of educators and secondary school students regarding acts of violence. To obtain the answers to our hypotheses, a research project was carried out in which educators (teachers) and boarding school students were questioned as to the level of seriousness at which they evaluate psychological or physical acts of violence against secondary school students with immigrant parents. There are 39 boarding schools in Slovenia which employ 200 educators and at which 5000 secondary school students are enrolled. The research involved all of the boarding schools in Slovenia, including 154 educators and 1331 boarding school students. We recommend the introduction of topics of non-violent culture regarding immigrant secondary school students into the management policy of boarding schools.

**KEY WORDS:** boarding school, secondary school students, educators, immigrants, evaluation of the seriousness of violent acts

## IZVLEČEK

### **Ocena resnosti nasilnih dejanj nad dijaki priseljenci v dijaških domovih**

Članek obravnava sistemsko vključevanje tujcev, priseljencev in otrok priseljencev v šolski sistem, ki ga Slovenija rešuje na nacionalni ravni. Avtorji ugotavljajo, da so težave vključevanja teh učencev in dijakov zelo raznolike, ukvarjajo pa se tudi z varnostjo dijaških domov za dijake, katerih starši so priseljenci. Po njihovem mnenju na to vplivajo tudi stališča, prepričanja in odnos pedagoških delavcev in dijakov do nasilnih dejanj. Da bi dobili odgovore na svojo podmeno, so raziskali, kako resno pedagoški delavci in dijaki dijaških domov ocenjujejo psihična in fizična nasilna dejanja nad obravnavanimi dijaki. V Sloveniji

---

I Olga Dečman Dobrnjič, MSc Management, National Education Institute of Slovenia, Poljanska 28, SI-1000 Ljubljana; olga.decman@zrss.si.

II Milan Pagon, ScD, PhD Management, College of Business Studies, Al Ghurair University, PO Box 37374 Dubai, UAE; mpagon@agu.ac.ae.

III Majda Pšunder, PhD Pedagogy, University of Maribor, Faculty of Arts, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor; majda.pšunder@uni-mb.si.

je v 39 dijaških domovih zaposlenih 200 pedagoških delavcev, v njih pa biva 5.000 dijakov. V raziskavo, ki so jo izvedli v vseh dijaških domovih v Sloveniji, so vključili 154 pedagoških delavcev in 1.331 dijakov. Avtorji predlagajo, da se v politiko vodenja v dijaških domovih vključi več vsebin iz kulture nenasilja do dijakov priseljencev.

KLJUČNE BESEDE: dijaški dom, dijaki, pedagoški delavci, priseljenci, ocena resnosti nasilnih dejanj

## INTRODUCTION

In our history and for various reasons, Slovenes have always been faced with individual and group migrations from other cultural areas. As immigrants enter a new cultural territory, the area is also influenced by their own culture. The increase in immigration under the impact of globalisation is spurred by the European integration processes (Josipovič 2006; Mlekuž 2010).

Immigrant communities' culture can be defined as a set of values of the immigrant population, closely linked with the following factors (Žitnik Serafin 2008: 189):

- the cultural heritage brought by the immigrants from their home country, which they try to preserve and pass on
- the cultural heritage of their new country
- conditions and motivation to pursue their own cultural activities
- conditions and motivation to accomplish their own cultural achievements within the wider society

The immigrant culture should not be simply defined as a hybrid between the original culture and the majority culture, as it is also affected by other cultural influences, such as the local ethnical structures of their residential areas, global cultural influences, and immanent internal factors (e.g. age structure, parents' educational structure etc.). In any case the cultural heritage of the immigrant community represents a significant part of the (multi) culture of the area where they reside, attend schools, or participate as actors in the socio-political and economic environment.

Various Slovenian authors have stated that education is important to the successful integration of immigrants into Slovenian society, as it can significantly contribute to the possibility of equal opportunities for their personal development and work, as well as their social life, regardless of their origin, gender, beliefs or other characteristics. Through a well-planned integration of immigrant children in kindergartens and schools, we wish to enable them to successfully overcome the learning deficiencies usually arising from their insufficient language skills, as well as from the differences between their family culture and the culture of the new environment. It focuses on the individuals' rights to preserve their original characteristics, while developing a stable and coherent society that would consider the increase of cultural differences due to migrations as an advantage and stimulation for creativity (Zorman et al. 2010; Grum and Temeljotov Salaj 2010).

Slovenia formed the Guidelines for the Integration of Immigrant Children in Kindergartens and Schools at national level, with the intent to provide uniform integration and a systematic approach to immigrants' children. They are aimed at institutes of education with pre-school educational programmes, elementary schools, secondary schools and boarding schools in the Republic of Slovenia (Novak et al. 2009; Zorman et al. 2010). The guidelines' legal basis is determined by several international documents and Slovenian regulations in the area of the integration of immigrants' children, as well as some general and specific principles, and the instructions to sustain the principles of integration of immigrants' children within the educational system.

## **HOW SAFE IS THE BOARDING SCHOOL ENVIRONMENT FOR IMMIGRANTS?**

Several Slovenian researchers have researched the school environment. They have established that boarding schools in Slovenia are systematically included in the educational network of the school system. There are public and private organisations offering secondary school students residence, food, instruction and extracurricular social activities, as well as integration into the schools' internal and external environments. Most boarding school students reside at the schools for three to four years on average, at ages ranging between 15 and 19. The boarding schools' employees include headmasters, educators (teachers), advisors and technical staff.

The employees as well as the students come from different environments, so the boarding schools represent a multicultural area where several interpersonal rapports are established within a systematically organised institution. Cultural hybridisation is present, and at the same time a systematic (social) differentiation of individuals and groups occurs. Immigrant secondary school students residing in the boarding schools represent approximately 2% of the entire population (Dečman Dobrnjič, Pagon 2010; Cankar et al. 2011).

The cultural variety in Slovenian boarding schools could be considered a gift from the environment for a more profound development of the social competences of the secondary school students. However, at the same time some critical situations arise which can escalate into violent acts. The Slovenian Convention on Children's Rights (1990) and several other conventions and regulations defining interpersonal relationships hold that violence at (boarding) schools is intolerable, since every child has the right to be raised in a safe environment. If Philip Zimbardo's research about the Lucifer effect is included, with the supposition of conclusions based on the Lucifer effect in life, the thought of a school (dormitory) environment without violence is an illusion itself (Zimbardo 2009; Dečman Dobrnjič, Pagon, Pšunder 2011).

Secondary school students face increasing difficulties in finding their own space in a peer group. Several studies have dealt with this issue. According to many experts, this is also one of the reasons why violence in the school environment is a growing problem of modern society. Peter Smith (2003) sees violence as a pervasive, shocking, holistic and global problem. He believes the phenomenon of violence escalates in the school environment leading to more serious forms of violence; he therefore suggests that Europe should address the recognition and prevention of violence in the school environment in a holistic way.

According to Sonia Maria Pedroso Goncalves, numerous studies reveal that peer violence is less detected in school environments where secondary school students feel safe and where the education process is carried out in mutually satisfactory interpersonal rapports (Pedroso Goncalves 2008: 104).

How safe is the dormitory (school) environment for immigrant secondary school students? In her research on ethnic discrimination, Sara Brezigar (2007: 293) reveals that teachers infer ethnic discrimination due to stereotypes and prejudices. She finds this data worrisome since educators have a strong impact on the development of children's and secondary school students' value systems.

Amartya Sen (2009) also warns about the drawbacks of the phenomenon, as it fosters a strong and exclusive feeling of commitment to a minority or a majority peer group which can lead to alienation and distancing from other groups. Solidarity within a certain group can exacerbate the differences among the groups, while contributing to a solid rapport among the members of the group. However, at the same time it could detract from other groups or ostracise some individuals from the group itself. An excessive feeling of commitment to a certain group is linked to the culture of violence arising from conflicts of interest.

## RESEARCH

In our opinion, the safety of the (boarding) school environment for immigrant secondary school students depends on the attitude and approach of headmasters, educators and students towards acts of violence against secondary school students (Dečman Dobrnjič, Pagon 2010). Based on this thesis, a study has been carried out in all dormitories and boarding schools in Slovenia in order to determine the seriousness with which educators and boarding school students evaluate acts of violence against their students and peers.

In the study we were interested in the views, beliefs and behavioural intentions of teachers and students towards various types and forms of violence against students. The research includes 17 different scenarios of acts of violence. There are 13 scenarios of peer violence and 4 scenarios of violence against students within their families. The scenarios included the following types of violence:

- physical violence against students
- mental abuse of students
- sexual violence against students
- violence against homosexual students and groups
- violence against students explicitly expressing their religious affiliation
- violence against students with special needs (students with specific deficiencies and gifted students)
- violence against students with immigrant backgrounds

About 2% of students in Slovene boarding schools have immigrant backgrounds (Dečman Dobrnjič 2012). As we intend to research and prepare guidelines and recommendations for the integration of students with immigrant background into boarding schools, the scope of this article is cases of psychological and physical violence occurring in student dormitories against students whose “cultural roots” come from Bosnia and Herzegovina, which was historically part of the political, social and economic environment of the former Republic of Yugoslavia.

We therefore investigated the views, beliefs and behavioural intentions of teachers and students with respect to students who were first-generation with immigrant parents, so for those students the term “immigrants” (in quotation marks) is used in the article.

For the purpose of this research we proposed the following five hypotheses, which we checked by means of statistical evaluation:

H1: Educators consider violence against “immigrant” students to be more serious than students do.

H2: When compared to other respondents, immigrant educators and students from other Slovenian regions consider acts of violence against “immigrant” students to be more serious.

H3: When compared to other respondents, foreign educators and students consider acts of violence against “immigrant” students to be more serious.

H4: When compared to other respondents, educators and students with immigrant parents from other Slovenian regions consider acts of violence against “immigrant” students to be more serious.

H5: When compared to other respondents, educators and students with foreign parents consider acts of violence against “immigrant” students to be more serious.

## Research Method

The research was carried out using the quantitative method of non-experimental pedagogical research, and included interpretation, analysis and synthesis of results using the qualitative research elements of description and explanation. The data were collected through a survey, and the SAS computer pro-



gramme was used for statistical calculations. The statistical calculations were performed in order to measure the perceptions, beliefs and behavioural intentions of the educators and secondary school students linked to different behaviours within a wider range of violent acts performed against “immigrant” students.

## Sample

All boarding school headmasters, teachers and secondary school students residing in boarding schools across Slovenia were invited to take part in the survey, while a random research sample (i.e. *people willing to participate*) was selected. The sample consists of three subsamples according to the respondents’ “status”. Table 1 presents a comparison of the sample population.

Table 1: Comparison of the population and research samples

Status	Number of people in the population in the school year 2009/10	Number of people in the research sample	% interviewed
Secondary school students	5,333	1,343	25.18
Educators	212	131	61.79
Headmasters	40	23	57.50
Total	5,585	1,497	26.81

The comparison of the population (secondary school students, educators and headmasters) shows that the research sample of the respondents is sufficient as a reliable source for the obtained results.

*Level of education of the respondents.* According to the survey data, most of the teachers and headmasters involved in the survey have university degrees in various humanities subjects, while three headmasters and two teachers have Master’s degrees. All secondary school students have completed their elementary school education and were at the time attending various secondary school programmes.

*Demographic data.* Table 2 presents the descriptive statistics, which reveal that the questionnaire was filled out by more female than male respondents. Such a ratio was expected due to the predominance of females among all educational staff nationwide. More female than male educators are employed in the Slovenian boarding schools, and more female than male secondary school students reside in boarding schools (Dečman Dobrnjič 2012).

Table 2: Gender of respondents

Gender	Educators		Secondary school students		Total	
	f	%	f	%	f	%
Male	45	29.22	571	42.52	616	41.15
Female	109	70.78	772	57.48	881	58.85

*The average age* of the educators involved in the survey is 45.5, the average age of the secondary school students is 16.72, and the average age of all respondents is 19.68.

We were interested in how many educators and secondary school students have a “migration background” (1), which is shown in the Table 3.

Table 3: Migration background of respondents "Migration background" includes respondents who or whose parents have moved to Slovenia from other countries

Migration background of the respondent	Educators	Secondary school students	Total
	f	f	f
Foreigners	6	10	16
Parents immigrants	13	50	63
Parents foreigners	3	26	29
TOTAL	22	86	108

Note: The entire research sample of respondents is shown in Table 1

The findings show that 14.26% of educators and 5.6% of secondary school students responding to the survey questionnaires have migration backgrounds.

## Instruments

Three similar survey questionnaires were used as research instruments, for secondary school students, teachers and headmasters respectively (from here on the term "educators" will be used for teachers and headmasters). The questionnaires were identical in the part where the respondents were questioned about their attitudes towards acts of violence. They differed in the demographic data regarding the respondents' status. The respondents were asked several closed questions in order to help measure their perceptions, beliefs and behavioural intents in cases of violent acts performed against "immigrant" secondary school students.

*Personal perception about the seriousness of a violent act.* The criterion for such opinion was obtained by asking the respondents the following question: "In your opinion, how serious is such an act?" Possible responses were presented on a five-level Likert scale (1 – very mild, 5 – very serious). This approach was selected in order to demonstrate our hypothesis that individuals with higher moral standards consider violent acts to be more serious in comparison with individuals with lower moral standards.

*Opinion of other educators' perceptions about the seriousness of a violent act.* The criterion for such opinion was obtained by asking the respondents the following question: "In your opinion, how seriously would most educators evaluate such an act?" The range of responses was the same as with the question above. The question was asked in order to determine the degree to which the respondents consider themselves different from the majority concerning the question of moral judgements.

*Opinion of other secondary school students' perceptions about the seriousness of a violent act.* The criterion for such opinion was obtained by asking the respondents the following question: "In your opinion, how seriously would most secondary school students evaluate such an act?" The range of responses was the same as in the question above.

## RESULTS AND DISCUSSION

The survey results supported by comments and discussion are presented below.

## Analysis of the seriousness of the first case of a violent act

Case 1 below presents psychological abuse of “immigrant” secondary school students with respect to their Muslim religious culture.

CASE 1
<i>In a boarding school committee meeting, Aiša and two other girls on behalf of the group of all Muslim students residing at the boarding school proposed that they prepare their own menus for the kitchen as they do not eat pork. The president of the committee, Klara, did not see that this was necessary, as the boarding school already offers a wide selection of meals. She added that since they had already lived in Slovenia for several years, they should have got used to our food. All others present agreed with Klara, while Aiša and the two girls persisted with their demand. The discussion led to an argument when Klara said: “If you Muslims don’t like something in Slovenia, you can just as well go back to where you came from!”</i>

The table below shows the analysis of the responses on the perceptions, beliefs and behavioural intents of the educators and secondary school students regarding Klara’s act of violence. Some “hidden violence” against the students by the group can undoubtedly be detected, as they only silently observed the situation.

Table 4: Evaluation of the seriousness of the violent act and the respondents in Case 1

Questions and frequent answers Level of seriousness and respondents		In your opinion, how serious is Klara’s act?		In your opinion, how seriously would most educators evaluate Klara’s act?		In your opinion, how seriously would most secondary school students evaluate Klara’s act?	
		f	%	f	%	f	%
		<b>Very mild</b>	educators	4	2.61	4	2.63
secondary school students	117		8.78	36	2.70	129	9.66
TOTAL	123		8.16	42	2.78	162	10.75
<b>Mild</b>	educators	9	5.88	26	17.11	44	29.33
	secondary school students	298	22.36	161	12.06	381	28.54
	TOTAL	311	20.64	189	12.52	432	28.67
<b>I cannot decide</b>	educators	13	8.50	17	11.18	35	23.33
	secondary school students	116	8.70	176	13.18	183	13.71
	TOTAL	133	8.83	198	13.11	223	14.80
<b>Serious</b>	educators	78	50.98	66	43.42	29	19.33
	secondary school students	608	45.61	671	50.26	549	41.12
	TOTAL	694	46.05	745	49.34	583	38.69
<b>Very serious</b>	educators	49	32.03	39	25.66	11	7.33
	secondary school students	194	14.55	291	21.80	93	6.97
	TOTAL	246	16.32	336	22.25	107	7.10

Questions and frequent answers Level of seriousness and respondents		In your opinion, how serious is Klara's act?		In your opinion, how seriously would most educators evaluate Klara's act?		In your opinion, how seriously would most secondary school students evaluate Klara's act?	
		f	%	f	%	f	%
		<b>AVERAGE VALUES</b>	educators	4.04		3.72	
secondary school students	3.35		3.76		3.07		
TOTAL	3.42		3.76		3.03		

Numerus – explanation for all tables<sup>1</sup>

The statistical analysis presented in Table 4 shows that educators consider the act to be more serious in comparison with secondary school students. The educators surveyed believe that the secondary school students would evaluate an act of physical violence as more serious in comparison to the educators; and the students believe the opposite: more students than educators would evaluate the act of mental violence against “immigrant” students as more serious.

### **Evaluation of seriousness of the second case of act of violence**

Case 2 represents a more serious physical, psychological and sexual act of violence against an “immigrant” secondary school student.

CASE 2
<p><b>Sajo</b> is a third year secondary school student, an attractive football player, son of Bosnian immigrants. Last week he started “dating” Metka, a second year student. Sašo, his peer, known to hang out with “skinheads”<sup>2</sup> and to be fond of Metka, found out about it. One afternoon he invited Sajo to his room for a talk, where three other boys were waiting. They took off Sajo's trousers and shaved him round his genitals, threatening him to stay away from Slovenian girls since “Čefurji” (a derogatory term for people from the southern republics of ex-Yugoslavia) have no right to flirt with Slovenian girls. If he keeps following Slovenian girls, something worse might happen to him.</p>

Table 5 presents the analysis of responses to the perceptions, beliefs and behavioural intents of the educators and secondary school students for Sašo's case of violent act.

1 The numerus is not the same for all the answers of the respondents, as the analysis also includes questionnaires where the respondents did not answer all the questions. The interpretation of the results with frequencies is as follows: total = all respondents who answered the question; secondary school students = total less the educators' answers, less those “without status”; educators = total number of respondents less students, and less the answers of those “without status”. The difference in frequency and numerus therefore represents the respondents who did not answer a certain question or did not state their status (secondary school student, educator, headmaster) in the questionnaire.

2 Skinheads in Slovenia are an extremely nationalist subculture with a particularly negative attitude towards migrants from the ex-Yugoslavian countries.

Table 5: Evaluation of the seriousness of the act and the respondents

Questions and frequencies of answers Level of seriousness and respondents		In your opinion, how serious is Sašo's act?		In your opinion, how seriously would most educators evaluate Sašo's act?		In your opinion, how seriously would most secondary school students evaluate Sašo's act?	
		f	%	f	%	f	%
<b>Very mild</b>	educators	3	1.96	3	2.00	7	4.67
	secondary school students	53	4.00	18	1.35	58	4.34
	TOTAL	56	3.73	21	1.40	65	4.31
<b>Mild</b>	educators	1	0.65	3	2.00	14	9.33
	secondary school students	35	2.64	45	3.38	136	10.18
	TOTAL	37	2.47	48	3.19	153	10.15
<b>I cannot decide</b>	educators	3	1.96	6	4.00	23	15.33
	secondary school students	117	8.83	81	6.09	193	14.45
	TOTAL	123	8.19	90	5.98	220	14.59
<b>Serious</b>	educators	13	8.50	22	14.67	56	37.33
	secondary school students	408	30.79	4,41	33.16	544	40.72
	TOTAL	426	26.38	468	31.10	608	40.32
<b>Very serious</b>	educators	133	86.93	116	77.33	50	33.33
	secondary school students	712	53.74	745	56.02	405	30.31
	TOTAL	859	57.23	878	58.34	462	30.64
<b>AVERAGE VALUES</b>	educators	4.78		4.63		3.85	
	secondary school students	4.28		4.39		3.82	
	TOTAL	4.33		4.42		3.83	

According to the findings of the statistical analysis of Case 2, the educators evaluated the act of violence as more serious than the secondary school students. The educators surveyed believe that they would evaluate the violent act as more serious compared to the students, and the secondary school students also believe the educators would evaluate the violent act as more serious than they would.

The statistical analysis of results shows that the first hypothesis is confirmed: educators evaluate mental and physical violence against "immigrant" students more seriously than the students.

We were also interested in discovering how seriously psychological abuse and physical violence against "immigrant" secondary school students is considered by educators and secondary school students with migration backgrounds and by those whose families do not have a migration background.

In order to answer the above question, the answers from Case 1 (hereinafter C1) and Case 2 (hereinafter C2) were examined with respect to the demographic data. Due to the complexity of the statement the statistical calculations were carried out in several steps.

Table 6: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of violent acts against "immigrant" secondary school students by educators who migrated from other parts of Slovenia and other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
ED migrants from other parts of Slovenia	3.8452	21.76	< 0.0001	155
Other respondents	3.3683			1,352

Note: ED = educators

The F value (21.76) and the respective p (< 0.0001) show statistically significant differences in the evaluation of the gravity of psychologically abusive acts against "immigrant" secondary school students between educators who migrated from other parts of Slovenia and the other respondents.

The Bonferroni test shows that educators who migrated from other parts of Slovenia evaluate acts of violence against "immigrant" secondary school students as more serious in comparison to the other respondents.

Table 7: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of violent acts against "immigrant" secondary school students by secondary school students who migrated from other parts of Slovenia and other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
SSS migrants from other parts of Slovenia	4.4203	1.49	0.2225	157
Other respondents	4.3184			1,344

Note: SSS = secondary school students

The F value (1.49) and the respective p (0.2225) do not show any statistically significant differences in evaluation of the gravity of violent acts against "immigrant" secondary school students between secondary school students who migrated from other parts of Slovenia and the other respondents.

The Bonferroni test shows that the secondary school students who migrated from other parts of Slovenia do not evaluate acts of violence against "immigrant" secondary school students as more serious in comparison to the other respondents.

The second hypothesis can be confirmed in the part which presumes that educators who immigrated from other Slovenian areas evaluate acts of violence against "immigrant" students as more serious; however, we cannot confirm this for the students who immigrated from other parts of Slovenia.

We were also interested in the assessment of the seriousness of violent acts against "immigrant" students by foreign teachers and students.

Table 8: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of violent acts against "immigrants" by foreign educators and other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
Foreign ED	3.3125	0.12	0.7283	16
Other respondents	3.4158			1,491

The F value (0.12) and the respective p (0.7283) do not show any statistically significant differences in evaluation of the seriousness of violent acts against "immigrant" secondary school students between the surveyed foreign educators and the other respondents.

The Bonferroni test shows that the foreign educators do not evaluate psychological acts of violence against "immigrant" secondary school students as more serious in comparison to the other respondents.

Table 9: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of acts of psychological abuse against “immigrants” by foreign secondary school students and the other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
HSS – foreigners	3.8125	4.41	0.0359	16
Other respondents	4.3347			1,485

The F value (4.41) and the respective p (0.0359) show statistically significant differences in the evaluation of the seriousness of psychological abuse against “immigrant” secondary school students between foreign secondary school students and the other respondents.

The Bonferroni test shows that the foreign secondary school students evaluate acts of psychological abuse against “immigrant” secondary school students as less serious in comparison to the other respondents.

Hypothesis 3 was not confirmed. When compared with other respondents, foreign educators do not consider acts of violence against “immigrant” students to be more serious, and foreign students evaluate acts of violence against “immigrant” students as less serious.

We were also interested in the assessment of the seriousness of violent acts against “immigrant” students by teachers and students with parents who are immigrants.

Table 10: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of violent acts against “immigrants” by educators with immigrant parents and other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
Parents of the ED are immigrants	4.1452	23,60	< 0,0001	62
Other respondents	3.3862			1.445

The F value (23.60) and the respective p (< 0.0001) show statistically significant differences in evaluation of the seriousness of physical violent acts against “immigrant” secondary school students between educators whose parents are immigrants and the other respondents.

The Bonferroni test shows that educators whose parents are immigrants evaluate psychological acts of violence against “immigrant” secondary school students as more serious in comparison to the other respondents.

Table 11: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of violent acts against “immigrants” by secondary school students with immigrant parents and other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
Parents of the SSS are immigrants	4.4375	0.59	0.4411	48
Other respondents	4.3255			1,453

The F value (0.59) and the respective p (0.4411) do not show statistically significant differences in evaluation of the seriousness of physical violent acts against “immigrant” secondary school students between secondary school students whose parents are immigrants and the other respondents.

The Bonferroni test shows that secondary school students whose parents are immigrants do not evaluate physical acts of violence against “immigrant” secondary school students as more serious in comparison to the other respondents.

Hypothesis 4 can be only partly confirmed. When compared with other respondents, educators whose parents are immigrants consider acts of violence against “immigrant” students as more serious;

however, this is not true for the students since students whose parents are immigrants consider acts of violence against “immigrant” students as less serious than other respondents.

We were then interested in the assessment of the seriousness of violent acts against “immigrant” students by teachers and students whose parents are immigrants.

Table 12: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of violent acts against “immigrants” by educators with foreign parents and other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
Parents of the surveyed ED are foreigners	3.3571	0.07	0.7910	28
Other respondents	3.4185			1,479

The F value (0.07) and the respective p (0.7910) do not show statistically significant differences in evaluation of the seriousness of physical violent acts against “immigrants” between educators whose parents are foreigners and other respondents.

The Bonferroni test shows that educators whose parents are foreigners do not evaluate acts of violence against “immigrant” secondary school students as more serious in comparison to the other respondents.

Table 13: (C1, C2) Evaluation of the seriousness of violent acts against “immigrants” by secondary school students with foreign parents and other respondents

Status of the respondents	Average	F	p	N
Parents of the surveyed SSS are foreigners	4.0345	2.62	0.1058	29
Other respondents	4.3349			1,472

The F value (2.62) and the respective p (0.1058) do not show statistically significant differences in evaluation of the seriousness of physical violent acts against “immigrant” secondary school students between secondary school students whose parents are foreigners and the other respondents.

The Bonferroni test shows that secondary school students whose parents are foreigners do not evaluate acts of violence against “immigrant” secondary school students as more serious in comparison to the other respondents.

Hypothesis 5 has not been confirmed. When compared with other respondents, educators and students whose parents are foreigners do not consider acts of violence against “immigrant” students as more serious.

## CONCLUSION

Our findings show that Slovenia deals with the area of education systematically in order to ensure the successful integration of immigrants in the educational environment. In the long run, this should lead to a culture of non-violence towards “immigrant” secondary school students in the school environment. According to the research results, educators evaluate violence against “immigrant” secondary school students as more serious than do secondary school students. As expected, the respondents also evaluate physical violence against “immigrant” secondary school students as more serious than psychological abuse.

The research also reveals that educators with migration family backgrounds evaluate violent acts against “immigrant” secondary school students as more serious when compared to the other respondents. However, this cannot be said for students with migration family backgrounds. Educators whose



parents are immigrants do not consider acts of violence against "immigrant" students to be more serious when compared to other respondents.

The finding that foreign educators do not consider acts of violence against "immigrant" secondary school students to be more serious than the other respondents is interesting; and foreign students consider acts of violence against "immigrant" students even less serious than other respondents. There are various reasons for such results, one of the possible explanations being that the level of tolerance to violence might be higher in the immigrant culture. Thus this result arouses curiosity and interest in further research.

The research shows that the boarding school environment cannot be defined as the most friendly cultural environment for "immigrant" students. We suggest that the management of boarding schools should systematically approach a policy of non-violence towards these students. We believe that boarding schools with their organisational structure and management policy (rules of living in a boarding school, national education program for boarding schools, annual operating plan, vision of boarding schools, etc.) substantially influence (change) the behaviour of educators and students, which consequently leads towards a culture of non-violence towards "immigrant" students in boarding schools. We suggest the pursuit of the integration of "immigrant" secondary school students in group dynamics and boarding school activities, while the educational process should consist of various topical discussions that would increase tolerance in intercultural dialogue.

As in any organisation or organised group, violence is present in boarding schools as a systemic and relationship phenomenon. Therefore it needs to be approached and prevented at all levels.

## SOURCES AND LITERATURE

- Brezigar, Sara (2007). Pojavi etnične diskriminacije v javni upravi, vojski in policiji v Republiki Sloveniji. *Priseljenci. Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (ed. Miran Komac). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Cankar, Franc, Deutsch, Tomi, Setnikar Cankar, Stanka, Barle Lakota, Andreja (2011). Povezanost regionalnega razvoja in učnih dosežkov učencev. *Pedagoška obzorja/Didactica Slovenica* 3, 115–132.
- Dečman Dobrnjič, Olga, Pagon, Milan (2010). Preventiva proti nasilju v šolskem okolju – nacionalna izhodišča. *Management, izobraževanje in turizem: družbena odgovornost za trajnostni razvoj* (eds. Aleksandra Brezovec, Janez Mekinc). Portorož: Turistica, Fakulteta za turistične študije, 322–335.
- Dečman Dobrnjič, Olga, Pagon, Milan, Pšunder, Majda (2011). Nasilje nad dijaki imigranti v šolskem okolju. *Vzgoja in izobraževanje* 42, 38–50.
- Dečman Dobrnjič, Olga (2012). *Odnos dijakov in pedagoških delavcev do nasilja v dijaških domovih*. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Grum, Bojan, Temeljotov Salaj, Alenka (2010). Expectations of potential acquisitions of residential real estate rights in the Republic of Slovenia, according to gender, age, education and employment. *Geodetski vestnik* 3, 501–516.
- Josipovič, Damir (2006). Spremembe rodnostnega obnašanja v Sloveniji pod vplivom priseljevanja v obdobju po drugi svetovni vojni. *Dve domovini/Two Homelands* 24, 47–64.
- Konvencija o otrokovih pravicah (Convention on Children's Rights)* (1990), <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (12. 10. 2011).
- Mlekuž, Jernej (2010). Burekpomeni burekdarovanja neburekljudem. *Dve domovini/Two Homelands* 31, 65–77.
- Novak, Marta, Medica, Karmen, Lunder Verlič, Stanka, Pevc Semec, Katica, Jelen Madruša, Mojca, Mežan, Janez (2009). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Pedroso Goncalvez, Sonia Maria (2008). Bullying in Schools: Predictors and Profiles. *International Journal of Violence and School*, <http://www.ijvs.org/files/Revue-07/05.-Goncalves-Ijvs-7.pdf> (4. 1. 2011).
- Sen, Amartya (2009). *Identiteta in nasilje. Iluzija usode*. Ljubljana: Sophia.
- Smith, K. Peter (2003). *Violence in Schools. The Response in Europe*. London: Routledge & Falmer.
- Zimbardo, Philip G. (2009). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.
- Zorman, Mirko, Antoni Duhovnik, Andreja, Motik, Dragica, Novak, Marta, Pevc Semec, Katica, Sivec, Marija, Stritar, Urška (2010). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žitnik Serafin, Janja (2008). *Večkulturna Slovenija: položaj migrantske književnosti in kulture v slovenskem prostoru*. Ljubljana: ZRC, ZRC SAZU.

# THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF ENGAGEMENT WITH DIVERSITY

Mitja SARDOČ<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## ABSTRACT

### **The Educational Significance of Engagement with Diversity**

This article examines the issue of engagement with diversity and the various problems, tensions and challenges we are likely to encounter when including diversity in classrooms and other educational settings. The introductory section of this article deals with some preliminary considerations associated with the educational significance of engagement with diversity. I then introduce the three basic dimensions of diversity we are likely to encounter when discussing inclusion of diversity in any non-ideal educational environment. In Section III I examine the educational significance of engagement with diversity and identify the different functions engagement with diversity performs. In Section IV I examine the main controversies and the associated shortcomings any intuitive account of engagement with diversity is likely to face. In the conclusion, I specify how we should understand the idea of the fair treatment of engagement with diversity which is consistent with the commitment of educating students so as to recognise and respect one another as free and equal members of a polity.

KEYWORDS: multiculturalism, diversity, pluralism, citizenship education

## POVZETEK

### **Pomen vključevanja različnosti v vzgoji in izobraževanju**

Avtor v članku obravnava načine spoprijemanja z raznolikostjo ter težave, napetosti in izzive ob vključevanju različnosti v učilnice in druga izobraževalna okolja. V uvodnem delu predstavi nekaj preliminarnih vprašanj o vlogi in pomenu spoprijemanja z različnostjo v vzgoji in izobraževanju. Sledi predstavitev treh temeljnih dimenzij različnosti, s katerimi se srečujejo neidealna izobraževalna okolja. V tretjem razdelku avtor predstavi vlogo in pomen spoprijemanja z različnostjo v vzgoji in izobraževanju ter identificira različne funkcije spoprijemanja z različnostjo. V četrtem razdelku analizira temeljna protislovja ter z njimi povezane težave, s katerimi se soočajo poenostavljene različice spoprijemanja z različnostjo. V sklepnem delu avtor podrobneje predstavi način spoprijemanja z različnostjo, zavezanega procesu vzgoje in izobraževanja, v katerem učenci spoznavajo in spoštujejo drug drugega kot svobodne in enakovredne člane politične skupnosti.

KLJUČNE BESEDE: multikulturalizem, različnost, pluralizem, državljanska vzgoja

---

<sup>1</sup> PhD Ed. [Institute of Education, University of London]; (2) Educational Research Institute, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana & Slovenian Migration Institute at the Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, Novi trg 2, 1000 Ljubljana, Slovenia; (3) e-mail: mitja.sardoc@guest.arnes.si.

## ENGAGEMENT WITH DIVERSITY: SOME PRELIMINARY CONSIDERATIONS<sup>1</sup>

The terms of debate over the civic purposes of public education in a diverse polity have been centred around the justification of the civic priorities and the individual interests in educating citizens as fully cooperating members of a polity, as the stability of a diverse polity and the maintenance of its basic institutional framework depend in large part on the success of its public, political and educational institutions in reconciling the diverse commitments of its citizens with common principles and shared public values. As Amy Gutmann rightly notes, many contemporary discussions about public schooling 'turn on the clash of two apparently competing educational aims: securing civic values and respecting cultural differences' (Gutmann 1996: 156). Similarly, James A. Banks also emphasises that multicultural societies

are faced with the problem of creating nation-states that recognise and incorporate the diversity of their citizens and embrace an overarching set of values, ideals and goals to which all citizens are committed. [...] Citizens who understand this unity-diversity tension and act accordingly do not materialise from thin air; they are educated for it (Banks et al. 2005: 7).

In fact, the challenge of any educational theory, as Rob Reich emphasises, 'is to navigate successfully between protecting the *pluribus* while also promoting an *unum*' (Reich 2002: 116). In particular, discussions over the status, scope and justification of citizenship education in a diverse polity have been largely confined around questions over the educational significance of engagement with diversity, since diversity, as Stephen Macedo emphasises, is the 'original problem of modern politics' (Macedo 2000: 28). Moreover, as the writers of the Ajebo Report rightly point out, 'concepts of citizenship are deficient without a substantive understanding of diversity' (DfES 2007: 23). At the same time, the landmark US Supreme Court cases *Wisconsin v. Yoder* and *Mozert v. Hawkins* (Burt 1994; Stolzenberg 1993; Galston 1995, 2002; Gutmann 1995; Macedo 1995), the case of the Islamic veil [*L'affaire du foulard*] (e.g. Laborde 2008; Galeotti 2002 [Ch. 4]; McKinnon 2006 [Ch. 7]) and the publication of the cartoons of the prophet Muhammad in the Danish Newspaper *Jyllands-Posten*<sup>2</sup> etc. have divided scholars and policy makers engaged in normative discussions over the status, scope and justification of engagement with diversity as part of the educational agenda of citizenship.

However, I would argue that existing conceptions of citizenship education and their accounts of engagement with diversity fail to address adequately the complexity of the educational significance of engagement with diversity, as they are based on an intuitive understanding of diversity that is perceived exclusively as a derivative side effect of various discussions on equality. At the same time, existing conceptions of citizenship education and their accounts of engagement with diversity fail to grasp the complexity of the problem at hand, as they fail to provide a sufficiently elaborated answer to three basic questions associated with the nature, value and the justification of engagement with diversity, i.e. [i] what are the foundational dimensions of diversity under the non-ideal circumstances of any educational environment; [ii]; why does diversity matter [what are the different functions engagement with diversity performs] and [iii] how should diversity be included in a non-ideal educational environment [what are the fair terms of engagement with diversity].

<sup>1</sup> An earlier version of this article was presented at the *Education and Citizenship 2010 conference "Education and Citizenship in a Globalising World"* held at the Institute of Education [University of London] on 19-20 November 2010.

<sup>2</sup> For a discussion of the various problems associated with the publication of the cartoons of the prophet Muhammad, see Laegaard 2007a and 2007b.

The main task of this article is to expand our understanding of the educational significance of engagement with diversity in order to clarify the various problems, tensions and challenges associated with its role in the education of citizens as fully cooperating members of a polity. The article is composed of five sections. I start in Section II with some preliminary considerations associated with the educational significance of engagement with diversity and then introduce the three basic dimensions of diversity we are likely to encounter when discussing inclusion of diversity in any non-ideal educational environment, i.e. [i] richness; [ii] evenness; and [iii] distance. I proceed in Section III with an examination of the educational significance of engagement with diversity and the identification of the different functions engagement with diversity performs. In other words, this section identifies the various consequentialist forms of justification for introducing students to the diversity in their own society and the educational environment with the benefits of encountering other cultures, values and ways of life. I then outline in Section IV the main controversies and associated shortcomings any intuitive account of engagement with diversity is likely to face. In the conclusion, I specify how we should understand the idea of the fair treatment of engagement with diversity which is consistent with the commitment of educating students so as to recognise and respect one another as free and equal members of a polity.

## ENGAGEMENT WITH DIVERSITY

The arguments for engagement with diversity as one of the basic aims of citizenship education in a diverse polity have been used to advance the educational ideal of making classrooms and other educational settings more diverse in terms of religious, ethnic, cultural and socio-economic status and therefore enabling students to learn from one another about their different beliefs, customs, languages, traditions and practices, rather than having classrooms composed of students from a similar or monocultural background. In this view, engagement with diversity seems to be trapped between two competing aims advanced by existing conceptions of citizenship education, each claiming primacy compared to other civic purposes of public education. On the one hand, the autonomy-based approach to citizenship education promotes engagement with diversity primarily for the development of the capacities associated with autonomy based either on the *maximization of choice view* or the *evaluative significance view*. On the other hand, the toleration-based approach to citizenship education defends students' exposure to diversity for the inculcation of the virtue of toleration and mutual respect and the *maximization of inclusion*.

Engagement with diversity takes place at different levels, through different contexts (classroom, textbooks), via different strategies and conforming to different educational policies. Inclusion of and engagement with diversity at the institutional level needs to be differentiated along two distinct dimensions of exposure to and engagement with diversity: [i] direct exposure to and engagement with diversity and [ii] indirect exposure to and engagement with diversity. The direct approach to exposure to diversity is usually associated with classrooms or other educational settings where students from different backgrounds, groups or communities encounter each other in direct contact, whereas the indirect approach offers students the possibility to learn about other cultures and doctrinal beliefs and to come into contact with other forms of diversity via the curriculum, textbooks and other educational materials. While at the moral level there is no difference between the two approaches, at the epistemic and the social level there is supposedly an important difference between the two approaches, which favours the direct approach. At the social and epistemic level, students can experience the different beliefs, values and other forms of diversity directly. As Meira Levinson argues, 'it is so hard for students to learn to be mutually tolerant and respectful of other people, traditions and ways of life unless they are actually *exposed* to them' (Levinson 1999: 114). Similarly, Ian MacMullen points out that 'virtues will only be effectively learned through practice' (MacMullen 2007: 39).

Part of the difficulty associated with diversity and its educational significance stems from the fact that neither the contextual factors affecting engagement with diversity nor diversity itself have been articulated in all their complexity (Heyd 2010). For example, all educational environments differ from each other in a variety of different ways in terms of their student composition and the various forms of diversity they incorporate. Three separate dimensions of the circumstances of diversity can be identified here, i.e. [i] richness [the number of different forms of diversity in a particular educational context]; [ii] evenness [the number of individuals or the size of groups that are present in an educational context]; and [iii] distance [what is the distance between forms of diversity and what is their dissimilarity from the public principles and shared values of a diverse polity].<sup>3</sup> At the same time, not all forms of diversity matter for a given purpose. For example: exposure to or engagement with ethnic or racial diversity might primarily serve for civic purposes, and contribute to increased mutual understanding and respect for those who belong to a different ethnic, racial or linguistic group. On the other hand, a form of conscience-based diversity, such as the examination of different experiences and perspectives associated with a particular doctrinal belief, would primarily serve the promotion and development of autonomy and critical reflection since we could find a particular element of a particular position in need of further clarification and critical examination.<sup>4</sup>

## THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF ENGAGEMENT WITH DIVERSITY

Inclusion of and engagement with diversity in the educational environment of public education and in society in general is praised by both advocates of toleration-based liberalism (Galston 2002; Kukathas 2003; Rosenblum 1998; Schrag, 1998) and autonomy-based liberalism (Callan 1997; Gutmann 1995; Levinson 1999; Macedo 2000; Reich, 2002) as well as advocates of multiculturalism (Modood 2007; Parekh 2000; Young, 1990), each for a different purpose and each with a different aim and overall educational goal. The advocates of both autonomy-based and toleration-based liberalism claim that engagement with diversity [including both exposure to diversity and exposure of diversity] is an important component of the educational agenda of citizenship in a diverse polity. While the autonomy-based conception of liberalism maintains that exposure to diversity primarily enhances the development and the exercising of the capacity for critical reflection, the toleration-based conception of liberalism argues that exposure to diversity contributes significantly to the development of tolerance and mutual respect between members of a polity.<sup>5</sup>

At one level, education should enable students to 'learn about other ways of life and acquire some understanding of the history, practices, and values of diverse cultural groups' (Reich 2002: 116). Despite the basically uncontroversial characterisation of the significance of diversity in the educational process,

3 I borrow the terms *richness*, *evenness* and *distance* together with their basic interpretive framework from discussions on diversity (Weitzman 1992), biodiversity preservation (Metric, Weitzman 1995) and linguistic diversity (Van Parijs 2008).

4 For a comprehensive overview of the role of diversity in a diverse polity, see the special issue of *The Ethics Forum* 'Diversity and the Liberal State' edited by Xavier Landes, Nils Holtug, <http://www.erudit.org/revue/ateliers/2011/v6/n2/index.html>.

5 Three capacities for engagement with diversity can be identified in the scholarly literature, i.e. [i] *critical reflection* or the capacity for the exercising of public reasonableness (e.g. Galston 1991; Kymlicka 1999); [ii] *reflective distance* or the capacity for critical examination of oneself and one's traditions (e.g. Brighouse 1998; Levinson 1999); and [iii] *imaginative engagement* or the capacity for narrative imagination (e.g. Callan 1997; Nussbaum 1997). The development and the exercising of these three capacities should offer students the possibility to learn about diversity in their own society and in their educational environment with the benefits of critical engagement and understanding of other cultures, values or conceptions of the good.

celebratory rationales and the associated arguments for inclusion of and engagement with diversity in the educational environment of a diverse polity vary considerably and depend on the various characteristics of a particular form of diversity as well as a number of contextual factors. The educational significance of engagement with diversity can be distinguished with respect to the predominant function associated with a particular form of diversity, either [i] the integrative function; [ii] the justice-based function; [iii] the pragmatic function; [iv] the virtue-based function; [v] the self-respect function; or [vi] the epistemic function.

## The integrative function

Public schools bring together students from a wide variety of backgrounds and conditions, including socio-economic; residential/legal status; families or social groups whose foundational conceptions of the good (including religious or other doctrinal beliefs) might deviate substantially from the shared public values of a diverse polity; ethnocultural minorities and racial groups; special education needs and different abilities. 'The whole point of a common school,' writes Stephen Macedo,

is to be a primary arena where children from the different normative perspectives that compose our polity encounter one another in a respectful setting, learn about one another, and discover that their differences do not preclude cooperation and mutual respect as participants in a shared political order (Macedo 2000: 194).

At one level, the basic function of the inclusion of and engagement with diversity in public education is integrative and is based on the principle of civic equality, which is the first normative commitment associated with the liberal version of the rights-based conception of citizenship. Including students from diverse cultural backgrounds, marginalized or disadvantaged groups etc. needs performs a basic function of giving everyone an equal right to education as well as bringing students from different social spheres into a single educational environment. This justification for the inclusion of and engagement with diversity makes no reference to any past wrongdoing associated with a particular form of diversity [either individual or group-based]. It basically defends the inclusion of and engagement with diversity in the curriculum and the classroom on the assertion that recognition of diversity and being in contact with one another in an educational environment that is both open and respectful expresses the civic equality of the members of the different groups.

## The justice-based function

The justice-based function of inclusion of diversity in the educational environment of public education can perform a twofold task. On the one hand, it can be compensatory so as to alleviate some past wrongdoing such as the discrimination, marginalization and oppression of blacks in the case of the US. On the other hand, it can serve the purpose of preservation of a particular (minority) culture. The justice-based function has been primarily advanced by advocates of multiculturalism based on the experiences of oppression and marginalisation which many non-dominant minority groups have experienced. Justifications of inclusion of diversity in public education and the claim to include the different perspectives associated with minority groups in the curriculum and other educational materials comes in two main types. The first, compensatory-based arguments make essential reference to the previous exclusion of a range of perspectives associated with minorities and other vulnerable groups from the curriculum and textbooks. Examples of these are the exclusion of 'black' history, women's contribution to society and the presence of gay and lesbian people in public life. These justice-based claims argue that a more inclusive educational programme or curriculum would compensate for previous discrimination and oppres-

sion and would advance a more positive attitude of their culture to themselves and to others, including students' self-respect. An educational environment that recognizes diversity in both the composition of its student body and its curriculum is said to be just. However, this justification is insufficient in two important respects. First, it lacks an examination of the culture it tries to include: we may ask if a particular point of view or perspective associated with a particular minority or a previously discriminated group is a unified one. Second, is the perspective that is to be included equally representative of all members of a particular community or [at least] of its majority.

## The pragmatic function

Strategically, the inclusion of diversity in the classroom or in the curriculum is advantageous because it enables students to be exposed to cultures, points of view and social experiences they would otherwise not have the opportunity to encounter. For example, it exposes children from the majority who would otherwise not experience a particular form of diversity that was traditionally excluded from the curriculum and other materials. Since inclusion and exposure to diversity mixes students who would otherwise not have the possibility of contact, it is beneficial in the basic instrumental sense. All children, writes Stephen Macedo, 'should be made aware of the ethnic, racial and religious diversity that constitutes our society so that they can think as citizens and so that they will not live in a mental straightjacket at odds with freedom' (Macedo 2000: 240). Still others have endorsed exposure to diversity on the grounds that exposure to diversity has beneficial effects on students who are exposed to diversity. Since these beneficial effects of exposure to diversity are thought to be worthwhile in themselves, they count in favour of exposing all students to diversity.<sup>6</sup>

## The virtue-based function

The virtue-based function is premised on the assumption that exposing pupils to diverse ways of life either through a curriculum or via the school ethos is important in the development of children's moral competence and responsibility since it challenges one's set of values and has an important interaction effect 'for the sake of learning to respect as fellow citizens those who differ with them in matters of religion' (Macedo 1995b: 68). A society-like educational environment that is non-discriminatory has a number of social benefits and individual gains. First, students encounter one another on equal terms, without the fear of prejudice, stereotyping or discrimination. They tend to develop mutual understanding, solidarity and toleration irrespective of their religious affiliation, ethno cultural background, socio-economic position, racial group or any other background characteristic of their identity. As Sanford Levinson points out,

In order for people to come to tolerate and respect others, it is generally thought that they need to interact with these 'others' in close, meaningful ways that enable them to see the commonalities among them (that serve to generate mutual respect) and at least to understand the reasons for their differences that remain between them (Levinson 2003: 104).

---

<sup>6</sup> The liberal educational ideal of the 'detached school' advanced by Meira Levinson (1999) implies considerable state intervention in the educational ethos of schools. Similarly, the idea of a 'discontinuous ethos' advanced by Harry Brighouse fails to take into consideration the possibility that pupils from a disadvantaged background might be negatively affected by this pedagogical strategy.



At the same time, the sense of mutual respect and understanding developed among students correlates positively with the maintenance of social cohesion and the development of civic unity. In this sense, the stability of a diverse polity and the sustainability of its basic institutional framework also depends on students' cooperation with other members of their political community who might differ from them.

### The self-respect function

Alongside the justice-based function, the self-respect function points to the value of the exposure of diversity for the exposed agent, which is the group that acts as the object of engagement within the educational environment. By having one's own diversity publicly exposed, the self-respect of the exposed agent is supposedly increased. In this regard, when diversity is included either directly or indirectly via the curriculum, those that are exposing themselves are recognized as equals. The recognition of the equal standing of a particular form of diversity alongside the mainstream culture supposedly increases the self-respect of those that are being exposed or present their particular culture to others. However, students coming from an ethical environment that does not support common principles and shared public values are at risk compared to students whose familiar or associative social life supports as well as practices the values that are part of the shared public life. These students therefore have to 'correct' their values and beliefs and therefore face a risk of diminishing their self-respect.

### The epistemic function

One of the most important social as well as individual benefits associated with the educational significance of engagement with diversity is its factual contribution to the enlargement of one's knowledge. The value of diversity, writes Cass Sunstein, 'comes from seeing a range of perspectives, including the emotions attached to them – and from being in the actual physical presence of people who have those perspectives and cannot be easily dismissed' (Sunstein 2003: 205). By being exposed to the diversity of values, cultures and traditions or by having at one's disposal different experiences and perspectives over a particular issue there is a twofold advantage for those who are exposed to diversity. By having more information and knowledge on a particular issue or being acquainted with different experiences and perspectives, the agents have more options available to choose from. To imaginatively experience a particular conception of the good or value offers one the possibility to entertain the same choice-enabling conditions as the agent who holds a particular belief or value, and therefore to obtain an insight into the shaping of an individual's motivations and choices. In this interpretation, engagement with diversity offers students the possibility to entertain different perspectives on a particular social fact.

By asking students to use their imagination and exercise critical judgement, according to Amy Gutmann, 'schools can help students distinguish between understanding, respecting, and accepting unfamiliar ways of life not their own' (Gutmann 1995: 572). In this respect, the epistemic function is best represented by the marketplace of ideas rationale for engagement with diversity traditionally associated with the classical Millian argument for the development and promotion of diversity. At the same time, by having a range of different options available, individuals are in a better position to evaluate their own particular perspectives or experiences. Exposure to other ways of life, writes Will Kymlicka, 'helps people make informed judgments about what is truly worthwhile' (Kymlicka 1996: 89–90).

As these examples clearly illustrate, the most common way to defend the educational significance of engagement with diversity is premised on the contact hypothesis,<sup>7</sup> namely the assertion that the

<sup>7</sup> For an exposition of the contact hypothesis, see Allport (1954) and Putnam (2007). As Putnam emphasises, the 'contact hypothesis' suggests that inclusion of diversity erodes the distinction between groups and at the same

exposure of students to different practices, customs or conceptions of the good fosters interracial, interethnic, intercultural, interreligious toleration and solidarity among individuals and is conducive to a more stable and cohesive polity. In this respect engagement with diversity is conducive to the overall civic good as well as individual benefits. As I have presented in this section, the major arguments associated with engagement with diversity include arguments about social stability, truth discovery, self-respect, civic unity etc. Some of these functions are primarily social in nature, for example the integrative or the pragmatic function, and some are primarily individual, like the virtue-based or the epistemic function. For example, two different outcomes are commonly associated with the social nature of inclusion of and engagement with diversity. First, empowerment of the marginalised or otherwise disadvantaged social groups or individuals. Second, improvement of the relationship between the majority and those groups and individuals that are – in one way or another – not part of the mainstream society. The first social effect would contribute to the creation and maintenance of stable social relationships within a diverse polity. The pragmatic social effect would create a sense of civic unity and solidarity and the improvement of trust among different social groups and individuals.

On the other hand, the individual benefits associated with the inclusion of and engagement with diversity refers to the improvement of the character of citizens. This can be described as the virtue-based effect or the increase of the options available, which is the result of being exposed to different experiences and perspectives. At the individual level, exposure to diversity primarily encapsulates the development of toleration and the appreciation of the values, beliefs and different social practices of those students who are diverse. At the same time, exposure of diversity is likely to increase the self-respect of those individuals that present themselves in the public educational environment.

By introducing and elaborating on these distinct functions of inclusion of and engagement with diversity I aim to articulate the challenges faced by any educational agenda of citizenship and its approach to engagement with diversity. Below I examine three of these principal challenges.

## ENGAGEMENT WITH DIVERSITY: THE MAIN CONTROVERSIES

Despite the fact that engagement with diversity can have a number of positive functions [as identified in the previous section of this article], an indiscriminate approach to engagement with diversity can also have a number of potential shortcomings which are likely to create a number of difficulties at the level of educational practice. Three separate shortcomings can be identified, i.e. [i] civic shortcomings; [ii] moral shortcomings and [iii] epistemic shortcomings.

### Civic shortcomings

Irrespective of the view under consideration, the civic shortcomings associated with both the exposure to diversity view and the exposure of diversity view can be elaborated along a more primordial dimension that determines the value of diversity and its significance for citizenship education. Three different approaches can be identified, i.e. [i] the containment of diversity approach; [ii] the protection of diversity approach; and [iii] the promotion of diversity approach.

---

time enhances the solidarity between groups. In contrast, the 'conflict hypothesis' argues that the increase of diversity within a society creates distrust between groups and in-group solidarity. Social conservatives and civic republicans as well as political parties that pride themselves on being nationalistic and/or patriotic usually rest on arguments which use the 'conflict hypothesis' about engagement with diversity.

In the case of the containment of diversity approach, engagement with diversity should come only after the promotion of unity. While claiming legitimacy for both exposure *to* and exposure *of* diversity, its educational significance is largely dependent on the priority of the promotion of unity. In this interpretation, the relationship between unity and diversity is that of either-or options and is constructed in terms of priority assigned to the former. In this case the role of diversity is exclusively instrumental as it functions primarily for the purpose of promoting unity. The development and the exercising of the three capacities for engagement with diversity that have been identified in the previous section of this article would thus fail to pay equal civic respect to diversity, as those that are diverse do not count equally compared to those that are part of the mainstream. To indiscriminately promote the development and the exercising of the capacities for engagement with diversity would rule out any of those forms of diversity that are inconsistent with the common principles and shared public values of a diverse polity.

In the case of the protection of diversity approach, accommodation of diversity should be maximally expanded and should be limited only in relation to the stability and unity of a diverse polity. In this interpretation, while diversity is praised, no positive entitlement alongside freedom of expression and freedom of association should be granted. In this case, the development and the exercising of the three capacities for engagement with diversity can result in the weakening of the bonding ties of individuals with their communities and do not necessarily lead to the bridging capital of engaging with others.

In the third approach identified above [the promotion of diversity approach], diversity should be actively promoted and encouraged. In this interpretation, accommodation of diversity is of equal importance as the promotion of unity and will create allegiance to the basic institutional framework of a diverse polity. The development and the exercising of the capacities for engagement with diversity might disproportionately disadvantage those members of minority groups or communities who do not fully identify with its constitutive elements, e.g. a religious belief or conception of the good.

## Moral shortcomings

Both the exposure *to* diversity and the exposure *of* diversity raise a range of potential problems for students who come from groups or communities that are part of the most vulnerable groups in a diverse polity, such as those who are marginalised or disadvantaged groups. The first problem is associated with exposure *to* diversity. Two well known legal disputes that have examined different elements of exposure *to* diversity were the *Wisconsin v. Yoder*<sup>8</sup> case and the *Mozert v. Hawkins* case.<sup>9</sup> In the first case, the Amish parents insisted that their children be exempted from compulsory attendance of a public school. They argued for this on the assertion that their children's exposure *to* diversity would jeopardize their group integrity and the sustainability of their religious community over time [the cultural coherence objection].

On the other hand, the *Mozert v. Hawkins* case involved religious conservative parents who claimed that the exposure of their children to certain reading material jeopardized the personal integrity of their children and threatened to undermine the viability of their ethical environment [the individual vulnerability objection]. Both cases claimed that exposure *to* diversity can have deleterious effects on the cultural cohesion of a religious community as in the case of the Amish community or the exercising of freedom of conscience as in the case of the case of religious conservative group examined in the *Mozert v. Hawkins* case.

8 For *pro* and *contra* arguments on the *Wisconsin v. Yoder* case [*Wisconsin v. Yoder*, 406 U.S. 205 (1972)], see Callan 1997; Macedo 2000; Nussbaum 1999; Shapiro and Arneson 1996.

9 For a discussion on the *Mozert v. Hawkins* case [*Mozert v. Hawkins County Board of Education*, 484 U.S. 1066 (1988)], see Coleman 1998; Galston 2002; Macedo 1995; Stolzenberg 1993; Tomasi 2001.

Next, the idea of an educational environment characterized by a 'discontinuous ethos' (Brighouse, 1998) or the idea of the 'detached school' (Levinson, 1999) offering an ideal educational environment where the development and the exercising of the three basic capacities for engagement with diversity would be carried out faces a twofold risk, as it fails to take into consideration the possibility that pupils might be negatively affected in their families and their social environment. On the one hand, it can alienate students coming from a non-dominant minority group from the shared public values and their commitment to the basic institutional framework of a diverse polity [the challenge of alienation]. On the other hand, as the experiences and perspectives that constitute one's core commitments are not widely shared by other students, one can turn out to be disproportionately disadvantaged [the challenge of cognitive dissonance].

I maintain that both the ideal of the detached school as a policy proposal of common education as well as the pedagogical strategy of imaginative engagement are likely to create a *disproportionate disadvantage* for those students whose foundational beliefs or conceptions of the good are not part of the mainstream or can depart from the shared public values of a diverse polity. Moreover, the development and the exercising of the capacity for critical reflection can result in the weakening of the bonding ties of individuals with their communities and do not necessarily lead to the bridging capital of engaging with others. Neither critical reflection nor imaginative engagement, I maintain, are sufficiently sensitive to the issue of distance identified above. Furthermore, the development and exercising of the capacity for reflective distance can result in a detachment from one's constitutive commitments and allegiances and therefore jeopardize both the maintenance of cultural coherence and personal integrity. Moreover, the model of the detached school is likely to disproportionately disadvantage those students whose foundational beliefs depart from the shared public values or prevailing norms of a society. It jeopardizes the personal integrity of students and the cultural coherence of their communities.

In the case of exposure of diversity, students coming from an ethical environment or an ethnocultural group that is not part of the mainstream are disproportionately disadvantaged compared to those that are part of the mainstream. Those children representing the majority will be in a privileged position compared to those who come from a minority position since the first position is the 'normal' one. For example, if I present myself in front of a group of students who find my own experience – for whatever reason – unfamiliar, I am likely to experience an integrity-based asymmetry. As some proponents of multiculturalism view emphasise (e.g. Parekh, 2000), the regime-level principles and institutional structures of a liberal democratic society unfairly exclude minority groups and religious associations from its basic structure. As he states,

liberals are not and perhaps cannot be liberal in all areas of life, and entertain and live by nonliberal ideas, a mixture of liberal and nonliberal ideas, or even by instincts, faith and habits in matters relating to intimate interpersonal relations, moral values, ethnic, political or national loyalties, and religious beliefs (Parekh 2000: 241).

The vulnerability of students who are not part of the mainstream is therefore disproportionately more burdensome compared to those students who are part of the mainstream. In other words, this argument has led to insensitivity to the other part of engagement with diversity, leading to an asymmetry between those exposing themselves and those who benefit from this exposure.

## Epistemic shortcomings

There are three epistemic shortcomings that can arise with both the exposure to diversity view and exposure of diversity, i.e. [i] stereotyping; [ii] reductionism; and [iii] rejection. Let us examine each in turn. The shortcoming of stereotyping concerns examples where a particular trait of character or characteristics of diversity becomes generalised. For example, if students from a distinctive cultural background

present their views in the classroom, they might present a stereotyped version of their culture due to [i] children's limited knowledge about their culture [the limited knowledge objection] and [ii] due to their lack of knowledge about the internal diversity about their culture [the partiality objection]. As related to both [i] and [ii] elaborated above, this partial treatment of a cultural practice or religious belief runs the risk of distorting the cultural and moral distinctiveness of a particular religious belief, conception of the good or cultural practice. Next, reductionism arises where those who are exposed to diversity receive a false impression that one view of a particular culture is all there is to this culture. This shortcoming makes the error of reducing the internal heterogeneity and pluralism of a particular culture and reducing it to one dimension only. Finally, rejection concerns the rejection of the viability of a particular culture. Instead of appreciating a particular culture, the exposure to it leads to the rejection of it. In this sense, the presentation of a culture might strengthen the prejudices that the majority and other students hold of a particular culture and/or its practices. If teachers do not have at least a minimum degree of knowledge about and familiarity with these cultures, presentation of these 'simplified' narratives might create a false description or interpretation of a particular culture.

## CONCLUSION

The fundamental challenge any account of citizenship education in a diverse polity needs to address is thus to articulate a conception of engagement with diversity which is sensitive to the complexity of the educational significance of engagement with diversity. Any educational agenda of citizenship in a diverse polity that claims to educate students so as to recognise and respect one another as free and equal members of a polity needs to address two separate issues. At one level, it needs to identify the civic and the individual interests in educating citizens as fully cooperating members of a polity. At the other, it needs to articulate the principled bases of the institutional arrangement and curriculum design of public education which is sensitive to the normative significance of individuals' diverse commitments and allegiances. In this sense, any educational agenda of citizenship needs to address adequately both the distributive and the agent-relative specification of engagement with diversity so as to be consistent with the fair terms of engagement with diversity.

## REFERENCES

- Allport, Gordon (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arzoz, Xabier (ed.) (2008). *Respecting Linguistic Diversity in the European Union*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Banks, James A. et al. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington.
- Brighouse, Harry (1998). Civic Education and Liberal Legitimacy. *Ethics* 108/4, 719–745.
- Brighouse, Harry (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burt, Shelley (1994). Religious Parents, Secular Schools. *Review of Politics* 56: 51–70.
- Callan, Eamonn (1997). *Creating Citizens: Political Education in a Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, Joe (1998). Civic Pedagogies and Liberal-Democratic Curricula. *Ethics* 108, 746–761.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). *Curriculum review: Diversity and Citizenship (Ajegbo Report)* PPSLS/D35/0107/14. London: DfES.
- Fullinwider, Robert K. (ed.) (1996). *Public Education in a Multicultural Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Galeotti, Anna Elisabetta (2002). *Toleration as Recognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, William A. (1991). *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, William A. (1995). Two Concepts of Liberalism. *Ethics* 105/3, 516–534.
- Galston, William A. (2002). *Liberal Pluralism: The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutmann, Amy (1995). Civic Education and Social Diversity. *Ethics* 105/3, 557–579.
- Gutmann, Amy (1996). Challenges of Multiculturalism in Democratic Education. *Public Education in a Multicultural Society* (ed. R. K. Fullinwider). Cambridge: Cambridge University Press, 156–179.
- Heyd, David (ed.) (1996). *Toleration: An Elusive Virtue*. Princeton: Princeton University Press.
- Heyd, David (2010). Cultural Diversity and Biodiversity: A Tempting Analogy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 13/1, 159–179.
- Kukathas, Chandran (2003). *The Liberal Archipelago: A Theory of Diversity and Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will (1996). Two Models of Pluralism and Tolerance. *Toleration: An Elusive Virtue* (ed. D. Heyd). Princeton: Princeton University Press, 81–105.
- Landes, Xavier, Holtug, Nils (eds.) (2011). Diversity and the Liberal State. *The Ethics Forum* 6, 2.
- Laborde, Cecile (2008). *Critical Republicanism: The Hijab Controversy and Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Laegaard, Sune (2007a). The Cartoon Controversy as a Case for Multicultural Recognition. *Contemporary Politics* 13/2, 147–164.
- Laegaard, Sune (2007b). The Cartoon Controversy: Offence, Identity, Oppression? *Political Studies* 55, 481–498.
- Levinson, Meira (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, Sanford (2003). *Wrestling with Diversity*. Durham, NC: Duke University Press.
- McKinnon, Catriona (2006). *Toleration: A Critical Introduction*. London: Routledge.
- MacMullen, Ian (2007). *Faith in Schools? Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State*. Princeton: Princeton University Press.
- Macedo, Stephen J. (1995). Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls. *Ethics* 105/3, 468–496.
- Macedo, Stephen J. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Metrick, Andrew & Weitzman, Martin L. (1998). Conflicts and Choices in Biodiversity Preservation. *The Journal of Economic Perspectives* 12/3, 21–34.
- Modood, Tariq (2007). *Multiculturalism: A Civic Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Mozert v. Hawkins County Board of Education*, 484 U.S. 1066 (1988).
- Nussbaum, Martha (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (1999). *Sex and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Parekh, Bhikhu (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Reich, Rob (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Rosenblum, Nancy L. (1998). *Membership & Morals: The Personal Uses of Pluralism in America*. Princeton: Princeton University Press.
- Schrag, Francis (1998). Diversity, Schooling and the Liberal State. *Studies in Philosophy and Education* 17, 29–46.

- Shapiro, Ian, Arneson, Richard (1996). Democratic Autonomy and Religious Freedom: A Critique of *Wisconsin v. Yoder*. *Democracy's Place* (ed. I. Shapiro). Ithaca: Cornell University Press, 137–174.
- Stolzenberg, Nomi Maya (1993). 'He Drew A Circle That Shut Me Out': Assimilation, Indoctrination, and the Paradox of a Liberal Education. *Harvard Law Review* 106/3, 581–667.
- Sunstein, Cass R. (2003). *Why Societies Need Dissent*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tomasi, John (2001). *Liberalism Beyond Justice: Citizens, Society, and the Boundaries of Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Van Parijs, Philippe (2008). Linguistic Diversity as a Curse and as a By-Product. *Respecting Linguistic Diversity in the European Union* (ed. X. Arzoz). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 17–46.
- Weitzman, L. Martin (1992). On Diversity. *The Quarterly Journal of Economics* 107/2, 360–405.
- Wisconsin v. Yoder*, 406 U.S. 205 (1972).
- Young, Iris Marion (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.





# VKLJUČENOST VSEBIN VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA V UČNE NAČRTE IN UČBENIKE ZA PREDMET GEOGRAFIJA

Natalija VREČER<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### **Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija**

V članku avtorica analizira, v kolikšni meri so v osnovnošolske učne načrte in učbenike vključene vsebine večkulturnega izobraževanja in se ob tem osredotoča na analizo učnih načrtov in učbenikov za geografijo. Prav tako analizira prilagoditve za osnovno šolo za odrasle – interno gradivo ljudskih univerz. Pri analizi učnih načrtov, učbenikov in navedenega internega gradiva uporablja metodo analiza vsebine. Rezultati raziskave so potrdili predpostavko avtorice, da vsebine večkulturnega izobraževanja v učnih načrtih in učbenikih niso dovolj zastopane, da bi se izobraževalni sistem v Sloveniji lahko ustrezno razvijal kot večkulturno izobraževanje.

KLJUČNE BESEDE: večkulturno izobraževanje, učni načrti, učbeniki, geografija, interno gradivo za osnovno šolo za odrasle

## ABSTRACT

### **The Inclusion of Multicultural Education Contents in Geography Curricula and Textbooks**

The article presents an analysis of curricula and textbooks, and analyses the extent to which they include the contents related to multicultural education. The focus is on the analysis of primary school geography curricula and textbooks. Adaptations of primary school textbooks for adults were also analysed (the internal materials of adult education institutions). The content analysis method was applied. The hypothesis of the article is that multicultural education contents are not sufficiently included in the curricula and textbooks analysed, so the education system in Slovenia cannot fully develop as multicultural education. The results of the research confirmed the hypothesis; they showed that multicultural education contents are not sufficiently included in the curricula and textbooks of geography in order for the educational system in Slovenia to develop as multicultural education.

KEY WORDS: multicultural education, curricula, textbooks, geography, internal material for primary school for adults

---

<sup>1</sup> Doktorica socialne antropologije, znanstvena sodelavka na Andragoškem centru Slovenije in Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana. E-pošta: natalija.vrecer@guest.arnes.si, tel.: 051 221 932, fax: (01) 5842550.

## UVOD

V sodobnih procesih globalizacije se v učnem okolju, v katerem je vedno več priseljencev, tako učitelji za otroke kot tisti za odrasle srečujejo z vedno več razlikami. Vendar pa se učitelji v učnem okolju ne srečujejo le s kulturnimi in z etničnimi razlikami: med udeleženci izobraževalnih procesov so tudi razlike med spoloma, v spolni orientiranosti, veri, motiviranosti, v načinu učenja in druge. Da bi se učitelj naučil upravljati s temi razlikami, se mora sistem vzgoje in izobraževanja razvijati kot večkulturno izobraževanje, ki ustvari ustrezne pogoje za upravljanje s kulturnimi razlikami v učnem okolju. Večkulturnega izobraževanja pa ne moremo razviti, če vsebin navedenega izobraževanja ne vključimo v učne načrte in učbenike.

Namen članka Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike<sup>1</sup> je bil analizirati, v kakšni meri so v učne načrte in učbenike za osnovno šolo za odrasle vključene vsebine večkulturnega izobraževanja. Ko sem med raziskovanjem ugotovila, da ni posebnih učnih načrtov in učbenikov za osnovno šolo za odrasle, temveč da učitelji za odrasle uporabljajo osnovnošolske učne načrte in učbenike, sem analizirala te. Ker pa učitelji v izobraževanju odraslih osnovnošolske učbenike prilagodijo za odrasle, nekateri pa te prilagoditve zapišejo v obliki internega gradiva, sem analizirala tudi te prilagoditve. Interno gradivo so mi posredovale ljudske univerze, ki izvajajo osnovnošolsko izobraževanje odraslih.

Izhajala sem iz predpostavke, da vsebine večkulturnega izobraževanja v učnih načrtih in učbenikih niso zastopane do te mere, da bi se izobraževalni sistem v Sloveniji lahko ustrezno razvijal kot večkulturno izobraževanje. Ker pa živimo v večkulturni družbi, se mora, da se ustrezno odzove na izzive večkulturne družbe, sistem vzgoje in izobraževanja razvijati kot večkulturno izobraževanje. Zahodne države so tovrstno izobraževanje razvile že pred več desetletji,<sup>2</sup> ko so začele na ustreznejši način upravljati s kulturnimi razlikami v učnem okolju, v Sloveniji pa smo v novem tisočletju temelje večkulturnega izobraževanja začeli šele postavljati (več v Vrečer 2011).

Iz tradicij večkulturnega izobraževanja v Združenih državah Amerike, Kanadi, Veliki Britaniji, Nemčiji in nekaterih drugih državah je razvidno, da je treba vsebine večkulturnega izobraževanja vključevati v vse šolske predmete. Res je, da se tovrstne vsebine v nekatere predmete lahko vključujejo v večji meri, kot na primer pri poučevanju tujih jezikov, zgodovine, geografije, etike in državljske ter domovinske vzgoje, pri poučevanju literature in predmetih, povezanih z umetnostjo (likovna vzgoja itd.). Nekateri avtorji (kot na primer Banks 2009) pa poudarjajo, da se lahko vsebine večkulturnega izobraževanja vključuje tudi v druge predmete, kot na primer v matematiko, telovadbo itd.<sup>3</sup> Za potrebe pričujočega članka in zaradi prostorske omejitve sem se osredotočila na analizo osnovnošolskih učnih načrtov in učbenikov za geografijo.

Zaradi številnih vsebin večkulturnega izobraževanja sem se za potrebe pričujočega članka osredotočila na naslednja raziskovalna vprašanja: Ali obstajajo stereotipi in predsodki do predstavnikov drugih kultur v učnih načrtih, učbenikih za geografijo in internem gradivu za odrasle? Ali analizirani učni načrti in učbeniki omogočajo ustrezno razvijanje medkulturnih kompetenc? Ali učni načrti in učbeniki širijo zavedanje o socialni konstrukciji znanja? Ali je v navedenih učnih načrtih in učbenikih mogoče zaznati etnocentrizem?<sup>4</sup>

1 Pričujoči članek je nastal v okviru raziskovalnega projekta »Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo«, ki sta ga izvajala ZRC SAZU in Pedagoški inštitut od 2010 do avgusta 2011. Navedeni projekt sta financirala Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

2 Angleško: *multicultural education*.

3 Pri matematiki lahko na primer učitelj posreduje, kako štejejo in računajo v različnih kulturah, prav tako lahko učitelj udeležencem izobraževalnega procesa pojasni, iz katerih etničnih skupin so znanstveniki, ki so ugotovili pomembna in prelomna matematična spoznanja itd. V angleškem jeziku obstajajo številne knjige, ki učiteljem svetujejo, kako vsebine večkulturnega izobraževanja vključevati v poučevanje matematike.

4 S terminom etnocentrizem imam v mislih prepričanje, da so vrednote, znanje in moralni standardi ene kulture vredni več kot tisti iz drugih kultur.

Pri analizi učnih načrtov in učbenikov nisem bila pozorna zgolj na vsebine, povezane z večkulturnim izobraževanjem, temveč tudi na to, kaj je tisto, kar v njih manjka, da bi se slovenski sistem vzgoje in izobraževanja lahko razvijal v smeri večkulturnega izobraževanja.

## METODOLOGIJA

Za potrebe pričujočega članka sem analizirala v šolskem letu 2011/2012 veljavne osnovnošolske učne načrte in učbenike za geografijo. Vsi analizirani učbeniki so uradno verificirana gradiva za pouk geografije v devetletki. Ker je tovrstnih učbenikov za geografijo več, sem izbrala tiste, ki jih v navedenem šolskem letu uporabljajo na Osnovni šoli Ledina v Ljubljani in so bili izdani med letoma 2003 in 2006. Analizirala sem štiri učbenike: za 6., 7., 8. in 9. razred osnovne šole. Seznam učbenikov in njihove reference so navedeni v poglavju o analizi učbenikov. Ker so bili učni načrti za šolsko leto 2011/2012 prenovljeni leta 2011, analizirani učbeniki temeljijo še na starih učnih načrtih, analizirala pa sem tiste učne načrte, ki trenutno veljajo (šolsko leto 2011/2012). Tudi analizirani učni načrti za geografijo so bili namenjeni učencem 6., 7., 8. in 9. razreda osnovne šole. Analizirala sem tudi v učbenikih objavljeni slikovni material.

Analizirani učni načrti in učbeniki so kot pomoč pri učenju oz. poučevanju namenjeni osnovnošolskim otrokom in učiteljem. Ker pa za osnovno šolo za odrasle ne obstajajo posebni učbeniki, se tudi v njej uporabljajo učni načrti in učbeniki za osnovnošolske otroke. Nekateri učitelji za odrasle so kot dopolnilo učbenikom za osnovnošolske otroke pripravili prilagoditve v obliki internega gradiva; analizirala sem tudi te. Interno gradivo za poučevanje geografije sem pridobila na dveh ljudskih univerzah. Nekatero ljudsko univerzo v Sloveniji nimajo internega gradiva, nekatere ga ne želijo posredovati, ker ga kot takega tudi razumejo.

Pri analizi učnih načrtov, učbenikov in internega gradiva za odrasle sem uporabila metodo kvalitativne analize vsebine. Analizirala sem celotna besedila učnih načrtov in učbenikov, čeprav nekateri avtorji pri apliciranju metode kvalitativne analize vsebine analizirajo le nekaj odstotkov besedila. Klaus Krippendorff (2004) opredeljuje analizo vsebine kot »raziskovalno tehniko za ustvarjanje ponovljivih in veljavnih sklepanj iz besedil (ali drugih smiselnih materialov)« (Krippendorff 2004: 18). Isti avtor poudarja, da besedila nimajo samo enega pomena in jih lahko beremo iz različnih perspektiv. Tudi perspektiva tistega, ki besedilo analizira, se razlikuje od perspektive pisca. Sodobne teorije o procesu branja in učenja zanikajo idejo, da pri branju deluje zgolj posameznikovi kognitivni procesi, nagibajo se k interaktivnemu pojmovanju, ki upošteva odnose, v katere so vpleteni ljudje pri učenju branja (Serrano, Mirceva, Larena 2010; Radovan 2011). Pri kvalitativni vsebini analize so podatki kodirani in združeni v kategorije. Kategorije za kodiranje pa so izoblikovane vnaprej (pred analizo vsebine) – v pričujočem članku glede na v uvodu navedena raziskovalna vprašanja. Rezultate analize dobimo tako, da po kodiranju interpretiramo podatke o besedilu.

## KONTEKST: RAZVOJ VEČKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA V ZAHODNIH DRŽAVAH

Kot meni Krippendorff (2004), je treba vsako analizo vsebine razumeti v kontekstu, v katerem so besedila analizirana. Isti avtor tudi meni, da »kontekst določi svet, v katerem so besedila povezana z raziskovalnimi vprašanji analitika« (2004: 33). Za potrebe pričujočega članka so kontekst vsebine večkulturnega izobraževanja.

Večkulturno izobraževanje se je v šolah razvilo kot odziv na pomanjkljivosti izključujočih in asimilacijskih oblik šolanja. Prvi zametki večkulturnega izobraževanja so se pojavili v ZDA. Že leta 1776 so John Adams, Benjamin Franklin in Thomas Jefferson za žig ZDA predlagali moto *E Pluribus Unum* ('iz mnogih

eno') in poudarili, da mora narod hkrati spodbujati pluralizem in enotnost. Za zgodovino ZDA je značilno zatiranje in diskriminiranje manjšin (zasužnjevanje Afričanov, iztrebljanje ameriških staroselcev, diskriminiranje Mehičanov in drugih skupin), zato so se črnci uprli in ustanovili gibanje za državljanske pravice, to pa je vplivalo na nastanek etničnih študij. Iz etničnih študij se je razvilo večkulturno izobraževanje, ki je poskušalo izboljšati položaj marginaliziranih skupin tako v sistemu vzgoje in izobraževanja kot širši družbi. Glavne ideje, ki so se oblikovale v sedemdesetih letih 20. stoletja (Bennett 2001), so vplivale na razvoj večkulturnega izobraževanja v drugih državah po svetu, zlasti zahodnih.

James A. Banks opredeljuje večkulturno izobraževanje kot »pristop k šolskim reformam, s katerimi želimo doseči enakopravnost v izobraževanju za vse rase, etnične, kulturne in jezikovne skupine ter za vse družbene razrede. Prav tako večkulturno izobraževanje spodbuja demokratičnost in družbeno pravičnost« (Banks 2009: 13). Isti avtor (2009) opredeli tudi pet dimenzij večkulturnega izobraževanja:

- Integracija vsebine (nanaša se na vsebine, ki naj vključujejo tudi perspektivo etničnih in kulturnih skupin).
- Proces konstruiranja znanja (učitelji se morajo zavedati, da je znanje družbeno konstruirano, kulturno pogojeno in pristransko. To velja tako za znanje, ki ga doprinesejo raziskovalci, kot tudi za znanje piscev šolskih učbenikov. Učitelj mora o tem, da je znanje družbeno konstruirano, seznanjati tudi udeležence izobraževalnega procesa. Prav tako naj učitelj spodbuja udeležence izobraževalnega procesa, da postanejo ustvarjalci znanja in ne zgolj potrošniki tistega, ki so ga ustvarili drugi).
- Odpravljanje predsodkov. Cilj je pomagati udeležencem izobraževalnega procesa razvijati demokratične odnose med etničnimi, kulturnimi in drugimi skupinami.
- Pedagogika enakosti (učitelji naj prilagodijo poučevanje tako, da bo omogočilo optimalen učni uspeh vseh učencev oziroma dijakov iz različnih skupin. Učitelji naj uporabljajo načine poučevanja, ki so konsistentni z učnimi značilnostmi različnih kulturnih in etničnih skupin).
- Opolnomočenje šolske kulture (nanaša se na tako prestrukturiranje kulture in organizacije šole, da udeleženci izobraževalnega procesa postanejo enakopravni. Izboljšati je treba odnose med skupinami v izobraževalni organizaciji, ki naj temeljijo na spoštovanju kulturnih razlik. Vse to mora biti razvidno v šolskih ciljih, normah in kulturnih praksah. Treba je ustvarjati demokratične šolske prakse, v katerih pri upravljanju šole sodelujejo učitelji, starši in šolsko osebje).

Pomemben del večkulturnega izobraževanja so reforme kurikulumov z dodajanjem perspektiv manjšin in drugih marginaliziranih kulturnih, etničnih in drugih skupin. Cilji multikulturnega izobraževanja so:

- spodbujanje razumevanja, spoštovanja in sprejemanja kulturnih razlik, ki so značilnost vseh družb;
- ustvarjanje alternativnih izbir za ljudi ob spoštovanju in pripoznanju njihove kulture, etnične skupine, spola, hendikepa, jezika, vere, spolne orientacije in družbenega razreda;
- pomagati vsem udeležencem izobraževalnega procesa, da dosežejo učni uspeh;
- spodbujanje zavedanja o družbenih razmerah, ki se pogosto odražajo v neenaki porazdelitvi moči in privilegijev in omejujejo priložnosti tistih, ki ne pripadajo dominantni skupini (Grant, Sleeter 2007);
- doseči družbeno pravičnost ob pogoju, da se odpravi stereotipe, kot tudi zagotoviti vsem udeležencem izobraževalnega procesa vire za učenje, da uresničijo svoj potencial (Nieto, Bode 2008);
- razviti medkulturne kompetence (Gay 1995; Banks 2009).

Medkulturne kompetence so torej ena od glavnih tem večkulturnega izobraževanja. Medkulturnih kompetenc je več, v članku se bom osredinila zgolj na tiste, ki se ponavljajo pri večini avtorjev. Najpomembnejša med njimi je empatija, ki je prvi pogoj, da se v celoti razvijemo druge medkulturne kompetence. Brez razvite empatije pripadnikov drugih kultur ne moremo razumeti. Spoštovanje mnenj drugih ljudi je naslednja medkulturna kompetenca. Treba je priznati in spoštovati kulturne razlike in različna

iz njih izhajajoča mnenja. Pomembna strategija v upravljanju z medkulturnimi razlikami v medkulturnem okolju je poudarjanje podobnosti med kulturami in ne osredotočanje zgolj na razlike. Naslednja medkulturna kompetenca je odprtost za nove izkušnje. Dobro je, če smo odprti za nove izkušnje, nove kulturne realnosti in različne perspektive. Pomembna je tudi tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij. Za večkulturne skupine je značilno, da je v njih še več nejasnosti kot v skupinah s pripadniki zgolj ene kulture. Ljudje imajo namreč različne potrebe in različno reagirajo. Prilagodljivost pa je pogoj za to, da smo tolerantni do nejasnosti. Delo v večkulturnem okolju zahteva prilagajanje na nove načine vedenja. Upoštevati je treba tudi izkušnje ljudi iz drugih kultur. Tudi znanje spada med medkulturne kompetence. Pri tem mislimo na znanje, ki ga človek pridobi, ko se v večkulturnem okolju pozanima, od kod prihajajo člani drugih kultur, kakšne so njihove vrednote, šege, navade in tradicija. Med medkulturne kompetence štejemo tudi sposobnost prilagajanja vrednotam drugih. Pri tem gre za pripravljenost, da ne reagiramo etnocentrično, da ne povečujemo svojih vrednot, temveč smo sposobni spoznavati vrednote drugih. Priznavati moramo tudi vrednost vrednot drugih kultur. Zavedanje lastne kulturne identitete je pomembna medkulturna kompetenca, ki jo poudarja večina avtorjev in avtoric. Pomembno je namreč, da se zavedamo lastne kulturne identitete, svojih vrednot, odnosov, vzorcev obnašanja itd. Če se zavedamo lastnih vrednot, potem se ne bomo čutili ogroženi od vrednot druge kulture, s katero bomo v stiku. Prav tako bomo lažje predstavili svojo kulturo predstavnikom drugih kultur, če se zavedamo svoje kulturne identitete. Pomembne so tudi interpersonalne veščine. Sposobni moramo biti interakcij v večkulturnih skupinah, imeti moramo občutek za občutljive teme in kulturne razlike. Na slednje moramo gledati kot na nekaj pozitivnega. K ljudem moramo pristopati brez stereotipov in predsodkov. Če k ljudem pristopamo stereotipno, jih ne vidimo v pravi luči, saj na posameznike posplošujemo lastnosti skupine, pomembno pa je, da jih vidimo kot posameznike.

Poleg medkulturnih kompetenc so v večkulturnem izobraževanju pogoste teme tudi stereotipi in predsodki, etnične identitete, teorije učnih stilov, reforma kurikulumov, pedagogika enakosti, kulturni stili poučevanja in učenja, popularna kultura, družbene akcije itd.

## ANALIZA OSNOVNOŠOLSKIH UČNIH NAČRTOV ZA GEOGRAFIJO

Kot sem že omenila, je reforma kurikulumov pomemben cilj večkulturnega izobraževanja. Z vidika tovrstnega izobraževanja je pomembno, da so v kurikule vključene tudi perspektive marginaliziranih skupin. Za potrebe pričujočega članka me torej zanima, ali so vanj vključene perspektive etničnih skupin in kultur, ki v določeni državi živijo. V številnih državah so te perspektive spregledane. »Učni načrt nikoli ni zgolj skupek znanja, ki se na nek način pojavi v besedilih in učilnicah naroda. Učni načrt je vedno del selektivne tradicije, izbira, ki jo je nekdo opravil, ter vizija legitimnega znanja neke skupine« (Apple 1993 v Nieto in Bode 2008: 367).

Sonia Nieto in Patty Bode (2008) menita, da morajo učni načrti vsebovati zgodovino vseh etničnih skupin in kultur, ki v državi živijo, ob tem pa zlasti umetnost, kulturo in znanstvena spoznanja. Poleg tega morajo biti učni načrti odprti in se odzivati na družbene izzive in spremembe, kot so na primer globalizacija in z njo povezane pospešene migracije. Tudi Rita Süßmuth (2007) meni, da je treba izboljšati učne načrte, kajti brez teh ne moremo pripraviti ljudi na izzive raznolikega globaliziranega življenja.

Potrebujemo torej za problematiko kulture senzibilne učne načrte. Rita Süßmuth meni, da »trenutno temeljni izobraževalni cilji medkulturnih kompetenc ne postavljajo kot prioriteto« (2007: 201). Ista avtorica tudi ugotavlja, da morajo učni načrti predstaviti kulturno raznolikost kot vrednoto, kajti učinkovitost učnih načrtov ni odvisna zgolj od nekaterih uspešnih udeležencev izobraževalnega procesa, temveč od uspeha vseh, ki so v ta proces vključeni.

Analizirala sem osnovnošolske učne načrte za geografijo, ki so bili prenovljeni v šolskem letu 2011/12, in sicer za 6., 7., 8. in 9. razred. Ker ni posebnih učnih načrtov za osnovno šolo za odrasle, učitelji uporabljajo učne načrte za osnovnošolske otroke, ki jih sami prilagodijo.

Prenovljeni osnovnošolski učni načrti za geografijo, ki so začeli veljati v šolskem letu 2011/2012, za geografijo predvidevajo skupno 221,5 ure, od tega 35 ur v 6. razredu, 70 ur v 7. razredu, 52,5 ure v 8. razredu in 64 ur v 9. razredu.

V prenovljenih učnih načrtih je pri opredelitvi predmeta geografija med drugim zapisano, da učenci ob spoznavanju in razumevanju različnih kultur, socialnih skupin, njihovih predstavnikov ter družbenih odnosov razvijajo pozitivna stališča do kulturne različnosti in razvijajo medkulturne odnose. Zapisano je tudi, da »spoznavanje vrednot, ljudi in družbe doma in po svetu prispeva k razumevanju med narodi in spoštovanju različnosti« (Kolnik idr. 2011: 4). Tudi pri splošnih ciljih je zapisano, da pri predmetu geografija učenci razvijajo poznavanje in razumevanje »različnosti ljudi in družb na Zemlji, da bi cenili kulturno bogastvo človeštva« (prav tam: 6). Navedeni opis predmeta in cilji se zdijo z vidika vsebin večkulturnega izobraževanja ustrezni, pomanjkljiv pa je opis spretnosti, ki jih učenci razvijajo pri pouku geografije. Opis spretnosti namreč ne vsebuje razvijanja medkulturnih kompetenc, ki so med ključnimi kompetencami. Ker te posameznik nujno potrebuje za uspešno vključevanje v sodobno družbo, jih morajo razvijati tudi učenci.<sup>5</sup> Medkulturne kompetence bi morali otroci razvijati že v vrtcu in pri različnih predmetih v osnovni šoli, med drugimi tudi pri geografiji. Pri opisu vrednot, ki jih učenci razvijajo pri pouku geografije, bi bilo pomembno vključiti še razvijanje empatije do ranljivih, depriviligiranih skupin. V učnem načrtu pa je »pripravljenost vzvljanja v položaj drugih ljudi« (prav tam: 7) omenjena zgolj na kratko, v isti vrstici kot pripravljenost pomagati ob naravnih nesrečah.

Med operativnimi cilji in vsebinami 6. razreda je od vsebin večkulturnega izobraževanja poudarjeno zlasti spoznavanje naravne in kulturne dediščine Slovenije ter razvijanje pozitivnih čustev do domovine ter občutek pripadnosti svojemu narodu in državi. Mednje ni vključeno razvijanje kozmopolitske pripadnosti, kljub temu da je v 6. razredu pri geografiji poudarek na problematiki planeta Zemlja.

Med operativnimi cilji in vsebinami 7. razreda sta med drugim navedena tudi cilja, da učenec »oblikuje stališča in vrednote, kot so spoštovanje drugih narodov in kultur, mednarodno sodelovanje« in »spoznava potrebo po ohranjanju naravne in kulturne dediščine« (prav tam: 10). Pri operativnih ciljih pa ni vključeno spoznavanje perspektive etničnih in kulturnih skupin v Evropi in Aziji.

Tudi med operativnimi cilji in vsebinami 8. razreda sta med drugim navedena cilja, da učenec »oblikuje stališča in vrednote, kot so spoštovanje drugih narodov in kultur, mednarodno sodelovanje« in »spoznava potrebo po ohranjanju naravne in kulturne dediščine« (prav tam: 10). Prav tako kot v operativne cilje 7. razreda tudi v operativne cilje 8. razreda ni vključeno spoznavanje marginaliziranih etničnih in kulturnih skupin v Afriki, Avstraliji, Oceaniji, Ameriki in na polarnih območjih, na katere se osredotoča vsebina učnega načrta za 8. razred. Za ta geografska območja so značilne številne staroselske kulture, ki so jih v zgodovini iztrebljali, diskriminirali, ponekod se procesi marginalizacije še dogajajo, zato bi bilo pomembno, da je med cilje vključeno tudi razumevanje staroselskih in nekaterih drugih kultur. Pozitivno pa je, da je med operativnimi cilji, povezanimi s prebivalstvom Afrike, omenjen tudi »zna naštetih prispevke Afrike v svetovno zakladnico razvoja človeštva« (prav tam: 14). V preteklosti so v učbenikih v glavnem poudarjali lakoto in revščino v Afriki, zanemarili pa so njene pozitivne plati.

Operativni cilji in vsebine 9. razreda se usmerjajo zlasti na geografske značilnosti Slovenije, zato so najbolj poudarjeni razvijanje odnosa do naravne in kulturne dediščine svoje domovine, razvijanje pozitivnih čustev do domovine in razvijanje občutka pripadnosti svojemu narodu in državi. Tako je poudarjena zlasti medkulturna kompetenca zavedanje lastne kulturne identitete. Med operativnimi cilji, povezanimi z gospodarstvom, je naveden tudi cilj »razloži vzroke in posledice selitev prebivalstva v Slo-

<sup>5</sup> V dokumentu Evropske komisije iz leta 2006 so medkulturne kompetence vključene med socialne in državljanske kompetence, ki so navedene kot ključne. Ključne kompetence ljudje nujno potrebujemo za uspešno vključevanje v družbo, če jih nimamo, tvegamo socialno izključenost.

veniji in EU« (Kolnik idr. 2011: 18). Pomembno bi bilo vključiti npr. tudi cilj »razume pozitiven ekonomski in kulturni prispevek priseljencev v Sloveniji«. Ker je v Sloveniji (in EU in še marsikje drugje po svetu) vedno manj aktivnega prebivalstva, smo vedno bolj odvisni od priseljencev (prim. Jakoš 2009), ki so delna rešitev za demografske probleme. Zato bi bilo pomembno, da učitelji predstavijo priseljence kot pomemben socialni, kulturni in ekonomski kapital, to pa bi moralo biti jasno zapisano v učnih načrtih in ne bi smelo biti prepuščeno posameznim učiteljem, saj marsikdo v naši družbi na kulturno raznolikost (ki jo vnašajo zlasti priseljenci) gleda bolj kot na problem in ne kot na vrednoto. Da je raznolikost vrednota, bi morali učitelji otrokom posredovati že v vrtcu in osnovni šoli.

Sklenem lahko, da marginalizirane etnične in kulturne skupine v osnovnošolske učne načrte za geografijo niso vključene v zadostni meri, v posameznih državah torej prevladujejo stališča večinske populacije. Kljub temu da večinske kulture niso navedene kot večvredne, pa je etnocentrizem impliciten, saj zato, ker perspektive marginaliziranih ljudstev niso omenjene, dobimo vtis, da so perspektive večinske populacije pomembnejše ali celo edine vredne omembe. Med navedenimi manjšinami sta to zgolj ustavni manjšini Italijanov in Madžarov ob mejah s Slovenijo. Iz učnih načrtov ni razvidno, da bi bile različne kulture stereotipno predstavljene, predsodkov do različnih kultur ne zaznamo. Kljub temu da učni načrti vsebujejo določene cilje, ki poudarjajo spoštovanje do drugih kultur, pa razvijanje večine drugih medkulturnih kompetenc ni poudarjeno. Osnovnošolski učni načrti za geografijo bi temu morali posvečati večjo pozornost. Nekoliko več poudarka na medkulturnih kompetencah je v učnem načrtu za 9. razred, že v nižjih razredih pa bi bilo treba več pozornosti posvetiti razvijanju medkulturnih kompetenc. Med didaktičnimi pripomočki bi bilo treba omeniti takšne, ki bi razvijali medkulturne kompetence.<sup>6</sup> Učni načrti do neke mere spodbujajo kritično mišljenje učencev, vendar v manjši meri pri vsebinah, povezanih z večkulturnim izobraževanjem. Dejstvo, da je znanje socialno konstruirano, ter da je znanje v učbenikih in znanstvenih knjigah pogosto kulturno pristransko, ni navedeno. Učence se spodbuja h kritičnemu mišljenju zlasti v povezavi z naravnim okoljem. Pohvalno je, da poglavja o medpredmetnih povezavah poudarjajo, da je kulturna vzgoja »sestavni del vseh predmetov in temelj za posameznikov ustvarjalni pristop do kulturnega, estetskega, etičnega področja, z namenom bogatenja kulturne zavesti in izražanja. [...] Spodbuja tudi spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog« (Kolnik idr. 2011: 37). Sklenem lahko, da je v osnovnošolskih učnih načrtih za geografijo nekaj ciljev in vsebin povezanih z večkulturnim izobraževanjem, vendar še vedno premalo, med cilji in vsebinami pa manjkajo predvsem perspektive različnih marginaliziranih etničnih in kulturnih skupin.

## ANALIZA OSNOVNOŠOLSКИH UČBENIKOV ZA GEOGRAFIJO

V poglavju o metodologiji sem že navedla nekaj podatkov o analiziranih učbenikih, zato jih na tem mestu ne bom ponavljala. Najprej bom predstavila analizirane učbenike, nato pa še rezultate analize osnovnošolskih učbenikov za geografijo. Analizirala sem naslednje učbenike:

- Senegačnik, Jurij (2006). *Moja prva geografija. Geografija za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut (2005). *Spoznavamo Evropo in Azijo. Geografija za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Kolenc Kolnik, Karmen, Korže Vovk, Ana, Otič, Mart, Senegačnik, Jurij (2004). *Spoznavamo Afriko in Novi svet. Geografija za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

<sup>6</sup> Do podobnih ugotovitev so prišli v raziskavi LACE, ki med drugim ugotavlja razvijanje medkulturnih kompetenc pri poučevanju tujih jezikov (več v Štrajn 2008).

- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut, Otič Marta (2003). *Živim v Sloveniji. Geografija za 8. razred osnovne šole. Geografija za 9. razred devetletke osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

V analiziranih osnovnošolskih učbenikih za predmet geografija raznolikost kot vrednota ni predstavljena v ustrezni meri. Manjšine so vanje vključene v manjši meri, glavna pozornost je namenjena večini. Če pa so manjšine že omenjene, sta to v glavnem ustavni manjšini: italijanska in madžarska. Položaj je glede vključevanja manjšin podoben kot v učnih načrtih za geografijo. Redko so omenjeni Romi, še redkeje pa etnične skupine iz republik nekdanje Jugoslavije, ne glede na to, da so njihovi predstavniki še precej številčnejši kot predstavniki obeh ustavnih manjšin. Če pa so (ustavne in neustavne) manjšine že omenjene, so le na kratko, kar pa onemogoča učencem, da bi razumeli njihov položaj in doprinos k družbi. Prvi pogoj za doseganje razumevanja je namreč empatija, za njeno doseganje pa bi udeleženci izobrazovalnega procesa potrebovali več informacij o predstavnikih manjšin oz. marginaliziranih skupin. Če so manjšine in druge marginalizirane skupine omenjene le v enem ali dveh stavkih, to ne zadostuje, da učenci do njih razvijejo empatijo, saj za razumevanje njihovega položaja potrebujejo več informacij. Pomembno bi bilo omeniti tudi stigmatizacijo priseljencev v Sloveniji. »Socialna stigmatizacija, ksenofobija in stereotipen odnos so močni negativni dejavniki, ki vplivajo na (re)socializacijo in imajo močan vpliv na otroka« (Lukšič Hacin 2010: 43).

Šola pa ni edina, ki reproducira stigmatizacijo priseljencev. »Stigmatizacijo promovirajo mediji, sovražni govor politikov in nacionalistični diskurz, znotraj katerih multikulturalizem in multikulturni dialog še nista bila sprejeta kot pozitivni vrednoti« (Milharčič Hladnik 2010: 28).

Slikovni material v učbenikih občasno utrjuje stereotipno podobo določenih kultur oz. regij. Tako so npr. v učbeniku za 7. razred devetletne osnovne šole (Senegačnik, Drobnjak 2003) pri predstavitvi geografskih enot Evrope na str. 25 predstavljene fotografije pokrajine Severne, Zahodne, Srednje, Vzhodne in Južne Evrope, zraven pa je še fotografija Jugovzhodne Evrope. Na njej so prikazane demonstracije na Kosovu, kar podarja konfliktnost na tem delu Evrope, čeprav je ta značilna tudi za nekatera druga evropska območja. Konfliktnost Jugovzhodne Evrope je poudarjena tudi na dveh drugih fotografijah, ki prav tako predstavljata demonstracije Albancev na Kosovu v 90. letih prejšnjega stoletja. Utrjuje se torej podoba o Jugovzhodni Evropi kot konfliktnem območju, njene geografske lepote pa tako ne pridejo v ospredje. Althusser (2000 v Čepič, Vogrinčič 2003: 314) meni, da učbeniki predstavljajo »predpisano berilo šole« in »ideološki aparat države številka ena«, saj je šola že *per definitionem* mehanizem družbene moči. Tudi umestitev Slovenije je ideološko predstavljena, saj je predstavljena kot del Srednje, ne pa tudi Jugovzhodne Evrope. Tako pri umestitvi Slovenije v 7. razredu devetletne osnovne šole (Senegačnik, Drobnjak 2003) ni poudarjena njena zgodovinska in kulturna vez z narodi nekdanje Jugoslavije in je to na kratko opisano šele v učbeniku za 9. razred devetletne osnovne šole (Senegačnik, Drobnjak, Otič 2003). O tem bi bilo treba učence poučiti že v 7. razredu, da se pri njih ne bi zasidrala podoba, da Slovenija ni zgodovinsko povezana z Jugovzhodno Evropo ali da celo ni njen del.

Poleg tega je v učbeniku za 7. razred površno in napačno naveden vzrok za trenja v Jugovzhodni Evropi. In sicer je zapisano: »Balkanski polotok je pravi mozaik različnih narodov, jezikov, kultur in verstev. Zaradi njihove pomešanosti prihaja do različnih trenj« (Senegačnik, Drobnjak 2003: 33). V svetu imamo številna območja, kjer brez večjih konfliktov skupaj živijo različni narodi in kulture; sama pomešanost kultur še ni vzrok za konflikte. Treba bi bilo omeniti vsaj to, da pogosto prihaja do konfliktov, kadar ni ustreznih politik multikulturalizma ali npr. kadar politiki etnično pripadnost prebivalstva izrabljajo za svoje ideološke cilje, kar je bilo še zlasti značilno za območje Jugovzhodne Evrope. Iz zapisanega v učbeniku lahko učenci usvojijo etnocentrično perspektivo, da je Slovenija nekaj večvrednega od Jugovzhodne Evrope, da s to regijo nima nič skupnega. Etnocentrično deluje tudi uporaba nekaterih slabšalnih izrazov za ljudstva, zato so marginalizirane skupine (manjšine) večkrat neustrezno predstavljene. Pejorativna imena za ljudstva se pojavljajo zlasti v poglavju o Afriki, kljub temu da antropologi v zadnjih desetletjih poudarjajo, da niso primerna, kot npr. Bušmani ali Grmičarji in Hotentoti (pravilno za oboje: Khoisan) ter Pigmejci (pravilno: Baka, M'Baka ali Mbuti) (glej Društvo Afriški center 2010). Tudi izraz av-



stralski aborigini bi bilo treba zamenjati z avstralskimi staroselci. V učbeniku avtorjev Kolenc Kolnik idr. (2004) se uporablja izraz pleme namesto ljudstvo. Tudi namesto izraza Eskimi, ki ima pejorativen pomen, se vedno bolj uporablja izraz Inuiti. Namesto izraza Indijanci uporabljamo izraz ameriški staroselci. Indijance je tako poimenoval Kolumb, ki je mislil, da je odkril Indijo namesto Amerike. Če bi bila v učbenikih pojasnjena navedena ustrežnejša poimenovanja ljudstev, bi avtorji opozorili tudi na to, da je znanje pogosto (kulturno) pristransko in bi učence opozorili na socialno konstrukcijo znanja, tako pa učbeniki snov v glavnem podajajo kot »objektivno resnico«. Učenci v učbenikih spoznajo nekaj vsebin, povezanih z drugimi narodi, kulturami in ljudstvi, vendar pa imajo ob uporabi slabšalnih izrazov za ljudstva in zaradi premalo informacij o njih le malo možnosti za razvoj empatije kot najpomembnejše medkulturne kompetence. Pomanjkanje razumevanja oz. premalo informacij, ki ne omogočajo razvoja empatije, je npr. značilno za učbenik avtorjev Kolenc Kolnik idr. (2004: 61), ko pišejo o ameriških staroselcih in Inuitih. Naj ilustriram s citatom: »Tako Indijanci kot Eskimi pa se v sodobnem ameriškem načinu življenja kljub državni podpori in zaščiti ne znajdejo prav dobro«. Stavek, ki spregleda stoletja diskriminacij, nakazuje na to, da so sami krivi, da se ne znajdejo, država pa nudi vso ustrezno pomoč. Treba bi bilo vsaj pojasniti, zakaj se ne znajdejo oz. kakšne možnosti sploh imajo za to. Tudi razvoj drugih medkulturnih kompetenc, kot so npr. spoštovanje drugih kultur, upoštevanje vrednot drugih kultur, odprtost, fleksibilnost itd. je omogočen zgolj v manjši meri.

V nekaterih učbenikih je govor o rasah (Senegačnik, Drobnjak 2005) in rasnih drobcih (Kolenc Kolnik idr. 2004). Rasa je zastarel in škodljiv termin, ki se ga je treba izogibati, govorimo lahko kvečjemu o rasizmu.

Slikovni material v učbeniku za 6. razred devetletne osnovne šole v podpoglavju o življenju v polarnem pasu utrjuje stereotip, da Inuiti (v učbeniku imenovani Eskimi) še vedno poleti živijo v šotorih iz živalskih kož in pozimi v iglujih. Na straneh 63 in 64 so na prvi sliki Inuiti s šotorom, na drugi pa z iglujem, čeprav je v besedilu pojasnjeno, da danes živijo v sodobnih hišah. Slikovni material v poglavju o Afriki (Kolenc Kolnik idr. 2004) se osredotoča v glavnem na za Afriko značilne probleme, njegov učinek pa je še večji, ker se nekatere slike ponovijo.

## ANALIZA INTERNEGA GRADIVA ZA GEOGRAFIJO V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE

Predstavniki ljudskih univerz, kjer izvajajo osnovnošolsko izobraževanje za odrasle, so povedali, da učitelji na ljudskih univerzah vsebine za osnovnošolske otroke prilagodijo, določene vsebine preletijo bolj na hitro, določene pa obravnavajo poglobljeno. Večina učiteljev za odrasle uporablja osnovnošolske učbenike, na začetku šolskega leta pa gradivo odraslim prilagodijo tako, da zanje pripravijo interno gradivo. Ker je to gradivo internega značaja, nam ga večina ljudskih univerz ni želela posredovati. Interno gradivo za geografijo za osnovno šolo za odrasle sta nam bili pripravljene posredovati zgolj dve ljudski univerzi iz različnih slovenskih krajev. Ker je gradivo internega značaja, ne bom posredovala podatkov o njegovih avtorjih in organizacijah, kjer avtorja poučujeta. Oba avtorja sta profesorja geografije, ki poučujeta v osnovni šoli za odrasle in imata s tovrstnim poučevanjem večletne izkušnje.

Značilnosti navedenega gradiva so, da je v nasprotju z učbeniki za osnovnošolske otroke, ki morajo biti recenzirani, to gradivo nerecenzirano. Naslednja značilnost analiziranega internega gradiva za odrasle je, da je precej kratko. Najkrajše interno gradivo ima 10, najdaljše pa 27 strani. Interno gradivo za geografijo je bilo za 7., 8. in 9. razred osnovne šole za odrasle.

Za interno gradivo za osnovno šolo za odrasle za predmet geografija je značilno, da se v njem ponovijo nekateri slabšalni izrazi za ljudstva (npr. pleme in žaljiva imena ljudstev, kot npr. Bušmani, Hotentoti, avstralski aborigini, Indijanci itd.). Prav tako se podobno kot v učbenikih pojavlja zastarel izraz rasa. Nekaj empatije se začuti v odnosu do ameriških in avstralskih staroselcev ter črncev, ki so živeli v aparthei-

du v Južnoafriški republiki. Da bi dosegli večje razumevanje omenjenih kultur pri udeležencih izobraževalnega procesa, bi potrebovali nekaj več besed o njihovi diskriminaciji in rasizmu v preteklosti in danes. Sklenem lahko, da je situacija v internem gradivu za odrasle podobna kot v učbenikih za geografijo za osnovnošolske otroke, in sicer, da je v njih premalo vsebin, povezanih z večkulturnim izobraževanjem.

Na podlagi analize internega gradiva za geografijo v osnovni šoli za odrasle lahko sklenemo, da bi učitelji potrebovali posebne učbenike za osnovno šolo za odrasle, saj učiteljem ne ostane veliko časa za pripravo internega gradiva niti niso za to posebej plačani. Pri pisanju se opirajo predvsem na učbenike za osnovnošolske otroke, kar pa za osnovno šolo za odrasle ne zadostuje. Nekateri predstavniki ljudskih univerz so povedali celo, da internega gradiva za odrasle nimajo. Prednost učbenikov za odrasle bi bila tudi v tem, da bi bili ti recenzirani, medtem ko interno gradivo ni recenzirano. Recenzije bi gotovo prispevale k zmanjšanju napak v njih. Mogoče bi tudi specializirani učbeniki za odrasle pomagali zmanjšati prevelik osip v osnovnih šolah za odrasle, kar je trenutno njihova slabost.

## SKLEP

Vsebine večkulturnega izobraževanja so medkurikularna tema – ne potrebujejo posebnega predmeta, temveč jih je treba integrirati v vse predmete. Na podlagi analize osnovnošolskih učnih načrtov, učbenikov in internega gradiva za odrasle za predmet geografija sem ugotovila, da bi v prihodnje potrebovali podobne raziskave še za druge predmete, zlasti angleščino, zgodovino, etiko in državljanstvo ter domovinsko vzgojo, v katere se da v večji meri vključevati vsebine večkulturnega izobraževanja. Na podlagi rezultatov pričujočih raziskav pa bi kazalo izpopolniti učne načrte in posledično učbenike ter interno gradivo za odrasle ter vanje vključiti več vsebin večkulturnega izobraževanja. Analiza osnovnošolskih učnih načrtov, učbenikov ter internega gradiva za odrasle za predmet geografija je namreč potrdila predpostavko, da vsebine večkulturnega izobraževanja trenutno vanje še niso vključene v zadostni meri. Če vsebin večkulturnega izobraževanja ne bomo v večji meri vključevali v učne načrte in učbenike, v Sloveniji ne bomo mogli ustrezno razviti izobraževalnega sistema kot večkulturnega izobraževanja. Slednje pa je nujno potrebno, da se učitelji in drugi šolski delavci naučijo upravljati s kulturnimi razlikami v učnem okolju, ki je v vseh evropskih in mnogih drugih svetovnih družbah večkulturno. Učni načrti in učbeniki, ki v učnem okolju udeležencem nudijo možnost, da se spoznajo z medkulturnimi kompetencami, omogočajo tudi medkulturno razumevanje in medkulturni dialog, ki sta prva pogoja za trajni mir.

Učni načrti in učbeniki za geografijo za osnovno šolo bi morali večjo pozornost posvetiti kulturni in etnični raznolikosti kot vrednoti. Poudariti bi bilo treba, da so ustavne manjšine in priseljenci socialni in kulturni kapital, saj omogočajo plodovite medkulturne izmenjave. Prav tako bi bilo treba poudariti, da so priseljenci ekonomski kapital in da je njihov doprinos k ekonomiji naše države zelo pomemben. S tem, ko spregledajo ali zminimizirajo perspektive marginaliziranih kulturnih in etničnih skupin in raznolikega kapitala, ki ga ti predstavljajo, avtorji učnih načrtov in učbenikov bolj spodbujajo njihovo asimilacijo kot integracijo v posamezno državo.

Vsebine večkulturnega izobraževanja, ki jih je treba vključiti v učne načrte in učbenike, ne zahtevajo večjih sprememb, potrebna je zgolj večja senzibilnost za spregledane marginalizirane etnične in kulturne skupine ter za razvijanje medkulturnih kompetenc, ki so nujno potrebne za uspešen medkulturni dialog.

Naj končam z besedami Marijance Ajše Vižintin: »Multikulturnost bi morala biti pedagoško-didaktično načelo, eden med kriteriji za presojanje odločitev v šolstvu, od vsake posamezne šole pa je odvisno, ali se bo iz monokulturne spremenila v multikulturno ustanovo« (2010: 148).

## LITERATURA IN VIRI

- Banks, James A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ur. James A. Banks). London: Routledge, 9–33.
- Bennett, Christine (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research* 71/2, 171–217.
- Čepič, Mitja, Vogrinčič, Ana (2003). Tujec in tuje v učbenikih. *Teorija in praksa* 2, 313–334.
- Društvo Afriški center (2010). *Afrika v slovenskem šolskem sistemu. Projekt »Izobraževanje za razvoj na trdnih temeljih«*. Ljubljana: Društvo Afriški center.
- European Commission (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels COM(2005)548final.
- Gay, Geneva (1995). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook IL.: North Central Regional Educational Library.
- Grant, Carl A., Sleeter, Christine E. (2007). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*. United States of America: John Wiley & Sons.
- Jakoš, Aleksander (2009). Načrtovanje, demografija in Slovenija. *Urbani izziv* 20/1, 21–32.
- Kolenc Kolnik, Karmen, Korže Vovk, Ana, Otič, Mart, Senegačnik, Jurij (2004). *Spoznavamo Afriko in Novi svet. Geografija za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Kolnik, Karmen idr. (2011). Program osnovna šola. Geografija. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Krippendorff, Klaus (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology. 2nd Edition*. London: Sage Publications.
- Lukšič Hacin, Marina (2010). Children of Diplomats in (Re)socialisation Turbulences of Migration. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 33–49.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2010). Children and Childhood in Migration Contexts. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 19–31.
- Nieto, Sonia, Bode, Patty (2008, 1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Radovan, Marko (2011). The Relation between Distance Students' Motivation, Their Use of Learning Strategies, and Academic Success. *Turkish Online Journal of Educational Technology* 10/1, 216–222.
- Senegačnik, Jurij (2006). *Moja prva geografija. Geografija za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut (2005). *Spoznavamo Evropo in Azijo. Geografija za 7. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Senegačnik, Jurij, Drobnjak, Borut, Otič, Marta (2003). *Živim v Sloveniji. Geografija za 8. razred osnovne šole. Geografija za 9. razred devetletke osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Serrano, M. Angeles, Mirceva, Jasmina, Rosa, Larena (2010). Dialogic Imagination and Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica* 15/2, 191–205.
- Süssmuth, Rita (2007). On the Need for Teaching Intercultural Skills: Challenges for Education in a Globalizing World. *Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education* (ur. Marcelo M. Suárez-Orozco). Los Angeles: University of California Press, 195–213.
- Štrajn, Darko (2008). Interkulturalnost v prostoru multikulturalnosti: Tuji jeziki in interkulturalna kompetenca. *Šolsko polje* XIX/5–6, 107–120.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini/Two Homelands* 32, 121–136.
- Vrečer, Natalija (2011). Učeče kulture: Večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB rev.* 45/1–2, 19–27.



# UČITELJI IZ SLOVENIJE IN ŠVEDSKE O POUČEVANJU (NOVO)PRISELJENIH UČENCEV

Irena LESAR,<sup>I</sup> Ivana ČANČAR<sup>II</sup> in Anita JUG DOŠLER<sup>III</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### **Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljnih učencev**

Vključevanje (novo)priseljnih otrok v osnovne šole je aktualen problem šolskih sistemov, saj po številnih mednarodnih raziskavah učenci s priseljskim ozadjem v večini držav ne dosegajo primerljivih šolskih rezultatov. Nekaterе države – kot je v našem primeru Švedska – se s to problematiko ukvarjajo že desetletja in so pri šolanju (novo)priseljnih učencev razvile številne podporne mehanizme. Rezultati raziskave kažejo, da v primerjavi s Švedsko slovenski šolski sistem ne zagotavlja razmer, v katerih bi se priseljeni učenci učinkovito učili slovenščino in razvijali svojo kulturno identiteto.

KLJUČNE BESEDE: (novo)priseljeni učenci, materni jezik, prilagajanje pouka, kulturna heterogenost oz. homogenost

## ABSTRACT

### **Teachers from Slovenia and Sweden on Teaching (Newly) Immigrated Students**

Integrating immigrant children in elementary schools is a problem for many school systems. A number of international studies show that in most countries students with immigrant backgrounds do not achieve comparable school outcomes. Some countries – such as Sweden in our case – have developed a range of support mechanisms. We found that Slovenia, in comparison to Sweden, does not provide the conditions to make it easier for immigrant students to learn Slovene and develop their own cultural identity.

KEY WORDS: (newly) immigrated students, mother tongue, teaching adaptation, cultural heterogeneity vs. homogeneity

---

I Dr. pedagogike, visokošolska učiteljica – docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, SI-1000 Ljubljana; e-pošta: irena.lesar@guest.arnes.si.

II Univ. dipl. prof. razrednega pouka; doktorska študentka programa Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, SI-1000 Ljubljana; sodelavka Inštituta za razvojne in strateške analize; e-pošta: ivana.cancar@gmail.com.

III Univ. dipl. pedagoginja, doktorska študentka Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; e-pošta: anita1.jug@gmail.com.

## UVOD

Število priseljencev<sup>1</sup> v večino evropskih držav precej narašča. Čeprav so razlogi preseljevanja ljudi zelo različni (ekonomski, politični in vojaški, osebni in družinski), jih z vidika posameznika lahko delimo na dejavnike odbijanja iz starega okolja (bodisi zaradi nemirov, političnih pritiskov, socialno-ekonomske brezperspektivnosti ...) in na dejavnike privlačevanja, ki posamezno osebo privlačijo v emigracijsko državo (zaposlitev, zatočišče, višji življenjski standard ...) (Lukšič Hacin 1999: 142–143). Povečevanje števila priseljenih pa pomembno vpliva tudi na različne družbene institucije v sleherni državi gostiteljici, med njimi nedvomno na šole, za katere je večji delež priseljenih učencev precejšen strokovni in organizacijski izziv. Sodobni šolski sistemi – še zlasti tisti, ki pravičnost izpostavljajo kot temeljno vrednoto in merilo kakovosti delovanja šol – temu področju namenjajo nemalo pozornosti in pri iskanju bolj konstruktivnih rešitev izhajajo tudi iz ugotovitev nekaterih mednarodnih raziskav (npr. PISA, PIRLS), ki analizirajo rezultate tudi s tega vidika.

V raziskavi PISA se v večini držav kažejo pomembne razlike v dosežkih med priseljenimi učenci in tistimi brez priseljenkega ozadja (angl. *foreign background*). Raziskovalci končujejo analize primerjav z ugotovitvijo, da je razlike težko pripisovati izključno socialno-ekonomskim dejavnikom ali jeziku, ki ga ti učenci govorijo, nedvomno pa obstaja neodvisna zveza med statusom priseljenih učencev in njihovimi dosežki (OECD 2010: 81). Ob teh primerjavah rezultatov je treba namreč upoštevati, da je populacija priseljenih učencev v sleherni državi zelo heterogena (podobno ugotavljajo tudi Novak, Deutsch, Cankar, Dečman Dobrnjič 2009) in je v njej mogoče prepoznati številne podskupine: npr. glede na obdobje, v katerem so se s starši priselili v državo gostiteljico (in v tem kontekstu ločimo zlasti prvo in drugo, ponekod pa celo tretjo generacijo učencev s priseljenkim ozadjem), glede na njihove izkušnje s šolanjem v drugih državah, zaradi česar njihovo morebitno neuspešnost lahko le delno pripisujemo šolskemu sistemu države gostiteljice; kot tudi, da se v nekatere države preselijo učenci, ki so bistveno bolj usposobljeni (angl. *more skilled*) in imajo boljše izhodiščne možnosti, saj večinoma prihajajo iz socialno-ekonomsko precej bolj privilegiranih družin (npr. priseljeni v Avstralijo, Kanado, Novo Zelandijo), kot to velja za priseljene v druge države (OECD 2010: 67). V teh primerjavah se žal pogosto spregleda tudi dejanski napredek učencev s priseljenkim ozadjem, kajti v absolutnem pomenu so njihovi rezultati še vedno bistveno pod rezultati preostalih učencev. Pomembno pa je tudi upoštevati, da je njihovo šibko učno oz. akademsko napredovanje lahko odvisno od vstopa v nov šolski sistem, drugačnega predznanja kot tudi težav pri učenju novega jezika, kar se lahko pomembno povezuje z nenaklonjenostjo domačega okolja učenju novega jezika; in navsezadnje je jezik, ki ga govorijo doma, lahko velika ovira pri učnem napredovanju učenca v novem šolskem sistemu (prav tam: 66).

Vse odgovornosti za slabše dosežke učencev s priseljenkim ozadjem torej ne moremo pripisati nesporodnim sistemskim možnostim šolanja te populacije učencev v določeni državi. Analiza šolanja učencev s priseljenkim ozadjem v različnih državah pokaže, da najbolj učinkoviti pristopi in strategije niso povsem enako sprejemljivi za vse šolske sisteme. Pri iskanju čim bolj podpornih rešitev je namreč pomemben holistični pristop, ki vključuje vse ravni delovanja šolskega sistema (institucionalno – šolsko, lokalno – skupnostno in občinsko, regionalno in nacionalno), hkrati pa je poseben izziv najti pravo ravnovesje med univerzalnimi in ciljno usmerjenimi intervencijami (prav tam: 70).

Pri iskanju tega ravnovesja oz. čim bolj spodbudnih pedagoških praks pa imajo pomembno vlogo tudi učitelji, ki se vsakodnevno srečujejo s priseljenimi učenci. To neposredno pedagoško raven – poleg nacionalne in institucionalne – zlasti poudarjajo avtorji, ki izhajajo iz koncepta inkluzivnosti (npr. Dyson idr. 2004) kot tudi iz sodobnejših modelov inkluzivnega multikulturnega ter multikulturno in socialno-rekonstrukcionističnega šolanja (Seeberg idr. 1998 v: Skubic Ermenc 2003:104–106).

<sup>1</sup> V veljavni slovenski zakonodaji se za priseljence uporablja izraz tujec/migrant (Zakon o tujcih, Uradni list, št. 71/2008). V prispevku uporabljamo besedo priseljenec pa tudi novopriseljenec za tiste osebe, ki so se pravkar priselile v novo državo.

Namen pričujočega prispevka je odgovoriti na vprašanje, kako (lahko) učitelji v slovenskih in švedskih osnovnih šolah prilagajajo svoje pedagoško delo učencem s priseljenjskim ozadjem in kako so pri tem strokovno podprti na institucionalni, lokalni in nacionalni ravni.

## KDO SO PRISELJENCI NA ŠVEDSKEM IN V SLOVENIJI TER KATERE POSEBNE OBLIKE PEDAGOŠKEGA DELA SO PREDVIDENE V ŠOLSkih SISTEMIH OBEH DRŽAV?

Prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev je prvenstvena naloga učitelja, in sicer na način, da bo učencu omogočil celostni razvoj ter uspešno doseganje ciljev šolanja. Vsekakor pa učitelj lahko stori le ob primerni podpori šolskega sistema in različnih strokovnih institucij, saj je njihova naloga, da zagotovijo določene razmere in oblike pedagoškega dela za uspešno vključevanje (novo)priselnjenega učenca v šolo.

Delo s priseljenimi učenci je v različnih šolskih sistemih različno. Prav tako je velika razlika med podpornimi mehanizmi priseljenim učencem v Sloveniji in na Švedskem. Prva pomembna razlika je že v samem pojmovanju priseljenca in v pravicah, ki iz tega statusa izhajajo. Na Švedskem izraz priseljenec vključuje osebe, rojene v tujini, ki so se preselile na Švedsko, pa tudi osebe, ki imajo vsaj enega od staršev rojenega v tujini. Med priseljence se prav tako uvrščajo begunci ter prosilci za azil (Integrating immigrant ... 2003/04). Ob zadnjem popisu prebivalstva (Sweden's Statistic Centre 2011) je bilo ugotovljeno, da je bilo 1.384.929 prebivalcev na Švedskem rojenih v tujini (15,4 odstotka vseh prebivalcev), 1.797.889 (20 odstotkov vseh prebivalcev) pa je takih, ki imajo vsaj enega od staršev rojenega v tujini (prav tam).

V Sloveniji pojem priseljenca opredeljuje Resolucija o migracijski politiki RS (1999), in sicer se za »priseljenca/priseljenko šteje vsakdo po preteku enega leta od prijave prebivališča v RS«, medtem ko ima posameznik brez slovenskega državljanstva v prvem letu bivanja v državi Sloveniji status tujca ali pa je prosilec za azil oziroma begunec. Čeprav je v strokovni literaturi mogoče zaslediti, da med priseljence v širšem smislu pogosto prištevamo tudi potomce priseljencev, torej osebe, katerih starši (ali eden od staršev) niso bili rojeni v državi prebivališča (več o tem Strategija ... 2007: 8–9), tovrstno pojmovanje izraza v zakonodaji ni utemeljeno (Bešter 2006). V začetku leta 2010 je bilo med prebivalstvom Slovenije 12,4 odstotka prebivalcev rojenih v tujini (Statistični Urad Republike Slovenije 2011). Po številu priseljencev na vrhu še vedno ostajajo priseljeni iz držav nekdanje Jugoslavije, vedno pogosteje pa je zaslediti osebe, priseljene tudi iz drugih držav. V pričujočem prispevku nas bistveno bolj zanima, kaj status priseljenca pomeni na Švedskem in v Sloveniji, kadar gre za šoloobveznega otroka ali mladostnika.

Na Švedskem so otroci in mladi, ki imajo status priseljenca, pod enakimi pogoji kot švedski državljani upravičeni do obiskovanja vrtca, osnovne ter srednje šole ali programov za učence z učnimi težavami (Integrating immigrant ... 2003/04). Učenci s statusom priseljenca imajo pravico do učenja maternega jezika ter učne pomoči v maternem jeziku. V švedskem šolskem sistemu je več kot očitno zavedanje pomembnosti učenja materinščine, saj če učencu ne omogočamo razviti materinščine v dodelanem kodu (Bernstein 1996), mu s tem otežujemo tudi učenje jezika okolja. Vse to pa posredno vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih (Save the children 2001).

In na kakšen način se lahko uresničuje pravica do učenja maternega jezika ter učne pomoči v maternem jeziku? Novopriseljeni učenci se po priselitvi na Švedsko po navadi vključijo v t. i. pripravljalni razred (šved. *Förberedelseklasser*), ki ga organizirajo lokalne oblasti.<sup>2</sup> Ti razredi običajno vključujejo novopriseljene učence, med njimi učence, ki so prosilci za azil, in učence, ki so dobili dovoljenje za prebivališče v državi. S to zakonsko predvideno obliko dela skušajo novopriseljene učence čim bolj pripraviti

2 Prelaganje dolžnosti, ki se nanašajo na upoštevanje otrokovih pravic ter politike multikulturalizma, na lokalne oblasti je posledica decentraliziranega šolskega sistema (Integrating immigrant ... 2009).

na vključevanje v razrede večinskih šol. Tam se začnejo učiti švedščine – ob tem pa še vedno kultivirajo svoj materni jezik.<sup>3</sup> Učenci dobijo primeren slovar ter delovne zvezke z enostavnimi nalogami, npr. preprosto računanje, diagrami, barvanje. Poleg tega dobijo knjigo za učenje švedščine, ki je napisana v njihovem maternem jeziku, enostavne pravljice v švedščini, barvice, svinčnike ter druge potrebščine. Na voljo imajo kotiček z računalniki za iskanje informacij in stik s prijatelji. Vključevanje na takšen način ne povzroči velikega kulturnega šoka, saj omogoča postopno spoznavanje novega jezika ter kulture družbe, v katero se vključujejo. Ko učitelj pripravljalnega razreda v sodelovanju z učenčevimi starši ter bodočim razrednikom oceni, da je učenec pripravljen na novo šolsko okolje, se začne vključevati v redni pouk. Najprej enkrat, nato dvakrat in na koncu štirikrat tedensko, šele nato začne obiskovati pouk le v redni šoli.<sup>4</sup>

Če učenec nima možnosti vključitve v pripravljalni razred (saj je njegova ustanovitev odločitev občin), se mu dodeli spremljevalca – po možnosti učitelja, ki govori učenčev materni jezik. V vsakem primeru pa so učitelji za učinkovito komunikacijo z učenci in s starši upravičeni do prevajalca, ki ga mora po zakonu zagotoviti občina (Integrating immigrant ... 2009). Ker se novopriseljene učence vključuje v redne razrede glede na njihovo starost (in ne glede na predznanje), pa to pomeni, da pogosto potrebujejo dodatno pomoč, saj je jasno, da se učni programi v različnih šolskih sistemih nemalo razlikujejo. Ta dodatna učna pomoč (angl. *study guidance*) je ponujena v švedskem in v maternem jeziku. Tovrstno delo večinoma poteka v manjši skupini učencev, če pa so težave izrazitejše, je lahko pomoč tudi individualna, in sicer med poukom ali po njem. Tudi organizacijska in finančna podpora te oblike pomoči sta v pristojnosti občin (Integrating immigrant ... 2003/04).

Različni statusi priseljenca v Sloveniji pa določajo različne obsege pomoči pri učenju slovenščine oz. upravičene dodatne pomoči v šoli, torej se zakonske rešitve za različne skupine priseljencev razlikujejo. V Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007: 12) lahko razberemo, da so prosilci za azil v prvem letu osnovnošolskega izobraževanja upravičeni do dodatnega pouka slovenščine v obsegu do dve uri tedensko, otroci beguncev pa so upravičeni do 300 (+100) ur letno dodatnega pouka slovenščine. V nobenem od zakonov pa ni zaslediti npr. pravice do dodatne učne pomoči oz. dodatnega pouka slovenščine, čeprav je povsem jasno, da je zakonsko predviden obseg ur za učenje slovenskega jezika za osebe, ki ostanejo v Sloveniji, preskromen za učinkovito vključevanje v družbenoekonomsko okolje. Ekonomskim priseljencem in priseljencem s slovenskim državljanstvom je pravica do dodatnega pouka slovenščine v splošnih zakonih sicer priznana, vendar število ur ni opredeljeno.

Po Zakonu o osnovni šoli (2006) imajo otroci, ki so tuji državljani oz. osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije (10. člen). »Za otroke, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, se ob vključitvi v osnovno šolo organizira pouk slovenskega jezika in kulture, s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture« (Zakon 2011). Ob tem se zastavlja vprašanje, na kateri šoli in kako uresničujejo zapisano pravico do pouka maternega jezika in kulture. Ali pa se morda pri uresničevanju te pravice sklicujejo na možnosti učenja maternega jezika in spoznavanja kulture, ki jih organizirajo društva in veleposlaništva, kjer ta pouk najpogosteje poteka?

To so po trenutni (šolski) zakonodaji edini načini podpore novopriseljenim učencem. Morda je bolj pomembna in hkrati zaskrbljujoča ugotovitev, da je dejansko število izvajanja dodatnega pouka slovenščine – za v zakonodaji prepoznane skupine (novo)priseljenih učencev v osnovnih šolah – do ene ure

<sup>3</sup> Če je v občini vsaj pet učencev z enakim kulturnim ozadjem, mora občina čim prej zagotoviti učitelja materinščine (Integrating immigrant ... 2009). Trenutno imajo pripravljena gradiva za poučevanje materinščine 36 različnih jezikov kot tudi spletno stran z osnovnimi informacijami v vseh teh jezikih (Tema modersmål).

<sup>4</sup> Opisi so rezultat raziskovanja in sprotnega zapisovanja opazovanega v pripravljalnem razredu na Švedskem ene izmed soavtoric prispevka.



tedensko oz. do 35 ur letno (Strategija ... 2007: 12). Dejstvo je, da je za (novo)priseljene otroke slovenski jezik tuj/drugi jezik, kar za večino učencev pomeni manjšo ali večjo oviro pri doseganju in izkazovanju znanja (Lesar 2009). V kolikor strokovna in politična javnost tega dejstva ne bosta resneje vključevali v iskanje rešitev na področju šolanja otrok in mladostnikov, potem je jasno, da v Sloveniji še naprej ohranjamo asimilacijsko politiko in prakso in da ne ustvarjamo niti osnovnih razmer za uresničevanje ideje inkluzije, izražene v Salamanški izjavi, katere podpisnica je tudi Slovenija (prav tam).

Po pregledu podpornih mehanizmov v šolskem sistemu v smislu učinkovitega učenja jezika okolja ter ob tem ohranjanja lastne kulture in jezika Slovenija v primerjavi s Švedsko (novo)priseljenim učencem ne zagotavlja razmer za lažje učenje slovenščine ter hkratni razvoj svoje kulturne identitete. Pomembno je tudi poudariti, da učitelji slovenskega jezika do sedaj niso bili usposobljeni za poučevanje jezika oseb, ki jim slovenščina ni materni jezik, kar pomeni, da so (novo)priseljeni učenci po 35-urnem tečaju večinoma deležni poučevanja slovenskega jezika kot učenci, ki jim je slovenščina materinščina. Prav tako ustrezne podpore pri svojem pedagoškem delu niso deležni slovenski učitelji, saj so večinoma tako rekoč postavljeni pred dejstvo, da je v razredu učenec, ki slovenskega jezika ne razume. In kako se z dejstvom vse večjega števila (novo)priseljnih učencev v razredih spopadajo razredni učitelji v Sloveniji in na Švedskem, bomo v nadaljevanju pokazali na podlagi rezultatov raziskave.

## EMPIRIČNI DEL

### Namen in cilji raziskave

V prispevku predstavljamo nekatere rezultate raziskave, ki smo jo izvedli na vzorcu slovenskih in švedskih učiteljev v letih 2010 in 2011. S pomočjo vprašalnika smo želeli dobiti vpogled v to, kako učitelji v slovenskih in švedskih osnovnih šolah prilagajajo svoje delo in poučevanje (novo)priseljenim učencem ter ali imajo ob tem strokovno podporo.

V okviru raziskave smo iskali odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja: (1) kako učitelji prilagajajo pouk (novo)priseljenim učencem; (2) ali učitelji menijo, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik; (3) ali učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja ter evalvaciji, ki se nanaša na (novo)priseljene učence, sodelujejo tudi z drugimi učitelji; (4) na koga se učitelji lahko obrnejo v primeru, ko se srečajo s težavo v zvezi s poučevanjem (novo)priseljenega učenca; (5) kateri način ocenjevanja in evalvacije učitelji ocenjujejo kot najbolj primerne za (novo)priseljenega učenca; (6) če bi slovenski in švedski učitelji lahko izbirali, ali bi želeli poučevati v jezikovno in kulturno homogenem ali heterogenem okolju. Ob tem nas je še posebej zanimalo, ali se pri kateri od odvisnih spremenljivk pojavljajo pomembne razlike glede države poučevanja učiteljev (Slovenija, Švedska) in njihove delovne dobe. Ugotavljali pa smo tudi morebitne razlike v načinu prilagajanja dela in poučevanja učiteljev glede na tip šole, v kateri poučujejo (z več ali manj priseljnih učencev), in glede na željo poučevanja (v kulturno heterogenem ali homogenem razredu).

### Raziskovalna metoda in opis instrumenta

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1991).

Anketni vprašalnik je poleg splošnih podatkov anketirancev (država, v kateri poučujete, delovna doba, odstotek (novo)priseljnih učencev v šoli, kjer poučujete) vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa z enkratno in večkratno izbiro ter s stopnjevanimi in prostimi odgovori. Vsebinsko je pokrival področja, ki smo jih podrobneje že predstavili pri opisu namena in ciljev raziskave.

## Opis vzorca in postopka zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je na Švedskem potekalo v mesecu novembru 2010, v Sloveniji pa v februarju 2011. Pri reševanju anketnega vprašalnika je v raziskavi sodelovalo 60 slovenskih razrednih učiteljev, od katerih jih 36 (60,0 odstotkov) poučuje v osnovnih šolah z do 30-odstotnim deležem priseljenih učencev, 24 (40,0 odstotkov) pa v osnovnih šolah z več kot 30-odstotnim deležem priseljenih učencev. Švedskih učiteljev na razredni stopnji, ki so reševali anketni vprašalnik, je bilo 33, od teh jih 9 (27,3 odstotka) poučuje v osnovnih šolah z do 30-odstotnim deležem priseljenih učencev, 24 (72,7 odstotka) pa v osnovnih šolah z več kot 30-odstotnim deležem priseljenih učencev. Vzorec je priložnosten.

## Postopek obdelave podatkov

Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz atributivnih spremenljivk s frekvencami in z odstotki ter osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk. Pri preizkušanju razlik smo uporabili  $\chi^2$  – preizkus hipoteze neodvisnosti (kjer pogoji zanj niso bili izpolnjeni, smo uporabili Kullbackov 2l preizkus). Obdelava je bila izvedena s pomočjo programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Rezultati so prikazani tabelarično.

## Rezultati z interpretacijo

V nadaljevanju prispevka predstavljamo le tiste dele vprašalnika, ki se nanašajo na predhodno zastavljena raziskovalna vprašanja.

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako učitelji prilagajajo pouk priseljenim učencem. Ob tem smo natančneje raziskovali, kolikšen delež slovenskih in švedskih učiteljev:

- pripravi različne, bolj prilagojene delovne liste;
- prosi za pomoč prevajalca;
- ob koncu pouka učencem nudi dodatno pomoč;
- dela skupaj z drugimi učitelji (učitelji, ki vsaj pasivno govorijo učenčev materni jezik);
- sledi doseganju drugačnih/nizjih ciljev ter prilagaja ocenjevanje.

Razlike v odgovorih med slovenskimi in švedskimi učitelji glede priprave različnih, bolj prilagojenih delovnih listov, niso statistično značilne ( $\chi^2 = 2,302$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,129$ ), saj dobra polovica slovenskih (59 odstotkov) in švedskih učiteljev (61 odstotkov) pripravlja prilagojena gradiva.

Večina slovenskih učiteljev (94,9 odstotka) pri pouku in poučevanju ne vključuje in ne računa na pomoč prevajalca. Švedskih učiteljev, ki prosijo za prevajalca, je v primerjavi s slovenskimi pomembno več ( $\chi^2 = 8,608$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,003$ ), in sicer za 22,2 odstotka. Učitelji na Švedskem so za učinkovito komunikacijo s svojimi učenci in z njihovimi starši upravičeni do prevajalca. Slovenska zakonodaja brezplačnih prevajalcev, do katerih bi bili (za učinkovito komunikacijo z učenci in s starši) upravičeni učitelji, ne predvideva. Predpostavljamo, da je treba v tej sistemski (ne)urejenosti iskati razlog za tolikšno in tudi statistično pomembno razliko. Pri slovenskih učiteljih bi bilo (zaenkrat) sodelovanje s prevajalcem mogoče predvsem v povezavi z društvi, s prostovoljnimi delom študentov posameznih jezikov ali na stroške posamezne šole.

Odgovori med slovenskimi in švedskimi učitelji o nujenju dodatne pomoči učencem ob koncu pouka so zelo podobni. Med njimi nismo zasledili statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 5,046$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,084$ ), saj dobra polovica tako slovenskih (51,7 odstotka) kot švedskih učiteljev (51,5 odstotka) (novo) priseljenim učencem ob koncu pouka nudi dodatno pomoč, kar je za nas razveseljiv podatek.

Tabela 1: Slovenski in švedski učitelji o prilagoditvah poučevanja priseljenim učencem

		SLOVENIJA	ŠVEDSKA
Priprava različnih, bolj prilagojenih delovnih listov.	DA	f	34
		f (%)	58,6
	NE	f	24
		f (%)	41,4
Izid $\chi^2$ preizkusa		$\chi^2 = 2,302, g = 1, P = 0,129$	
Pomoč prevajalca.	DA	f	3
		f (%)	5,1
	NE	f	55
		f (%)	94,9
Izid $\chi^2$ preizkusa		$\chi^2 = 8,608, g = 1, P = \mathbf{0,003}$	
Nudenje dodatne pomoči ob koncu pouka.	DA	f	30
		f (%)	51,7
	NE	f	28
		f (%)	48,3
Izid $\chi^2$ preizkusa		$\chi^2 = 5,046, g = 1, P = 0,084$	
Sodelovanje pri delu z učitelji materinščine/učitelji, ki vsaj pasivno govorijo učenčev materni jezik.	DA	f	13
		f (%)	22,4
	NE	f	45
		f (%)	77,6
Izid $\chi^2$ preizkusa		$\chi^2 = 0,400, g = 1, P = 0,842$	
Sledenje doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajanju ocenjevanja.	DA	f	27
		f (%)	46,5
	NE	f	31
		f (%)	53,5
Izid $\chi^2$ preizkusa		$\chi^2 = 4,025, g = 1, P = \mathbf{0,045}$	

Iz tabele je razvidno, da slovenski učitelji (22,4 odstotka) in švedski učitelji (24,2 odstotka) dokaj izenačeno sodelujejo in delajo skupaj z drugimi učitelji (učitelji maternega jezika oz. učitelji, ki vsaj pasivno govorijo učenčev materni jezik). Med njimi pri tej postavki nismo zasledili statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 0,400, g = 1, P = 0,842$ ).

Med odgovori slovenskih in švedskih učiteljev pa smo zasledili statistično pomembne razlike glede sledenja doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajanju ocenjevanja ( $\chi^2 = 4,025, g = 1, P = 0,045$ ), saj skoraj polovica slovenskih učiteljev (46,5 odstotka) sledi doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajanju pouka, medtem ko je takšnih učiteljev na Švedskem, z 42,2-odstotnim deležem, nekoliko manj. Slovenskim učiteljem takšno prilagajanje omogoča 19. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008), kjer je zapisano:

Za učence, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: učenca tujci), se lahko v dogovoru s starši prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen ter drugo. Znanje učenca tujca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih (prav tam).

Nadaljnja analiza podatkov je med slovenskimi učitelji pokazala pomembne razlike ( $\chi^2 = 5,801, g = 1, P = 0,016$ ) med tistimi učitelji, ki poučujejo v razredu, v katerem je manj kot 30-odstotni delež (novo) priseljelih učencev, in tistimi, pri katerih je odstotek višji (več kot 30 odstotkov) (glej Tabelo 2), saj slednji pri pouku in poučevanju s 13-odstotnim deležem pomembno pogosteje prosijo za pomoč prevajalca.

Tabela 2: Pomoč prevajalca (Slovenija)

SLOVENIJA			Za pomoč prosim prevajalca		Skupaj	
			NE	DA		
Odstotek priseljenih učencev na šoli	0–30 %	f	35	0	35,0	
		f (%)	100	0	100,0	
	30 in več %	f	20	3	23,0	
		f (%)	87	13,0	100,0	
Skupaj			f	55	3	58,0
			f (%)	94,8	5,2	100,0

Učitelji, ki poučujejo na šolah, na katerih je odstotek učencev s priseljenkim ozadjem višji, se večkrat srečajo z različno kulturo in jezikom. Ker se zgodi, da je učenčev jezik preveč različen od slovenskega, seveda lahko komunicirajo le s pomočjo prevajalca. Učitelji, ki za pomoč prosijo prevajalca, so najverjetneje imeli izkušnjo z (novo)priseljenimi učenci, s katerimi niso mogli komunicirati. Med švedskimi učitelji glede različnega odstotka (novo)priseljenih učencev nismo zasledili značilnih razlik.

Pri nadaljnjem iskanju razlik glede tega, ali se v prilagajanju pouka pojavljajo razlike med tistimi učitelji, ki bi si želeli poučevati v kulturno heterogenem okolju in tistimi, ki te želje nimajo, ter glede različne delovne dobe slovenskih in švedskih učiteljev, nismo izsledili statistično značilnih razlik. Frekvenčna analiza pa je pokazala, da tako slovenski kot švedski učitelji z delovno dobo do 10 let ter učitelji z delovno dobo od 21 let in več, v primerjavi z učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, pogosteje pripravljajo različne, bolj prilagojene delovne liste, pogosteje za pomoč prosijo prevajalca in sodelujejo pri delu z drugimi učitelji ter tudi pogosteje nudijo pomoč učencem ob koncu pouka.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, ali slovenski in švedski učitelji menijo, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik. Iz Tabele 3 lahko razberemo, da pomembno več švedskih učiteljev (62,5 odstotka) v primerjavi s slovenskimi (22 odstotkov) ocenjuje, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik, jezik okolja pa njegov drugi/tuj jezik. Razlike med slovenskimi in švedskimi učitelji so statistično značilne ( $\chi^2 = 14,810$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,001$ ). Na poučevanje v maternem jeziku je opozarjal že Jan Amos Komenski, toda v sodobnosti je skoraj nemogoče zagotoviti materni jezik kot jezik poučevanja vsem učencem. Ni pa nemogoče učencem ponuditi inkluzivne in pravično naravnane šole, ki omogoča vsaj učenje materinščine in učno pomoč v maternem jeziku. Prav neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja jezika in kulture priseljenih otrok in njuno neenako vrednotenje v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja se v Strategiji ... (2007) poudarja kot ključen problem. Pravzaprav pa v anketnem vprašalniku nismo preverjali situacije, ki obstaja ali pa bi bila izvedljiva. Preverjali smo stališča učiteljev.

Tabela 3: Stališča slovenskih in švedskih učiteljev do jezika poučevanja

			Mislim, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik. Jezik okolja pa bi moral biti drugi/tuj jezik.		Skupaj
			NE	DA	
Država učitelja	SLOVENIJA	f	46	13	59
		f (%)	78,0	22,0	100,0
	ŠVEDSKA	f	12	20	32,0
		f (%)	37,5	62,5	100,0

Švedski učitelji se v tem primeru bolj zavedajo vpliva maternega jezika na otrokov osebnostni razvoj. Tako nizek odstotek odgovorov slovenskih učiteljev (22 odstotkov) kaže na precejšnjo neizobraženost učiteljev na tem področju, kar je kot velik problem izpostavljeno tako v Strategiji ... (2007) kot tudi pri

nekaterih avtoricah (Vižintin 2009; Lesar 2005; Skubic Ermenc 2003). Pri nadaljnji analizi spremenljivke jezik poučevanja med slovenskimi in švedskimi učitelji z različno delovno dobo nismo zasledili statistično značilnih razlik.

V okviru naslednjega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, ali učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja ter evalvaciji, ki se nanaša na (novo)priseljene učence, sodeluje tudi z drugimi učitelji.

Tabela 4: Slovenski in švedski učitelji o sodelovanju z drugimi učitelji

		Sodelovanje z drugimi učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja, evalvaciji ipd.			Skupaj
		NE	DA		
Država učitelja	SLOVENIJA	f	32	26	58,0
		f (%)	55,2	44,8	100,0
	ŠVEDSKA	f	18	14	32,0
		f (%)	56,3	43,7	100,0

Med odgovori slovenskih in švedskih učiteljev o sodelovanju z drugimi učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja ter evalvaciji ni statistično pomembnih razlik ( $\chi^2 = 14,810$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,730$ ). Sodelovanje oz. timsko delo je del učiteljskega poklica. Ko ima učitelj težave, je priporočljivo, da se obrne na sodelavca, strokovnjaka, ki bolj obvlada neko drugo področje. Verjetno pa dobra polovica učiteljev, ki so odgovarjali na zastavljeno vprašanje, ne čuti oz. nima potrebe po sodelovanju, ker pri delu s priseljenimi učenci ne potrebujejo pomoči. Vsekakor bi sodelovanje med učitelji morali spodbujati in bi želeli, da bi bile frekvence učiteljev, ki med seboj sodelujejo, višje.

Pri četrtem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, na koga se učitelji lahko obrnejo v primeru, da se srečajo s težavo v zvezi s poučevanjem (novo)priselnega učenca (glej Tabelo 5). Razlike v odgovorih med slovenskimi in švedskimi učitelji o iskanju pomoči pri šolski svetovalni službi niso statistično značilne ( $\chi^2 = 3,383$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,166$ ). Iz frekvenčne analize podatkov je razvidno, da se slovenski učitelji (78,3 odstotka) v primerjavi s švedskimi (78,7 odstotka) skoraj enako pogosto obrnejo na šolsko svetovalno službo, ko potrebujejo pomoč.

Tudi pri spremenljivki iskanje pomoči pri ravnatelju nismo zasledili statistično značilnih razlik ( $\chi^2 = 2,938$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,187$ ). Tudi iz teh podatkov lahko ugotovimo, da se slovenski učitelji (40 odstotkov) podobno pogosto kot švedski učitelji (39,4 odstotka) po pomoč obrnejo na ravnatelja.

Med odgovori slovenskih in švedskih učiteljev smo zasledili statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 6,251$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,032$ ) glede tega, v kolikšni meri se v primeru, da potrebujejo pomoč, obrnejo na občinske organe. Frekvenčna analiza je pokazala, da se švedski učitelji (15,1 odstotka) v primerjavi s slovenskimi (1,6 odstotka) pomembno pogosteje obrnejo po pomoč na občinske organe. To je posledica sistemske ureditve in tega, da so za osnovne šole na Švedskem bistveno bolj odgovorne lokalne oblasti. Občine so tiste, ki skrbijo za razpoložljivost učiteljev maternih jezikov, logopedov, psihologov, svetovalcev ter za ustanovitev podpornih mehanizmov, kot je npr. pripravljalni razred. Zato so pomembne razlike pri tem raziskovalnem vprašanju pričakovane. Razlike v odgovorih med slovenskimi in švedskimi učitelji pa niso bile statistično značilne pri spremenljivki Ko potrebujem pomoč, se obrnem na sodelavce ( $\chi^2 = 2,048$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,152$ ).

Pri nadaljnji analizi smo, upoštevajoč podatke o delovni dobi samo slovenskih učiteljev, naleteli na statistično pomembne razlike ( $\chi^2 = 10,741$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0,005$ ). Analiza je pokazala, da se v Sloveniji učitelji z delovno dobo do 10 let ter učitelji z delovno dobo od 21 let in več, v primerjavi s slovenskimi učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, pogosteje obračajo na pomoč na šolsko svetovalno službo. Pri švedskih učiteljih glede različne delovne dobe pri omenjeni spremenljivki ni bilo statistično pomembnih razlik.

Tabela 5: Slovenski in švedski učitelji o iskanju pomoči pri svojem delu s priseljenimi učenci

			SLOVENIJA	ŠVEDSKA
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na šolsko svetovalno službo.	DA	f	47	26
		f (%)	78,3	78,7
	NE	f	13	7
		f (%)	21,7	21,3
Izid $\chi^2$ preizkusa			$\chi^2 = 3,383, g = 1, P = 0,166$	
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na ravnatelja.	DA	f	24	13
		f (%)	40,0	39,4
	NE	f	36	20
		f (%)	60,0	60,6
Izid $\chi^2$ preizkusa			$\chi^2 = 2,938, g = 1, P = 0,187$	
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na sodelavce.	DA	f	46	25
		f (%)	76,7	75,7
	NE	f	14	8
		f (%)	23,3	24,3
Izid $\chi^2$ preizkusa			$\chi^2 = 2,048, g = 1, P = 0,152$	
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na občinske organe.	DA	f	1	5
		f (%)	1,6	15,1
	NE	f	59	28
		f (%)	98,4	84,9
Izid $\chi^2$ preizkusa			$\chi^2 = 6,251, g = 1, P = 0,032$	

Pri naslednjem raziskovalnem vprašanju smo ugotavljali, kateri način evalvacije slovenski in švedski učitelji ocenjujejo kot najbolj primeren za (novo)priseljene učence (glej Tabela 6). Med slovenskimi in švedskimi učitelji nismo zasledili statistično značilnih razlik ( $\chi^2 = 6,056, g = 1, P = 0,301$ ) pa tudi frekvenčna struktura odgovorov kaže, da se odgovori slovenskih učiteljev glede načina ocenjevanja bistveno ne razlikujejo od odgovorov, ki so jih podali švedski učitelji.

Tabela 6: Način ocenjevanja, ki je po mnenju slovenskih in švedskih učiteljev najbolj primeren za (novo)priseljene učence

			Kakšen način ocenjevanja je po vašem mnenju najbolj primeren za (novo)priseljene učence					Skupaj
			znižam ocenjevalni kriterij	spregledam nekatere napake	drugo	za vse učence enak način ocenjevanja	manjkajoč podatek	
Država učitelja	SLOVENIJA	f	8	19	9	16	8	60,0
		f (%)	13,3	31,7	15,0	26,7	13,3	100,0
	ŠVEDSKA	f	5	11	4	8	5	33,0
		f (%)	15,1	33,3	12,1	24,2	15,1	100,0
Skupaj		f	13	30	13	24	13	93,0
		f (%)	14,0	32,3	15,1	24,7	13,9	100,0

Iz frekvenčne analize podatkov je razvidno, da tako pri slovenskih (31,7 odstotka) kot švedskih učiteljih (33,3 odstotka) prevladuje mnenje, da je najbolj primeren način za ocenjevanje (novo)priseljenih učencev ta, da se jim spregleda nekatere napake. Dobra četrtnina slovenskih (26,7 odstotka) in slaba četrtnina švedskih učiteljev (24,2 odstotka) pa meni, da bi moral biti za vse učence način ocenjevanja enak.

Pri zadnjem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, da v primeru, če bi slovenski in švedski učitelji lahko izbirali, ali bi želeli poučevati v jezikovno in kulturno homogenem ali heterogenem okolju.

Tabela 7: Slovenski in švedski učitelji o želji poučevati v kulturno homogenem oz. heterogenem razredu

		Če bi lahko izbiral/-a, bi poučeval/-a v:			Skupaj
		jezikovno in kulturno homogenem okolju		jezikovno in kulturno heterogenem okolju	
Država učitelja	SLOVENIJA	f	30	16	46,0
		f (%)	65,3	34,7	100,0
	ŠVEDSKA	f	2	24	26,0
		f (%)	7,6	92,4	100,0

Iz tabele 7 je razvidno, da je pomembno več švedskih učiteljev (92,4 odstotka) v primerjavi s slovenskimi (34,7 odstotka) odgovorilo, da v primeru, če bi lahko izbirali, bi si želeli poučevati v jezikovno in kulturno heterogenem okolju. Razlike med slovenskimi in švedskimi učitelji so statistično značilne ( $\chi^2 = 22,262$ ,  $g = 1$ ,  $P = 0,000$ ). Iz frekvenčne analize je razvidno, da so švedski učitelji bolj pripravljeni sprejeti priseljene učence. Zavedajo se, da stik različnih kultur doprinese k razvoju in širjenju znanja vseh, učitelja in učencev. Pravzaprav pa imajo švedski učitelji razvitih tudi več sistemskih podpornih mehanizmov in rešitev. Vključevanje (novo)priseljnih tako ne pomeni bistveno večje obremenitve, kot jo imajo slovenski učitelji, saj nimamo sistemsko oblikovanih podpornih mehanizmov, kot jih imajo švedski učitelji. S tem, ko morajo slovenski učitelji novopriseljenega učenca naučiti jezik in mu nuditi pomoč tudi pri drugih predmetih, je lahko takšno vključevanje za (še zlasti neizkušenega) učitelja zelo naporno. Odstotek 34,7 prikazuje, da kulturne heterogenosti ne zavračajo vsi slovenski učitelji. Prav toliko se jih zaveda, da se drug od drugega lahko marsikaj naučimo in da se mora prilagajati tudi šola.

## ZAKLJUČEK

Zavedamo se, da je vzorčna populacija slovenskih in švedskih učiteljev v naši raziskavi številčno nekoliko premajhna, da bi lahko ugotovitve kakorkoli posploševali. Toda kljub temu je treba poudariti, da do sedaj ni bila objavljena raziskava, ki bi predstavljala stališča in prakse učiteljev pri delu z (novo)priseljenimi učenci iz izbranih držav. Seveda lahko zasledimo ugotovitve raziskav v posameznih državah, ki so se ukvarjale s podobno tematiko (npr. Lesar 2005; Peček 2005; Skubic Ermenc 2003), in s katerimi lahko – do določene mere – primerjamo rezultate. Pa vendar menimo, da so izsledki pričujoče raziskave pomembni pri nadaljnjem razmisleku, kako urejati področje šolanja (novo)priseljnih učencev v Sloveniji. Dobljene rezultate smo skušali namreč razumeti v kontekstu (ne)urejenosti posameznih šolskih sistemov in ne le ugotavljati statistično pomembnih razlik v odgovorih.

Da si učitelji na Švedskem pri svojem delu pogosteje pomagajo s prevajalcem in da se pri iskanju pomoči pogosteje obračajo na občinske organe, je vsekakor pričakovana razlika, ki je odvisna od že razvitih podpornih mehanizmov v šolskem sistemu na lokalni ravni. Tudi razlika v odgovorih, ko slovenski učitelji pogosteje sledijo doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajajo ocenjevanje, je razumljiva ob upoštevanju novega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju (2008), ki jim to izrecno dovoljuje. Značilnost slovenskega šolskega sistema, ki za novopriseljene učence ne predvideva kakšnega uvajalnega obdobja pred vstopom učencev v redne razrede, je mnoge učitelje pred sprejetjem novega Pravilnika (2008) spravljal v nelagodno položaj, kajti v večini primerov je bilo nemogoče ocenjevati novopriseljene po istih merilih, kot so veljala za druge učence.

Kako pa razumeti neugotovljene (statistično nepomembne) razlike v načinih prilagoditev za (novo) priseljenega učenca med švedskimi in slovenskimi učitelji? Najprej je treba poudariti, da so (novo)priseleni učenci na Švedskem deležni bistveno več pozornosti, saj so razvite številne možnosti na ravni šolskega sistema, ki odgovarjajo na potrebe po učenju materinščine in ohranjanju kulture (7-letno brezplačno učenje materinščine; več o tem v *Integrating immigrant ... 2009*), po učenju švedščine in spoznavanju kulture (pripravljani razred, individualna pomoč učitelja, ki govori učenčev jezik, učenje švedščine kot drugega jezika), ponujena pa jim je tudi učna pomoč po pouku (t. i. *study guidance*). Ob vseh teh možnih oblikah pomoči na sistemski ravni pa je treba upoštevati, da jim veliko podpore nudijo tudi učitelji, saj skoraj dve tretjini švedskih učiteljev iz našega vzorca zanje pripravljajo prilagojene delovne lističe, dobra polovica učiteljev nudi dodatno pomoč in skoraj četrtina učiteljev sodeluje z učitelji materinščine.

V Sloveniji pa so (novo)priseleni učenci v večini osnovnih šol<sup>5</sup> deležni le prostovoljne pomoči učiteljev. Po rezultatih pričujoče raziskave lahko rečemo, da se kar dobra polovica učiteljev precej trudi, tako s prilagajanjem delovnih lističev priseljenim učencem kot tudi z nudenjem dodatne pomoči ob koncu pouka. S kakšnimi motivi in na kakšen način učitelji nudijo pomoč novopriseljenim učencem, še zlasti, kadar ti ne obvladajo učenčevega jezika, sta vprašanji, na kateri v pričujoči raziskavi niti nismo iskali odgovorov, bi jih pa bilo vredno poiskati. Zanimiva je tudi razlika med slovenskimi učitelji, ki poučujejo v šolah z nižjim (do 30-odstotnim) in višjim deležem priseljenih učencev (več kot 30-odstotnim), saj slednji pri pouku in poučevanju pomembno pogosteje prosijo za pomoč prevajalca. To je gotovo izsledek, ki bi ga veljalo v prihodnje natančneje proučiti, kajti sprašujemo se, na kakšen način učitelji ali pa šole pridejo do prevajalcev, kot tudi kako to, da so to obliko pomoči in sodelovanja razvili.

Brez dvoma pa pričujoča raziskava potrjuje, da stališča slovenskih učiteljev do jezika poučevanja (novo)priseljenih kažejo na precejšnjo neosveščenost učiteljev o pomembnosti razvoja materinščine pri učencih. To je nedvomno izsledek, ki bi moral vse izvajalce študijskih programov, ki pripravljajo na učiteljski poklic, zaskrbeti oziroma pripraviti do temeljitih premislekov, kako v študijski proces bolj učinkovito vključevati spoznanja o pomenu materinščine za razvoj identitete posameznika, za učinkovitejše učenje jezika okolja kot navsezadnje tudi za učno uspešnost (podobno tudi Vižintin 2010). V vseh pedagoških študijskih programih bi morala interkulturalna pedagogika imeti pomembnejše mesto.

Glede na priseljevanje v Slovenijo, ki se je od vstopa v Evropsko unijo močno povečalo (SURS 2010), bo treba v šolskem sistemu zagotoviti učinkovitejše mehanizme za zagotavljanje podpore pri akademskem in socialnem napredovanju (novo)priseljenih učencev, če želimo uresničevati tudi nekatere mednarodne dokumente (Konvencija o otrokovih pravicah, Salamanska izjava ...). Tudi z vidika učiteljev v praksi, ki se pogosto sami spopadajo s to težavno nalogo, želimo poudariti, da razen Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2010) konkretnejše oblike pomoči pri njihovem delu še niso razvite. Zato bi bilo nujno aktivno sodelovanje različnih strokovnih institucij (npr. Zavod RS za šolstvo, Pedagoški inštitut ...) v smislu oblikovanja nujnih gradiv in pripomočkov (slovarji, učbeniki za poučevanje slovenskega jezika kot tujega jezika ...), ki bodo učiteljem v pomoč pri poučevanju (novo)priseljenih učencev.

## LITERATURA IN VIRI

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London, Bristol: Taylor & Francis.

<sup>5</sup> Nekatere slovenske osnovne šole so razvile podporne mehanizme za lažje vključevanje novopriseljenih učencev v šolo: npr. t. i. uvajalnica oz. pripravljalnica, učenje materinščine, učenje slovenščine. Ti mehanizmi niso del sistemskih rešitev, ampak so večinoma razviti v okviru različnih projektov ali pa so iniciativa samih šol (npr. OŠ Koper, OŠ Matije Čopa Kranj, OŠ Hrpelje, OŠ Livada Ljubljana).



- Bešter, Romana (2006). *Integracijska politika – politika integracije migrantov: Teoretični primer in študija primera Republike Slovenije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Save the children (2001). *Denied a future? Summary*. London: Save the children.
- Dyson, Alan, Howes, Andy, Roberts, Barbara (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education* (ur. David Mitchell). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 280–294.
- Integrating immigrant children into schools in Europe – Sweden* (2003/04). Brussels: Eurydice, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf) (15. 4. 2011).
- Integrating immigrant children into schools in Europe* (2009). Brussels: Eurydice.
- Lesar, Irena (2005). The response of Slovenian teachers to the migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two Homelands* 22: 49–58.
- Lesar, Irena (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lukšič Hacin, Marina (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC.
- Novak, Marta, Deutsch, Tomi, Cankar, Franc, Dečman Dobrnjič, Olga (2009). Adaptation of schools to migration circumstances. *The 2009 Asian-Pacific forum on sociology of education: Social change and educational reform: Conference proceedings (English panels)*. Tainan: National University of Tainan, Taiwan, E-1-3-1-E-1-3-7.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes–volume II*, [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html) (15. 4. 2011).
- Peček, Mojca (2005). Is primary school in Slovenia just and fair: The case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two Homelands* 22: 29–48.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije*. Uradni list RS, št. 40/99, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2002106&stevilka=5265> (14. 4. 2011).
- Sagadin, Janez (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Skubic Ermenc, Klara (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole* (2010), [http://www.zrss.si/pdf/250811092039\\_smernice\\_-dopolnitev.pdf](http://www.zrss.si/pdf/250811092039_smernice_-dopolnitev.pdf) (10. 6. 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije, <http://www.stat.si/> (27. 4. 2011).
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Sweden's Statistic Centre, <http://www.scb.se/default2154.aspx> (10. 6. 2011).
- Tema modersmål*, <http://modersmal.skolverket.se/engelska/index.php/mother-tongue-education> (14. 4. 2011).
- Vižintin, Marijanca Ajša (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 30: 193–213.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini/Two Homelands* 32: 139–150.
- Zakon o osnovni šoli* (2006), <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (14. 4. 2011).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2011), <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727> (15. 6. 2012).

*Zakon o tujcih v Republiki Sloveniji* (2008), <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200871&stevilka=3101> (14. 4. 2011).

# IZOBRAŽEVANJE ZA SOBIVANJE V RAZNOLIKOSTI

Marijanca Ajša VIŽINTIN<sup>1</sup>

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

---

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

## UVOD<sup>1</sup>

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,<sup>2</sup> 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.

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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),<sup>3</sup> v težnji po sobivanju v raznolikosti pa s poudarkom, da sta medkulturno izobraževanje in razvijanje medkulturne zmožnosti<sup>4</sup> 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).<sup>5</sup>

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-

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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 interkulturn/medkulturn, 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.<sup>6</sup> 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, začeni 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,<sup>7</sup> ter preseganja 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).<sup>8</sup> 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 priseljenke 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.<sup>9</sup> Celina izseljevanja se je prelevila v celino priseljevanja:<sup>10</sup> 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 nairobiski 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 priseljsko 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).<sup>11</sup> Leta 1984 je bila ustanovljena Mednarodna organizacija za medkulturno izobraževanje (IAIE, International Association for Intercultural Education), ki izdaja tudi revijo *Intercultural Education*.<sup>12</sup> 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 priseljenci 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. Priseljenci 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).<sup>13</sup>

## 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,

<sup>13</sup> 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-, medkulturne) lahko učiteljem in drugim izobraževalcem predstavlja nevarnost do te mere, da pri poskusih definiranja razmer, povezanih s priseljenci, pridobi medkulturnost prizvok modne muhe.<sup>14</sup> 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, nepravicih 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 privilegiraneemu 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 medkulturne 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 medkulturne, 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,<sup>15</sup> upoštevali vključevanje otrok priseljencev, pojavile v strokovni javnosti večinoma v prvem desetletju 21. stoletja. Klara Skubic Ermenc (2007: 129; 2010:

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

<sup>15</sup> 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, srbsčina, 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 šole<sup>16</sup> 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,<sup>17</sup> 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](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](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.





R A Z P R A V E I N Ā L A N K I

E S S A Y S A N D A R T I C L E S



# »AVTOHTONA« EVROPSKA DŽAMIJA?

Drago KOS<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### »Avtohtona« evropska džamija?

Poskusi gradnje islamskega verskega in kulturnega središča (džamije) v Ljubljani odpirajo veliko »globalnih« teoretskih in praktičnih vprašanj. Težave pri uresničevanju multikulturalnosti v domnevno odprtih, sekularnih družbah so običajno interpretirane kot manjše prehodne motnje, ki jih motivira še ne povsem presežen tradicionalni odpor do drugosti, drugačnosti. Besedilo podvomi v takšno interpretacijo in s predstavitvijo dveh primerov poskuša utemeljiti tezo, da odkriti in prikriti odpor do multikulturalizma, konkretno do gradnje »tujih« verskih objektov v slovenskem in tudi evropskem prostoru, odkriva globoko zakoreninjene arhetipske strahove, ki jih preprosti regulacijski repertoar, ki je na voljo v (post) modernih družbah, težko obvladuje.

KLJUČNE BESEDE: toleranca, urbana moderna družba, sekularizacija, multikulturalizem

## ABSTRACT

### An "Indigenous" European Mosque?

The attempts to build an Islamic religious and cultural centre (mosque) in Ljubljana have posed a lot of "glocal" theoretical as well as practical questions. Problems in implementing multiculturalism in apparently open, urban, secular societies are usually interpreted as minor temporary troubles, motivated by not yet surmounted resistance to others and otherness. Doubts in this interpretation are expressed in the text by presenting two cases which reveal that building "alien" houses of worship trigger deeply rooted archetypical fears which prove difficult to control using the rather simple (post)modernist regulative repertoire.

KEY WORDS: tolerance, modern urban society, secularization, multiculturalism

*»Multikulturalizem je genocid« – grafit na nekem ljubljanskem zidu*

## UVOD

»Džamija? Da, seveda, morda, ampak ... !« S to kratko, a dvoumno sintagmo je mogoče zelo učinkovito strniti tipično stališče javnosti o gradnji džamije v Ljubljani. Večina udeležencev v razpravah o tem vprašanju, celo tisti, ki se uvrščajo med radikalne branitelje lokalnih navad in običajev, sicer podpira pravico

---

<sup>1</sup> Dr. sociologije, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, FDV, Kardeljeva pl. 5, SI-1000 Ljubljana, drago.kos@fdv.uni-lj.si.

slovenske muslimanske skupnosti, da si v Ljubljani zgradi džamijo. Uradno se projekt imenuje gradnja Islamskega verskega in kulturnega središča (IVKS). Vendar pri večini v isti sapi sledi izrecen poudarek, da je uresničitev te pravice odvisna od izpolnitve nekaterih zahtev. Samo po sebi to pogojevanje ni sporno, pravzaprav je povsem odveč, ker je jasno, da uresničevanje konkretne pravice ni absolutno, vedno je odvisno od izpolnjevanja nekaterih vnaprej določenih pogojev. Kaj torej v tem kontekstu pomeni izrecno poudarjanje, da je gradnja IVKS sicer dopustna, vendar pa morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji? Očitno se to pogojevanje ne nanaša na standardne prostorsko-urbanistične kriterije, ampak imajo previdneži v mislih nekatere »nadstandardne« zahteve.

Problem je vsekakor zanimiv in veliko pove o nekaterih prikritih značilnostih modernih družb. Izkaže se, da sta načelni multikulturalizem in dejanska stopnja še sprejete (tolerirane) verske (kulturne) raznovrstnosti tudi v razvitih liberalnih demokracijah precej vsaksebi. Vsi bogovi so dobrodošli, ampak nekateri nekoliko manj. Vsi verniki imajo enake pravice in dolžnosti, nekaterim pa so naložene še dodatne zahteve. Takšna selektivna multikulturalnost seveda odpira vrsto dokaj zoprnih vprašanj. Izhodiščno in teoretsko morda najbolj zanimivo vprašanje pa je, zakaj gradnja nekega verskega objekta sploh tako zelo vznemirja in sproža toliko nasprotovanj, ko pa se je John Locke že sredi 17. stoletja čudil, kako je to mogoče, ko pa je vendarle tako očitno, da je »toleranca do tistih, ki se v zadevah religije razlikujejo od drugih, v tolikšnem soglasju s Kristusovim evangelijem in tudi s pristnim razumom človeštva, da se zdi pošastno, kako slepi so lahko ljudje za njeno nujnost in prednost, ko pa sta vendarle tako očitni« (Locke 2010: 286).

Pojasnjevanje tega problema s slepoto oz. kognitivnim deficitom je očitno nezadostno in lahko bi rekli tudi naivno. Locke se je neupravičeno čudil verski in racionalno nesmiselni netoleranci. Po nekaj stoletjih se še vedno srečujemo s podobnimi oz. celo enakimi težavami. Problem je zelo vzdržen, zato ne more biti zgolj posledica nevednosti. Teološka in pravna argumentacija, ki ju uporablja Locke, ne zadoščata, poiskati je treba še druge razloge. Zakaj se torej problem vztrajno ponavlja in pojavlja tako v Sloveniji z relativno kratko in posebno modernizacijsko zgodovino kot tudi v deželah, ki se imajo za neposredne dediče Lockovih načel verskega pluralizma in tolerance, npr. v ZDA, VB, Franciji, Nizozemski, sodobni Nemčiji?

Če bi zadoščalo zgolj sklicevanje na deklarativno ideologijo demokratičnosti, multikulturalnosti in formalne pravice, bi muslimanska skupnost v Sloveniji nedvomno že imela ustrezne prostore. Ker pa pobude vedno znova naletijo na prikrita in tudi povsem odkrita nasprotovanja, je jasno, da »džamija« odpira še vedno žive strahove, ki tičijo tik pod tankim površjem formalnopravne enakosti.

Problem je večji in globlji, kot ga je večina zagovornikov in občudovalcev modernosti pripravljena prepoznati. Izvedba sicer nedvoumnih priznanih pravic je otežena zaradi ugovorov, ki nastajajo zunaj formalnopravnega regulacijskega sistema, vendar imajo kljub temu tolikšno moč, da za petdeset let suspendirajo temeljne človekove pravice. Očitno jih spodbuja in krepi domneva, da tuji sakralni objekti ogrožajo vzdrževanje identitet, smisla, svetovnega nazora, »zadnjih pomenov«, simbolnega, transcendentnega, skratka vsega, za kar se zdi, da je v krizi že od samega začetka modernizacijskega projekta. Ogroženo je torej nekaj, kar obstaja na ravneh, kjer modernistični formalnobirokratski repertoar slabo ali pa sploh ne deluje. To pa je problem, ki z razvojem modernih družb in njihovo domnevno transformacijo v nekaj novega, postmodernege, globalnega dejansko narašča. Nedvomno je tudi v nasprotju s samopodobo modernih družb, ki naj bi bile razvojno superierne prav zaradi svoje učinkovitosti pri soočanju z drugačnostjo.

Problem »džamija v Ljubljani« odkriva torej več kot zgolj zaprtost in predmodernost nekega bolj ali manj domačijskega okolja. Na tej točki se odpira razprava o temeljnih predpostavkah domnevno tolerantnih modernih družb z veliko absorpcijsko, asimilacijsko in integracijsko sposobnostjo. Vprašati se je treba, ali je tolerantnost modernih družb utvara, ki jo bolj ali manj uspešno vzdržujejo »propagandni« ideološki registri. Nasprotovanje gradnji džamije na spodnjem Manhattnu, v bližini *ground zero*, je po 11. 9. 2001 morda še nekako razumljivo. Polemike o neprimernosti džamije v srednji Evropi, kjer je »turška nevarnost« minila pred stoletji, pa razkrivajo, da se pod formalno multikulturalno odprtostjo

skrivajo stari strahovi. Prepoznavamo in opisujemo jih kot »domačijske«, *blut und boden* ideologije, ki se praviloma aktivirajo, ko so domnevno ogrožene avtohtone, tradicionalne identitete. Ti pojavi nas torej usmerjajo v ponovni premislek nekaterih že kar zakoreninjenih predstav o moderni družbi.

## SEKULARIZACIJA

Pri umeščanju »tujih« sakralnih objektov v domačo »avtohtono« krajino je seveda pomembno, kako deluje institut sekularizacije. Formalna ločitve cerkve od države naj bi tradicionalno monopolno ustanovo družbeno umestila kot »zgolj eno od mnogih organizacij civilne družbe« (Luckmann 1997: 87). Sekularizacija povzroči, da se vera bolj ali manj prisilno seli v zasebno sfero, vendar pa je očitno, da formalna in zlasti neformalna moč tradicionalnih verskih institucij presega sfero zasebnosti. Pogosto navedeni podatki o zmanjševanju obiska verskih obredov ali pa podatki o nizkem deležu vernikov, ki verujejo v temeljne verske dogme, povedo premalo (Luckmann 1997: 34). Neposredni vpliv tradicionalnih verskih institucij na zahodne družbe se je formalno res močno zmanjšal, veliko in premalo raziskano vprašanje pa je, koliko se je zmanjšal neformalni vpliv in kolikšno »civilno moč« imajo »metafizične« interpretacije »poslednjih vprašanj«. Te formalno res ostajajo znotraj sfere zasebnosti, nedvomno pa še vedno obstajajo načini, ki omogočajo (ne/)posredno »vmešavanje« v reševanje javnih in tudi državnih zadev. Klasična empirična sociologija religije te transformacije sicer spremlja, vendar pa ne more dovolj natančno izmeriti spreminjanja ključnih parametrov. Težko je izmeriti »preostanek« neformalnega družbenega vpliva tradicionalnih verskih institucij, še težje pa je tehtati družbeno moč novih in parareligijskih gibanj (Campbell 2007) ali pa pojavov, ki jih sociologija religije uvršča v t. i. »civilno religijo« (Bellah, Neelly 1967) in kar Luckmann (1997) označi kot »nevidna religija«.

Javno izražanje verskega prepričanja zahteva formalno normativno podlago, tj. državno regulacijo, kar pa je lahko v nasprotju z izvornim principom ločitve cerkve od države. Zato ne preseneča, da se zatika npr. že pri navidezno tako banalnem vprašanju, kot je oblačenje v skladu z verskimi navodili in seveda zelo močno tudi pri tako pomembnih in vidnih izrazih verskega življenja, kot so verski objekti. Ti niso zgolj nevtralni tridimenzionalni objekti, ampak okolico nagovarjajo tudi s svojim neposrednim in simbolnim »audio-vizualnim« jezikom. Probleme ločitve cerkve od države težko zanikamo, ker so trajna značilnost modernosti, težko jih tudi »diferenciramo« na »objektivna« družbena zgodovinska dejstva in »subjektivno« politično ideologijo (Stres 2011). Problemi vključevanja islamskih verskih objektov v družbeni prostor z dominantno krščansko tradicijo so dejansko eden najbolj prepričljivih znakov nekon-sistentnosti teorije in prakse procesa sekularizacije.

Sekularizacija je na formalno-institucionalni sistemski ravni morda res jasna in nedvoumna kategorija, ki domnevno omogoča nemoteno uresničevanje »svetih in posvetnih« projektov. Vendar ta delitev lahko deluje zgolj, če sistematično spregledujemo mnoge situacije, ko je, habermasovsko rečeno, formalna sistemska logika v konfliktu s substancialno vrednotno logiko sveta – življenja. Iluzija o neproblematičnosti instituta sekularizacije je torej ena od mnogih iluzij, ki je potrebna, da moderne družbe sploh lahko delujejo. Vzdržuje se tako, da pristajamo na prvenstvo formalne sistemske logike. Ko je ta logika ogrožena, je ogroženo tudi učinkovito delovanje mnogih domnevno samoumevnih modernističnih procedur. Tisti, ki imajo radi tipologizacije in klasifikacije, bi na tej točki lakonično ugotovili, da se tedaj moderna družba prelevi v postmoderno.

Če hočemo torej ugotoviti, zakaj gradnja islamskih verskih objektov na Zahodu še ni »običajno« urbanistično vprašanje, bi morali temeljito premisliti pogoje za uveljavljanje multikulturnega (religijskega) pluralizma. Problemi, zastoji, zavlačevanje pri gradnji verskih objektov se v tej luči ne kažejo zgolj kot lokalna zamejenost, tradicija ali folklor, ampak imajo globlje strukturne vzroke. Umeščanje »tujih« verskih objektov povzroča nelagodje celo tam, kjer bi pričakovali strogo formalno birokratsko presojo. Dvojni standardi, »dvojno knjigovodstvo«, zasilni neformalni načini delovanja so zato »trajne zasilne« in seveda nesistemske rešitve. Tudi tako temeljna strukturna dispozicija modernih družb, kot je delitev

na javno in zasebno sfero, ne omogoča jasne analize (ne)uveljavljanja formalno zagotovljenih pravic. Še več, kot ugotavlja Seligman, prav »privatizacija«, tj. umikanje nekega vprašanja v sfero zasebnosti, otežuje razjasnjevanje meja med dopustnim in nedopustnim. »Ker kar je razumljeno kot zasebno, je izločeno iz javne obravnave in preneha biti objekt presoje članov družbe« (Seligman 2009:104), preprosto ni več javno vprašanje.

Posredni krivec za to, da sta ločitev cerkve od države in omejitev religioznega življenja na zasebno sfero postala neke vrste sinonim za moderno družbo, je Weber, ki je s svojo idejo o modernosti kot »odčaranem svetu« močno vplival na večino socioloških interpretacij sekularizacije (Robbins 2011: 79). Vendar je ta slikovita oznaka postala žrtev lastne popularnosti. Dejansko je popolno »odčaranje« modernih družb ostala zgolj »pobožna želja« tistih družbenih skupin ali zgolj posameznikov, ki so »verovali« v neskončni napredek na racionalni znanosti utemeljenih modernih družb. V resnici ideja o moderni laični družbi ni tako jasna in nedvoumna, kot se je zdela in se še zdi mnogim razsvetljskim optimistom. Tudi pri Webru samem je mogoče najti drugačno, skromnejšo interpretacijo procesa sekularizacije. Pogosto jo razume kot kontinuiteto, kot kombinacijo ohranjanja in transformacije religioznih konceptov in ne kot absolutno prekinitev religioznega razumevanja in upravljanja kozmosa (Robbins 2011: 84).

Stališče, da je sekularizacija povsem nedvoumna specifična inovacija Zahoda, je torej mogoče podpreti zgolj pogojno, sicer lahko hitro zapademo v nesprejemljive poenostavitve. Pravzaprav je danes vztrajanje, da na tem področju v zahodnih modernih družbah ni nikakršnih problemov, tipična, ideološko omejena izjava, ki usmerja pozornost v tista nemoderna okolja, kjer so te težave očitne (Huntington 1997: 96–98). Če natančno in v celoti beremo Webra, pa je, kot že rečeno, na mestu previdnost. Podobno lahko razumemo tudi Luckmana (1997) in Campbella (2007), še najbolj pa idejo o neproblematičnosti in konstitutivnosti sekularizacije za moderne družbe zamaje Latour (1991) v besedilu z zgovornim naslovom *Nous n'avons jamais été modernes* (Nikoli nismo bili moderni).<sup>1</sup> Po analogiji lahko to predelamo v izjavo: »Nikoli nismo bili sekularni«. Njegova dokaj kompleksna in izvirna teorija nikoli obstoječe modernosti je na nekaterih mestih, ko govori o sekularizaciji, povsem eksplicitna. Vloga boga v modernih družbah je dvojna. Po eni strani je »prekrižan« (Latour 1991: 32–33), po drugi strani pa je še vedno prisoten in nedvomno tudi pragmatično delujoč. Znanost sicer »nič več ne potrebuje te hipoteze« (Laplace), toda po Latourju bi preveč odločno distanciranje od boga tudi v modernih družbah v primeru konflikta med zakoni narave in zakoni družbe povzročalo velike težave. Bog je pozasebljen, vendar vpliva na dogajanje, ne da bi neposredno interveniral v »zunanjih« zadevah. Zato so lahko člani moderne družbe ateisti in obenem ostajajo religiozni. Njegova pozicija je postala dobesedno idealna: ne more več ovirati razvoja moderne, toda ostaja učinkovit in koristen v človekovi duhovni sferi. Tu se tudi Latour sklicuje na Webra, ki je prav tako izpostavil sposobnost članov modernih družb, da so sočasno sekularni in pobožni (Latour 1991). Za našo razpravo je bistvena implicitna ugotovitev o sočasni dvojnosti. Bog je v moderni sočasno »popolnoma odmaknjen«, ga torej na formalni ravni razen v posebnih religioznih podsistemih praktično ni, obenem pa ostaja »suveren sodnik« (Latour 1991: 34) v kritičnih zapletih med družbo in naravo. Izvirnost moderne torej ni odkritje humanizma, znanosti, sekularizacije ali mehanizacije sveta. Njena izvirnost in moč ter učinkovitost temeljijo na pragmatični uporabi »transcendence in imanence« (Latour 1991). Modernost tako oblikuje dve vrsti praks, ki pa morata ostati ločeni, če hočemo, da sta še naprej učinkoviti in če hočemo ostati moderni. S pogledom nazaj ugotavljamo, da je ta dvojnost obstajala ves čas trajanja dobe, ki se sedaj končuje. Toda v zadnjem času se »ti dve praksi začenjata mešati« (Latour 1993: 11) in to ogroža moderno pragmatiko.

Uspešnost modernizacije je torej v tem, da posegi v razmerja med državo in »domačo vero« ne sprožajo več prehudih konfliktov. Problem pa ostaja, da je ta *modus vivendi* nestabilen in ne velja avtomatično tudi za »tujo vero«. V liberalnih modernih družbah pripadnikom »tuje vere« sicer dovolimo, da trgujejo in kupčujejo z nami, vmešavamo pa se v način, kako molijo ter častijo boga. Zato se lahko, tako kot Locke pred mnogimi leti, v času pred vzpostavitvijo sekularnih družb, vprašamo: »Če dovolimo ju-

<sup>1</sup> Navajam po angleškem prevodu knjige z naslovom *We Have Never Been Modern* (Latour 1993).

dom graditi hiše in prebivališča v naši sredi, zakaj jim potem ne bi pustili zgraditi tudi sinagoge« (Locke 2010: 320). Povsem enakovredno vprašanje je aktualno tudi za islamsko manjšino v Sloveniji in povsod po t. i. modernem svetu, kjer so islamski objekti še vedno ali pa ponovno problematizirani. Odgovor nanj je treba iskati v pomanjkljivosti, nekonsistentnosti, paradoksalnosti, tj. »nedokončnosti« procesa in sekularizacije. Lahko sicer podpremo Latourjevo tezo o inventivnosti modernih družb, ki so se uspele »odkrižati« boga kot ključnega dejavnika narave in družbe in ga obenem ohraniti kot zasebno pomoč za posredovanja v »kriznih časih«. Ta princip je, navkljub temu da zasebnosti ni mogoče vedno povsem izolirati, ločiti od javnega življenja, nekaj časa relativno dobro deloval. Vzdrževanje te dvojnosti pa zahteva precej energije, *homo duplex* (Durkheim) je prisiljen proizvajati vratolomne ideološke interpretacije o (ne)problematičnosti sekularizacije.

Skratka, ločitev Cerkve od države, pozasebljenje religije tudi v najbolj sekulariziranih družbah ni enostavna, enoznačna rešitev, ki zato relativno pogosto povzroča teoretske in praktične zaplete. Zato je sklicevanje na institut sekularnosti pri razpravah o umeščanju »domačih in tujih« verskih objektov v prostor seveda nujno, vendar velikokrat nezadostno in ne dovolj učinkovito. S tega vidika je zelo pomembna Latourjeva ugotovitev, da je v obdobju visoke refleksivne moderne družbeni dogovor o zgolj zasebnem bogu, ki ima omejen dostop do javnega življenja, ogrožen. Ključno vprašanje je torej, zakaj stara ureditev ne deluje več. Na to vprašanje Latour idr. ne dajejo neposrednega odgovora, očitno pa nam prav to pomaga razumeti »nove-stare« zaplete pri umeščanju islamskih sakralnih zgradb v »zahodni« prostor. V refleksivni moderni družbi postaja vse bolj očitno, da je dosedanje ureditev treba posodobiti, tj. na novo urediti prostor za srečevanje starih in novih bogov, pa tudi za tiste ideje in gibanja, ki bi jih lahko uvrstili v parareligiozna gibanja. Sekularizacija se v tej luči pokaže kot parcialen koncept, ki ga je treba ponovno premisliti (več v Calhoun 2011; Taylor 2007, 2011; Šterbenc 2012) in pri tem začeti pri samih začetkih sodobnega družboslovja, ki je prav tako eden od rezultatov procesa sekularizacije, ali kot eksplicitno zapiše indijski teoretik družbe: »Sama ideja sekularizacije je vezana na evropsko genealogijo družbenih znanosti« (Nandy 1988: 177).

Ugotovitev, da sekularizacija kot zahodna iznajdba<sup>2</sup> ni univerzalno uporabna institucija, pojasnjuje tudi težave tako pri modernizaciji »vzhodnih islamskih« družb (Kurzman 2011) kot tudi širjenju »nezahodnih« verstev na Zahodu. Nepristajanje na temeljne principe sekularizacije je še zlasti zanimivo pri vprašanju položaja islama na Zahodu in v razpravah o razmerju med Zahodom in muslimanskim svetom (Šterbenc 2012). Tisočletni konflikt, ki je stoletja potekal dobesedno na bojnem polju, in aktualna »vojna proti terorizmu« sta v splošni javnomnenjski zavesti več kot trdna argumenta, da sta krščanstvo in islam nekompatibilna verska sistema. Čeprav religiologi večinoma uvrščaj islam med zahodne monoteistične religije (Campbell 2007),<sup>3</sup> to ne spremeni dejstva, da je v zavesti zahodnjakov zelo razširjeno prepričanje, da je islam tuja, Zahodu sovražna kultura in da širjenje islama zato ogroža pridobitve modernih sekularnih družb. To prepričanje se je po 11. 9. 2001 nedvomno še dodatno okrepilo. Tudi religiološke raziskave v Sloveniji ugotavljajo veliko »družbeno distanco« med krščanstvom in islamom (Smrke in Hafner Fink 2008). Iz zgodovine verskih konfliktov je znano, da so konflikti med sorodnimi religijami ali pa vznikajočimi »heretičnimi« gibanji zelo hudi. Bolj kot dogmatski spori na ostrino konflikta vplivajo sosedske konkurenčne situacije, ko gre za prevlado ne samo nad nebesi, temveč tudi nad »solznimi dolinami«. Prav zato, ker se je islam zelo hitro širil v neposredni sosesčini, praktično na obalah majhnega in skupnega Mediterana, so bili konkurenčni konflikti dejansko »neizbežni«. Ta najširši zgodovinsko-kulturni kontekst nedvomno še vedno močno vpliva tudi na (ne)sprejemanje islama na Zahodu in temu se

2 O samem tem kot zgodovinskem dejstvu dejansko obstaja velika stopnja soglasja. Kot smo že navajali (Nandy 1988; Taylor 2011), pa so pomembne razlike v interpretacijah uporabnosti in koristnosti tega instituta.

3 Islam po mnenju najvplivnejših religiologov popolnoma nedvoumno spada v krog zahodnih semitskih ali tudi abrahamovskih religij. Nekateri opredeljujejo islam kot judovsko-krščansko herezijo (Campbell 2007: 61). »Prav gotovo islam s krščanstvom in z judaizmom ne deli samo zgodovine, temveč je tudi središčna monoteistična vera, in tudi dejstvo, da obstaja dolgoletna zgodovina konfliktov med kristjani in mohamedanci, lahko primerjamo z odnosi med katoliki in protestanti ali pa med katoliki in judi« (Jackson 1981, cit. po Campbell 2007: 61).

seveda ni mogoče izogniti niti pri prostorskem umeščanju islamskih verskih objektov v zahodna urbana in neurbana okolja. Fizična pojavnost in simbolni pomeni džamij so neizbežno opazovani skozi ta zgodovinska očala. Na tej podlagi se sprožajo arhetipski mehanizmi, ki otežujejo ali pa celo preprečujejo »normalno« umeščanje »tujih« verskih objektov, čeprav je vsakomur jasno, da je to v neskladju s formalnim sistemom in z uradno deklarirano politiko sekularnega verskega pluralizma.

## »ARHITEKTURNI SINKRETIZEM«

Navkljub tekmovalnosti dveh antagonističnih verskih oz. družbenih sistemov, kulturne izmenjave med islamskim in krščanskim svetom v dolgih stoletjih konfrontacij ni mogoče spregledati. V arhitekturi je to dejstvo očitno celo množičnim obiskovalcem Benetk. V tem kontekstu je logika, da bi preveč viden »islamski«, tj. orientalni slog, morda preveč razdražil ali pa prestrašil domačine, ki so navajeni na »domačo« evropsko sakralno arhitekturo, seveda paradoksalna, nemalokrat celo smešna. Kljub temu jo je smiselno resno obravnavati, kajti morda se tu skriva tudi kakšna uporabna oz. pojasnjevalna ideja. Zdi se, da je umetnostna zgodovina sicer skoraj povsem soglasna v ugotavljanju, da so elementi arabske, tj. islamske arhitekture, konstitutivni del evropskega gotskega stila, konkretno, da so graditelji gotskih katedral prepoznavne zašiljene loke prevzeli od islamskih gradbenikov in da se je to zgodilo kot posledica »križarske kulturne izmenjave«. Obstajajo sicer teorije, da je bil zašiljeni lok poznan v Evropi že v antiki, da je torej del predislamske gradbene tradicije Bližnjega vzhoda. Zanimivo pri teh interpretacijah pa je, da *Katoliška enciklopedija* niti z besedo ne omenja morebitnih islamskih virov in izključno poudarja starejši (predislamski) izvor zašiljenega loka. Drugi viri praviloma prisojajo izvor ali pa vsaj posredništvo islamski gradbeniški tradiciji.<sup>4</sup> Ne samo gotika, tudi beneška arhitektura ne more skriti »vzhodnih« islamskih motivov in izvorov, pa tudi sicer je »orientalizem« v likovni sferi za zahodnjake že dolgo povsem sprejemljiv in je postal celo del popularne (potrošniške) kulture. Zakaj je torej nelagodje,<sup>5</sup> ki ga pri delu »avtohtone« publike povzročajo islamski sakralni objekti, občasno še vedno tolikšno, da sproža nenavadne, dejansko čudaške zahteve, kot npr., da je gradnja džamij sprejemljiva, vendar le če islamska arhitekturna govorica ni preveč vidna. Džamija brez minareta se zdi mnogim zato sprejemljiv in morda celo eleganten kompromis, ki ohranja domnevno multikulturno odprtost in obenem varuje avtohtonost modernih zahodnih urbanih krajin. Kako absurdne so te zahteve, postane očitno, če napravimo miselni preizkus in začnemo virtualno odstranjevati vso kulturno dediščino, ki ji je mogoče dokazati orientalski izvor. Zakaj npr. nikomur ne pade na pamet, da bi na zahodu morali nehati uporabljati arabsko-hindujske številke in jih zamenjati z bolj »avtohtonimi« rimskimi? Odgovor za nasprotnike džamije, še posebej take prave z minaretom, ni tako preprost.

Zelo verjetno pa je pomemben del razlage, zakaj džamija tako vznemirja, poseben hegemonski status monumentalnih sakralnih arhitekturnih objektov v prostoru. Takšne zgradbe niso zgolj bolj ali manj funkcionalne nepremičnine, ampak vplivajo na širši prostor, v/na katerem stojijo, ali pa ga kar določajo. Zmožnost označevanja, določanja, simbolnega in konkretnega prisvajanja, osvajanja prostora spremlja prakse zidave (arhitekturo) od začetkov. Zato lokacija in gradnja sakralnih, svetih objektov logično zahtevata posebne, posvečene postopke. Razločevanje svetega od posvetnega je po nekaterih interpretacijah dejansko začetna konstitutivna religiozna komunikacija, posredovanje med ljudmi in svetim, ki se je vzpostavilo vzporedno z nastankom gradbeniških kultur, to je mlajši kameni dobi, ko je človek začel graditi bivališča (Škamperle 2005: 143). Posebni, izpostavljeni prostori, izstopajoče naravne forme, izjemna, ponekod še danes nepojasnjena tehnologija gradnje imajo funkcijo označevanja izjemnega, sicer nedosegljivega prostora in povezovanja svetega in posvetnega, neznanega in znanega (prav tam).

<sup>4</sup> Več v Bony (1983) in internetnih virih: *Catholic Encyclopedia*, *Encyclopedia of Religion and Society*: Parsons, Talcott, *Gothic Architecture – Athena review*, *Gothic architecture*.

<sup>5</sup> Jože Vogrinc (1994) v tem kontekstu piše celo o »neznosnosti muezinovega glasuk«.



Čeprav se je v modernih sekularnih družbah tudi ta izjemni status sakralnih zgradb in prostorov močno spremenil, so vsaj nekatere lokacije in nekateri objekti obdržali del nekdanje avre.

Za razpravo o umeščanju džamij v slovenski in evropski prostor je pomembno tudi to, da so imeli mnogi sakralni objekti tudi neposredno obrambno, vojaško vlogo. In tudi ko neposredna vojaška funkcija ni več smiselna, hiša ostane »trdnjava«, utrdba, ki varuje ali vsaj kontrolira vdore drugačne, potencialno nevarne zunanosti. Tu je smiselno iskati izvor močnih ideoloških učinkov, ki jih generira (sakralna) arhitektura in ki jih je mogoče bogato ilustrirati od začetkov nastajanja grajenega prostora pa do današnjih dni. Vdor »tujih elementov« v »naš« grajeni prostor tako samodejno sproži obrambne odzive, ki segajo od pasivnega nelagodja do aktivnega nasprotovanja in lahko prerastejo celo v bojeviti aktivizem. To seveda ne velja samo za sakralne objekte, prav gotovo pa je njihovo umeščanje zaradi mnogih razlogov še dodatno občutljivo. Sakralna arhitektura ima tudi v laičnih, sekulariziranih okoljih zelo močno podporo pri tistih, ki se zavzemajo za ohranitev tradicionalnih identitet. »Oglejte si naše cerkve in poljska znamenja, ki so pravi monumenti in izraz lastne volje ljudi. To je dokument velikega hotenja. Za naš izraz gre, za tisto skrito posebnost, ki je samo naša, povsod pričujoča. To loči naša naselja od nemških ali katerihkoli drugih vasi« (Plečnik v Rotar 1985: 215). Če tej zgovorni navedbi dodamo še znano dejstvo, da so bile cerkve v času turških vpadov pa tudi še med drugo svetovno vojno dejansko tudi vojaški objekti, si ni težko predstavljati, da imajo pri pomembnem segmentu javnosti vsaj simbolično takšno vlogo tudi še dandanes. Prakse zidave se torej ne morejo izviti iz ideološkega objema, ne moremo jih obravnavati, ne da bi opazovali njihov (ne)posredni vpliv na družbeno konstrukcijo ožjega in širšega prostora. Sakralni objekti so s tega vidika še posebej občutljivi, tudi zato, ker se na prehodu v postmoderno krepijo interpretacije, da se odvija tudi prehod v postsekularno družbo ali vsaj družbo drugačnega, prenovljenega, na novo domišljenega sekularizma (Calhoun 2011).

Del teh gibanj so tudi prizadevanja za izboljšanje odnosa do islama v negostoljubnem, »neavtohtonem« modernem zahodnem prostoru. Po eni strani so dramatični dogodki 11. 9. 2001 vplivali na dodatno zaostritev razmerja med islamskim in zahodnim svetom, po drugi strani pa so se morda prav zato pojavile tudi pobude za »fleksibilnejše«, beri manj tradicionalistično, oblikovanje islamskih verskih objektov v evropskem prostoru. Glede na to, da se pripadnikom islamske kulture velikokrat pripisuje fundamentalistično nesposobnost sprejemanja kompromisov, je njihovo pristajanje na sinkretizem pri oblikovanju prostorov za versko združevanje sprejeto kot presenečenje. Pragmatizem, ki dopušča oz. celo spodbuja prilagajanje arhitekturnih oblik lokalni neislamski gradbeniški tradiciji, je morda mogoče interpretirati tudi kot popuščanje asimilacijskim pritiskom ali celo kot eno od prvih znamenj modernizacije evropskih islamskih skupnosti. Morda pa bi bilo pravilneje to prilagodljivost umestiti v nabor tipičnih »mimikrijskih« praks (Smrke 2007), ki so se razvile zaradi očitne nesposobnosti modernih sistemov, da bi v celoti operativno uveljavili svoje lastne norme. Vsekakor so poskusi z abstraktnim modernističnim oblikovanjem zmanjšati nelagodje zahodnjakov, ko se v svojem »domačem« okolju soočajo z vizualnimi znaki tuje, celo sovražne kulture, teoretično in morda še bolj praktično zelo zanimivi.

Knjiga Christiana Welzbacherja (2008) *Euro Islam Architecture – New Mosques in the West* je v tem pogledu zelo nazorna. Problem nesprejemanja islamske arhitekture naj bi rešila stvaritev »avtohtone evropske islamske sakralne arhitekture«, ki se ne bi več »klišejsko romantično« sklicevala na orientalsko (arabsko, turško) tradicijo in zgodovinski izvor, ampak bi izhajala iz »tradicije«, ki je nastala po drugi svetovni vojni z imigracijo milijonov ljudi iz islamskega prostora v Evropo. »Namesto popuščanja v preteklost zazrti romantiki potrebujemo razpravo, ki bo iskala ustvarjalni konstruktivni dialog in pomirljiv pristop – brez strahu in brez nepravih, lažnivih idej« (prav tam: 9). Welzbacher se čudi, da trdovratnim stereotipom o tem, kakšna naj bo islamska arhitektura v EU, podlegajo tudi sami muslimani. Veliko mošej, ki so bile zgrajene v zadnjih letih, je prostovoljno privzelo tradicionalni »kupola plus minaret« model. S to prakso muslimani potrjujejo evropske klišeje in prostovoljno sprejemajo »vlogo tujcev«, čeprav gre za drugo ali tretjo generacijo, rojeno na Zahodu (prav tam: 38–43). Verjetno lahko soglašamo, da je minaret zastarela komunikacijska naprava, ki spričo novih tehnologij ni več neizbežna za klicanje skupnosti k molitvi. Vendar pa to sklepanje zanemarja presežni, sinergijski simbolizem avdio-vizualnih

in fizičnih sporočil, ki jih omogoča minaret. Kako je ta vloga pomembna, dokazujejo tudi občasne polemike o (ne)sprejemljivosti (pre)glasnega zvonjenja krščanskih zvonikov, ki smo jih lahko spremljali tudi pri nas. Zdi se, da tu Welzbacher nekoliko naivno ali premalo pozorno obravnava vlogo in pomen fizičnih arhitekturnih označitev prostora. V ta kontekst sodi tudi izjava predstavnika neke muslimanske skupnosti, »da mošeja ne ustvari muslimana, pač pa musliman ustvari mošejo« (prav tam: 103). »S tega vidika tudi gradnja džamij na neuglednih lokacijah, na periferiji, na postindustrijskih degradiranih območjih, na skritih dvoriščih, kjer nikakor ne morejo ogroziti tradicionalnih lokalnih vedut, pravzaprav ni nič problematičnega. Ker je vera v boga nadčasovna in nadprostorska« (prav tam: 51), je tudi najbolj zanikrna lokacija ne more prizadeti.

Bolj realistična, čeprav še vedno nekoliko utopična, se zdi Welzbacherjeva ideja oz. zavzemanje za ustvarjanje novega arhitekturnega sloga. Če nastaja nekaj, kar bi lahko imenovali evroislam, potem bi morala nastajati tudi ustrezna arhitektura (prav tam: 13). Tudi v tem primeru gre za veliko idejo, ki je še vedno zgolj hipotetična predpostavka najbolj vnetih multikulturalistov. Poseben pomen pri tem »hobsbawmovskem izumljanju tradicije« Welzbacher pripiše Bosni kot edinemu delu Evrope, kjer je islam že stoletja »avtohtona« kultura in bi zato lahko odigrala pionirsko vlogo pri umirjanju napetega odnosa islama z zahodnim svetom (prav tam: 78). Kot primer navaja »deromantizirano« džamijo, ki jo je v Penzbergu, majhnem mestecu med Münchnom in Alpami, leta 2005 zgradil bosanski arhitekt Alen Jašarević.

Za nastajanje novega, deromantiziranega, modernega arhitekturnega sloga evropskih džamij je po Welzbacherju najbolj zaslužna velika zvezda arhitekture Zaha Hadid, ki je za natečaj za osrednjo mošejo v Strasbourgu leta 2000 ponudila radikalno modernistični projekt, ki skoraj nima več nobene reference na tradicionalno islamsko arhitekturo. Čeprav njen predlog ni bil realiziran, pa je imel katalizatorsko vlogo in je vplival na številne mlajše ustvarjalce (prav tam: 85) in številne realizirane »multikulti« mošeje, med katerimi so nekatere celo brez minareta. Uporaba sodobnega arhitekturnega jezika pri gradnji džamij v Zahodni Evropi torej ni več eksperiment, pač pa močan prispevek k evroislamski kulturni integraciji. Zlasti pomembno je tudi dejstvo, da te moderne detradicionalizirane zgradbe ustvarjajo arhitekti, ki so tesno povezani z islamom. V preteklosti so mesta projektiranje džamij naročala pri evropskih arhitektih, ki so se »politično korektno« trudili nadaljevati islamsko »romantično tradicijo«. Po Zahi Hadid pa je nastala popolnoma nova situacija. Arhitektom, ki poznajo svojo vero, ni treba skrbeti, da bodo prizadeli verska čustva z »žaljivimi«, napadalnimi, modernističnimi oblikovalskimi rešitvami. Ti ustvarjalci se zavedajo tabujev pa tudi potencialov inovacij. Kombinacije umetniške emancipacije, rekodiranja religioznih tradicij in sodobna arhitekturna govorica ustvarjajo prepoznavno evropsko šolo gradnje islamskih sakralnih objektov (prav tam: 94–99). Ta nova arhitektura in ne stereotipne kupole in minareti so pravi odgovor na sodobne razprave o »integraciji« islama v evropsko kulturno krajino. Vsekakor bi bilo smiselno idejo o nastajanju evroislamskega arhitekturnega sloga še dodatno preveriti s testiranjem teze o mimikrijski vlogi novega abstraktnega modernističnega sloga. Že mogoče, da gre pri teh poskusih za iskanje multikulturne sinergije Vzhoda in Zahoda, pa vendar je očitno tudi njen »mimikrijski« učinek, ko oblikovanje briše, prikriva očitna in včasih tudi manj očitna znamenja tuje kulture (arhitekture). Ali ni torej novi slog priročen način, kako preprečiti eskalacijo odkritega in prikrita nezadovoljstva pri tistih skupinah evropskih »domorodcev«, ki slabo prenašajo islamsko arhitekturno »osvajanje« evropskega prostora?

Izrecno drugačne poglede na religijski arhitekturni multikulturalizem predstavlja Inge Linder Gailard (2005) v besedilu z zgovornim naslovom *Eстетika sodobnih francoskih cerkva: Utrdbe odpora?* Čeprav je v naslovu vprašaj, se avtorica nedvoumno in izrecno zavzema za restavracijo monumentalne »trdnjavske« krščanske arhitekture, ki naj nadomesti nevidno, nepomembno, primitivno, »barakarsko« cerkveno arhitekturo, ki je nastajala po smernicah drugega vatikanskega koncila. Sprememba graditeljskega sloga naj bi prispevala k ponovni simbolni in realni utrditvi krščanstva v urbani krajini sekularizirane Francije. Njeno besedilo daje presenetljivo jasna, prav nič mimikrijska sporočila oz. kar navodila, kakšna naj bo arhitektura »postkoncilskih« evropskih katedral: »Če lahko rečemo, da so bile novozgrajene cerkve v sedemdesetih in večini osemdesetih »primitivne« kot v prvih stoletjih krščanstva [ki so bile prej

skromni domovi kot spomenik[il], potem je to, kar je videti v devetdesetih in še posebej v Evryu (pariškem predmestju, opomba D. K.), evokacija srednjeveškega obdobja, vrsta romanenske trdnjavske arhitekture« (Linder Gaillard 2005: 237).

Evryska katedrala, ki so jo zgradili samo 500 metrov od lokalne mošeje in nedaleč od pagode in sinagoge, s svojimi strelskimi linami in z drugimi obrambnimi napravami neposredno spominja na »stražne stolpe«. Sporočilo je neposredno in jasno: »monumentalna cerkev je pripravljena na obrambo« (prav tam). V vsem besedilu sovražniki sodobne krščanske Francije niso nikjer izrecno omenjeni. Avtorica verjetno domneva, da zadošča generalno sklicevanje na negativne kulturne učinke globalizacije. V sicer zelo transparentnem opisu nujnosti obrambe krščanstva ta previdni, izmikajoč govor, ki nikogar izrecno ne postavlja na nasprotno stran borbene linije, dejansko izstopa, tako da se bralec vpraša, zakaj prav ta bistveni podatek za organizacijo dobre obrambe manjka. Jasna je le obtožba drugega vaticanskega koncila (1962–65), ki je eksplicitno označen kot razlog skoraj dvajsetletne gradnje cerkva – barak in slabo vidnih večnamenskih središč (prav tam: 225). Šele v poznih osemdesetih letih se je razvila nova politika »vidnosti«, ki zagovarja željo po monumentalni cerkveni arhitekturi kot elementu reevangelizacije oz. gibanja za reafirmacijo krščanske identitete evropskega prostora oz. kulture. Tudi pri bolj subtilnih utemeljitvah potreb po novi krščanski arhitekturi je mogoče opaziti bojovniški diskurz. Tako je npr. dejstvo, da je evryska katedrala zgrajena iz opeke, pomenljivo zato, ker ima »opeka kot gradbeni material močno simbolno sporočilo: mešanica zemlje, vode in ognja je v močni resonanci s svetimi teksti. [...] ogenj kot simbol tretjega očiščuje in tudi uničuje« (prav tam: 238, poud. D. K.).<sup>6</sup> Še posebej je zanimiva ugotovitev, da krepitve obrambnih funkcij novih cerkva ne zahtevajo najbolj vneti verniki. Tem očitno zadošča intimna vera v osebnega boga. Monumentalna arhitektura je želja večine drugih, versko manj poglobljenih, zato pa bolj vnetih za obrambo. Ti domnevno pogrešajo cerkvene podobe, impresije iz svoje mladosti, in ti se v nemirnih kriznih časih vsaj v mislih, če že ne praktično, vračajo nazaj k Cerkvi. »V časih močnih intelektualnih in simboličnih sprememb, ekonomske in družbene krize tem večinskim skupinam duhovnost ne zadošča, obrniti se morajo k simbolom in znakom, ki zagotavljajo stabilnost in pomiritev« (prav tam: 226). Tak odkrit zagovor instrumentalnega razumevanja cerkvene arhitekture je v zahodni kulturi prav tako redkost. Običajno se pravi nameni skrivajo pod »vratolomnimi«, težko razumljivimi metaforami. Tu pa je instrumentalna inženirska vloga sakralne arhitekture povsem transparentna in kot taka v precejšnjem nasprotju z deklarirano multikulturno evropsko ideologijo. Sekularizem, globalizacija, domnevna postmoderna dezorientacija in pa konkreten pritisk obljudene islamske Turčije in priseljencev iz Magreba na evropska vrata so verjetna inspiracija tega oz. takšnega pisanja.

## SKLEP

Očitno imajo monumentalne sakralne zgradbe še vedno pomembno vlogo tudi v (post)modernem sekulariziranem in identitetno nestabilnem in eksistencialno zbeganem svetu. Dva predstavljena primera ilustrirata dve povsem nasprotni strategiji oblikovanja in umeščanja sakralne arhitekture v domnevno sekularnem multikulturnem modernem prostoru. Modernizirani graditelji džamij v »evrokrščanskem« prostoru poskušajo svoje zamisli sinhronizirati z idejo multikulturalizma. Po Welzbacherju je nastanek evroislamskega sloga vsaj v prototipnih projektih že dejstvo. Graditelji krščanskih cerkva pa z gradnjo monumentalnih »novih katedral« sporočajo, da je v globalizirani »urbani džungli« krščanska cerkev preživela (Linder Gaillard 2005: 229) in da je pripravljena na spopad z zmedo »multikulturalizma«. Glede na uveljavljene »fundamentalistične« predstave o neprežeženem »islamskem fundamentalizmu« na eni strani in domnevno bistveno bolj modernistično prilagodljivem krščanstvu na drugi strani, je gornja ugotovitev nekoliko presenetljiva. Pričakovali bi, da je ideja multikulturalizma bližja graditeljem krščan-

<sup>6</sup> Ob tem je zelo zanimivo, da ima podobne elemente tudi nova cerkev v Podutiku v Ljubljani. Očitno je tudi pri nas potreba po »obrambi, očiščevanju in uničevanju« spodbudila gradnjo cerkve – trdnjave.

skih cerkva. V predstavljenem primeru pa je očitno, da so jo bolj posvojili graditelji islamskih džamij. Seveda na osnovi nekaj primerov ni mogoče posploševati. Prav lahko si je predstavljati, kako zagovorniki lokalne avtohtonike domnevajo, da je sprejemanje multikulturalizma pri graditeljih islamskih sakralnih objektov samo taktika, da gre v resnici za ravnanje, ki ga lepo opiše znana basen o ježu in lisici. Težko bi na tem mestu tudi sodili, ali bodo prizadevanja za evroislamsko sinergijo morda res privedla do novega graditeljskega sloga. Nekaj že materializiranih primerov vsekakor podpira ta optimistična pričakovanja. Na drugi strani pa pri nastajanju in utemeljevanju trdnjavske krščanske cerkvene arhitekture ni dilem. Novi mogočni monumentalni slog je povsem nedvoumno obrambno usmerjen proti tistim, ki ogrožajo zgodovinsko krščanstvo evropskega prostora. Opredelitev napadalca sicer ni povsem jasna, vendar pa verjetno ne moremo zgrešili, če ga iščemo v multikulturnem, modernem, postmodernem, »deziorentiranem kaosu«, v procesih, ki v zadnjih desetletjih globalizacije dobivajo močne pospeške in sprožajo »obrambne« reakcije tudi na drugih področjih, ne samo pri ustvarjanju sakralne arhitekture. Če prvemu multikulturnemu modelu lahko očitamo, da se preveč »šolsko« zanaša na deklarirano politično korektno ideologijo, pa drugi primer dovolj transparentno demonstrira zavedanje, da (sakralna) arhitektura nima zgolj »duhovnih« učinkov. Monumentalna tridimenzionalna struktura določa in »osvaja« konkretni prostor. Njeni družbeni, politični učinki so zelo močni, ker evocirajo prikrite, vendar razširjene, še vedno močne impresije in kolektivne spomine o nevernikih, heretikih in drugih nevarnih zunanjih sovražnikih. Materialni spomeniki nas s spomini na otroštvo pomirjajo, lahko pa nas tudi vznemirjajo, ko na čutno nazoren način demonstrirajo, da so »sovražniki« že na naših domačih dvoriščih.

Kot smo poskušali pokazati, je ta obrambno-napadalni refleks tudi v modernih, domnevno odprtih, tolerantnih družbah še vedno zelo močan. V kriznih časih sploh ni tako pomembno, kakšna je dejanska vsebina teh tujih vplivov; nemir, odpor, konflikte, sovražni govor in tudi sovražna dejanja povzročajo že zgolj to, da so tuji. To, da je meja »tujosti« premična, še dodatno zakomplicira dogajanje in interpretacije. Tudi v kompleksnih (post)modernih urbanih družbah ta osnovna, primitivna binarna logika še vedno pogosto nadomešča kompleksnejšo argumentativno komuniciranje. V tem kontekstu so krizni časi obdobja povečane transparentnosti, ki pokažejo realnejšo sliko družbenih razmerij in tudi realnejšo izmero integrativnih kapacitet (post)modernih družb. Razprava o načinih uresničevanja multikulturalnosti v modernih družbah je zato zelo smiselna, glede na izpostavljene odprte probleme pravzaprav nujna, če hočemo idejo multikulturalizma privedi do operativnega in relativno nekonfliktnega delovanja. Kot pravi Latour, je treba najti novo postmoderno pragmatiko, ki bo omogočila kohabitacijo dveh ločenih praks v novih, vse bolj kompleksnih situacijah. Procesi integracije, asimilacije, sprejemanja in zavračanja, ki intenzivno potekajo v moderni družbi, so navkljub formalno sistemski normativni podlagi še vedno neke vrste eksperiment. Zato je utemeljevanje multikulturne fleksibilnosti, variabilnosti, sinkretizma ipd. z nanašanjem na domnevno odprte moderne družbe neke vrste iluzija, ki nekaj časa morda deluje. S poglobljenejšim uvidom v nerešena vprašanja pa »z gledovanje« po razvitejših, beri tolerantnejših, okoljih ne deluje več tako prepričljivo. Zdi se, da je edina delujoča pot razvijanje individualne in institucionalne refleksivnosti in dialoškiosti. Konkreten primer umeščanja IVKS v Ljubljani je dober primer, kako nujno je poglobljanje »refleksivnih kapacitet«. To bi morda privedlo do tolikšne stopnje tolerantnosti konkretne družbe, da bi lociranje verskega objekta za manjšinsko versko skupnost postalo del rutinske procedure. Ob takem razpletu bi se razprave lahko osredotočile na modalitete nastajanja novega evroislamskega sakralnega sloga in se ne bi več zatikale zaradi domnevne zgodovinske ogroženosti enih ali drugih. Ob tem pa je treba nedvoumno poudariti, da nastanek avtentičnega evroislamskega sloga ne bi smel biti pogoj, ampak zgolj zanimiva hipotetična usmeritev. Resnično tolerantni multikulturalizem bi moral dopustiti tudi gradnjo »romantičnih« tradicionalnih primerov sakralne islamske arhitekture v »neavtentičnem okolju«. Postmoderna evropska ali celo podalpska krajina bi morala prenesti tudi avtentične, npr. »otomanske« džamije, če bi jih takšne želeli graditi pripadniki lokalne verske manjšine.

## LITERATURA

- Bellah, Robert Neelly (1967). Civil Religion in America. *Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 96/1, 1–21.
- Bercken, Will van den, Jonathan, Sutton (2005). *Aesthetics as a Religious Factor in Eastern and Western Christianity*. Leuven, Paris, Dudley – MA: Peeters.
- Bony, Jean (1983). *French Gothic Architecture of the 12th and 13th centuries*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Bruce, Robbins (2011). Enchantment? No, Thank You. *The Joy of Secularism* (ur. George Lewis). New Jersey: Princeton University Press, 74–95.
- Calhoun, Craig, Juergensmeyerl, Mark, Van Antwerpen, Jonathan (2011). *Rethinking secularism*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, Colin (2007). *The Easternization of the West*. Boulder, London: Paradigm Publisher.
- Huntington, Samuel P. (1997). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. London: The Free Press.
- Latour, Bruno (1993). *We Have Never Been Modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Linder, Gaillard Inge (2005). The Aesthetics of Contemporary French Catholic Churches: Fortresses of Resistance? *Aesthetics as a Religious Factor in Eastern and Western Christianity* (ur. Will van den Bercken, Jonathan Sutton). Peeters, Leuven, Paris – MA: Dudley, 225–240.
- Locke, John (2010). *Dve razpravi o oblasti: Pismo o toleranci*. Ljubljana: Krtina.
- Luckman, Thomas (1997). *Nevidna religija*. Ljubljana: Krtina.
- Nandy, Ashis (1988). The Politics of Secularization and the Recovery of Religious Tolerance. *Alternatives* 13/2, 177–94.
- Robbins, Bruce (2011). »Enchantment? No, Thank You.« *The Joy of Secularism: 11 Essays For How We Live Now* (ur. George Levine). Princeton: Princeton University Press, 74–94.
- Rotar, Braco (1981). *Risarji: učenjaki – ideologije v urbanizmu in arhitekturi*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Smrke, Marjan (2002). Stare vešče – nova luč: Religijske oblike družbene mimikrije v pogojih druzžbene tranzicije. *Teorija in praksa* 39/2, 170–181.
- Smrke, Marjan (2007). *Družbena mimikrija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Smrke, Marjan, Hafner Fink, Mitja (2008). (Ne)religioznost in socialna distanca do izbranih družbenih manjšin v (post)tranzicijski Evropi. *Teorija in praksa* 45/3–4, 285–300.
- Škamperle, Igor (2005). Svetišče kot metonimija kozmosa. *Poligrafi, revija za religiologijo, mitologijo in filozofijo* 10/38, 143–152.
- Šterbenc, Primož (2012). *Zahod in muslimanski svet*. Ljubljana: FDV.
- Taylor, Charles (2007). *The Secular Age*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vogrinc, Jože (1994). Neznosnost muezinovega glasu. *Časopis za kritiko znanosti* 164/165, 199–201.

## Internetni viri

- Catholic Encyclopedia*, <http://www.newadvent.org/cathen/01688a.htm>.
- Encyclopedia of Religion and Society: Parsons, Talcott*, <http://hrr.hartsem.edu/ency/Parsons.htm> (4. 3. 2012).
- Gothic Architecture Athena review*, <http://www.athenapub.com/14gothic-architecture.htm>.
- Gothic architecture*, [http://en.wikipedia.org/wiki/Lancet\\_arch#Lancet\\_arch](http://en.wikipedia.org/wiki/Lancet_arch#Lancet_arch).
- Kurzman, Charles (2011). *Reading Weber in Tehran: The Cronicle of Higher Education*, 2009, <http://chronicle.com/article/Social-Science-on-Trial-in/48949/> (27. 12. 2011).
- Seligman, Adam B. (2009). *Tolerance, Tradition and Modernity*, [http://www.issrpl.org/programs/images/2011\\_pix/readings/Seligman-tolerance-tradition-modernity.pdf](http://www.issrpl.org/programs/images/2011_pix/readings/Seligman-tolerance-tradition-modernity.pdf).

Smrke, Marjan, Hafner-Fink, Mitja (2008), [http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20083-4\\_Smrke\\_Hafner-Fink.pdf](http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20083-4_Smrke_Hafner-Fink.pdf).

Stres, Anton (2011), <http://www.rtv slo.si/slovenija/stres-dikcija-locitve-cerkve-od-drzave-je-nepotrebna/260227> (24. 4. 2011).

# THE ETHNOGRAPHY OF HOUSETRUCKING IN WEST AFRICA: TOURISTS, TRAVELLERS, RETIRED MIGRANTS AND PERIPATETICS

Špela KALČIČ<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## ABSTRACT

### **The Ethnography of Housetrucking in West Africa: Tourists, Travellers, Retired Migrants and Peripatetics**

In the last two decades, West Africa with its Atlantic coast, the Sahara and various other remote places has become a haven for many people from the Global North, who have adopted mobility as a way of life. Most of them are so-called "housetruckers", i.e. people travelling and at least temporarily living in cars, jeeps, vans, caravans, buses or trucks converted into mobile homes. They represent a highly diversified group that is sometimes hard to put into any conventional mobility category and deserves more academic attention. The aim of this article is to present the variety of this phenomenon and most of all to call attention to the appearance of a new, largely disregarded and undocumented researchable entity within it, i.e. peripatetic housetruckers, which calls for new theoretical reflection within mobility studies.

**KEYWORDS:** Mobility, housetruckers, neo-nomadism, new researchable entity, West Africa

## IZVLEČEK

### **Etnografija avtohišarstva v Zahodni Afriki: Turisti, popotniki, upokojeni migranti in peripatetiki**

V zadnjih dveh desetletjih je Zahodna Afrika z atlantsko obalo, s Saharo in z različnimi drugimi oddaljenimi kraji postala pristan za številne ljudi z globalnega severa, katerim je mobilnost postala način življenja. Večina med njimi je avtohišarjev, tj. ljudi, ki potujejo in vsaj začasno živijo v mobilne domove predelanih avtomobilih, džipih, kombijih, avtobusih, tovornjakih kakor tudi kamperjih. Gre za izredno raznolik fenomen, ki ga je včasih težko uvrstiti v konvencionalne mobilnostne kategorije, in bi kot tak zaslužil več akademske pozornosti. Namen pričujočega članka je predstaviti raznolikost tega fenomena in predvsem opozoriti na pojav nove, precej spregledane in slabo dokumentirane raziskovalne entitete, to je peripatetičnih avtohišarjev, ki predvsem od študij mobilnosti zahteva novo teoretsko refleksijo.

**KLJUČNE BESEDE:** mobilnost, avtohišarji, neonomadizem, nova raziskovalna entiteta, Zahodna Afrika

---

<sup>1</sup> PhD in Social Anthropology, research fellow, Slovenian Migration Institute, Scientific Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana, spela.kalcic@zrc-sazu.si, spela.kalcic@gmail.com.

## INTRODUCTION

West Africa with its Atlantic coast, the Sahara and various other remote places presents a highly ambivalent mobility landscape frequented by various Africans and people from the Global North, mostly Europeans. They include local nomads, irregular sub-Saharan migrants, transnational tradesmen, smugglers, retirees, tourists and travellers. In the last two decades this site has also become a haven for people from the Global North who have adopted mobility as a way of life. Most of them are “housetruckers”, i.e. people travelling and at least temporarily living in various kinds of mobile homes. They represent a highly diversified group, a largely disregarded and undocumented phenomenon that is sometimes hard to put into any conventional mobility category and deserves more academic attention.

The aim of this article is to present the variety of this phenomenon, as well as to call attention to the appearance of a new researchable entity within it, i.e. peripatetic housetruckers, which calls for new theoretical reflection in studies that deal with human mobility. It first traces the predecessors of contemporary housetruckers, then outlines the varieties of the phenomenon, and finally addresses peripatetic housetruckers and the difficulty of conceptualising this new entity which occupies a place between tourism, travel, migration and nomadism.

The article is based on ethnographic data collected during extensive fieldwork that took place between January 2007 and May 2012 in Morocco, the Western Sahara, Mauritania, Mali, Niger and Guinea. During my research I employed the methods of mobile ethnography (D’Andrea 2006), participant observation with a focus on practices of moving and meeting with other mobile subjects, interviewing, as well as a good measure of self-reflection, which is a logical consequence of my personal involvement in the housetrucking lifestyle. All of the descriptions of the housetrucking lifestyle employed in the present article are based on field notes that I made during my fieldwork.

## ON HOUSETRUCKING

The notion of living a nomadic lifestyle is older than civilization itself. Traditional nomads are found throughout old Europe, America, the Middle East and Asia who periodically change their location in order to maximise the advantages of climate, the environment or economic opportunities, and whose lifestyle is very similar to that of the contemporary housetruckers (Berland 1992; Berland, Salo 1986; Berland, Rao 2004). However, the contemporary housetruckers sprang up from more recent socio-cultural processes of global late capitalism. They are very closely related to the development of time- and space-compressing information, communication and navigation technologies, and the development of the automobile industry that offered off-road exploration of remote places and comfortable caravaning suitable for all ages (cf. Sheller, Urry 2006). Important factors underpinning the phenomenon also include the development of tourism and travel culture, higher standards of living, and as paradoxical as it might sound, also the recent recession beginning in 2008 that revealed a mass-scale disillusionment with the national states’ neoliberal<sup>1</sup> system (cf. Bousiou 2008; Clark 1997; D’Andrea 2006, 2007; Dearling 1998; Korpela 2009; Martin 1998, 2002; Oliver 2007; Juntunen, Kalčić, Rogelja 2012). The phenomenon has its historical analogies and continuations in the phenomenon of the Grand Tour and its later forms such as the international countercultural hippy movement of the 1960s and 1970s and the New Age Travellers movement of the 1980s and 1990s (Clark 1997; Dearling 1998; Hetherington 2000).<sup>2</sup> It could

1 I refer to neoliberalism as a “political, economic and moral system governed by globalized financial markets that decouples labour and capital, disconnects the social and the political rights and undermines the possibility of a true foundation of citizenship” (Raulet 2011).

2 New Age Travellers are groups of people who often espouse New Age or so-called “hippie” beliefs, and travel between music festivals and fairs (mainly in the United Kingdom) in order to live in a community with others



also be associated with the rise of the phenomenon of adventure travel and the quest for “elsewhere-lands” (Löfgren 1999).

Housetruckers in West Africa are a highly heterogeneous group of people. Due to the geographical proximity of Europe the most prevalent among them are Western and Central Europeans, but there are also some Eastern Europeans, Americans, Canadians, Australians, and New Zealanders. They are of different generations, various professional qualifications and social strata. They mainly consist of women and men travelling in couples without children, for the simple reason that a mobile life with children requires more economic resources, planning, security and time-consuming household chores. Others travel in pairs of friends but it is not uncommon to see single men on the road. Women travelling by themselves are rare exceptions. Most housetruckers are of urban origin and many among them tend towards a sustainable ecological life. They travel in converted cars, jeeps, lorries, vans, buses, trucks or mobile homes of different values that vary from a couple of thousand to a couple hundred thousand euros. When traversing African landscapes they are often misconceived by Africans, as well as many Westerners,<sup>3</sup> as being prosperous and privileged people. While this is sometimes true, many of them come from the lower economic strata of their background societies where they suffered from precarious positions in the labour and housing market. Their degrees of connectedness to the sedentary life back home also differ. While some of them have fixed property in their country of origin where they more or less frequently return, for others the vehicle that serves as their home is the only valuable they own. The French, English, Germans, Spanish and Italians in particular live in their vehicles during their stays in both continents, but many among them resort to squats or turn to their friends, families, or the rental market for housing while back “home”.

Housetruckers choose their destinations according to climatic, economic and socio-political conditions, romantic images of the African continent and the Sahara, navigation skills, the amount of adventure and comfort they are looking for, as well as other more specific personal preferences. Those with four-wheel-drive vehicles often follow the beaten tracks of deserts, coasts, riverbanks, mountains and other remote places. Many state that they find freedom in extremely remote areas. They say that the deserts in particular serve as sites where a total cut-off from stress can be accomplished. The empty desert is alluring to them for the fact that it doesn't involve social obligations or career responsibilities, and one can entirely detach oneself – at least temporarily – from worrying about money and markets. For most housetruckers, deserts, but also the African continent itself, represent synonyms for freedom and an escape from the fast pace of Western life. However, the most important factors that shape their mobility are their economic conditions and strategies. Some started to travel upon retirement; some are still of working age; some have regular incomes (pension, salary) or live on savings; some have to resort to various flexible economic strategies.

The reasons for mobility among housetruckers are various as well. While a love of travel is a prerequisite, many think that housetrucking enables them to improve their lives as it offers more freedom and satisfaction. However, very often they had to choose this kind of mobile life out of necessity, when faced with different kinds of problems connected with personal, family, professional or existential is-

---

who hold similar beliefs. Their transport and homes consist of vans, lorries, buses, narrowboats and caravans converted into mobile homes. They also make use of improvised bender tents, tipis and yurts. New Age Travellers largely originated in 1980s and early 1990s Britain. As of 2010, a small number continue to travel in the country, and cultural groupings with similar composition have also manifested themselves in other countries, such as France or New Zealand (cf. Clark 1997; Dearling 1998; Hetherington 2000).

3 When using term ‘Westerners’ I have in mind people from more affluent countries of the Global North, which also includes people from the southern hemisphere such as New Zealanders and Australians, or Japanese who are actually Easterners. I fully acknowledge the paradoxical nature of the descriptor, which actually derives from the notion that people from the political West (United States, Western Europe) are those who are affluent as they come from the cradle of neoliberalism, which nowadays no longer represents a Western but a global phenomenon.

sues. While some have taken a conscious decision to break away from the everyday routine of sedentary life, others decided on more permanent mobility only after some time spent on the way.

The number of housetruckers dwelling in and crisscrossing West Africa is hard to estimate, as they are dispersed all over the continent, and in addition the tendency of many of them to remain invisible in public space and above all before the administrative apparatuses of their homelands adds to obscure presentation of the phenomenon.

In fact, housetrucking is not confined to only the African continent; the ethnographic data indicates that the phenomenon is widespread in the Mediterranean and Western Europe, in South, Central and North America, Australia, New Zealand, Asia and according to Werner Herzog's Documentary *Encounters at the End of the World* (2007) even in Antarctica. West Africa represents the most pragmatic choice for European housetruckers because it is relatively near, it is pleasantly warm during the cold European winter, it is attractive due to its romantic imagery of wilderness and desert, and not least, also relatively cheap.

However there is also a certain peculiarity about housetruckers. Some of them use converted vehicles as alternative housing only in their countries of origin, in a similar way as squatters use abandoned buildings. They are simply parked somewhere where they are left alone, for example in the suburbs of Berlin, in the mountains or forests of Portugal, Spain or France, or on a squat parking area in Barcelona, Toulouse, Marseille or London. When in Africa, they backpack and travel by public transportation or hitchhike. This is the point when the question of whether the descriptor "housetrucker" is broad enough to speak about this phenomenon in all its multifacetedness should be raised. That is, when it comes to backpacking, one finds that many backpackers do not own any valuables at all and resort to alternative housing in whatever form it may come and wherever they go. Others keep their apartments which are used as ports where they switch between housetrucking and backpacking, depending on their destination. Besides, "housetrucking" is a fluid mobility type, since a vehicle that serves as a temporary home can always be sold, which does not exclude the maintaining of the nomadic life on the road. Yet, it is precisely accented mobility which represents the common denominator of this heterogeneous group of people.

## THE VARIETY OF THE PHENOMENON

According to my observations, the housetruckers that one can meet in West Africa can be divided into four main mobility categories: tourists, international retirement migrants (IRM), sabbatical travellers, and peripatetics. The descriptor for the last category refers to people who have adopted mobility as a way of life and whose everyday practices in many ways resemble traditional peripatetic nomads, i.e. they are highly mobile, exploit social resources for their existence (Berland, Salo 1986),<sup>4</sup> yet they are not members of any traditional nomadic group. While the proposed differentiation is formulated predominantly according to different economic niches that housetruckers exploit for their existence, as well as the duration of their mobility and everyday practices (i.e. behaviour), situations from real life reveal blurred boundaries and overlaps between the proposed categories.

We have one month for this trip. Every year we decide on a different destination, and this year we chose West Africa. As we wanted to see the desert and Dogon land, we decided to hire guides. In Mauritania we went to

---

4 Traditional groups of peripatetic nomads (Berland, Salo 1986) do not exploit natural but social resources and have been labelled by other researchers as service nomads (Hayden 1979), commercial nomads (Acton 1981), non-food producing nomads (Rao 1982) and symbiotic nomads (Misra 1982). The term "peripatetic nomads" is broader, more neutral, and most of all applies also to non-traditional groups of nomads such as New Age English Travellers, which is the reason I find this term to be a useful descriptor for this special group of housetruckers.

Adrar and in Mali we visited Dogons on the Bandiagara plateau. Going into the desert by yourself is too dangerous; the problem is not only navigation but also driving skills. If you sink in the sand you have to know how to dig your car out! Bandiagara is easy to drive, but we didn't know the customs there. It would take us ages to learn the appropriate behaviour, while our guide taught us along the way. Without him we might have walked on their gods without knowing it (German interlocutor, 45, field notes excerpt, Bamako, March 2011).

Tourist houstruckers are primarily people of working age who take annual leave to take a break from their everyday routine and work obligations and head to Africa for adventure, disconnection, change and rest. As they usually have a very limited period of time, which is equal to the length of their vacation (most often up to two months), as a rule they organise their travel itineraries carefully, and use tourist infrastructure such as camps, hotels, and tourist guides, which facilitates their loaded itineraries, and more or less strictly follow their schedules. This group of houstruckers lives on their holiday pay and want to live it to the fullest before returning to the fast pace of their everyday obligations back home. Their migration to places outside of their usual environment represents only a temporary break guided by a lust for leisure and entertainment, and does not comprise an intention of more permanent settlement in a place or more intensive involvement with local population which according to "terms of time and behaviour" (cf. Scott, Marshall 2009: 470; Torkington 2011: 3) "qualifies" them as tourists.<sup>5</sup>

I will be quite happy to sleep in my bed again. One year of modest life in a car was enough! He wants to find a new job, as he got fed up with the old one. Me? I am a translator and I love my job. During our travels around Africa I translated our blog, and now I am ready to go back to more serious texts. Blogging was just an episode (Polish interlocutor, 40, field notes excerpt, Nouakchott, April 2012).

Sabbatical travellers are another group of houstruckers for whom mobile life in a vehicle represents only a temporary experience. As the descriptor suggests, they are on sabbatical leave. Many among these people are well-travelled and take longer breaks of a year or more for their African experience. Usually they choose to travel through West Africa or around the African continent (on the eastern side towards the south and by the western side back north to Europe). These travelers live on savings that were purposely laid by for "the African project", which is why they economize where possible and try to reduce expenditures on various travel services (camping sites, guides). The entire journey is well-prepared beforehand and in detail. Many design their own logos that they put on their vehicles or even T-shirts, they have their travel business cards and they write travel blogs. They clearly display their travel identity, which often gives the impression of being a profession. Their travel is perceived as work which has to be done, and not just as a way of spending free time, as in the case of tourists, which on a linguistic level is manifested in phrases such as "This year I am doing Africa", "Last year I was doing South America" (Weber 1997: 79). After this experience they usually return to everyday sedentary life, which is very often considered a "new beginning" that one starts with a clear head and heart and very often a new social identity (new profession, civil status, place of stay, lifestyle...). Sabbatical travelers i.e. also very often choose to take a longer break off due to a personal, family or professional crisis that forced them to reconsider their lives and not only because of the "travel bug" that they got from previous trips. The result of this reconsideration is sometimes a decision to leave the sedentary life behind and become a full-time nomad. Mobility becomes a "settled way of life" (cf. Rogelja, this volume), and when they run out of savings they resort to various economic activities to make up their monthly budget.

We come here [Dakhla] every year. We always stay at this place. We don't go to camp, as we cannot afford it. We don't stay in France as we cannot afford to spend money on heating either. My husband is already retired, I have

---

<sup>5</sup> According to World Tourism Organization, the definition of tourism involves stays away from one's usual place of residence of not more than a year (Torkington 2011: 3).

lost my job. Next year I'll be entitled to a pension. Every year in November we travel to Dakhla and every April we travel back to France. It is not bad to live like this. We enjoy fresh air, sun and good food. And we catch our own fish (French interlocutor, 64, field notes excerpt, Dakhla, December 2011).

Retired housetruckers are people with fixed monthly incomes, i.e. pensions, who usually travel with more expensive factory-built campers, but also trucks, all terrain vehicles, vans etc. Their travel routes are relatively fixed, very often confined to circulation between home in Europe, where they spend spring and summer months, and more or less fixed places of stay in Morocco or the Western Sahara, where they spend the cold autumn and winter months. Some of them spend most of their time in official camping sites. However, retired people also include more adventurous types whose travel routes resemble to those of sabbatical travellers, who resort to wild camping, and whose movement is not confined only to the African continent or season. Some of them do not own any fixed property. While many retired housetruckers seem to fit perfectly into IRM category, i.e. people who start travelling upon their retirement by following the sun with the purpose of maintaining good health, spirit and a feeling of usefulness (see e.g. Ackers et al. 2004; Casado-Díaz et al. 2004; Gustafson 2001; Howard 2008; Huber, O'Reilly 2004; Williams et al. 2000a), some of them start to travel while still of working age. These people are either redundant workers who had to choose a mobile lifestyle out of necessity, or they decided to quit their jobs to be able to travel while they are still healthy and feel fit. Before they have reached the age when they were entitled to a pension, they either lived off their savings (sometimes gained by selling their property or business), or on unemployment money. However, cases where retired people choose a life in a camper because of the feeling of marginalisation of older people in their home society (cf. Benson 2007: 13-15), or for seasonal circulation between continents in order to be able to survive on pensions which according to European standards are too small are not rare at all.

We stopped in front of a shop to buy some food. There was a French guy who looked like a very sterile tourist, who never get his hands dirty and doesn't sweat and who always sleeps in clean hotel sheets - glasses and a neat fleece. At his initiative we started a conversation which continued at Abu's place where we were invited to spend New Year's Eve, and it turned out that this guy doesn't have a fixed place to stay or a fixed job, and has friends all over the world. In a way he is more nomadic then many people who travel with their housetrucks! At the moment he is on the way to Timbuktu, where he plans to work as a volunteer on the Festival of the Desert; he is travelling in a Renault Express that he bought for 200 euros, stuffed with second-hand clothes and computers that he is selling on the way, exactly in the same way as Africans with EU papers do. The car will be sold in Bamako. He actually learned about the African way of business from Africans during his last trip to Nouakchott this year in October. At that time he was earning money by translating a business book from French into English. All the translation was done on the veranda bench of the Sahara Motel. He does for life whatever he comes across, rickshaw driver in Copenhagen, computer teacher in a school in Tajikistan, translator, small trader... (field notes excerpt, Nouakchott, 31 Dec. 2011).

Many people who could be considered sabbatical or IRM travellers exceed the frames of these categorizations and could be also considered peripatetics, i.e. people who are at first sight very difficult to distinguish from tourists, sabbaticals and IRMs; there is no typical look or age group, they travel in all kinds of vehicles as well as with backpacks. Peripatetics present a mobility category that is hard to describe with any conventional mobility concept and occupy a place between migration, tourism, travel and nomadism. They are not typical migrants, as they are not moving in a bipolar motion along more or less fixed routes and do not seek a fixed settlement in a final destination with a fixed job and social circle of friends attached to one place. They are not tourists or travellers either, as they are usually working while on the road and have adopted mobility as a way of life. Tourists and (sabbatical) travellers by definition move temporarily, and to break away from the everyday routine, which is usually represented by home and job (O'Reilly 2003: 305; Gustafson 2002: 900). They are on holidays or sabbatical leave. Those

retired among them are not true IRMs either. While they might live on a pension, many among them retired while still of working age, have faced unemployment, or for various emotional or financial reasons simply cannot live in the West. They resemble traditional peripatetic nomads (Berland, Salo 1986; Berland, Rao 2004) in that many among them are engaged in peripatetic economic activities: they work during temporary breaks while on the road, offer their services and sell goods, yet are not attached to any reciprocal kinship structures which would direct their economic activities, make them follow cyclic traditional travel routes or provide a backup social network (Bauman 1993). Their travel routes are most often the result of spontaneous decisions and their economic activities reflect the “cultural ethos of global late capitalism” (cf. Juntunen, Kalčić, Rogelja 2012).

One of the interesting theoretical frameworks for the study of peripatetics seems to be the relatively recently conceptualised lifestyle migration theory (LM) which looks to be broad enough to take the hybrid nature of the phenomenon into consideration. In a similar way as peripatetic housetruckers, lifestyle migrants represent a very heterogeneous group of people who occupy a place between tourism and migration (Bell et al. 2000, Gustafson 2002, Korpela 2009, O’Reilly 2003, Williams et al. 2000b). LM has been defined as a spatial mobility of “relatively affluent individuals of all ages moving either part-time or full time, permanently or temporarily to places which, for various reasons, signify for the migrants something loosely defined as quality of life” (Benson, O’Reilly 2009b: 612). Under the umbrella of LM as a phenomenon of “moving for a better life” (Benson, O’Reilly 2009b: 2) are found typologies such as leisure migration, counter-urbanization, rural idyll, second home ownership, amenity seeking, seasonal migration, residential tourism, bourgeois bohemians (i.e. bohemian lifestyle migrants,<sup>6</sup> expressive expatriates/global nomads,<sup>7</sup> New Age Travellers<sup>8</sup>) as well as mid-life, retirement or family migration (Benson 2009; Benson, O’Reilly 2009b: 2, 4; Bousiou 2008; Clark 1997; D’Andrea 2006, 2007; Hetherington 2000; Hoey 2010; Korpela 2009; Martin 1998, 2002; Nudrali, O’Reilly 2009; Torkinson 2010). Peripatetics share many characteristics with the cases discussed within LM theory, however there are certain discrepancies that call for alternative explanations. The most outstanding are those that tackle questions of mobility, the privilege of freedom of choice and communal belonging. Below I will discuss and reflect on these discrepancies.

## PERIPATETICS

*Movement is not just the experience of shifting from place to place; it is also linked to our ability to imagine an alternative* (Papastergiadis 2000: 11).

### Lifestyle on the move

Peripatetic housetruckers are highly mobile. Their mobility constitutes a settled way of life, that is to say, they engage in full-time nomadism. They travel, work and live with their vehicles. There is no prevailing pattern of movement, but it would not be far from the truth if I were to state that their trajectories depend on the ways they earn their living. Many Europeans (especially French and Spanish) who engage

---

6 A conceptualisation formulated by Mari Korpela for lifestyle migrants who have moved abroad in search of a better life but conceive of a more meaningful life in terms different from other kinds of lifestyle migrants as they embrace more bohemian, i.e. spiritual and artistic aspirations (cf. Korpela 2009: 29).

7 Another conceptualisation for bohemian lifestyle migrants formulated by Anthony D’Andrea (2006, 2007), who has studied Western people who spend part of the year on the island of Ibiza and part of the year in Goa, India. They are involved in variations of New Age and techno practice, and D’Andrea conceptualises them as global nomads or expressive expatriates.

8 See footnote 3.

in temporary jobs in agriculture, construction and tourism spend the warm summer months in Europe and begin their journeys towards Africa and south along the Atlantic coast of Morocco and the Western Sahara in the late autumn, when the European climate gets colder. Those who engage in petty commerce, second-hand trade of vehicles and domestic appliances literally live on the road and circulate with a more or less intensive frequency between the European and African continents all year long. On the other extreme are those who stop in one place for extended periods and use their vehicles for housing and for moving between their winter and summer camps. Those whose income is not attached to seasonal work in agriculture and tourism-related services often extend their journeys to various localities in Sub-Saharan Africa, and travel towards South and East Africa and also to other continents. There is always the possibility of boarding a boat to South America either from South Africa or Senegal. At the moment Brazil seems to be a popular destination, but there are many who prefer Asia and take a flight to India, Thailand or Bali once they have arrived at their chosen African destination.<sup>9</sup> Peripatetic house-truckers' travel routes are not fixed. They are often outcomes of spontaneous decision making. Destinations keep changing along the travel trajectory, largely depending on the social, political, economic and climatic conditions in the localities traversed. However, the freedom of this spontaneity lies in the domain of restrictions, and many peripatetic housetruckers without regular income or savings are also directed in their movement by pursuit of income as well as friends' connections.

Peripatetics have left mainstream sedentary life while still of working age, so they engage in various flexible and mobile economic strategies. It is very interesting that many Europeans that I have met in West Africa engage in practically the same unregulated economic niches as many Africans with European passports (Juntunen 2002; Kohl 2009). While in Europe they usually work in tourism related services and construction sites, and during the harvest season in agriculture picking fruits and grapes. They export second-hand vehicles and domestic appliances to Africa as well as other second-hand goods. Those who sell vehicles always make sure to stuff them with other goods that can be sold at a profit on the way to one of the West African vehicle markets such as "No man's land", i.e. the border zone between Morocco and Mauritania, Nouakchott in Mauritania, Bamako in Mali, Bobo Dioulasso in Burkina Faso or Niamey in Niger. Interestingly they often report discovering suitable market items by observing the African traders circulating between the continents. Many rely entirely on importing vehicles, making up to seven annual trips between Europe and Africa. And what do these car dealers bring back "home"? Travelling back empty-handed would be economically speaking quite lame. Therefore most of them invest some money into purchasing jewellery that can be sold at stalls during the summer in tourist places, at music festivals and various other fairs across Europe. However, this kind of suitcase trade is not confined only to travel between Europe and Africa. Many travel to Asia to purchase clothes, which is much cheaper than Africa in terms of prices.

However, not all peripatetic housetruckers are such talented traders as those described above. Many are not at all interested in trade. All they want is to have enough to live on and to do something meaningful. Many of them live partly on state benefits, such as assistance for disabled people, child supplements, unemployment money, social support etc. They often state that they come to Africa to live cheap for a while, save some money, and to repair their mobile homes; spending €6000 or €600 to paint their mobile home makes quite a big difference for a young couple who spend no more than €500 per month. Economizing is in general the prevailing method of "making" money. Some of those who own better vehicles run overland touring businesses, which are usually organised via the internet. It seems that new information and communication as well as navigation technologies have enabled many to work at a distance. Some peripatetics are privileged enough to earn their money according to Western

---

<sup>9</sup> As already mentioned, many housetruckers use their vehicles only for housing while they travel as backpackers and are thus not confined only to housetruck transportation. Some among them switch between backpacking and housetrucking, depending on their destination. Thus they often fly between continents while combining their travel with different kinds of transport.

standards “at home”, while being on the road. They usually engage in professions such as computer programming, translating, writing, illustrating, designing, photography, fieldwork, internet language teaching or running long-distance businesses and overland touring etc. However these kinds of people represent a minority among peripatetics that one can meet in West Africa. Those with a regular income (pension or salary) or savings are rare, and even they are more often than not on a tight budget.

Peripatetics share many traits with bohemian lifestyle migrants (Korpela 2009), expressive expatriates / global nomads (D’Andrea 2006, 2007) and New Age Travellers (Clark 1997; Hetherington 2000; Martin 1998, 2002), i.e. accentuated mobile lifestyle migrants discussed within the LM theory under common descriptor “bourgeois bohemians” who embrace more spiritual and artistic aspirations (cf. Korpela 2009: 29).<sup>10</sup> However, while some peripatetics express affinities similar to those of bourgeois bohemians, in general there is not so much bohemian about them after all. Another parallel between bourgeois bohemians and peripatetics is transcontinental movement, according to which they could be conceptualised as global nomads who circulate through global circuits of countercultural lifestyle (D’Andrea 2006), however the mobility of many peripatetics is often limited to only one continent, if not even to only two or three countries. The magnitude of such mobility can hardly be called “global”. In any case, one of the main characteristics of peripatetics is a pronounced “on the move” mobile lifestyle, which includes constant mobility propelled by an existence which is based on mobile economic practices.

LM theory does not focus on mobility itself, but on lifestyle, constituted at the place of migration. However, LM theory pays a great deal of attention to the phenomenon of the “ongoing quest and the constant search for a better life” (Benson 2009; Benson, O’Reilly 2009a; Korpela 2009). As stated by numerous authors, lifestyle migrants often move in stages. Their first destination is not necessary their final one because they are engaged in a permanent quest for a better life somewhere else (Benson, O’Reilly 2009a: 10). In this sense both lifestyle migrants and peripatetics embark on their journeys in the hope of finding a more meaningful and happier life somewhere else. However, while lifestyle migrants move in more outlined ways and create in the chosen places more or less temporary or permanent homes to which they continue to return, peripatetics somehow do not want to lie at anchor that easily. Their mobile homes always offer the possibility to leave the place and move on whenever and wherever they want.

Their directions are never fixed and their plans are often changing. This stress on the importance of absolute openness, ultimate mobility and the never-ending quest for always new and better possibilities stands as a search for an ultimate freedom which is, in the case of peripatetics similar as in the case of traditional peripatetic nomadic groups, a highly cherished value. Therefore in terms of mobility behaviour, peripatetics are much closer to traditional peripatetic nomads (cf. Berland, Salo 1986; Berland, Rao 2004) than most lifestyle migrants. However, deriving from the theory of neo-nomadism (D’Andrea 2007), which refers to mobility of highly mobile lifestyle migrants engaged in a countercultural lifestyle (i.e. global nomads/expressive expatriates), they could easily be conceptualised as neo-nomads, i.e. contemporary nomads whose nomadism is not rooted in a tribal system and organised through descent groups as in the case of traditional nomads, but has arisen from global modernity, and is marked by pronounced individualism. As many of them do not follow any fixed cyclic routes (as is the case with traditional nomads), i.e. travel with a purpose while wandering the land with no fixed destination, they also correspond to Zygmunt Bauman’s definition of vagabonds and could be described as “pilgrims without destination, nomads without an itinerary” (cf. Bauman 1993: 240).

### **Squeezed between freedom of choice and the pressure of necessity**

Although many peripatetics state that their lifestyle is a result of free choice, the situations in their everyday lives reveal that their freedom is actually constrained by unfortunate or unsatisfactory life situa-

<sup>10</sup> See footnotes 7 and 8.

tions. The mobility of peripatetic houstuckers is actually neither entirely voluntary nor entirely forced. The most accurate way to describe the reasons for their mobility would be that they were pushed in a variety of ways from behind (cf. Bauman 2001).

Their breakups with the sedentary life in their home societies happened in various ways and the rationalisations for the reasons for this kind of life vary as well. Among the most often stated reasons are the following: "to travel and see how people live elsewhere", "to leave behind hasty, emotionally empty and consumption-oriented life with too much pressure and too many constraints", "to be stress free and have a more meaningful and harmonious life". Many said that they prefer having more time and less money to being squeezed between too much work, lack of time, debt, more and more oppressing rules and never-ending stress.

"To lead a healthy life, in touch with nature and people who are still genuine and simple" was another frequent rationalisation. It sounds like a typical rat race escape to rural areas, but there is more to it. That is, not all peripatetic houstuckers live in touch with nature and not all of them like to be with simple people. Some of them rent houses or apartments and live in cities such as Bamako, which is among the most polluted cities in Africa! Why? Because it is cheaper than Europe or the States, while excellent Malian music and concerts are within easy reach. When conversation touches on financial issues, the picture distorts again. Many perceive themselves as being deceived by the empty promises of the neoliberal Western state: they had experienced unemployment, redundancy at the age of 50, blocked careers, a precarious labour market position or miserable pensions. Many among them have chosen to move between Global South and North to be able to survive with less money. In fact, survival issues are frequently one of the core reasons for leaving a sedentary life. The search for a more satisfactory life is most often the only rationalisation constructed after the break up. Life on the road has therefore to be seen also as a reaction to economic constraints and to marginalization in the labour market. The recession beginning in 2008 had a tremendous impact on the lives of these people, and especially young people with blocked career choices sought a solution to their existential as well as housing problems by adopting a mobile lifestyle in a converted vehicle. According to unofficial estimates from 2011, approximately 50,000 French people who are not ethnic nomads live in converted vehicles throughout France (Angeras 2011).

Being away and actively participating in mobile life can assuage feelings of uselessness and lack of success for those who feel that they have failed in their home societies and can at least temporarily provide a sense of a meaningful life. However, "romantic and idealised visions of the mobile life tend to fade with time and people become more critical of the fact that mobile life includes compromising many of the comforts, secure routines, and repetitive social rhythms of sedentary life" (cf. Juntunen, Kalčić, Rogelja 2012). That is why over time many peripatetic houstuckers develop a quite critical and embittered attitude towards the political and social order in their home society. Disillusionment with national states is widespread. Many peripatetics claim that states can no longer provide both material and psychological stability and that they are governed by neoliberal interests which are going against their own citizens and humanity in general. "Europe is dead" said a Spanish woman temporarily staying in Nouadhibou, Mauritania. "I'd rather be here in Africa when it finally breaks down." These people do not believe in the social welfare system and do not expect to live to see a pension. They are convinced that working hard all their lives does not guarantee economic security in old age. They also feel that by being obliged to pay contributions to state they are actually either officially being robbed or forced into a kind of modern slavery: they do not agree with the ways the taxpayers' money is spent. Statements like "States are financing wars with our money while they avoid healing people with curable diseases" are not uncommon, nor are statements like "This system is falling apart. It is immoral, corrupt and rotten. It has to collapse in order to make a space for a new one." Talking about the contemporary life in the Global North very often sounds like the "decline of civilization" described in Michael Moore's film *Capitalism: A Love Story* (2009), that one has to escape in order to survive not only materially, but also psychologically and morally.

The tendency to distinguish between poor unprivileged migrants from the Global South and affluent privileged people from the Global North is deeply rooted in people's thinking (cf. Korpela 2009:



19), and perpetuated through LM theory as well as the theory of neo-nomadism. LM subjects are often defined as privileged and free people who had the possibility to choose; as people who engage in individual self-realisation projects, who seek to escape the rat race, who want to improve their life, and who quest for a more authentic simpler environment and a slower pace. These kinds of narrations imply that all lifestyle migrants are privileged and free people and have decided on an alternative which was enabled by the development of transport, ICT, and a rise in standards of living (Hetherington 1992, 1998, 2000; Torkington 2010). However moving to a new place or deciding to live on the move does not always indicate merely a pursuit of better and more fulfilling life but rather an escape from a Gordian knot of difficult and troublesome life conditions (cf. Hoey 2010, Martin 2002, Rogelja this volume). Looking at the phenomenon from the broader socio-political perspective of shifts and transformations within the context of global late capitalism puts the issue of freedom in rather different perspective. As stated by Anthony Giddens, the processes of individualisation that are seen by some LM theorists as those that enable people to freely choose (Torkington 2010) "are not always connected with free will but required by the system" as very often "we have no choice but to choose" (Giddens 1994: 75). Freedom is relative and there is no absolute freedom of choice. The same holds true with the peripatetics, who often state that they were "pushed from behind" (Bauman 2001) to choose life on the road.

Thus peripatetics often seem to be on both sides of this privileged/unprivileged, free/forced dichotomy and could therefore be compared to different contemporary mobilities from both the Global South and the Global North. While this idea sounds quite unorthodox, some studies which analyze human mobility against the context of global late capitalism (Clark 1997; Juntunen, Kalčić, Rogelja 2012; Korpela 2009) reveal the emergence of new researchable entities that challenge conventional boundaries between migrants, tourists, travellers, and nomads; between privileged, regular, legal, irregular, voluntary, or forced migration. These sometimes apparently incomparable new mobilities such as Moroccan irregular migrants (Juntunen 2002), Westerners in Indian Varanasi (Korpela 2009), modern Tuareg youth between Niger, Libya and Algeria (Kohl 2009) or Western liveaboards (Rogelja, this volume), to mention just some of the many, are all rising up from the same context of global modernity, which is marked by increased mobility, time- and space-compressing technology, a general existential crisis connected with disillusionment with national state systems, and tensions between wishes, needs and possibilities produced by an imposed global neoliberal setting (cf. Hoey 2010; Urry 2004).

## **Seeking and testing possibilities for an alternative modus vivendi**

Peripatetics often feel deceived and marginalised by their home society, and therefore lack patriotic feelings of belonging towards their states of origin. On the other side, they often stress commonality with people of similar experiences that they meet on the way. Social interactions among them take place in shifting and occasional small groupings that simply happen to stop in the same places for a few days. These sporadic gatherings often involve fixing the vehicles, the exchange of nomadic experiences and information on travel routes. People clearly display solidarity and readiness for reciprocal help, but the solidarities are first and foremost purely circumstantial. They all live on the road and share the same experience, which provides feelings of belonging despite the ephemeral nature of their gatherings. Those who have a place to stay in Europe clearly demonstrate a willingness to host others if they should drop by one day and seek shelter on their plot. This solidarity is particularly stressed among full-time houstruckers who face numerous problems in Europe with regard to free-of-charge wild camping and living in a converted vehicle, which is prohibited or at least highly regulated in most European countries. Thus some encounters do develop beyond pragmatic mutual help, however most of the friendships formed during stopovers are maintained through e-mails, blogs and Facebook, and are very often consigned to meetings somewhere sometime in a vague future.

In many EU countries, legislation together with indirect constraints on nomadic life directly de-

limits the possibilities for mobility by setting restrictions on camping. As parking in official sites such as camps can cost several thousands of Euros annually, the peripatetics usually stop in areas known for their relaxed bureaucracy, low fees or complete lack of attention from local authorities regarding their stay. Furthermore, peripatetic housetruckers often hide the physical fact that they are leaving in their vehicles in one place, because in the EU vehicles that are used for “camping” are also required to meet strictly defined regulations regarding sanitary and food preparation facilities. While England, for example, is known among the housetruckers as a considerably lax country in relation to vehicle homes, in other areas they are obliged to improvise in order to bypass bureaucratic norms that impose the construction of costly solutions. That is why most peripatetic housetruckers attempt to register their vehicles as ordinary vehicles, and hide the fact that they actually live in them.

Being critical of capitalist economies in general (cf. Korpela 2009), peripatetics seek to evade “state-market-morality regimes” (see D’Andrea 2007: 23). Their life could be easily understood as Greg Martin suggests for New Age English Travellers (2002) as a political statement that announces “We do not want to participate in a system which does not care for us”. As they feel disregarded and cornered by their background societies they tend to bypass sedentary norms imposed on their lives through state apparatuses. The aim of this bypassing is to achieve more satisfactory material and moral existential circumstances. This requires a constant negotiation with the state bureaucracies. E.g., as stated by Juntunen et al., “citizenship and residence grant rights to welfare services and benefits only to those individuals who fulfil the sedentary norm. Entitlement to numerous social statuses, rights and benefits, and obtaining personal documents, certificates and licenses all require a permanent address, and the same holds true with participation in the official economic life through the banking system” (2012). Peripatetics therefore constantly balance their lives between two ends. On the one hand it is beneficial to minimize contacts with the bureaucratic institutions of the state, while on the other hand maximizing the benefits granted by the citizenship and legal residence most often requires one to be at least occasionally within the reach of the authorities. For these reasons peripatetic housetruckers devise various strategies for convincing state authorities that they live at a permanent address and that they are therefore available to the authorities when needed.

In West Africa, housetruckers face a much more relaxed bureaucratic culture than in Europe, and they rarely report being troubled by the police and other authorities. In most parts of West Africa, wild camping is not yet forbidden. Thus they learn about suitable stopover sites from travel guidebooks, online forums, other travellers, and by observing roadsides. As they tend to minimise their expenses they avoid as much as possible payable services such as camping sites, which in West Africa are usually held by expatriates. Makeshift camping usually requires more interaction with local populations whose consent is required for the stay. While in West Africa they do not face major constraints on nomadic life, most African states require a personal entry visa for non-African citizens, country-specific car insurance, and a temporary “pass through permit” for the vehicle. As many peripatetic housetruckers have extremely limited budgets they are highly motivated to learn how bureaucratic requirements can be circumvented in the most economic way. Many for example alter the technical information on their vehicles to cut down insurance costs, and sometimes even choose not to pay if they are not directly asked to do so when entering a country.

The peripatetics’ social world is marked by uprootedness and liminality, and they are more or less invisible in public space. Unlike many contemporary migrant communities, they do not create any politicized identity or politicized public sphere, for the simple reason that they are constructed by individuals and small groupings which are constantly on the move. In addition, in cases when people participate in unregulated economic niches or depend on the management of various forms of state support, invisibility is “required” as it makes bare survival possible. This is why many peripatetics do not want to expose themselves, as it could endanger their existence. Therefore, social relations among peripatetics have a fleeting and situational quality, while social weightlessness and liminality mark their relation with the social spaces they traverse.

However, for the majority of peripatetics spending one's entire life on the road is out of question for the simple reason that in time a modest life in a vehicle becomes too tiresome. One of the significant reasons for such an outcome is nonexistence of a kinship structure that would support such a nomadic life, while fleeting relations with other people on the move simply cannot provide a sufficiently stable emotional environment to fulfil the universal human need for long term stability and closeness. Thus most peripatetics experiment with alternative commonalities and have a readymade plan for their later years. Many talk of dreaming about ecologically sustainable life in a house located somewhere close to nature and about self-sufficiency. Some plan to join eco-societies based on ethical and spiritual values such as Damanhur in Italy or Marinaleda in Spain.

Place has an important role in the construction of personhood for lifestyle migrants and the same holds true for peripatetics (Hoey 2010: 256). However, they are on the extreme side of those lifestyle migrants that are extremely mobile, critical of the neoliberal system and seek to evade predominant mainstream market regimes (i.e. bourgeois bohemians). Their quest for an alternative place is thus manifested in a constant nomadic mobility, which with time transcends into another kind of mobility, a self-sustainable project somewhere in nature, detached from traps of "civilization". Place is in the case of peripatetics thus closely related to spatial and psychological mobility. As stated by D'Andrea, who cites Gilles Deleuze's famous quote "the nomad does not move", neo-nomadism can also be understood as a state of mind and being, not merely a state of movement (D'Andrea 2007). At the end of the peripatetics' neo-nomadic journey, the freedom provided by constant mobility is replaced by the freedom provided by self-sustainability, which points at the multifaceted nature of mobility itself. As stated by Nikos Papastergiadis (2000: 11), "Movement is not just the experience of shifting from place to place; it is also linked to our ability to imagine an alternative". And this is what peripatetics actually do. Their journey which begins with a housetruck and ends up with a sedentary project detached from the infrastructures of mainstream sedentary life is actually all about seeking and testing possibilities for an alternative *modus vivendi* that occupies a place in the grey zone of the neoliberal system, a "non-place"<sup>11</sup> (Augé 1995).

## CONCLUSION: A NEW RESEARCHABLE ENTITY

As a result of the rapid development of navigation and communication technology, higher standards of living, as well as the recession and disillusionment with the neoliberal system, an increasing number of people are turning to housetrucking as a way of life. The article presents the phenomenon of contemporary housetrucking among Westerners in West Africa. Its aim is to point at the multifacetedness of the phenomenon and most of all to point at the emergence of a new researchable entity within it, which is difficult to place into any conventional category of mobility. While many housetruckers could be easily understood as tourists, travellers or international retirement migrants, numerous individuals that I have met during my travels throughout West Africa do not fit any of these conceptualisations. They not only travel, but also live and work in their housetrucks. They are "on the move". As their mobility and economic practices resemble to those of traditional groups of peripatetic nomads, I refer to them with the descriptor "peripatetics". However, their lifestyle as a product of global modernity is characterized not only by accentuated mobility, but also enhanced individualism, the evasion of mainstream state-market-morality regimes, reneging, and a fleeting multinational sociality which results in ephemeral non-

---

11 In an essay and book of the same title, *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity* (1995), Marc Augé coined the phrase "non-place" to refer to places of transience that do not hold enough significance to be regarded as "places". In the present case study non-places are understood either as places which do not hold enough significance for housetruckers to be considered as places of permanent anchoring, or places that are not perceived by the neoliberal state as significant enough to be controlled and regulated, and thus present suitable places for alternative mobility, "stepping out of the system".

ethnic transnational groupings based on a shared countercultural lifestyle. As such, peripatetic house-truckers could be conceptualised within the theory of neo-nomadism, which refers to “a minority of high-modern renegades involved in hyper mobile formations that seek to evade mainstream regimes”, and “addresses the fluidic and metamorphic nature of subjectivity enabled under conditions of globalization” (D’Andrea 2006: 116). However, neo-nomads as a specific category of hyper mobile lifestyle migrants (sometimes referred to as “expressive expatriates”, “global nomads”, “bohemian lifestyle migrants” or more generically “bourgeois bohemians”) are conceptualised as affluent individuals in search of a better life whose mobility is enabled by their privileged position in global socio-political hierarchies of power. This is the point where the theoretical framework of lifestyle migration turns out to be too narrow to be able to explain the lives of peripatetics in all its multifacetedness; that is, it continues to distinguish between unprivileged poor migrants from the Global South and affluent privileged lifestyle migrants/tourists/travellers from the Global North, while it fails to take into consideration the relativity of affluence and freedom of choice in both hemispheres of the contemporary globe. The bottom-up look at these issues provided by fieldwork reveals individual choices made not so freely in processes of personal negotiations between wishes and necessity.

The recession which began in 2008 has pushed many Europeans to resort to peripatetic economic strategies between Europe and Africa, which were until recently occupied predominantly by Africans with EU passports. Many of them are now engaged in the very same unregulated economic niches of European tourism, construction and agriculture, as well as petty commerce and trade between continents. And even more: in this enterprise they often act in partnership with African EU immigrants, who predominantly originate in Morocco, Mauritania, Mali, Senegal, Niger and Burkina Faso. Peripatetics thus not only transcend the dichotomies of privileged/unprivileged, free/forced mobility but also challenge conventional conceptualisations of migration, tourism, travel and nomadism, and bring to the fore the relativity of the differentiation of contemporary mobile entities merely according to their ascribed collective identities in the hierarchies of global power. Several scholars have argued that in the period of “liquid modernity” (Bauman 2000), marked by accentuated and all-embracing mobility (Sheller, Urry 2006), opportunities for new kinds of group formations based on shared activities, interests, beliefs or lifestyles are provided (Amit 2002a; Amit 2002b; Amit, Rapport 2002; Bauman 2001; Delanty 2003; Kennedy, Roudometof 2002; Maffesoli 1996). These formations are created by people who are conceptually connected and do not imagine their personal commonalities in ongoing and ascribed collective identities (see Amit, Rapport 2002). Nowadays individuality plays a very significant role in the construction of many communities as many of them are based on individual choice, as individuals search for identity and personal fulfilment through collective participation (Amit 2002a: 16; Delanty 2003: 120-2). The emphasis is on what unites, temporality, fluidity and multiple attachments instead of distinctions arising from collectivities in which the individuals are not members (Amit 2002b: 16; Delanty 2003: 131; Kennedy, Roudometof 2002: 15) Peripatetics present one of such new entities where fleeting trans- and multi-national commonality is created during “temporary nomadic rests” (Urry 2003: 126) and is based on the exchange of travel experience and information, solidarity, and also the shared lifestyle “on the road”. This lifestyle rises up from global modernity which promotes, enables and generates an escape to an alternative *modus vivendi* and experimentation with new communal relations. Thus the peripatetic ephemeral groupings often include individuals from both the South and North global provenances who feel marginalised and deceived by the neoliberal world order and who cannot be conceptualised as either affluent privileged tourists/travellers/lifestyle-migrants or poor and unprivileged migrants or nomads. As stated by Juntunen et al., entities such as peripatetics “bring to the fore the fact that pre-occupation with the immigrant-other has up to the present muted a critical debate on the relation between human mobility and neoliberalism” (2012). While predominant academic discourses continue to maintain the traditional boundaries between mobile subjects from the Global South and the Global North, studies which deal with communities in the age of globalisation and transnationalism (see for example Amit, Rapport 2002; Juntunen et al. 2012; Kohl 2009; Korpela 2009; Rogelja this volume) reveal

their common cultural ethos: constant movement along loosely planned trajectories that is not entirely voluntary nor forced, critical and embittered attitudes towards the political and social order in the home societies, feelings of uprootedness and liminality, general invisibility and lack of a politicized public space, resorting to mobile and flexible economic strategies, and constant negotiation with the state bureaucracies that impose sedentary norms on the mobile subjects' lives. As we have seen, all this also holds true in the case of peripatetics from the Global North.

## BIBLIOGRAPHY

- Ackers, Louise, Dwyer, Peter (2004). Fixed Laws, Fluid Lives: The Citizenship Status of Post-retirement Migrants in the European Union. *Ageing and Society* 24/3, 451–75.
- Acton, Thomas (1981). Gypsylorism in the Far East. *Newsletter of the Gypsy Lore Society* 4/1, 2–6.
- Amit, Vered (2002a). An Anthropology without Community? *The Trouble with Community. Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity* (eds. Vered Amit, Nigel Rapport). London: Pluto Press, 13–65.
- Amit, Vered (ed.) (2002b). *Realizing Community. Concepts, Social Relationships and Sentiments*. London: Routledge.
- Amit, Vered, Rapport, Nigel. (2002). *The Trouble with Community. Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity*. London: Pluto Press.
- Angeras, Anaïs (2011). *Du nomadisme contemporain en France. Avec les saisonniers agricole qui vivent en camion*. Master 2 Recherche Spécialité Dynamique des Cultures et des Sociétés 2010. Lyon: Université Lumière Lyon II.
- Augé, Marc (1995). *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London, New York: Verso Books.
- Bauman, Zygmunt (1993). *Postmodern Ethics*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Bauman Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press.
- Bell, Martin, Ward, Gary (2000). Comparing Temporary Mobility with Permanent Migration. *Tourism Geographies* 2/1, 87–107.
- Benson, Michaela (2007). *There's More to Life: British Migration to Rural France*. An unpublished PhD dissertation. Hull: University of Hull, UK.
- Benson, Michaela (2009). The Context and Trajectories of Lifestyle Migration. *European Societies* 12/1, 45–64.
- Benson, Michaela, O'Reilly Karen (eds.) (2009a). *Lifestyle Migration: Expectations, Aspirations and Experiences*. Burlington: Ashgate Publishing.
- Benson, Michaela, O'Reilly Karen (2009b). Migration and the search for a better way of life: a critical exploration of lifestyle migration. *The Sociological Review* 57/4, 608–625.
- Berland C. Joseph (1992). Territorial Activities among Peripatetic Peoples in Pakistan. *Mobility and Territoriality. Social and Spatial Boundaries among Foragers, Fichers, Pastoralists and Peripatetics* (eds. Michael J. Casimir, Aparna Rao). New York, Oxford: Berg, 375–396.
- Berland, Joseph C., Rao, Aparna (eds.) (2004). *Customary Strangers. New Perspectives on Peripatetic Peoples in the Middle East, Africa and Asia*. London: Praeger.
- Berland, Joseph C., Salo, Matt T (1986). Peripatetic Communities: An Introduction. *Peripatetic Peoples* (eds. Joseph C. Berland, Matt Salo). *Nomadic Peoples* 21/22, 1–6.
- Bousiou, Pola (2008). *The Nomads of Mykonos. Performing Liminalities in a 'Queer' Space*. New York, Oxford: Berghahn Books.

- Casado-Díaz, María Angele, Kaiser, Claudia, Warnes, Anthony (2004). Northern European Retired Residents in Nine Southern European Areas: Characteristics, Motivations and Adjustment. *Ageing and Society* 24/3, 353–81.
- Clark, Colin (1997). "New Age" Travellers: Identity, Sedentarism and Social Security. *Gypsy Politics and Travellers Identity* (ed. Thomas Acton). Hertfordshire: University of Hertfordshire Press, 125–141.
- D'Andrea, Anthony (2006). Neo-Nomadism: A Theory of Post-Identitarian Mobility in the Global Age. *Mobilities* 1/1, 95–119.
- D'Andrea, Anthony (2007). *Global Nomads. Techno and New Age as Transnational Countercultures in Ibiza and Goa*. New York: Routledge.
- Dearling, Alan (1998). *No Boundaries. New Travellers on the Road (Outside of England)*. Dorset: Enabler Publications.
- Delanty, Gerard (2003). *Community*. Oxon: Routledge.
- Giddens, Anthony (1994). Living in a Post-Traditional Society. *Reflexive Modernization* (eds. Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash). Cambridge: Polity Press.
- Gustafson, Per (2002). Tourism and Seasonal Retirement Migration. *Annals of Tourism research* 29/4, 899–918.
- Hetherington, Kevin (1992). Stonehenge and its Festival. Spaces of Consumption. *Lifestyle Shopping: The Subject of Consumption* (ed. Rob Shields). London: Routledge, 83–98.
- Hetherington, Kevin (1998). *Expressions of Identity, Space, Performance, Politics*. London: Sage Publications.
- Hetherington, Kevin (2000). *New Age Travellers. Vanloads of Uproarious Humanity*. London: Cassel.
- Hayden, Robert (1979). The Cultural Ecology of Service Nomads. *The Eastern Anthropologist* 32/4, 297–309.
- Hoey, A. Brian (2010). Place for Personhood: Individual and Local Character in Lifestyle Migration. *Midwestern City & Society* 22/2, 237–261.
- Howard, Robert (2008). Western Retirees in Thailand: Motives, Experiences, Wellbeing, Assimilation and Future Needs. *Ageing and Society* 28/2, 145–163.
- Huber, Andreas, O'Reilly, Karen (2004). The Construction of *Heimat* under Conditions of Individualized Modernity: Swiss and British Elderly Migrants in Spain. *Ageing & Society* 24, 327–351.
- Juntunen, Marko (2002). *Between Morocco and Spain: Men, migrant smuggling and a dispersed Moroccan community*. Unpublished PhD dissertation. Helsinki: University of Helsinki.
- Juntunen, Marko, Kalčič, Špela, Rogelja, Nataša (forthcoming in 2012). Marginal Mobility: Ethnographic Reflection on Contemporary Mobile Lives. *Mobilities*.
- Kennedy, Paul, Roudometof, Victor eds. (2002). *Communities Across Borders: NewImmigrants and Transnational Cultures*. London: Routledge.
- Kohl, Ines (2009). *Beautiful Modern Nomads: Bordercrossing Tuareg between Niger, Algeria and Libya*. Berlin: Reimer.
- Korpela, Mari (2009). *More Vibes in India. Westerners in Search of a Better Life in Varanasi*. Tampere: Tampere University Press.
- Löfgren, Orvar (1999). *On Holiday. A History of Vacationing*. London: University of California Press.
- Maffesoli, Michel (1996). *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. London: Sage Publications.
- Martin, Greg (1998). Generational Differences amongst New Age Travellers. *The Sociological Review* 46/3, 735–756.
- Martin, Greg (2002). New Age Travellers: Uproarious or Uprooted? *Sociology* 36/3, 723–735.
- Misra, Pankaj K., Misra, Rajalakshmi (1982). Nomadism in the Land of Tamils between 1 A.D. and 600 A.D. *Nomads in India* (eds. Pankaj K. Misra, Kailash Chandra Melhotra). Calcutta: Anthropological Survey of India.

- Nudrali, Ozlem, O'Reilly, Karen (2009). Taking the Risk: The British in Didim. *Lifestyle Migration: Expectations, Aspirations and Experiences* (eds. Benson Michaela, Karen O'Reilly). Burlington: Ashgate Publishing, 137–157.
- Oliver, Caroline (2007). Imagined Communitas: Older Migrants and Aspirational Mobility. *Going First Class? New Approaches to Privileged Travel and Movement* (ed. Vered Amit). New York, Oxford: Berg-hahn Books, 126–143.
- O'Reilly, Karen (2003). "When is a Tourist?" The Articulation of Tourism and Migration in Spain's Costa de Sol. *Tourist Studies* 3/3, 301–317.
- Papastergiadis, Nikos (2000). *The Turbulence of Migration. Globalisation, Deterritorialisation and Hybridity*. Cambridge: Polity.
- Rao, Aparna (1982). Non-food-producing Nomads and Problems of Their Classification: the Case of the Ghorbat in Afghanistan. *The Eastern Anthropologist* 35/2, 115–134.
- Raulet, Gerard (2011). Legitimacy and Globalization. *Philosophy and Social Criticism* 27/3, 313–323.
- Scott, John, Marshall, Gordon (eds. 2009). *Oxford Dictionary of Sociology* (3rd revised edition). Oxford: Oxford University Press.
- Sheller, Mimi, Urry, John (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning* 38, 207–226.
- Urry, John (2003). *Global Complexity*. Malden, MA: Blackwell.
- Urry, John (2004). Small Worlds and the New 'Social Physics'. *Global Networks* 4/2, 109–130.
- Torkington, Kate (2011). Defining Lifestyle Migration. *Dos Algarves* 19, 99–111.
- Weber, Irena (1997). *Kultura potepanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Williams, Allan, King, Russell, Warnes, Anthony, Patterson, Guy (2000a). Tourism and International Retirement Migration: New Forms of an Old Relationship in Southern Europe. *Tourism Geographies* 2/1, 28–49.
- Williams, Allan, Michael Hall (2000b). Tourism and Migration: New Relationships Between Production and Consumption. *Tourism Geographies* 2/1, 5–27.

**Films:**

- Herzog, Werner (2007.) *Encounters at the End of the World*.
- Moore, Michael (2009). *Capitalism: A Love Story*.





# LIVEBOARDS IN THE MEDITERRANEAN: LUXURY OR MARGINALITY? – ETHNOGRAPHIC REFLECTIONS ON MARITIME LIFESTYLE MIGRATION

Nataša ROGELJA<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## ABSTRACT

### **Liveboards<sup>1</sup> in the Mediterranean: Luxury or Marginality? – Ethnographic Reflections on Maritime Lifestyle Migrations**

As a result of the opening of internal borders in the EU and the rapid development of affordable navigation technology, there is a constantly increasing number of people from Western Europe in the Mediterranean who have adopted a lifestyle that revolves around living working and travelling on boats. Through ethnography we will reflect on 1) different forms of the liveboard phenomenon; and 2) contextualize the phenomenon within lifestyle migration theory and discuss overlapping, interweaving and dispersing between cases.

KEY WORDS: lifestyle migration, mobility, liveboards, Mediterranean Sea

## IZVLEČEK

### **Živeti na barki v Mediteranu: Luksuz ali marginalnost? – Etnografska refleksija pomorskih življenjsko-stilskih migracij**

Z odprtjem notranjih meja v Evropski uniji in s hitrim razvojem lahko dostopne navigacijske tehnologije v Mediteranu narašča število ljudi iz Zahodne Evrope, ki so razvili poseben življenjski stil – na barki združujejo delo, potovanje in vsakdanje življenje. S pomočjo etnografije bomo osvetlili 1) različne oblike življenjskih stilov, povezanih z življenjem na barki in 2) pojav kontekstualizirali s teorijo migracije kot življenjskim stilom s ciljem oblikovanja diskusije o sovpadanju, prepletanju in razhajanju med obravnavanimi primeri. KLJUČNE BESEDE: migracija kot življenjski stil, mobilnost, barkarji, Mediteransko morje

## INTRODUCTION

The book *Sell Up and Sail* by Bill and Laurel Cooper, which has become a bible for long-term cruisers (one can find it on many liveboard boats, on book-swap shelves in marina toilets and club rooms) begins with the following story:

---

<sup>1</sup> Research Fellow, Slovenian Migration Institute, Scientific Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana; natasa.rogelja@zrc-sazu.si.

<sup>1</sup> The word liveboards is frequently used to refer to people who live on sailboats for extended periods. The word is also widespread on internet blogs and forums and is recognised within the sailing community as well. The expression boat people is more commonly applied to people living on riverboats while the word liveboards is used mainly in connection with people living on the sea on sailboats.

In 1976 we sold our house, waved goodbye to the family, and took to the sea in a boat we had built ourselves. We became long-distance, liveaboard cruisers [...]. Abandoning brick walls and gardens, property taxes, and interference from authorities who continually tried to order what we might or might not do, we took on the less comfortable but much more invigorating life of responsibility for our own actions, health, welfare and safety (Cooper, Cooper 1994: 11).

Although the liveaboard phenomenon is a highly diversified – touching on several forms of migration such as IRM (International Retirement Migration), long term (sabbatical) travel, tourism, lifestyle migration and marginal mobility<sup>2</sup> – most long term liveaboard cruisers begin their stories with words similar to those of the Coopers. In-depth ethnographic research reveals various forms of overlapping, interweaving and dispersing within the phenomenon.

In the Mediterranean, the *sell up and sail* syndrome is a relatively recent phenomenon connected with the opening of internal borders within the EU, the rapid development of affordable navigation technology, the rapid expansion of boat charter industries that introduced *pleasure cruising*, and several recent socio-political contexts within Europe which vary from increased standards of living to the recession and disillusionment with the national state system based dominant norms of the society marked by neo-liberal<sup>3</sup> global capitalism (cf. Bousiou 2008; Clark 1997; D'Andrea 2006, 2007; Dearing 1998; Korpela 2009; Martin 1998, 2002; Oliver 2007). As early as 1980 it was estimated that there were four thousand such boats in the Mediterranean (Copper 1994: 7). While there are no up-to-date estimates of the current situation, the phenomenon at present is undoubtedly widely present not only in the Mediterranean but also in the Caribbean and the South Pacific.

Apart from recent developments, the phenomenon also has its roots in broader cultural narratives and historical contexts such as the lure of the sea (Corbin 1994), the Robinsonian quest of looking for *elsewhere*lands (Löfgren 1999), the Grand Tour, adventure travel, the hippy movement and the development of the culture of travel in general. Although these are important frameworks for understanding the liveaboard phenomenon, in this article we will focus on the ethnographic details of liveaboards in the Mediterranean, contextualizing them within lifestyle migration theory, which I claim is the most suitable theoretical framework for understanding the phenomenon.

## THE ETHNOGRAPHIC FRAMEWORK: LIVEBOARDS IN THE MEDITERRANEAN<sup>4</sup>

The majority of liveaboards in the Mediterranean hold European passports, lived in urban settlements before migrating, represent different social strata and age groups, have widely varying sailing experience (from none to sailing instructors and competitors) and their break from their sedentary life in the

2 For an in-depth treatment of marginal mobility see Juntunen et al. (2013). The article focuses on highly mobile subjects whose movement cannot be grasped by conventional conceptualizations of mobility. Their travel practices differ essentially from those of economic and asylum migrants who move along more or less fixed routes. Nor do they resemble those people for whom mobility is a strictly temporary experience such as tourists. The social world of these new mobile subjects is marked by constant and loosely patterned nomadic travel, yet the surrounding context of their lives is that of global modernity. The authors conceptualize these emergent mobile lifestyles as marginal mobilities.

3 By neo-liberalism I refer to the political, economic and moral system governed by globalized financial markets that decouples labour and capital, disconnects social and the political rights and undermines the possibility of a true foundation for citizenship (Raulet 2011).

4 The data for the ethnography here presented were collected between 2006 and 2012 in Ionian Greece (Igoumenitsa and Levkas regions), along the Peloponnesian coast and on Crete.

West occurred in a variety of ways. Most of them are couples but there are also families and single men.<sup>5</sup> Liveaboards interact frequently in official and unofficial marinas and city peers, sharing information about good anchorages and vital resources such as water, electricity, prices, weather, the political situation in the Mediterranean and maritime regulations. Information is also spread through the internet on blogs, forums and e-mails. Above all, German, French and English liveaboards maintain contacts with their fellow citizens on land. This network is important for assistance and information concerning social and political conditions, market prices and health care services in the places they visit.

The liveaboards' travel routes are often the outcomes of spontaneous decision making. Destinations keep changing along the travel trajectory largely depending on the social, political, economic and climatic conditions in the localities traversed. Many claim that Greece is one of the few countries in the Mediterranean where conditions are suitable and life is affordable for them. However, their mobility is often seasonally patterned. They usually follow work and weather conditions in the Mediterranean (six months on the move and three to six months wintering in place). Those who do not have a regular income (such as a pension, state support or salaries) earn their money "on the way" and most commonly engage in seasonal or periodic work in the spring-summer-autumn months (mostly in tourism and boatyards). For those who work in tourism, winters are largely devoted to leisure and boat repair.

A unifying feature for all liveaboards is that they have made a conscious decision to take up a mobile life. Ethnographic details show that the balance between the choice and necessity has to be taken into consideration when talking about the reasons for adopting this kind of life. Redundancy, health problems, blocked career choices and individual crises are not rare among liveaboards. There are various personal reasons for choosing this way of life, such as: having no time for a family, themselves and their community, because they want to live a healthier life, to avoid the rat race, because they felt violated, because they had a lack of control over their lives, because they like nature, the sea and travelling, because they think there is a lot of freedom in this kind of life, and almost all say that living on a boat is the most economical way to travel (and live).<sup>6</sup>

Some liveaboards (mostly retired people) have regular incomes or savings, while others have to resort to various flexible economic strategies: temporary work in marinas and construction sites, sailing and diving schools during summer or offering various services to charter companies (cleaning charter boats, sail repair etc.) and long-distance work over the internet (computer programming, translation, writing etc.). The problematic aspect of this kind of economic life is often expressed through remarks about the inflexibility of the sedentary-lifestyle oriented national state. Entitlement to various social statuses, state supports, rights and benefits, and obtaining personal documents, certificates and licenses, all require a permanent address. The same holds true for participation in official economic life through the banking system. For this reason many liveaboards maintain fake permanent addresses in order to avoid problems.

## **One sea many faces**

According to my ethnographic data there are three predominant groups of liveaboards, which can be described as IRM (International Retirement Migration) liveaboards, sabbatical liveaboards and peri-

---

<sup>5</sup> Even though mobility and especially maritime mobility is historically grounded in masculine subjectivities, the ethnography presented here does not discuss gender issues. The freedom of movement and the gender production of space within maritime lifestyle migration is a specific topic that should be discussed in a separate article. This article is a general presentation of the liveaboard phenomenon, since the phenomenon is under-researched within the social sciences and humanities with the exception of few articles such as: Lusby, Anderson (2008) and Macbeth (1992).

<sup>6</sup> The average monthly budget for a couple in the Mediterranean is approximately 1200 euros including boat expenses.

patetic liveboards. This differentiation is made mainly according to their economic strategies. Even though the categories often overlap, transform from one to another, and form new sub-groups, I will use those three categories as descriptors in this article.

### **IRM liveboards**

You know what we usually talk about when we go to these excursions? We talk about our children and grandchildren. One woman said to me that her children are accusing her because she ran away. She feels bad, you know. [...] And there is all this stuff about how we should live and how we should not live. But I think children must give freedom to their parents to do what they want with their life. I think I will live longer if I take my life into my own hands.

Retired people living and travelling on boats are often among the better off liveboards in economic terms; they have regular incomes, their boats are more expensive, they usually stay in marinas for longer periods and their travel plans are more fixed. In-depth ethnographic research reveals that many of the liveboards did not leave when officially retired but when they were still of working age. Many of those were redundant workers pushed to choose this kind of life in their mid 50s or they deliberately decided to leave work "before getting too old". Usually they sold their apartments and houses, bought a boat and are living partly on savings until they reach the age when they are entitled to a state pension.

The specific reasons for this kind of life among IRM liveboards are most commonly to improve health or to stay healthy, a passion for travel and sailing and to avoid the burden of the feeling of uselessness produced within their home society. As the Coopers (1994: 3) stated in their book: "When we get very old we get patronized, nannied and grannied, and swept onto the scrapheap." Many of them share the opinion that they were marginalized back home or they express a fear of being marginalized, so they left before that happened. Usually, their children approve their parents' choice to take control over their lives. In spite of that many of them feel guilty for abandoning their grandchildren and some were even accused by their children of being *runaway grannies*.

### **Sabbatical liveboards**

Of course I like to travel. Even before, when I was a backpacker, it was important to me. And this was the first reason I told you when you asked me why... But then I was thinking... maybe I have to tell you more... We have met a lot of people when we sailed around the world. Always... maybe not always but many times something happens before their travel, you know... Maybe a divorce, maybe they were ill, maybe an accident... For me it was the same. I got divorced, I was seriously ill and my son had an accident. He died... After I survived all this it was easier for me to decide. It is strange to say that but now I have no fears and I do just things that I like. I am more focused. I do not pay attention to things that are really not important for me. [...] But what is really interesting question is what will we do when we finish our voyage? I still do not know...

Among liveboards we also find long term (sabbatical) travellers: those who have been travelling extensively all their life (for example as backpackers) or those who engage in *travel projects* such as a *year around the world*, *crossing the ocean* or just *living on the boat for a year*. For those liveboards the mobile life is a strictly temporary experience which in some cases can transform into a settled way of life at sea. Usually they live on savings and do not engage in economic activities, with the exception of those who prolong their travel to three or more years. Although the first reasons for adopting this kind of life among sabbatical liveboards are a passion for travelling and nature, in-depth ethnography shows that serious health problems, divorces or tragic events in the family often precede the decision to take up this kind of life.

### Peripatetic liveboards

My husband worked on a boat when he was younger. The sea was always his passion. But then he got serious heart problems and nobody wants to employ a sick man in Germany. I was working as a social worker and you know how it is... We did not earn enough money for urban life and besides... now we are living so much better. [...] In future we want to live in an ecological sustainable community. I want to grow food for myself. We have friends in Sweden that invited us to come. It is possible that we will join them. Maybe we go with the boat.

The third category of liveboards can be described as peripatetic<sup>7</sup> liveboards and can be understood within the theory of marginal mobility.<sup>8</sup> They can be distinguished from other liveboards by several criteria, even though the overlapping between the categories presented here is of course very common. First, they decided or were forced to leave their professional careers behind while still of working age (between 25 and 50). Second, being without a regular income means they have to rely on state support and/or flexible economic strategies such as long distance IT-based work, occasional jobs in marinas and construction sites or in tourism. Third, their mobile life, their nomadism constitutes a *settled way of life* (many children of liveboards do not know any other home). Fourth, they usually anchor outside of official marinas for economic reasons, and interact intensively with their peers but also with local fishermen in sharing information on how to gain access to water, electricity and good anchorages. Fifth, they typically do not form large groups, nor do they form formal organizations that forward their common interests. Public political invisibility may also be a strategy to avoid potential conflicts and problems with locals, local authorities and with sedentary oriented state rules back home which are not compatible with their highly mobile lifestyles. Sixth, marginal liveboards rarely make fixed future plans, and their travel trajectories often seem spontaneous or chaotic. Many for example have reached the West Indies and even the South Pacific during their years at sea or dream to reach these remote places in the future; others stay in the Eastern Mediterranean or other cheaper places and rarely leave the area, circulating among Greece, Turkey and North Africa. Seventh, the balance between choice and necessity is more important when we talk about their reasons for choosing a nomadic way of life at sea. Here we deal with cases (such as the German family presented above) that can be related to Zygmunt Bauman's (1998: 92) vagabonds who "are on the move because they have been pushed from behind – spiritually uprooted from a place that holds no promise." Finally, one can notice bits of eco-spiritual enlightenment coming from the late 1960s among peripatetic liveboards. Many of them dream of ecological farms and ecological houses, some have experiences with ecological villages and their critiques are directed towards the neoliberal system that in the opinion of one of my interlocutors is an "ecological, moral and social disaster". He continued: "Life is too short to be spent on constructing elevators for business buildings."

7 This group of liveboards moves from one place to another in search of work (tourism, boatyards, construction work and agriculture) or they work on the way via IT as writers, translators or computer programmers. Although there are socio-economic and educational differences between them they can be categorised as peripatetic liveboards according to their economic strategies. I also chose this term because I argue together with Joseph C. Berland and Matt Salo (1986) that the term peripatetic is semantically more neutral and broad in comparison with terms such as service nomads (Heyden 1979), commercial nomads (Acton 1981), or non-food producing nomads (Rao 1982). The term peripatetic is useful for liveboards as it refers to a socio-economic niche stressing the exploitation of social rather than natural resources. Even the managing of state supports such as child benefits, unemployment benefits and disability benefits could also be listed under exploitation of social resources.

8 See footnote 3.

## THE THEORETICAL FRAMEWORK: LIVEBOARDS AND LIFESTYLE MIGRATION

Lifestyle migration (LM) has been recognized as a growing and disparate phenomenon with important implications for individuals, societies (Benson, O'Reilly 2009a, 2009b) and places (Hoey 2010). Michaela Benson and Karen O'Reilly (2009b: 612) defined LM in a broad, working definition as spatial mobility of "relatively affluent individuals of all ages moving either part-time or full time, permanently or temporarily to places which, for various reasons, signify for the migrants something loosely defined as quality of life". The liveboard phenomenon shares many similarities with cases discussed within the field of LM, yet there are certain points where alternative perspectives can be added. Below I will discuss the characteristics of LM and will compare them with ethnography of liveboards in the Mediterranean. In doing so I will develop the discussion in relation to several topics such as the boundary between migration, tourism and lifestyle migration, the contemporary context of mobility, geographies of meaning and freedom of choice.

### Fuzzy boundaries

LM studies focus on a particular form of contemporary migration which raises the question of the fuzzy boundaries between migration and tourism. For Kate Torkington (2010), LM differs from tourism in the sense of time and behaviour, but also in the sense of spatiality and activities. Less effort has been made in comparing LM with migration, and it may appear as if the boundary between migration and LM is clear and unproblematic. Mari Korpela (2009: 19) states that the tendency to distinguish between poor migrants and affluent lifestyle migrants is deeply rooted in people's thinking. She states: "While it is complicated to distinguish between migrants and lifestyle migrants, it is even more difficult to distinguish between lifestyle migrants and tourists (Korpela 2009: 19)." The ethnography of liveboards as well as some other studies that seek to understand irregular migrants and other mobile subjects within the context of late capitalism (Juntunen et al. 2013; Clark 1997; Korpela 2009) can contribute to this debate by equating the complication of comparison on both sides. In their attempt to conceptualize different emergent mobile lifestyles that remain largely unaddressed in the academic discourses, Juntunen et al. developed the concept of marginal mobility (Juntunen et al. 2013). Observing cases of irregular Moroccan migrants and Western neo-nomads and following common peculiarities of these strikingly different mobile subjects such as similar trajectories, feelings of uprootedness and dispossession, lack of a politicized public sphere, economic practices and their relation to sedentary norms, they challenge the notion of the immigrant-other that has up to the present muted a critical public debate on the relation between human mobility and neoliberal economic policies. They conclude that the common cultural ethos of their movement as well as the striking inequality between Western and non-Western mobile subjects can only be grasped against the background of global late capitalism (ibid). In this context the stereotyped image of the immigrant-other as well as the fact that social cohesion and national loyalties of citizens are increasingly fragile – because of the social and economic adjustments the nation states make in order to position their economies better – must be taken into consideration when discussing the boundaries between contemporary mobile subjects. The following story illustrates the question of fuzzy boundaries, speaks of the emergence of new researchable entities and challenges the traditional entities and boundaries between migrants/tourists/lifestyle migrants.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> In their book *The Trouble with Community*, Vered Amit and Nigel Rapport (2002) point out that on one hand anthropologists have been increasingly willing to accept the loss of place as a dominant metaphor for culture but on the other the concept of collectivity has become an even more crucial anchor for the efforts of anthro-

Liz and Bob are a childless couple in their early fifties. They came to Crete on their homemade sailboat where they arrived from the Suez Canal. They have been on the move for about 30 years, developing various mobile economies since their mid 20s. They are not consumption-led migrants, they are not tourists, they are not economic or political migrants, nor do they resemble traditional nomads. They could be called maritime lifestyle migrants, characterized by constant mobility on the sea which brings a certain peculiarity to this kind of lifestyle. Although their mobility is constant, their stays in certain countries can be up to one year long; they circulate along loosely defined trajectories; they are statistically invisible (as they do not have a permanent or temporary address, nor are they registered as tourists); they use IT technologies for their work, they are occasionally involved in education as English teachers in the developing world, as well as taking up periodic labour in the very same unregulated economic niches as traditional migrants; namely in agriculture, construction and services; their social world is marked by uprootedness (social contacts are situational and instant); and they are in a constant process of negotiation with the state bureaucracies that impose sedentary norms on their lives.

### Mobility, the ongoing quest and the sea

In comparison with the liveboard phenomenon, LM studies do not focus so much on movement itself, as they encapsulate this form of migration within the term lifestyle and shift the focus from movement to lifestyle itself. For maritime lifestyle migrants, mobility is central as they develop a lifestyle *on the move*. Their mobility is stimulated by various reasons. Bob and Liz for example move on because “we are fed up with the place, we might find a better job/life somewhere else, because we want to travel, because we belong nowhere, because we do not want to live in a rat race, because we are used to moving, because boats can be untied.” Constant mobility and mobile economic practices – although interspersed with periods of sedentarism – are deeply incorporated in their way of life and constitute their everyday reality. Although the constant mobility is not the main characteristics of LM, the ongoing quest and the constant search for a better life is well documented within LM studies (Benson and O’Reilly 2009a; Korpela 2009; Benson 2009). For lifestyle migrants, migration is usually not a one-off move to a permanent destination, but rather more of a constant search for *elsewhere*lands where life is good or at least better. As O’Reilly and Benson observed, the ongoing quest for a better way of life explains the ambivalence that many migrants feel, while at the same time indicating that the initial destination may not be the final one. In this way they seek to live in utopia, yet this is always just out of reach (2009a: 10).

Both liveboards and lifestyle migrants narrate their migration in terms of trajectories away from negative lifestyles towards a fuller, more meaningful and healthier way of life, but the perpetuity of moving is accentuated when one chooses to live on a boat. This life can be seen as an extreme case of the ongoing quest and many claim to have chosen this way of life because of the freedom of movement. One of my interlocutors compared his way of life with that of expatriates in Greece in the following way:

What I like about this life is the freedom. If you do not like the place anymore you are free to go! All these people that bought houses here... they are bound to places. What will happen if Greece is no longer part of the EU? With the boat you care less about these problems!

For liveboards the sea functions as a place of ultimate freedom and also as a place where ongoing mobility is not questionable. The ongoing quest is normalized to the point that some people never stop

---

pologists attempting to locate transnational or multi-sited ethnographic fields. They said that: “In anthropology’s dogged search for new delocalized ‘peoples’ the discipline seems in danger of reproducing the fictitiously integrated fields that were once derived from an association between place and culture” (ibid. 2002: 3).

circumnavigating. The ongoing mobility on the sea is an aim, an end in itself and the fulfilment of a dream. In this sense the sea is the embodiment of the movement – the place itself becomes movement; movement becomes place.<sup>10</sup> To close the circle: liveaboards do develop lifestyle in mobility but the place still plays a central role in their migration. As for many other lifestyle migrants the place is important for their personhood. It is not a coincidence that ideas of freedom can be materialized right there on the sea, which from a cultural historical perspective is marked by freedom imagery (Corbin 1994). As Brian Hoey (2010: 256) concluded about lifestyle migrants' narratives of relocation, "they show us how embodied experience gives them meaningful, personally constitutive connections to place, the physical landscape, and an intangible spirit of history that resides in particular places or local characters". For liveaboards the sea is an important element in their narratives and they connect it with health, with a place where one can become a better person, with freedom, with personal memories of their childhood, with a virus (once you experience the sea you are infected), and certainly with something greater than themselves that gives meaning to their life.

### **Freedom(s), privilege(s), and escape(s)**

As Benson and O'Reilly observe, the phenomenon of moving for a better life has been researched under different umbrellas such as retirement migration, leisure migration, counter-urbanization, second home ownership, amenity seeking, seasonal migration and residential tourism, *inter alia* (2009b: 2). Many of these studies find the term LM useful in explaining and labelling their cases (Torkington 2010; Hoey 2010; Korpela 2009; Nudrali, O'Reilly 2009). In LM studies we find typologies such as residential tourism, the rural idyll and bourgeois bohemians to explain different types of lifestyle migrants according to destination (Benson, O'Reilly 2009b:4) or family migrants, retirement migrants and mid-life migrants (Benson 2009). Even though these cases have many similarities (LM as a comparable project, following dreams, self-realization narratives etc.) the common denominator of all these cases can blur the crucial differences between subjects and can hide important backgrounds connected with the reason for LM. In this context, cases such as peripatetic liveaboards and rural idyll migrants can be interpreted in different ways, showing alternative perspectives on the phenomenon. It can be seen as a quest for authenticity, as a form of lower-middle-class angst and bourgeois subjectivity which seeks to improve a life which is already perfect, or it can be interpreted as a strategy to negotiate tensions, as a strategy to escape from the immoral meaning of life from feelings such as being torn down, disoriented and violated even if we speak of so-called privileged persons (Hoey 2010). As one of my interlocutors explained:

I worked as a fisherman back home. I worked hard and I liked my job. But then I got serious health problems with my back... and then this quota system appeared. It is not just... Some guys they had two or more boats and they had employees, not employees but more like slaves, you know, working for them. [...] This is not fishing anymore for me. I was thinking how I would organize... the world. I think one man one boat would be the best solution. If it is not like that I do not play this game anymore.

Such ethnographic examples may as well be an indicative of wider shifts and social transformations that do not speak of subjects that are a priori unwilling to participate fully in society but are aiming towards alternative solutions in a period of a widespread adrift. By unifying various cases with different backgrounds under the LM umbrella it might also be suggested that LM studies could fall into the trap of moving towards "decorative sociology" (Rojek, Turner 2000) which is too theoretical and depoliticized.

<sup>10</sup> Deleuze and Guattari made a distinction between smooth and striated space (1988: 304). As Jake Phelan wrote, the sea is the epitome of smooth place, being without definite borders and characterised by the movement and fluidity of the sea and those who travel upon it (2007: 12–13).



Following the analysis of LM ethnographies, the explanation of the background for LM often resembles the thesis of privileged self-realization projects that was enabled by the general development of transport, and a rise of European standards of living (Torkington 2010; Hetherington 2000, 1992, 1998). Authors such as Brian Hoey and Greg Martin offer slightly different explanations, Hoey (2010) referring to counter-urbanization migration and Martin (2002) explaining contemporary Travellers in Britain. The people that Hoey (2010: 241) observes talk about the wish for a slower pace and a simple environment, but they also stress the feeling of being violated, torn down, without time for family or themselves, disconnected, and Hoey concludes that these examples must be understood within the broader framework of late capitalism which produces a mass scale existential crisis by creating a tension between personal experiences with material demand and the moral meaning of the good life (ibid.). Martin takes the explanation a step further, reflecting on Kevin Hetherington's (2000) explanations of English Travellers and his own ethnography. He concludes that the idea that Travellers have chosen to adopt this lifestyle can be used in two ways: to celebrate their freedom, demonstrate their unwillingness to participate fully in the society, and see them in the light of the middle-class bourgeois quest for authenticity, or to see political connotations in this stress on individual freedom. For Martin (2002) it is extremely important to dig further and to detect the wider socio-historical context which enables and promotes "escape".<sup>11</sup>

One of the peculiarities of lifestyle migrants has been the relative freedom of choice which has also been discussed and challenged also within LM studies in the context of the more general social changes over the late 20th Century (more flexible social roles, social differentiation less dependent on fixed social hierarchy, individuals less constrained by social structures and categories, process of individualization) (Torkington 2010; Beck 1992). This view has been challenged by the idea that the process of individualization is not necessarily connected with the free will of individuals but is required by the system. As Anthony Giddens (1994: 75) stated, modern subjects face the burden and the liberation of constructing their own identities in the sense that we have no choice but to choose. The other challenge in observing freedom of choice within LM comes from taking into account Bourdieu's theory of the importance of the individual's habitus, which limits individual choices and possibilities (Benson, O'Reilly 2009b; Bourdieu 1984). In this view LM is a result of particular material circumstances and specific class habitus. Lifestyle choices are thus a direct outcome of our embodied class culture. Bourdieu's theory has been criticized for being too deterministic (Jenkins 2000), but Bourdieu himself emphasized that habitus is a generative structure with the potential of incorporating changes and whose "limits are set by the historically and socially situated conditions of its production" (Bourdieu 1990: 55). Many authors (Margolis 1999; Sweetman 2003) have questioned and further explored the theoretical potentials of habitus in the context of global modernity with questions such as: What happens if the habitus and structure no longer match? Is reflexivity on this discrepancy only possible in a time of crisis? Are we in a time of mass-scale existential crisis, as Hoey (2010) puts it, where individuals with different habitus experience the same tension? As O'Reilly and Benson (2009b: 12) observe, the quest for utopia has persisted for centuries, while the recent increase in this phenomenon implies that it emerges partly as a reflexive assessment of opportunities (whether life will be better here or there). Following these arguments one can conclude that individualized lifestyle migration projects also have their limits set by late modernity, where individuals from various backgrounds are pushed to search for alternative solutions and lifestyles yet their possibilities are still set within the framework of their habitus.

---

11 The word escape itself has a negative connotation of *escaping from responsibility* but for many authors it also carries the message of an individual crisis where escape is an act of negotiating a tension between the moral meaning of life and personal experience with material demand (Hoey 2010).

## CONCLUSION: MARGINALITY OR LUXURY?

I have attempted to present an ethnography of liveaboards in the Mediterranean, to explore overlaps and discrepancies with lifestyle migration studies and to place maritime lifestyle migration in a context of increased mobility and late capitalism. My understanding came out of talking and living with liveaboards who articulated how and why they choose this way of life. Their personal experiences vary to a great extent from luxury to marginality, yet the surrounding context of their lives is the commonness of global modernity, which produces new researchable entities demanding fresh theoretical and methodological reflection. A central paradox of these emerging lifestyles is that they spring from the commonalities of our era, but their action subverts this very same reality. The common denominator for these emergent forms of mobile lives is that they are closely related to time- and space-compressing communication technology (Urry 2004), yet people choose this way of life in order to enlarge the space and to make time irrelevant. The emergence of these new researchable entities also challenges the traditional boundaries between migrants/tourists/lifestyle migrants (Amit, Rapport 2002) and brings to the fore the fact observed also by Juntunen et al. (2013) that the notion of the immigrant-other has up to the present muted a critical debate on the relation between human mobility and neoliberal economic policies. Together with John Urry and Mimi Sheller (2006), I also argue that although mobility is a historical phenomenon and not a unique characteristic of the modern world, today we are moving and living, as Sheller (2011: 1) states: "differently and in more dynamic, complex and trackable ways as ever before". We are also living in a world of pluralized opportunities and mass information that force people to choose and reflect on their lives and their positions. We are being bombarded with stories of success and the good life, yet we face a different sort of reality, a reality which is many times incompatible with the promises of the advertisements. All this produces tension, individual crisis and reflection on our choices.

The story of liveaboards has to be understood in this context and seen from two angles. To be a liveaboard is a luxury; Westerners enjoy great freedom of global mobility and remain outside of public debates on migration, mobility and citizenship, whereas people from outside the West are perceived as the central constituents of the immigration problem (cf. Juntunen et al. 2013); liveaboards use the symbolic capital connected to the nautical tourism and the sea; and they hold passports that entitle them to many benefits. However, to understand the liveaboard phenomenon fully we also have to take into account marginality. It is a story of people who chose to be mobile because they want to be old and active instead of treated with disdain, they want to be parents with time for their children, they do not want to feel useless, redundant or immoral in their everyday work or they just want to find moorings to their sense of self. Paradoxically they search for it in perpetual mobility on the wide open sea. Even though their social world is marked by *disorder* – by constant and loosely patterned nomadic travel at sea – their problems, wishes, chances, choices and solutions are set within the *normality* of global modernity, where the subversive has become an everyday necessity.

## REFERENCES

- Acton, Thomas (1981). Gypsyism in the Far East. *Newsletter of the Gypsy Lore Society* 4/1, 2–6.
- Amit, Vered, Rapport, Nigel (2002). *The Trouble with Community. Anthropological Reflections on Movement, Identity and Collectivity*. London: Pluto Press.
- Bauman, Zygmunt. (1998). *Globalisation: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Benson, Michaela (2009). The Context and trajectories of lifestyle migration. *European Societies* 12/1, 45–64.
- Benson, Michaela, O'Reilly, Karen (eds.) (2009a). *Lifestyle Migration: Expectations, Aspirations and Experiences*. Burlington: Ashgate Publishing.

- Benson, Michaela, O'Reilly, Karen (2009b). Migration and the search for a better way of life: a critical exploration of lifestyle migration. *The Sociological Review* 57/4, 608–625.
- Berland, Joseph C., Salo, Matt T. (1986). Peripatetic Communities: An Introduction. *Peripatetic Peoples. Nomadic Peoples*. Special Issue 21/22.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A Social Critique on the Judgment of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bousiou, Pola (2008). *The Nomads of Mykonos. Performing Liminalities in a 'Queer' Space*. New York and Oxford: Berghahn Books.
- Clark, Colin (1997). "New Age" Travellers: Identity, Sedentarism and Social Security. *Gypsy Politics and Travellers Identity* (ed. Thomas Acton). Hertfordshire: University of Hertfordshire Press, 125–141.
- Cooper, Bill, Cooper, Laurel (1994). *Sell up and Sail*. London: Adlard Coles Nautical.
- Corbin, Alain (1994). *The Lure of the Sea. The Discovery of the Seaside in the Western World 1750-1840*. Cambridge: Polity Press.
- D'Andrea, Anthony (2006). Neo-Nomadism: A Theory of Post-Identitarian Mobility in the Global Age. *Mobilities* 1/1, 95–119.
- D'Andrea, Anthony (2007). *Global Nomads. Techno and New Age as Transnational Countercultures in Ibiza and Goa*. New York: Routledge.
- Dearling, Alan (1998). *No Boundaries. New Travellers on the Road (Outside of England)*. Dorset: Enabler Publications.
- Deleuze Gilles, Guattari, Felix (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. London: The Athlone Press.
- Giddens, Anthony (1994). Living in a Post-Traditional Society. *Reflexive Modernization* (eds. Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash). Cambridge: Polity Press, 56–109.
- Hetherington, Kevin (1992). Stonehenge and its Festival. Spaces of Consumption. *Lifestyle Shopping: The Subject of Consumption* (ed. Rob Shields). London: Routledge, 83–98.
- Hetherington, Kevin (1998). *Expressions of Identity, Space, Performance, Politics*. London: Sage Publications.
- Hetherington, Kevin (2000). *New Age Travellers. Vanloads of Uproarious Humanity*. London: Cassel.
- Heyden, Robert (1979). The Cultural Ecology of Service Nomads. *The Eastern Anthropologist* 32/4, 297–309.
- Hoey, A. Brian (2010). Place for Personhood: Individual and Local Character in Lifestyle Migration. *Mid-western City and Society* 22/2, 237–261.
- Jenkins, Richard (2000). Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. *Pierre Bourdieu (vol. II)* (ed. Robbins Derek). London: Sage, 22–34.
- Juntunen, Marko, Kalčić, Špela, Rogelja, Nataša (forthcoming 2013). Marginal mobility: Ethnographic Reflection on Contemporary Mobile Lives. *Movement and Spatial Constructions. Mobilities, Special Issue* (eds. Nataša Gregorič Bon, Jaka Repič).
- Korpela, Mari (2009). *More Vibes in India. Westerners in Search of a Better Life in Varanasi*. Tampere: Tampere University Press.
- Löfgren, Orvar (1999). *On Holiday. A History of Vacationing*. London: University of California Press.
- Lusby, Caroline, Anderson, Stephen (2008). Alternative lifestyles and well-being. *Loisir et Societe* 31/1, 121–139.
- Macbeth, Jim (1992). Ocean cruising: a sailing subculture. *The Sociological Review* 40/2, 319–343.
- Margolis, Joseph (1999). Pierre Bourdieu: Habitus and the Logic of Practice. *Bourdieu: A Critical Reader* (ed. Richard Shusterman). Oxford: Blackwell, 64–83.
- Martin, Greg (1998). Generational Differences amongst New Age Travelers. *The Sociological Review* 46/3, 735–756.

- Martin, Greg (2002). New Age Travellers: Uproarious or Uprooted? *Sociology* 36/3, 723–735.
- Nudrali, Ozlem, O'Reilly, Karen (2009). Taking the Risk: The British in Didim. Benson, *Lifestyle Migration: Expectations, Aspirations and Experiences* (eds. Benson Michaela, O'Reilly Karen). Burlington: Ashgate Publishing, 137–157.
- Oliver, Caroline (2007). Imagined Communitas: Older Migrants and Aspirational Mobility. *Going First Class? New Approaches to Privileged Travel and Movement* (ed. Vered Amit). New York and Oxford: Berghahn Books, 126–143.
- Phelan, Jake (2007). Seascapes: Tides of thoughts and beings in the Western perception of the sea. *Goldsmith Anthropological Research Papers 14* (eds. Mao Mollona, Emma Tarlo, Frances Pine, Olivia Swift). University of London: Goldsmith College, 1–25.
- Rao, Aparna (1982). Non-food-producing Nomads and Problems of Their Classification: The case of the Ghorbat in Afghanistan. *The Eastern Anthropologist* 35/2, 115–134.
- Raulet, Gerard (2011). Legitimacy and Globalization. *Philosophy and Social Criticism* 27/3, 313–323.
- Rojek, Cris, Turner, Bryan (2000). Decorative Sociology: Towards a Critique of the Cultural Turn. *Sociological Review* 48/4, 629–648.
- Sheller, Mimi (2011). Mobility. *Sociopedia.isa*, Drexel University.
- Sheller, Mimi, John, Urry (2006). The new mobility paradigm. *Environment and Planning*, 38/2, 207–226.
- Urry, John (2004). Small Worlds and the New 'Social Physics'. *Global Networks* 4/2, 109–130.
- Sweetman, Paul (2003). 21st Century dis-ease? Habitual reflexivity or reflexive habitus. *The Sociological Review* 51/4, 528–549.
- Torkington, Kate (2011). Defining Lifestyle Migration. *Dos Algarves* 19, 99–111.

# DIPLOMAT KOT AKTER IN OBJEKT MIGRACIJSKIH PROCESOV

Milan JAZBEC,<sup>I</sup> Marina LUKŠIČ HACIN<sup>II</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### **Diplomat kot akter in objekt migracijskih procesov**

V prispevku se posvečamo študiji primera diplomatsko-migracijske izkušnje diplomata v bilateralni diplomaciji, pri čemer je naš namen preveriti, ali obstajajo med diplomati in migranti stične točke, zaradi katerih bi lahko diplomate razumeli tudi kot migrante. Nadalje skušamo pokazati, da je poklicno gibanje diplomatov specifična oblika migracije in ne zgolj poklicne mobilnosti. Analiza izhaja iz rezultatov raziskave na populaciji slovenskih diplomatov ter je nadgrajena z osebno izkušnjo slovenskega diplomata, opazovana v treh različnih okoljih izvajanja bilateralne diplomacije. Metodološka posebnost prispevka je, da je sogovornik – diplomat ne le primer preučevanja, ampak tudi akter analize in interpretacije.

KLJUČNE BESEDE: diplomat, migracije, krožne migracije, začasno delo v tujini, bilateralna diplomacija

## ABSTRACT

### **Diplomat as an Actor and Object of Migration Processes**

This article presents the case study of a diplomatic – migration experience of a diplomat in bilateral diplomatic practice with an aim to check if there are common characteristics of diplomats and migrants, on the basis of which we could also define diplomats as migrants. Additionally, we try to prove that professional mobility of diplomats between foreign ministry and diplomatic missions is also a specific form of migration and not only mobility as such. Our analysis stems originally from a broader research project, which was concluded among Slovene diplomats, and is upgraded with a personal experience of a Slovene diplomat, who was observed in three different bilateral diplomatic postings / environments. This paper brings also a pioneering methodological example, where the observed and interviewed diplomat is not only an object of a case study, but also an actor of the analysis and interpretation.

KEY WORDS: diplomat, migration, circular migration, temporary migration, bilateral diplomacy

---

<sup>I</sup> Dr. politologije, izr. prof., veleposlanik, Ministrstvo RS za zunanje zadeve, Prešernova cesta 25, SI-1000 Ljubljana; e-pošta: milan.jazbec@gov.si.

<sup>II</sup> Dr. sociologije, znanstvena svetnica, izr. prof., predstojnica Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana; e-pošta: luksic@zrc-sazu.si.

## UVOD<sup>1</sup>

Diplomacija se kot poklicna dejavnost primarno odvija zunaj matične države. Zaposleni v diplomaciji so populacija, ki del svoje poklicne dejavnosti kot začasno delo opravlja v tujini. Njihova poklicna dejavnost je z leti podrejena načelu rotacije med matično državo in različnimi državami sprejema, kar bi lahko razumeli kot specifično obliko migracij, kjer se dosledno realizirajo principi krožnosti: emigracija–imigracija–remigracija. Tako so v tujini vsakič vpeti v procese resocializacije, včasih tudi integracije, ob povratkih domov pa v procese resocializacije in reintegracije. Poklicna rotacija jim kreira razmerja in okoliščine, ki nanje (vedno znova) vplivajo resocializacijsko. Ker se migracije permanentno ponavljajo, so dani pogoji, da lahko govorimo o t. i. krožnih migracijah, ki odstopajo od klasičnega modela, saj države gostiteljice niso iste, ampak se spreminjajo, povratki pa so vedno v matično državo.

V prispevku se posvečamo študiji primera diplomatsko-migracijske izkušnje diplomata v bilateralni diplomaciji, torej v neposrednem urejanju odnosov med posameznimi državami (zato se ne ukvarjamo z multilateralno diplomacijo). Naš namen je preveriti, ali med diplomati in migranti obstajajo določene stične točke, zaradi katerih lahko diplomate razumemo tudi kot migrante. Uvodoma bodo predstavljeni kriteriji razumevanja migracij, izpeljani iz migracijskih študij, in kriteriji diplomacije, izpeljani iz diplomatskih študij. V prispevku skušava pokazati, da je poklicno gibanje diplomatov specifična oblika migracije. Temu nasprotujejo avtorji, ki za mednarodne selitve statusno uglednejših poklicnih skupin uvajajo termin mobilnost.<sup>2</sup> Zanje so diplomati, novinarji, mednarodni humanitarni delavci, gospodarstveniki itd. vključeni v t. i. (mednarodno) poklicno mobilnost. Avtorja se pridružujeva stališču, da v ozadju takšne rabe kategorialnega aparata tičita metodološki nacionalizem (Wimmer, Glick Schiller 2003) in socialni rasizem. Socialni rasizem, ki se v razmerah globalnega kapitala posredno povezuje tudi z nacionalizmom, je očiten v predpostavki, da revni migrirajo, premožnejši pa so mobilni. Torej izhaja iz prepričanja, da je raba pojma mobilnost v teh primerih ideološko povzročena in teoretsko neutemeljena ter da je v primerih selitev diplomatov treba uporabljati termin (mednarodne) migracije ali začasno delo v tujini. Ta se pogosto spremeni v specifične krožne migracije, ko so diplomati podvrženi številnim procesom, značilnim za vse migracijske situacije, kar bova skušala v prispevku tudi dokazati.

Analiza izhaja iz rezultatov raziskave o populaciji diplomatov oziroma zaposlenih na Ministrstvu RS za zunanje zadeve. Raziskava je bila v letih 2008 in 2009 izpeljana v sodelovanju med Sektorjem za načrtovanje politik in raziskave Ministrstva za zunanje zadeve Republike Slovenije ter Inštitutom za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. Pretežno se je osredotočala na vprašanja o enakih možnostih v slovenski diplomaciji, odgovori sogovornikov (diplomatov) pa so se nanašali tudi na družinsko dinamiko in življenje v tujini. Rezultati raziskave so nadgrajeni z opazovanjem z udeležbo, ki ga je izvedel soavtor prispevka, diplomat in raziskovalec Milan Jazbec. Pri tem so mu pomagala avtobiografska dela o izkušnji diplomatskega dela v tujini, ki jih je v preteklosti že objavil.<sup>3</sup> V nadaljevanju je soavtorica prispevka Marina Lukšič Hacin z njim izvedla polstrukturiran intervju, prve analize podatkov in prvo fazo interpretacije rezultatov. Podlaga za izdelavo polstrukturiranega intervjuja so bili rezultati omenjene raziskave. Druga faza interpretacije je potekala v soavtorstvu kot avtorizacija prve faze in hkrati sokreacija interpretacije avtorja, ki je sicer tudi v Sloveniji aktivni večletni znanstvenoraziskovalni akter. Metodološka posebnost prispevka je, da je sogovornik – diplomat kot doktor političnih ved ne le primer preučevanja, ampak tudi akter analize in interpretacije.

V središču pozornosti je življenjska pot diplomata (Slovenca), ki je služboval v treh različnih tujih (neslovenskih) okoljih. Svojo kariero je začel v jugoslovanskem zunanjem ministrstvu v Beogradu

1 Prispevek je nastal v okviru projekta »Poklicne migracije Slovencev v prostor nekdanje Jugoslavije: Od naseljenecv do transmigrantov« in programske skupine Narodna in kulturna identiteta slovenskega izseljenstva, ki ju izvajajo raziskovalci Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

2 Podrobnejšo tematizacijo izpostavljene dileme je izpeljala Mojca Vah Jevšnik (2008, 2009).

3 Prim. Jazbec (2006, 2012).

(1987–1991) in jo nadaljeval najprej pol leta kot zadnji jugoslovanski (1991) in nato dobra tri leta kot prvi slovenski konzul v Celovcu (1992–1995). Nato je bil pooblaščen minister na slovenskem veleposlanstvu v Stockholmu (1996–2000), ki je takrat diplomatsko pokrivalo pet nordijskih (Švedska, Danska, Finska, Islandija in Norveška) ter tri baltske države (Estonija, Latvija in Litva). Obravnavano obdobje torej zajema čas od jeseni 1987 do jeseni 2000, to je trinajst let, od katerih jih je diplomat prebil enajst in pol zunaj Slovenije (osem v tujini ter tri in pol v isti državi, a zunaj slovenskega okolja, v Srbiji). Če povedano izrazimo v odstotkih, je v izbranem času slabih 90 odstotkov življenja prebil v tujem okolju, od tega 70 odstotkov v dveh tujih državah.

## OPREDELITEV TEMELJNIH POJMOV

Pojem migracije je opredeljen kot fizično gibanje posameznikov ali skupin v geografskem prostoru, ki pripelje do spremembe kraja bivanja. A to ni dovolj. Pri migraciji pride do spremembe fizičnega prostora in kulturnega/socialnega okolja. Pride do spremembe v interakcijskem sistemu, zamenjave socialnega sistema in kulture, porajajo se novi odnosi, potrebe, vrednote. Sprožijo se procesi resocializacije in akulturacije, ki so povezani s kulturnim šokom, ter integracije ali asimilacije. Lahko se pojavijo vprašanja o etnični identiteti in jeziku, statusu v etnični in slojevski stratifikaciji.<sup>4</sup>

Sprememba je lahko začasna ali trajna, tako da govorimo o začasni ali trajni migraciji. Pojem migracija je oznaka za številne pojavne oblike, ki so si v določenih kriterijih opazovanja podobne, v drugih pa se lahko pomembno razlikujejo. Cohen povzema, da migracijske študije, glede na razlike, migracije delijo na: individualne vs. kontekstualne migracije, notranje vs. mednarodne migracije, začasne vs. trajne migracije, naseljitvene vs. delovne migracije, ekonomske vs. politične migracije, ilegalne vs. legalne migracije, potisne vs. privlačne faktorje itd. (Cohen 1996: xii). Poleg tega pojem v sebi združuje emigracijo, imigracijo in remigracijo.

Pojem diplomacija lahko razumemo v več pomenih, npr. kot dejavnost, organizacijo, zunanjo politiko, spretnost, znanje in drugo, pri čemer si različni avtorji v tem definiranju ne nasprotujejo, temveč so njihovi pogledi komplementarni. Med številnimi avtorji del izdajamo nekatere referenčne, kot so npr. Benko (1998), Berridge (2002), Bohte in Sancin (2006: 25–26), Brglez (1998), Jazbec (2009: 19–23), Nicolson (1988: 3–5) in Petrič (2010: 307–341). Iz navedenega je očitno, da je diplomacija povezana z delovanjem države pošiljateljice v njenem odnosu do subjekta akreditacije (država sprejemnica ali pa mednarodna organizacija), pri čemer diplomati izvajajo diplomatske funkcije in opravljajo svoje delo na podlagi navodil iz prestolnice. Diplomacija kot poklicna dejavnost se primarno odvija zunaj matične države oz. v primarni interakciji z drugo oz. drugimi državami. Strnjeno bi lahko rekli,

da je diplomacija po eni strani način urejanja odnosov med suverenimi državami (ter preostalimi subjekti mednarodnega prava) po mirni poti (pogovori, pogajanja), po drugi strani pa je diplomacija kot organizacija (zunanje ministrstvo in diplomatsko-konzularna predstavništva) sredstvo za izvajanje tega urejanja odnosov med suverenimi državami ter preostalimi subjekti mednarodnega prava in s tem tudi njihove zunanje politike (Jazbec 2009: 21).

Še bolj zgoščeno lahko zapišemo, da je »bistvo diplomacije komuniciranje med državami s pomočjo posebnega osebja (Petrič 2010: 307).<sup>5</sup>

Diplomat je, izhajajoč iz navedenega, razumljen prvenstveno kot uslužbenec zunanjega ministrstva, ukvarja pa se z izvajanjem ter tudi s sooblikovanjem zunanje politike svoje države. Zahtevnost diplomatovega dela in njegova izpostavljenost različnim vplivom v kontinuiranem prepletanju doma-

<sup>4</sup> Več o tem glej Lukšič Hacin (1995 in 1999: 140–155).

<sup>5</sup> Prim. tudi Feltham (1994: 1–3).

čega in tujega okolja, v katerem je treba obdržati stalno držo opazovalca ter predstavnika in zagovornika interesov lastne države, je zelo velika. Zato je zlasti pomembno, da je diplomat zrela, zgrajena, načitana in samozavestna oseba, ki odgovorno opravlja svoje delo. Nicolson (1988: 55) tako npr. pravi, da morajo dobrega diplomata odlikovati naslednje lastnosti: resnicoljubnost, natančnost, umirjenost, potrpežljivost, dobrovoljni značaj, zmernost in lojalnost. Petrič (2010: 325) k temu dodaja še npr. inteligenco, znanje, analitičnost, gostoljubnost, šarm, marljivost in taktičnost. Navedeno postavlja diplomata – uslužbenca zunanjega ministrstva v zahtevno in zaradi njegovega dela v mednarodnem okolju tudi specifično vlogo. Ta je med drugim tudi podlaga za naše razumevanje in proučevanje diplomata v migracijskem kontekstu.

## DIPLOMAT V PRIMEŽU MIGRACIJSKIH PROCESOV

Diplomacija kot dejavnost predpostavlja, da diplomat dovršen del svoje delovne dobe preživi v tujem, tj. drugačnem okolju.<sup>6</sup> Brez izpolnitve te predpostavke diplomat ni diplomat, obenem pa je to njegova ključna stična točka z migrantom. Omenjena drugačnost ima različno intenzivnost in različen obseg, v vsakem primeru pa lahko govorimo o določeni spremembi kulturnega in socialnega okolja v primerjavi z diplomatovim domačim, matičnim okoljem.<sup>7</sup>

Ko sem prišel v Beograd, nisem praktično poznal nikogar. Hitro sem se seznanil s pečico Slovencev, ki so delali v isti službi, in pozneje še z nekaterimi v drugih zveznih službah, s katerimi smo se srečevali praviloma ob torkih v t. i. slovenski vili na Užiški ulici na Dedinju. Vendar je bila družba tako pisana in predvsem polna funkcionarjev, da v njej nisem imel kaj veliko iskati in me ni niti privlačila niti zanimala. Vendar je to vseeno bilo edino aktivno jezikovno oporišče (zraven branja knjig in pisanja svoje knjige) [...]

Pozno pomladi 1991 sem dobil premestitev za konzula na jugoslovanskem generalnem konzulatu v Celovcu.<sup>8</sup> Tja sem pripotoval v sredo, 26. junija zvečer, in se naslednjega jutra javil v službo. No, to pa je bil tudi dan, ko se je pričela vojna v Sloveniji. Jaz pa Slovenec in jugoslovanski konzul in na prvi dan službe, in to na konzulatu, katerega ključna naloga je bila delo s slovensko manjšino. Kafkavska situacija. [...]

Stockholmska leta so bila izjemno dinamična. [...] Jezikovno sem bil ponovno v tujem okolju, čeprav zaradi praktične dvojezičnosti nordijske regije (znanje angleščine je praktično samoumevno) to ni bilo posebej opazno. Opazno in moteče in depresivno pa je bilo zaradi načina registracije diplomatov, se pravi posebne vrste tujcev – na diplomatskih izkaznicah, kjer si imel identifikacijsko številko, so bile zadnje štiri številke rezervirane za ničle.<sup>9</sup> Zaradi tega si izpadel iz vseh programov, s katerimi je bilo urejeno kupovanje, potrdila, bančno pla-

6 Termin »okolje« uporabljamo najmanj v dveh pomenih, in sicer kot formalno, institucionalizirano politično okolje, v katerem diplomat deluje kot predstavnik svoje države, ter kot neformalno okolje, v katerem diplomat deluje in živi kot posameznik ter je, tako kot migranti, podvržen migracijskim dejavnikom in (re)socializacijskim, akulturacijskim procesom. Dodajmo še, da je prvi tip okolja za diplomata samo delno tuj, saj so mu institucije, s predstavnikih katerih se srečuje, in teme, o katerih se pogovarja, znane (zunanjepolitične), drugi tip pa praktično tuj, kajti vrednostni sistem, način življenja, jezik itd. so mu tuji in nepoznani, vanje se mora, da lahko deluje kot posameznik, do določene mere čim prej vživeti.

7 Z diplomatsko terminologijo bi domače okolje poimenovali kot državo pošiljateljico, tuje okolje pa kot subjekt akreditacije, torej kot državo sprejemnico ali pa kot mednarodno organizacijo, pri kateri je diplomat akreditiran. Prim. Dunajska konvencija o diplomatskih odnosih (1961, člen 3).

8 Svoje bivanje in delo v Celovcu sem deloma opisal v krajšem spominskem zapisu Po Koroškem, po Kranjskem (Jazbec 2012), ki je bil v začetku leta 2012 objavljen na spletni strani Ministrstva za zunanje zadeve RS ob dvajseti obletnici mednarodnega priznanja Slovenije.

9 Številka diplomatske izkaznice za posameznega diplomata, ki slušbuje na Švedskem, se konča z »0000«. S tem je diplomatu praktično onemogočeno kupovati na enak način kot švedskemu državljanu ali pa tujcu, pri katerem so zadnja štiri števila njegova osebna identifikacija. Diplomata je tako v praznem prostoru in vnaprej zaznamovan kot drugi, kot tuj.



čevanje in vedno znova je bilo treba pojasnjevati, kdo da si, zakaj imaš to številko, da si diplomat, ki mu to in to pripada po diplomatskih konvencijah itd. To je bilo zelo moteče in je diplomate praktično postavljalo v popolnoma enak položaj z migranti, včasih pa še v slabšega. Veliko migrantov se je na Švedskem namreč ustalilo in formalno vključilo v okolje, diplomati pa prihajamo in odhajamo. To je bilo na osebni ravni zelo moteče (intervju z Milanom Jazbecem).

Sprememba okolja je sestavni del delovnega ritma vsakega diplomata, ki določen del svojega delovnega ciklusa prebije v zunanjem ministrstvu (morda tudi v kakšni drugi instituciji, npr. v kabinetu predsednika vlade), določen del pa v diplomatski službi v tujini, npr. na veleposlaništvu, konzulatu ali misiji pri mednarodni organizaciji.<sup>10</sup> Kroženje (Jazbec 2001: 134–135) med obema deloma te diplomatove delovne daljice je temeljni princip diplomatskega dela, ki obenem pomeni tudi njegovo vertikalno promocijo v diplomatski službi.<sup>11</sup> Omenjeno kroženje je temeljni pogoj te promocije za vsakega kariernega diplomata in je v slovenski diplomaciji kodificirano v Zakonu o zunanjih zadevah. Ta promocija izhaja iz predpostavke in potrebe, da diplomat poseduje oz. razvije sposobnost gibanja med različnimi socialnimi, kulturnimi in vrednostnimi pa tudi političnimi okolji, kar mu omogoča razviti usposobljenost za predstavljanje svoje države v omenjeni različnosti. Zato lahko razumemo diplomata kot – sicer atipičnega – akterja in kot objekt migracijskih tokov.

Prvi dve leti (sem bil) sam v Stockholmu, žena in sin sta namreč po mojem odhodu iz Celovca v Ljubljano ostala v Celovcu. To pomeni, da sem bil posebni, gotovo tudi prvi migrant v slovenski diplomaciji, ki se je v državno službo v Ljubljano vozil ob ponedeljkih zjutraj iz Celovca (takrat seveda še nismo bili v EU in je to bila tuja država, z mejo, carinskimi formalnostmi in kontrolami itd.) in nato v petek popoldan k družini iz Ljubljane v Celovec. Ta situacija se je nadaljevala prvo polovico mojega mandata v Stockholmu. Praviloma na poldrugi mesec sem odpotoval za podaljšan vikend iz Stockholma v Celovec. S tem so se ponovno pokazali in okrepiли migrantski občutki, nezadovoljstvo in tudi občasna potrtnost zaradi unikatne situacije. Ko je sin zaključil nižjo osnovno šolo oz. štiri razrede, smo se vsi preselili v Stockholm in se je ponovilo družinsko okolje in družinska socializacija v tuje okolje (intervju z Milanom Jazbecem).

Diplomat mora biti za kvalitetno opravljanje svojega dela sposoben sprejemati določene značilnosti tujih okolij in ob tem obdržati značilnosti okolja, iz katerega prihaja. To naj bi zagotovilo, da bi lahko selekcioniral informacije o tujem okolju, v katerem deluje, na način, ki bi najbolje zadovoljil potrebe diplomatove vlade, da lahko na njihovi podlagi oblikuje svojo zunanjo politiko do konkretne države sprejemnice in njene vlade.<sup>12</sup> Sprejemanje impulzov iz tujega okolja je prvi pogoj njegovega delovanja (opazovanje in poročanje), ki pa ni izvedljivo, če ga diplomat ne izvaja skozi filter njegove stalne vpetosti v domače okolje, čeprav na daljavo. Presoja slednjega v kontekstu resocializacijske teorije pokaže, da se od njega pričakuje, da se je sposoben maksimalno upirati resocializaciji in akulturaciji. Težave, ki se neizogibno pojavljajo, so povezane z dejstvom, da so ti procesi v veliki meri nezavedni in potekajo tudi, če se posameznik racionalno trudi ohranjati tisto, kar je prinesel s seboj.<sup>13</sup> Stalna vpetost v domače okolje je torej nujna in neizogibna predpostavka diplomatovega delovanja in naj bi zagotovila pravilna »očala selekcije« ter upočasnila procese resocializacije/akulturacije. Izvajanje diplomatskih funkcij oz.

10 Z uveljavljanjem evropske diplomatske službe (European External Action Service) bi lahko dodali v omenjeno enačbo (zunanje ministrstvo – diplomatsko predstavništvo) še dodaten element kroženja. Vendar tega v tem prispevku ne upoštevamo, ker se posvečamo izključno bilateralni diplomaciji nacionalne države.

11 Več o promociji v diplomatski organizaciji v Jazbec (2001:130–137).

12 V tem smislu razumemo diplomacijo tudi kot posredovanje in obdelovanje zunanjepolitičnih informacij ter vnašamo v diplomatske študije komunikološki pristop (prim. Jazbec 2009: 125–178). Več o komunikacijskih procesih v Vreg (1973).

13 Več o tem v Lukšič Hacin (1995).

njegovega dela naj bi mu torej omogočali razpetost med domače in tuje okolje, sposobnost vživljanja v tuje okolje in obenem ohranjanje navezanosti na domače okolje.<sup>14</sup>

Diplomat se tako vedno giblje v določenem polju, ki je presečišče delnega prekrivanja njegovega domačega okolja (ob fizični odsotnosti iz njega, a ob še vedno prisotni identifikaciji z njim) s tujim okoljem (fizična prisotnost v njem ter adaptacija nanj), kjer je domače okolje stalnica, medtem ko je tuje okolje, ki je vsakič drugačno, odvisno od diplomatove službene lokacije, spremenljivka (intervju z Milanom Jazbecem).

Da je mogoče oba procesa, torej navezanost na domače okolje in vstopanje v tuje okolje, ohraniti v ravnotežju, je diplomatski mandat omejen na določeno časovno obdobje. V slovenskem primeru traja mandat praktično štiri leta oz. s formalno dikcijo »do štiri leta«.<sup>15</sup> Različne države imajo različno prakso – npr. v diplomaciji ZDA traja mandat praviloma tri leta, nekatere države kombinirajo 3 + 2 (dve zaporedni lokaciji) ipd. S tem naj bi se v načelu preprečila možnost diplomatovega zdrsa v tuje okolje in tolikšna oddaljitev od domačega, da bi ne zmožel več kvalitetno in objektivno opravljati svojega dela in bi se preveč integriral v tuje okolje ter vse bolj postajal del njega. V takem primeru integracije ali celo asimilacije se govori o t. i. diplomatski slepoti, ki med drugim pomeni, da diplomat postane tipičen udeleženec migracijskih procesov. Z večjim številom let bivanja v tujem okolju diplomat vedno bolj prevzema njegov vrednostni sistem in hkrati izgublja sposobnost opazovanja, s tem pa tudi poročanja v interesu svoje vlade, kar negativno vpliva na učinkovito izvajanje ključne diplomatske funkcije v korist svoje države.

Nepisano diplomatsko pravilo pravi, da je diplomat toliko boljši in večč svojega dela ter usposobljen za delovanje v nepredvidenih razmerah, več okolij kot zamenja. To obenem pomeni, da je s tem podvržen več različnim migracijskim vplivom, ki se kljub različnosti kopičijo in krepijo. S tem ni tipični migrant, ker mu to časovno omejen mandat onemogoča, a obenem pa se njegova, časovno omejena migracijska izkušnja v različnih okoljih ponavlja zaradi menjavanja diplomatskih lokacij. Tu lahko omenim še dodatno diplomatsko specifiko, ki morda do določene mere krepi tipično migracijsko izkušnjo – nekateri diplomati se v času svoje kariere vrnejo na diplomatsko lokacijo, kjer so že službovali. S tem se v takem, naslednjem mandatu, njihova prvotna migracijska izkušnja okrepi, vpliv tujega okolja, ki ga diplomat že pozna, pa tudi poveča (intervju z Milanom Jazbecem).

Diplomat si pridobiva večkratne in različne migracijske izkušnje, ki so vsakič časovno omejene, obenem pa se ta večkrat omejena različnost prepleta in nalaga ter ustvarja povsem specifično migracijsko izkušnjo. Pri diplomatih, ki vso kariero posvetijo diplomatski službi, lahko ugotavljamo, da je razmerje med bivanjem v domačem in tujem okolju v časovnem smislu skoraj enako.<sup>16</sup> To pomeni, da je migracijski pritisk tujega okolja (sestavljen iz več krajših bivanj v različnih tujih okoljih) močan in stalen ter praktično neizbrisen. Pri tem moramo kot ključni moment upoštevati še t. i. kulturno distanco, ki vpliva na opazovani pojav – manjša je distanca, večja je verjetnost, da bodo nezavedni procesi intenzivnejši, saj so njihovi učinki manj in težje opazni. Intenzivnost resocializacije in akulturacije je odvisna tudi od časa,

14 Dunajska konvencija o diplomatskih odnosih (1961, člen 3) navaja naslednje diplomatske funkcije: predstavljanje države pošiljateljice v državi sprejemnici; v državi sprejemnici zaščita interesov države pošiljateljice in njenih državljanov v mejah, ki jih dovoljuje mednarodno pravo; pogajanja z vlado države sprejemnice; ugotavljanje z vsemi dovoljenimi sredstvi razmer in razvoja dogodkov v državi sprejemnici in poročanje o tem vladi države sprejemnice; pospeševanje prijateljskih odnosov med državo pošiljateljico in državo sprejemnico in razvijanje medsebojnih gospodarskih, kulturnih in znanstvenih odnosov.

15 »Čas razporeditve diplomata na delovno mesto v zunanjo službo traja do štirih let od začetka opravljanja dela v tujini« Zakon o zunanjih zadevah (člen 37, prva točka).

16 Med najbolj izstopajočimi slovenskimi diplomati je vsekakor Ignac Golob, ki je v diplomatski službi deloval dobrih petdeset let, od tega dvaindvajset v tujini, in sicer po štiri leta v Stockholmu, Pekingu, New Yorku, Meksiku in Dunaju ter dve leti ponovno v Meksiku. Ob tem velja dodati, da je bil, kot eden največjih profesionalcev med slovenskimi diplomati, v zaporedni službi dveh držav (Jugoslavije in Slovenije) v prvi štirikrat veleposlanik, v drugi pa nobenkoli (v slednji je bil v dveh vladah skupaj šest let državni sekretar v zunanjem ministrstvu).

ki ga diplomat prebije v tujem okolju. V času enega mandata (se pravi štiri leta v slovenskem primeru) je gotovo manjša kot na daljši rok, še posebej po več zaporednih mandatih, in še posebej, če so bivanja med njimi v domovini relativno kratka (praviloma dve leti, a dostikrat tudi krajša).

V mojem primeru gre za tri različna kulturna okolja, od katerih je drugo, to je Celovec, bilo še najbolj podobno moji državi, prvo (Beograd) pa kljub dejstvu, da je v času službovanja bilo sestavni del takrat moje države Jugoslavije, dosti manj. Tretje okolje, Stockholm, je sicer imelo določene podobnosti z domačim okoljem, vendar pa so tudi razlike precej jasne. Delovanje v jugoslovanskem zunanjem ministrstvu je bilo znano in domače diplomatsko okolje, kar pa ni bilo mogoče tako zanesljivo reči za siceršnje socialno in kulturno okolje.<sup>17</sup> Tudi jezikovno okolje je bilo formalno domače, saj je bila slovenščina med ustavno zajamčenimi uradnimi jeziki v državi (pa tudi znanje tedanjega prevladujočega jezika, tj. srbohrvaščine, med Slovenci zelo razširjeno). Toda v zveznih organih praktično ni bila v uporabi, če odštejemo komunikacijo med Slovenci, ki so tam delali, ter korespondenco, ki je prihajala iz Ljubljane (v obratni smeri je šlo samo za izjeme). V primeru Celovca je šlo za relativno domače okolje, gotovo v socialno-kulturnem smislu, do določene mere pa tudi za take vrste formalno okolje, ki je bilo relativno blizu slovenski zgodovini in tradiciji. Jezikovno gledano je bilo kljub razliki v uradnih jezikih vseeno relativno blizu, tudi zaradi tradicionalnega znanja nemškega jezika med Slovenci, še posebej pa zaradi dejstva, da je južna Koroška dvojezično območje, slovenščina pa je uradni jezik tudi v deželni prestolnici v upravnih postopkih druge stopnje pred deželnimi organi ter prisotna v turističnih in komercialnih krogih. Uporaba slovenščine je bila torej zelo pogosta, dnevna in stalna, zaradi udeleževanja na številnih manjšinskih prireditvah pa tudi celotno socialno-kulturno okolje in način delovanja. Pri obravnavanju razlik med obema okoljema v tem kontekstu je treba imeti v mislih tudi dejstvo, da so leta v Beogradu predstavljala zaključno fazo razpadanja bivše države, ki je tedaj šla skozi politično radikalizirano agonijo z močnim nacionalističnim obeležjem, medtem ko so leta v Celovcu predstavljala začetno obdobje graditve nove države in njene diplomacije. To obenem pomeni, da je prvo okolje sprejemalo osamosvojitve Slovenije kot izdajo jugoslovanstva in izraz nehvaležnosti za skupno sedemdesetletno življenje, drugo pa z veliko podporo zaradi skupne tisočletne zgodovine in neposredne sosesčine. Oboje je vplivalo na percepcijo in počutje diplomata v navedenih okoljih. Delovanje v Stockholmu je bilo v času intenzivnega vključevanja Slovenije v mednarodno skupnost in zato posledičnega lobiranja za članstvo v EU in Natu ter za nestalno članstvo v varnostnem svetu OZN ob hkratnem poglobljanju meddržavnih stikov z osmimi državami, ki so bile Sloveniji izrazito naklonjene. To je gotovo vplivalo na mojo percepcijo tega okolja, kljub jezikovni drugačnosti, ki pa je bila bistveno manj opazna zaradi dejstva, da je angleščina v vseh nordijskih državah razširjen jezik. Ključna razlika z Beogradom je verjetno predvsem dejstvo, da je bila samoumevnost navezovanja stikov z osebami izven politično-upravne elite bistveno manjša, kar je posledično vplivalo na moj splošni vtis, ko sem se počutil diplomat – migrant.

V vseh treh okoljih je bil element slovenstva precej prisoten. V Beogradu je v zvezni administraciji delovalo večje število Slovencev, ki smo se med sabo pretežno poznali in se bolj ali manj redno srečevali [...], prav tako je bilo vedno precej poslovnih in drugih obiskov iz Slovenije. Velik del zaposlenih v zveznih organih se je ob petkih vračal v Slovenijo k družinam in v ponedeljek zjutraj ponovno v Beograd v službo. To je ohranjalo močan stik z domačim okoljem, hkrati pa v tistih zadnjih letih bivše države povečevalo razdvojenost in občutek tujstva. Na avstrijskem Koroškem živi številčna slovenska narodnostna manjšina, ki je močno prisotna tudi v Celovcu, kar ustvarja pečat slovenstva, ki je v ključni meri prisoten v delovanju slovenskih diplomatov. Na Švedskem živi nekaj tisoč slovenskih izseljencev, tipičnih ekonomskih migrantov z začetka druge polovice 20. stoletja, zlasti na jugu v Göteborgu in Malmöju z okoliškimi kraji, pa tudi v Stockholmu. Ugotavljam, da je navedeno v vseh treh primerih pripomoglo k vzdrževanju posrednega stika z domovino, obenem pa vplivalo tudi na občutke tujstva

17 Opazovani diplomat o tem razglablja precej podrobno v avtobiografskem delu (Jazbec 2006: 107–112), enako tudi pisec spremne besede, ko pravi, da »Beograd ni za Slovenca« (Korošec 2006: 19) in se sprašuje, »ali je bilo vedno tako« (prav tam). Isti občutek tujstva opaža tudi pisec spremne besede k nemški izdaji, ko pravi: »Občutek Slovenca biti tujec v Beogradu me je v čtivo presenetil, ker sem pa jaz osebno prav v Beogradu [...] že takoj po svojem prihodu imel občutek domačnosti« (Petritsch 2006: 14).

in razdvojenosti ter hkrati pripomoglo k lažjemu sprejemanju oz. vživiljanju v tuje jezikovno okolje. Zato bi lahko rekli, da je v navedenih treh okoljih slovenski diplomat v jezikovnem smislu izpostavljen enakim situacijam kot ostali slovenski migranti in med njimi (diplomati ter ostalimi migranti) s tega vidika ni razlik (intervju z Milanom Jazbecem).

Navedeno pomeni, da je diplomat po definiciji akter in objekt migracijskih tokov ter izpostavljen procesom resocializacije, akulturacije, integracije ali celo asimilacije, ob povratku domov pa tudi reintegracije. Diplomati so akteri migracijskih tokov, ker je krožna migracija stalnica in nujnost njegovega dela. Obenem pa je tudi objekt teh tokov, saj spremembe kontekstov vplivajo nanj, kot tudi sicer na vsakega migranta. Je pa diplomatova migrantska specifičnost oz. atipičnost ravno v tem, da v tujem okolju prebiva določen, krajši čas svojega življenja in da v času kariere menja več tujih delovnih okolij. Gledano z vidika raziskav o identiteti in migracijskih študij prihaja do situacij, ko se govori o transnacionalnosti in o sestavljenih ali kozmopolitskih identitetah. Danes so te med osrednjimi temami migracijskih študij. Kot protipol transnacionalnosti in kozmopolitizmu se, podobno kot pri nekaterih migrantih, tudi pri nekaterih diplomatih pojavlja občutek večne tujosti.

Tujina. [...] Ta, ta-ta prekleta, nešetokrat prekleta tujina. [...] Izpiti mi hoče srce in dušo, mene samega in vsega, tako srhljivo in strašno, da sam ne vem, kaj me rešuje in kaj me bo – če me bo sploh – rešilo. [...] Tujina je prekletstvo in omama; omama in prekletstvo. [...] Povsod sem torej sam, tujec v tujem svetu. [...] Iz tuje dežele, a v tem svetu; pripadnik svoje, a tuje države. [...] Zaveš se pa tega tujstva, [...] ko si sam sebi tujec, ko in ker si vedno na poti in na begu, ker se ti je izgubil tvoj čas, ker se ti je izmaknil, saj si padel ven iz njega, izpadel si iz igre, takorekoč. Dajejo te notranje stiske, tare te diaspora, v kateri si in ki pravzaprav ni toliko fizična, ampak slej ko prej psihična raz-seljenost (Jazbec 2006: 107).

Tudi v občutenju statusa tujca – tujec v tujini in tujec doma, so podobnosti med posameznimi diplomati<sup>18</sup> in migranti.

Na sklepno vprašanje, ko je bil sogovornik neposredno naprošen, naj primerja podobnosti in razlike med diplomati in migranti, je odgovoril:

Danes, po skoraj triindvajsetih letih diplomatske službe, lahko rečem, da je diplomatovo delo in življenje v veliki meri podobno delu in življenju migrantov. Prvič, občasna in daljša obdobja odsotnosti iz domovine. Drugič, redna, čeprav redka vračanja domov (obiski, dopusti itd.). Tretjič, stiki v domovini se krčijo in redčijo, ker si pač odsoten, tu ni mogoča nikakršna kompenzacija, tudi preko elektronskih socialnih omrežij ne, ker si v državi, kjer delaš, polno vpet v dogajanje in delo. Četrto, sčasoma se privajaš na državo, v kateri delaš, in kroge, s katerimi si v stiku. To prispeva k redčenju domačih stikov. Petič, končni rezultat je nekakšen občutek socialnega lebdenja, ko se ti obe okolji prekrivata, kar vpliva na to, da se ti do določene mere identifikacija z domovino v podrobnostih, ki so ključna za polno življenje, počasi redči, identifikacija s tujino, če tako rečem, pa se počasi krepi, a nikoli ne preseže določenega kvalitetnega praga. [...] Se pravi, tisto, kar dela diplomata v veliki meri migranta, je razlika med občutki in vtisi o lastni državi in okolju, ki jih odnese s sabo ob odhodu v tujino, in tistimi, ki jih najde oz. se z njimi sooči ob povratku domov po zaključenem mandatu. Domače okolje, kot vsako drugo, se spreminja. [...] Po drugi strani pa so diplomati zelo specifična populacija migrantov. Diplomati živijo v določeni izoliranosti v državi, kjer delajo. To je podobno razmeram, v katerih živijo migranti, čeprav je med obema vrstama izolira-

18 Status tujca in stik z domovino bi lahko oprli na sporočilo iz Mencingerjevega Abadana: »Ta zgled pa kaže prehod snovi v vrednotenje: domače je dobro, tuje je zlo. Kategorija dobrega je povezana z domovino, kategorija zla s tujino« (Pogačnik 1986). Tudi naslovi nekaterih diplomatskih spominov dajejo vsaj v podtonih slutiti podobno enačbo, npr. *Med svetom in domovino* (Osolnik 1992) in *Drugod in tukaj* (Golob 1994), čeprav ne manjka nevtrálnih in poklicno obarvanih naslovov, npr. *Poslanstva in poslaništva* (Čačinovič 1985) ali pa *Pariški dnevnik* (Capuder 1999).

nosti kvalitetni razkorak. Obenem pa kot diplomat, ravno zato, ker se giblješ v veliki meri med elitnimi krogi, nikoli zanesljivo ne veš, kaj je resnični utrip življenja v okolju, kjer delaš. Tudi druženje z osebami izven uradnih krogov ti tega ne more prikazati v zadostni meri, ker te vedno sprejemajo kot diplomata, ne pa kot »navadnega« človeka. Diplomati živijo v »čudoviti izolaciji« (imunitete, privilegiji, olajšave, dostop do vseh najvišjih krogov v državi itd.), za razliko od navadnih migrantov, ki so dostikrat, morda celo praviloma, odrinjeni proti socialnemu robu. To pomeni, da niti eni niti drugi niso sestavni del osrednjega socialnega jedra države, v kateri živijo in delajo. Tudi dejstvo, da imamo diplomati določen časovni mandat dela v tujini (običajno štiri leta), po katerem se vrnemo domov, ne vpliva na to, da bi se migrantski občutki s tem izgubili. V štirih letih se tvoja domovina precej spremeni, tudi ti se, a pod vplivom pretežno drugačnih vplivov. In potem nadaljuješ delo drugje, v drugačnem okolju, ki dodaja tipične migrantske prvine, čeprav z drugačnimi vsebinami. Tako nastopa ene vrste kopičenje enakih migrantskih parametrov z različnimi vsebinami tujskosti (intervju z Milanom Jazbecem).

## ZAKLJUČEK

Poskusimo sedaj povzeti in primerjati ugotovitve iz našega razmišljanja, katerega ambicija je s konkretnimi ponazoritvami potrditi, da obstajajo med diplomati in migranti določene stične točke, zaradi katerih lahko diplomate razumemo tudi kot migrante.

Diplomat je tujec v okolju, v katerem poklicno deluje. Ob zamenjavi fizičnega okolja pride tudi do zamenjave socialnega/kulturnega okolja in do spremembe socialne dinamike. Vpenja se v nove družbene odnose, povzročene z vrednotami, s socialno in etnično stratifikacijo novega okolja. Izpostavljen je neizogibnim procesom resocializacije/akulturacije, kulturnemu šoku, dinamiki zamenjave jezikovnega okolja itd. Vse to je seveda povezano s t. i. kulturno distanco. Manjša je distanca, manj opazni so procesi, kar pa ne pomeni, da so manj intenzivni. Včasih so zaradi neopaznosti še intenzivnejši. Diplomat postopno postaja tujec doma, čeprav tako rekoč dnevno ohranja stik z domovino zaradi izvajanja diplomatske funkcije opazovanja in poročanja, pri čemer ima na razpolago najsodobnejša komunikacijska sredstva. Prav tako ima diplomat zaradi velike frekvence bilateralnih in multilateralnih srečanj precej priložnosti za neposredni osebni stik s predstavniki svoje države, ko organizira in spremlja visoke politične in druge obiske. A kljub temu diplomat, kot vsak drug migrant, zaradi svojega bivanja v tujini neizogibno izgublja stik s celoto socialnega in kulturnega okolja v svoji domovini (čeprav do precejšnje mere ohranja in vzdržuje stik s predstavniki politične in upravne elite). Vendar daljša in večkratna odsotnost pomembno vpliva na drugačno percepcijo in razredčenje diplomatovih osebnih stikov. Ker ne gre za dolgotrajno odsotnost, ampak za posamezna obdobja, ta pojav ni tako močan kot pri migrantih, ki so odšli za dalj časa, ampak je bolj podoben situaciji pričasne delovne tujine.<sup>19</sup> Pri diplomatih gre za večkratno začasno delo v tujini, pri čemer je tujina praviloma vedno druga država. Njihove migracije se permanentno ponavljajo, s čimer so dani pogoji, da lahko govorimo o t. i. krožnih migracijah. Pravzaprav so diplomati redka populacija migrantov, za katero bi lahko dejali, da princip krožnosti dejansko deluje tudi v realnosti.

Druga pomembna posebnost diplomata je povezana z njegovim poklicnim statusom. Diplomat skladno z Dunajsko konvencijo o diplomatskih odnosih po definiciji uživa številne privilegije, imunitete in olajšave, ki jih drugi migranti ne. Prav tako diplomat ne podleže zakonodaji države sprejemnice in je v tem smislu nedotakljiv zaradi lažjega opravljanja svojega dela. Diplomat je najvišji politični predstavnik svoje države v tuji državi, kar preostali migranti gotovo niso. Prav s tem je povezano dejstvo, da je diplomat tudi akter migracijskih procesov, sploh ker ima diplomacija kot dejavnost migracijo vgrajeno kot

<sup>19</sup> Morda je ta stik lažje ohranjati konzulom, ki so zaradi narave svojega dela (izvajanje konzularnih funkcij) praktično v dnevnem stiku tako s svojimi sodržavljanji kot tudi z upravnimi institucijami v svoji državi. Dunajska konvencija o konzularnih odnosih (1963, člen 36) zaradi izvajanja konzularnih funkcij celo zagotavlja pravico konzulov do stalnih in neoviranih stikov s svojimi sodržavljanji v državi sprejemnici.

lasten prvi pogoj. Pa vendar vse navedeno ne spreminja omenjenih temeljnih dejstev, ki so podobna za celotno populacijo migrantov – ljudi, ki menjajo fizična in kulturna/socialna okolja.<sup>20</sup> Obe plati skupaj pa tvorita situacijo, v kateri je diplomat akter in objekt migracijskih procesov.

## LITERATURA IN VIRI

- Benko, Vladimir (1998). Mesto in funkcije diplomacije v razvoju mednarodne skupnosti. *Diplomacija in Slovenci: Zbornik tekstov o diplomaciji in o prispevku Slovencev v diplomatsko teorijo in prakso* (ur. Milan Jazbec). Celovec: Založba Drava, 39–58.
- Berridge, Geoff R. (2002). *Diplomacy: Theory and Practice*. Houndmills: Palgrave.
- Brglez, Milan (1998). Kodifikacija sodobnega diplomatskega prava. *Diplomacija in Slovenci: Zbornik tekstov o diplomaciji in o prispevku Slovencev v diplomatsko teorijo in prakso* (ur. Milan Jazbec). Celovec: Založba Drava: 59–88.
- Bohte, Borut, Sancin, Vasilka (2006). *Diplomatsko in konzularno pravo*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Capuder, Andrej (1999). *Pariški dnevnik*. Ljubljana: Družina.
- Čačinovič, Rudi (1985). *Poslanstva in poslaništva*. Maribor: Založba Obzorja.
- Dunajska konvencija o diplomatskih odnosih* (1961), [http://untreaty.un.org/ilc/texts/instruments/english/conventions/9\\_1\\_1961.pdf](http://untreaty.un.org/ilc/texts/instruments/english/conventions/9_1_1961.pdf) (17. 10. 2012).
- Dunajska konvencija o konzularnih odnosih* (1963), [http://untreaty.un.org/ilc/texts/instruments/english/conventions/9\\_2\\_1963.pdf](http://untreaty.un.org/ilc/texts/instruments/english/conventions/9_2_1963.pdf) (17. 10. 2012).
- Feltham, G. Ralph (1994). *Diplomatic Handbook*. London: Longman.
- Golob, Ignac (1994). *Drugod in tukaj*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Jazbec, Milan (2001). *The Diplomacies of New Small States: The Case of Slovenia with some comparison from the Baltics*. Aldershot: Ashgate.
- Jazbec, Milan (2006). *Slovenec v Beogradu* (druga izdaja). Pohanca: Samozaložba.
- Jazbec, Milan idr. (2009). *Enake možnosti v slovenski diplomaciji*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Jazbec, Milan (2009). *Osnove diplomacije*. Ljubljana: FDV.
- Jazbec, Milan (2012). *Po Koroškem, po Kranjskem*. Ministrstvo za zunanje zadeve, [http://www.mzz.gov.si/si/20\\_obletnica\\_mednarodnega\\_priznanja\\_republike\\_slovenije/spomini\\_slovenskih\\_diplomatov/dr\\_milan\\_jazbec](http://www.mzz.gov.si/si/20_obletnica_mednarodnega_priznanja_republike_slovenije/spomini_slovenskih_diplomatov/dr_milan_jazbec) (12. 5. 2012).
- Korošec, Tomo (2006). Spremnna beseda k prvi slovenski izdaji. *Slovenec v Beogradu* (Milan Jazbec, druga izdaja). Pohanca: Samozaložba, 18–20.
- Lukšič Hacin, Marina (1995). *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lukšič Hacin, Marina (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Nicolson, Harold (1988). *Diplomacy*. Washington: Georgetown.
- Osolnik, Bogdan (1992). *Med svetom in domovino*. Maribor, Novo mesto: Založba Obzorja, Dolenjska založba.
- Petrič, Ernest (2010). *Zunanja politika: Osnove teorije in praksa*. Ljubljana, Mengeš: ZRC SAZU, CEP.
- Petritsch, Wolfgang (2006). Spremnna beseda k nemški izdaji. *Slovenec v Beogradu* (Milan Jazbec, druga izdaja). Pohanca: Samozaložba, 13–15.
- Pogačnik, Jože (1986). Branje in umevanje Abadona. *Abadon* (Janez Mencinger). Ljubljana: Mladinska knjiga, 329–370.

<sup>20</sup> Npr. dr. Janez Stanovnik je bil generalni sekretar Ekonomske komisije OZN za Evropo v Ženevi petnajst let (pred tem še kot visok uslužbenec UNCTAD, skupaj skoraj dvajset let), dr. Breda Pavlič je bila izvršna direktorica Unesca in njegova prva veleposlanica v Severni Ameriki skupaj osemnajst let, dr. Jernej Stritar je bil praktično vsa poklicno pot diplomat v sistemu OZN, zadnja leta pred nedavno upokojitvijo je delal na Dunaju.

- Vah Jevšnik, Mojca (2008). Migrants with a mandate for nation building: International agency in multi-ethnic Kosovo. *Dve domovini/Two Homelands* 27: 29–44.
- Vah Jevšnik, Mojca (2009). *Building peace for a living: Expatriate development workers in Kosovo*. Ljubljana: ZRC Publishing.
- Vreg, France (1973). *Družbeno komuniciranje: Mnenjski in komunikacijski procesi v družbenem sistemu*. Maribor: Založba Obzorja.
- Wimmer, Andreas, Glic Schiller, Nina (2003). Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. *International Migration Review* 37/3, 576–610.
- Zakon o zunanjih zadevah Republike Slovenije, [http://www.dzrs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=84D03B205AD7990DC12578D4002CC5D9&db=urad\\_prec\\_bes&mandat=VI](http://www.dzrs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=84D03B205AD7990DC12578D4002CC5D9&db=urad_prec_bes&mandat=VI) (12. 5. 2012).





# KO IZBIRE NI: PRIČEVALCI IN EVAKUACIJA SLOVENCEV IZ SARAJEVA NOVEMBRA 1992

Marko KLAVORA<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### **Ko izbire ni: Pričevalci in evakuacija Slovencev iz Sarajeva novembra 1992**

Prispevek je zasnovan na podlagi terenske raziskave med prebivalci Sarajeva, ki jih je Vlada Republike Slovenije 18. in 20. novembra 1992 evakuirala iz Sarajeva v »imenu« slovenstva in s skupinskim slovenskim potnim listom. Avtor v besedilu predstavi začetek vojne v Sarajevu leta 1992 in kontekst evakuacije sarajevskih Slovencev s strani Republike Slovenije novembra 1992, kakor so ga doživljali nekateri akterji evakuacije, s katerimi je opravil ustno zgodovinski intervju.

KLJUČNE BESEDE: Sarajevo, evakuacija, Slovenci, vojna, ustna zgodovina

## ABSTRACT

### **Impossible Dilemma: Witnesses and Evacuation of Slovenians from Sarajevo in November 1992**

The article is based on a field research among the Slovenians evacuated from Sarajevo by the Slovenian government with a collective Slovenian passport in November 18 and November 20, 1992, on the presumption of their "Slovenian origins". The author presents the beginning of the war in Sarajevo in 1992 and the context of the evacuation through the perception of some protagonists of the evacuation, Slovenians from Sarajevo who were interviewed by the author with the method of oral history interview.

KEY WORDS: Sarajevo, evacuation, Slovenians, war, oral history

## UVOD: VOJNA V BOSNI IN HERCEGOVINI TER ORGANIZACIJA EVAKUACIJE SLOVENCEV IZ SARAJEVA<sup>1</sup>

Morda nas bo zgodovina tudi zajebala in se bo vse omejilo na izbiro reprezentance, v kateri igraš. To ni politično, je pa kulturno zlo. Pripadati samo enemu. Toda, četudi se to zgodi, če se torej znajdemo v dilemi Maria Stanića

---

<sup>1</sup> Dr. zgodovine, zunanji znanstveni sodelavec Inštituta za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Trg golobarskih žrtev 11, SI-5230 Bovec; e-pošta: kajakasm@gmail.com.

<sup>1</sup> Članek je delni rezultat raziskovalnega projekta »Poklicne migracije Slovencev v prostor nekdanje Jugoslavije: od izseljencev do transmigrantov«, šifra: J5-4200, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

ali Edina Mujčina,<sup>2</sup> tedaj je treba povsem mirno, brez sekiranja in občutka, da koga ali kaj goljufaš, izbrati svojo ekipo (Jergović 2009: 21).

»Na začetku leta 1992 je bila zavest o tej grozeči stvarnosti (vojni, op. a.) dokaj razširjena med tistimi, ki so znali trezno misliti« (Pirjevec 2003: 114), je zapisal zgodovinar in najbrž mu moramo verjeti. Pogled nazaj je nedvoumen: vojna v Bosni in Hercegovini leta 1992 je bila predvidljiva, in ljudje, ki so se profesionalno ukvarjali z javnim, so jo slutili že veliko prej, mnogi znotraj in zunaj Jugoslavije pa tudi dejavno pripravljali in netili. Za Bosno in Hercegovino je bila prelomna točka konec februarja 1992, ko so po zgledu Slovenije in Hrvaške izvedli referendum o neodvisnosti, kar je bilo v nasprotju z željami in voljo nacionalističnih političnih centrov v Beogradu in Zagrebu (prim. Kržišnik Bukić 1996: 83–89). Izidi referenduma so bili objavljeni prvega marca, že drugega marca pa so se meščani Sarajeva zbudili med barikadami. V Sarajevu so se začela pogajanja med srbskimi in muslimanskimi politiki, ob navzočnosti takrat še, vsaj nominalno, »nevtralne« JLA, ki so ji tudi meščani še zaupali in jo (po)klicali k posredovanju. Barikade v mestu so Srbi umaknili, nezaupanje pa je raslo. Srbski politični predstavniki so zapustili mesto in se umaknili nekaj kilometrov stran, na Pale, kjer so ustanovili Republiko Srbsko in kmalu z bližnjih vzpetin ob pomoči JLA začeli obstreljevati mesto. Model »bratstva in enotnosti«, ki ga je v Sarajevu in Bosni in Hercegovini spodbujal in general socialistični režim, se je v relativno kratkem času razkrojil sočasno s padcem berlinskega zidu in z razpadom Jugoslavije. Vsi prebivalci, ki niso pripadali/niso hoteli pripadati izključno enemu med tremi konstitutivnimi narodi v BiH, ki so se delili glede na veroizpoved, so naenkrat postali »nikomur in nikamor pripadajoči« (Koblar 2008: 398). Tudi v Bosni in Hercegovini živeči Slovenci in njihovi potomci.

Ti so se v Bosno in Hercegovino (in Sarajevo) začeli množičneje priseljevati že po avstro-ogrski okupaciji dežele leta 1878 in pozneje aneksiji, ko je Bosna in Hercegovina postala del njihove skupne domovine – avstro-ogrške monarhije. Preseljevanje Slovenk in Slovencev v BiH se je nadaljevalo v Kraljevini SHS (Kraljevini Jugoslaviji) in po drugi svetovni vojni. Največ Slovencev je v Republiki BiH zaznal popis leta 1953, ko se jih je kot Slovence opredelilo 6.300 (Kržišnik Bukić 2007: 22). Do razpada Jugoslavije, osamosvojitve Slovenije leta 1991 in začetka vojne v BiH leta 1992 so Slovenci, ki so živeli in delali v BiH že 113 let, bivali v istih državnih tvorbah – domovinah, v katerih je bila tudi njihova matična domovina Slovenija (prav tam: 23).

Zato ne preseneča, da je diplomat Peter Toš, vodja sektorja za sosednje države in države na tleh nekdanje Jugoslavije na Ministrstvu za zunanje zadeve Republike Slovenije, takoj po izbruhu vojne v BiH leta 1992 začel dobivati pisma in telefonske klice sorodnikov in civilnih nevladnih organizacij. Nanj so se obračali z zahtevami, naj Republika Slovenija pomaga prebivalstvu v BiH, še zlasti Slovincem, ki jih je vojna doletela v tej nekdanji jugoslovanski republiki. Ministrstvo za zunanje zadeve je zbiralo podatke o Slovincih v BiH že od julija 1992 (Brilej 1992: 41). Največ Slovencev, ki se pred vojno niso mogli umakniti sami, pa je živelo v Sarajevu, ki ga je od pomladi 1992 obkrožal obroč topovskih cevi, mitraljezov in ostrostrelcev. V nasprotju z večino drugih krajev v BiH se prebivalci Sarajeva niso mogli sami umikati iz obkoljenega in obstreljevanega mesta.

Tako so v Sarajevo 15. novembra 1992 pripotovali zunanji minister Dimitrij Rupel, notranji minister Igor Bavčar in Peter Toš (Pezdir 1992: 1; Zakrajšek 1992: 1). V vojnih razmerah so v obkoljeno mesto pripotovali, da bi se na pobudo organizirajočih se sarajevskih Slovencev in njihovega predsednika Aleksandra Novaka neposredno seznanili z razmerami, v katerih živijo Slovenci, z bosanskimi oblastmi pa se dogovorili za evakuacijo (Koblar 2008: 400–401). Vladne predstavnike so že od samega začetka pri organizaciji konvoja spodbujali in jim pomagali sarajevski Slovenci, ki so kmalu po prvih spopadih začeli snovati svoje društvo.<sup>3</sup> Gostje so še isti večer v hotelu Holiday Inn, kjer je bilo nastanjeno tudi predsedstvo

<sup>2</sup> Nogometiška BiH, ki sta od leta 1995 igrala bodisi za hrvaško reprezentanco bodisi za klub (op. a.).

<sup>3</sup> Aleksander Novak je bil eden prvih pobudnikov slovenskega organiziranja v Sarajevu. Kmalu po izbruhu vojne je začel popisovati Slovence, preverjati njihove telefone in se pogovarjati o načinu delovanja. Na začetku so se dobivali predvsem na njegovem domu v centru Sarajeva (N. N. 1993: 3–4).

BiH, sklicali informativni sestanek. Poleg neformalnega vodstva nastajajoče sarajevske slovenske organizacije v Sarajevu so se ga udeležili še nekateri drugi, ki jih je prav tako zanimala evakuacija. Kot je še zapisal Stanislav Koblar, se je v čustveno nabitem pogovoru, v katerem ni manjkalo ganljivih diskurzov posameznih udeležencev, vsebinsko razpršen pogovor počasi prebiral do bistva srečanja: dostave pomoči Slovincem, ki ostajajo v Sarajevu, in evakuacije tistih, ki bi ga radi zapustili (Koblar 2008: 400–401).

Ko so trije predstavniki države ugotovili, da sta Lukavica in Pale (t. i. Republika Srbska) v imaginariju mnogih prebivalcev Sarajeva kraja s prehudim slovesom, da bi si upali prek njih umikati proti Sloveniji, so bili prisiljeni evakuacijo razdeliti v dva konvoja: prvotnega, že organiziranega, z avtobusi prek Lukavice, Pal in Beograda, ter drugega prek Kiseljaka, mimo Mostarja v Split ter nato z letali v Ljubljano. Peter Toš je ostal še nekaj dni sam v Sarajevu in ob pomoči tam živečih Slovencev v nevarnih vojnih razmerah, ob prestopanju frontne črte, uredil vse potrebno za odhod konvojev. Ministra sta jo po (ne)prespani noči (Rupel 1993: 35–51) in (ne)uspešni predvolilni potezi »popihala« v Ljubljano. Kriteriji za evakuacijo so bili preprosti: če je bil eden od staršev Slovenec in je to lahko dokazal, je imel pravico člane svoje družine pripeljati v Slovenijo. Peter Toš je imel pooblastilo, da je te ljudi vključil v kolektivni slovenski potni list, ki ga je sestavljal sproti, kot so ljudje prinašali potrdila in dokazila o svojem slovenskem poreklu (Toš 12. 4. 2012; prim. Koblar 2008: 401–402).

Kljub težkim vojnim razmeram in organizacijskim težavam, ki so jih povzročale, je bila evakuacija pogumna humanitarna reševalna akcija mlade države in ob pomoči tamkajšnjih Slovencev gotovo ena bolje organiziranih ter izpeljanih evakuacij iz Sarajeva. Po poročanju dnevnika *Delo* je bilo s prvim konvojem, ki je odšel iz Sarajeva proti Beogradu 18. novembra 1992 in ga je vodil Peter Toš, evakuiranih 98 prebivalcev Sarajeva, v drugem, ki je odšel iz Sarajeva proti Splitu dva dni pozneje in ga je vodil Aleksander Novak, pa 260. Po nekaj dneh je *Delo* poročalo še o 313 evakuiranih iz obeh konvojev (Vasle 1992: 2; Stojanov 1992: 1; prim.: Šumi 2001: 245; Koblar 2008: 401–402).

Evakuacija sarajevskih Slovencev s strani Republike Slovenije je bila v nastajajoči raziskavi izhodiščna točka za vstop v memorijo posameznic in posameznikov, ki so v nekem trenutku svojega življenja pustili vse za seboj in (ne)prostovoljno odšli. Velika večina v Sloveniji ni imela (več) bivališč in razvejane sorodstvene in socialne mreže. Spraševal sem jih, kaj so bili (v Sarajevu) ter kaj so danes (v Sloveniji), poskušal pa sem tudi razumeti socialne kontekste, ki so določali njihova življenja v Sarajevu pred vojno in danes v Sloveniji.<sup>4</sup> V osišču mojega zanimanja v nadaljevanju raziskave sta bila *prej* in *potem* ter kako sta bila ta *prej* in *potem* vključena v pripoved o lastnem življenju.

V pričujočem prispevku pa nisem (pre)vpraševal njihove identitete ter njene umeščenosti v vsakdanje realnosti, temveč sem skozi pogled petih akterjev evakuacije, s katerimi sem opravil ustno zgodovinski intervju, predstavil njihov odnos do odhoda iz Sarajeva in tisto, kar jim je skupno: njihovo doživljanje začetka vojne v Sarajevu leta 1992 in predstavitev okoliščin, ki so jih pripeljale do težke odločitve za odhod, saj so imeli predvojno Sarajevo in Bosno in Hercegovino za svojo domovino.

Vendar sta v pričujočem prispevku izhodiščna točka posameznica in posameznik – udeleženca konvoja iz novembra 1992 – in njena/njegova zgodovinska izkušnja, ne pa kolektivne ali individualne identitete. S podajanjem izsekov pričevanj sem želel prikazati, kako odhod/rešitev pričevalcev iz Sarajeva ni bil rezultat logične in preproste izbire, temveč proces, na katerega so poleg vojnih okoliščin in dogajanja vplivale osebne in večgeneracijske družinske »zgodovine«, v kontekstu jugoslovanskega družbeno-kulturnega modela, ki jih je generalin in se je v tistem trenutku (ob začetku vojne) nenadoma razblinil.

Eden izmed stranskih ciljev pričujočega prispevka je bil tudi (v)pogled v nestabilnost, neteleološkost in pravzaprav naključnost osebnih in kolektivnih pripadnosti ter njihova navezava na (konkretni) fizični prostor/teritorij in (zgodovinsko) izkušnjo. Skratka, z diahronim podajanjem osebnih individualnih spominov sem želel poudariti manipulativnost identitet.

<sup>4</sup> Strinjam se z Mojco Pajnik, ki trdi, da ne moremo analizirati identitet/identitete, v kolikor jih/je ne »priprnemo« na njene materialne pogoje (Pajnik 2011: 111–125).

Ko sem pisal prispevek, sem termin Slovenci, ki je predstavljal pričevalce, ves čas in na vseh mestih navajal v narekovajih, saj so v času, o katerem prispevek govori, živeli na ozemlju Bosne in Hercegovine. Hkrati sem želel poudariti dvojnost, nedoločenost njihovih pripadnosti, ki seva iz vseh pogovorov že na najbolj opazni – jezikovni ravni. Tik pred oddajo prispevka sem narekovaje po posvetovanju s pričevalci in po lastnem premisleku opustil, ker: 1. je veliko evakuiranih prišlo v Republiko BiH iz Slovenije po drugi svetovni vojni in so se torej ves čas sami definirali kot Slovenci; 2. so bili nekateri (vsi v tem prispevku predstavljeni) potomci Slovencev, ki so se v preteklosti preselili v BiH in Sarajevo; slednjih v (tem) prispevku ne sprašujem o identiteti in je tudi (ontološko) ne definiram, torej puščam vprašanje, kako sami sebe dojemajo in definirajo, (še) odprto; 3. pri izbiri termina sem prevzel, recimo mu, oblastni pogled »priznanja«: dejstvo, da jim je Republika Slovenija v nekem trenutku priznala slovenstvo in jih s skupinskim potnim listom pripeljala v Slovenijo, mi na tem mestu zadostuje.

Pri tem moram opozoriti tudi na zorni(e) kot(e), ki ga (jih) uporabljam v besedilu. Besedilo je nastalo na podlagi ustnogodovinskih intervjujev, ki sem jih opravil s pričevalci/pripovedovalci, vendar se na tej točki njihovo sodelovanje pri besedilu ni končalo, saj so s pripombami in z »recenzentskimi vložki« sodelovali vse do oddaje besedila v recenzijo. Besedilo razumem kot skupno avtorsko dejanje, kljub temu da odgovornost za napisano in konstruirano nosim sam.

V povezavi z opazovališči v članku je pomemben razložek tudi, kako si je Republika Slovenija (in njeni uradniki) predstavljala evakuirance in njihovo slovenstvo ter kako evakuiranci sami, da pravzaprav ni šlo za preračunljivost na isti ravni. In tudi nikoli ne more iti. Irena Šumi je zapisala:

Na eni strani nacionalna država, ki si prisvaja lastništvo in nadzor nad tako ontološko kategorijo (slovenstvo, op. a.) in jo šteje za notranji smisel svojega obstoja, na drugi strani pa aspiranti v njeno državljanstvo, ki so bili prisiljeni svoje biografije, družinske genealogije in vsa dejstva svojega obstoja zastaviti v dokaz, da je njihova aspiracija upravičena (Šumi 2001: 243).

S podajanjem individualnih spominov evakuiranih Slovencev se bom ustavil na točki njihovega prihoda v Slovenijo, ki bo podrobneje obravnavan na drugem mestu, saj je njihova (zgodovinska) izkušnja bivanja v Sloveniji (»potem«) bistvena za razumevanje njihovega odnosa do preteklega življenja in bivanja v Sarajevu (»prej«). V pričujočem prispevku bom ob koncu samo nakazal nekatere težave, s katerimi so se evakuirani soočili v Sloveniji.

## PRIČEVALCI IN SARAJEVO 1992

Ida Velikanje Petronijević, Danko Petronijević ter njuna dva otroka so bili štirje med približno tristoletimi prebivalci Sarajeva, ki so jih slovenska država, vlada in ministrstvo za zunanje zadeve v imenu slovenstva s skupinskim slovenskim potnim listom 18. in 20. novembra 1992 preko Splita in Beograda iz Sarajeva evakuirali v Ljubljano. Ida je imela možnost in priložnost rešiti svoja dva mladoletna otroka ter moža iz sedemmesečnega obleganja Sarajeva, ker je bila hčerka rudarja Ivana Velikanje iz Idrije. Njen oče je leta 1935 kot mladenič ilegalno prekoračil mejo med Kraljevino Italijo in Kraljevino Jugoslavijo, in to v trenutku, ko so ga vpoklicali v vojsko, kjer bi se moral na strani fašistične Italije udeležiti kolonialne vojne proti Abesiniji v Afriki. Odpor nacionalno slovensko čutečih fantov na Primorskem proti vpoklicu v italijansko fašistično vojsko je njega in še množico drugih slovenskih vojaških obveznikov dokončno napeljal k temu, da so ilegalno migrirali v Kraljevino Jugoslavijo (Kacin Wohinz 1997: 123–139). Rudar Ivan Velikanje je odšel za delom v Brezo, rudarsko mesto v neposredni bližini Sarajeva. Tam se je pozneje poročil z bosansko Hrvatico Lucijo Hrvat.

Danko Petronijević, sin Srba iz Beograda in Srbkinje – Sarajevčanke, in Ida Velikanje sta se leta 1972 spoznala v Srednji oblikovni šoli v Sarajevu in sta samo en primer med stotinami nacionalno mešanih zakonov in nekdanji jugoslovanski republikli BiH in v Sarajevu. Iva, njuna hčerka, se je leta 1978 rodila v

Sarajevu in se je, prav tako kot njuna starša, do leta 1992 identificirala kot Sarajevčanka, Bosanka, Jugoslovanka. Ob evakuaciji leta 1992 je imela 13 let. Na dan odhoda konvoja si je na svojo jakno poleg brošk glasbenih skupin, ki jih je takrat poslušala, pripela dve novi: eno z lilijami kot simbolom nove države Republike BiH in drugo z napisom *Slovenija, moja dežela*, ki jo je Danko nekaj let pred tem kupil na stojnici na Čopovi ulici v Ljubljani. Mislim, da se je prav tako kot njuna starša tudi najstnica zavedala, da gre za nemogočo izbiro in da povratka v staro življenje ne bo. Da gre za definitivni socialni, prostorski in spominski rez.<sup>5</sup>

Ker je v pričujočem prispevku moj namen razumeti odločitev posameznih pričevalcev za odhod, nemogočo dilemo (oditi ali ostati), pred katero so bili postavljeni, se moram v predstavitvi vrniti na začetek vojne, saj prav vsi pričevalci postavljajo to obdobje kot izhodišče svojih pripovedi/pričevanj.

Drugega aprila 1992, dan po pokolu v Bijeljini (Pirjevec 2001: 133), je urednik informativnega programa na TV Sarajevo Senad Hadžifejzović začel dnevnik z besedami: »Ovo je rat« (Hadžifejzović 2002). Kljub prejšnjim dogajanjem v Sloveniji, na Hrvaškem, od marca 1992 v BiH in kar se je zgodilo dan pred tem v Bijeljini, Travniku, Foči, pa meščani Sarajeva niso verjeli, da bo vojna izbruhnila tudi tam. Večina evakuiranih prebivalcev Sarajeva, s katerimi sem se pogovarjal, vojne, vse dokler na mesto niso začele padati granate, ni sprejela kot dejstvo.<sup>6</sup> Vojna se je zanje dogajala drugje: najprej v Sloveniji, pozneje na Hrvaškem in tudi v BiH, v Sarajevo pa naj ne bi prišla: »Kako le? Tukaj živimo v slogi.« S temi besedami bi lahko povzel večino pripovedi prebivalcev tega najbolj jugoslovanskega mesta. In tudi ko so se v Sarajevu že začeli prvi spopadi, si je večina še naprej sebe in svoje življenje predstavljala v tem mestu in nikjer drugje.

Zakonca, inženirja Tanja in Duško Lečić, sta, medtem ko so okoli njunega bloka in v blok v olimpijskem naselju Mojnilo padale prve granate, še montirala zibelko, belila in urejala sobo za prihajajočega novega družinskega člana, ki je čez nekaj mesecev postal najmlajši med evakuiranimi Slovenci:

MARKO: Kdaj sta pa vidva z ženo prvič opazila, da se ta atmosfera v Sarajevu spreminja, mislim nacionalno?

DUŠKO: Da smo imeli občutek, da se bo kaj takega zgodilo, vojna in vse kar je prišlo z njo, bi verjetno se že prej pobrali in šli ... In da bi človek imel občutek, da bo Jugoslavija razpadla in da bo razpadla na takšen način, kot je, bi verjetno šel. Samo, da nismo. Posebno, ker, veste, Sarajevo je bilo zelo odprto mesto, ker Sarajevo je verjetno edino mesto razen Jeruzalema, kjer na tristo metrov imate muslimanske džamije, katoliške cerkve, pravoslavne cerkve in židovske mošeje (Duško Lečić, 1961).

Naj označim njiju in večino pričevalcev/pripovedovalcev<sup>7</sup> v skladu z začetno citirano zgodovinarjevo trditvijo kot netrezne, brez smisla za realnost? Če bi striktno sledil zdravorazumski zgodovinarski logiki, bi si na zastavljeno vprašanje moral odgovoriti pritrdilno. Vprašanje, ki sem jim ga nato postavljal sam, je bilo: »Niste vedeli ali niste hoteli vedeti?« Znani sarajevski novinar Aleksander Sašo Mlač – katerega oče, železničar, je v tridesetih letih 20. stoletja pred fašizmom pribežal iz Solkana v Kraljevino Jugoslavijo ter si v Bosni ustvaril družino in življenje – je bil skupaj z ženo udeleženec (ter eden izmed organizatorjev) evakuacije Slovencev iz Sarajeva novembra 1992. Izkušeni vojni dopisnik, ki je vojno in njeno dinamiko poklicno poznal z Bližnjega vzhoda, Afganistana, Portugalske, Angole, Mozambika, Sierra Leoneja, je na moje vprašanje odgovoril:

5 Pričevalci so o najtežjih trenutkih svojega življenja govorili odkrito in neposredno. Kljub temu sem opazil, da o »prejšnjem« življenju v obleganem Sarajevu v družinah ne govorijo, zato sem tudi uporabil besedo rez (prim. Šumi 2001: 241).

6 Novinar *Mladine* je leta 1992 vprašal Aido Kurtović, od kod ta »aroganca Bosancev, da so mislili, da jim bo s katastrofo prizanešeno?« Odgovorila mu je: »Vi ste morda to pričakovali. Sama pa vem, da v Bosni do zadnjega trenutka, ko so začeli ljudje množično umirati, nihče ni hotel verjeti, da se kaj takega lahko zgodi. Tudi ko se je že vse rušilo, ljudje niso verjeli, da se to res dogaja. Saj še danes veliko Bosancev – Bosancev pravim, ljudi, ki se počutijo tako kot jaz – težko sprejema to kot našo resničnost.« (Hladnik Milharčić 1993: 48–50).

7 O razliki med obema konceptoma glej Klavora 2012: 121–136.

SAŠO: Oboje. Nekateri niso verjeli, nekateri niso hoteli verjeti. Razlika je nebstvena za razmerje sil. Pa še posebej zato, ker je takratna uradna oblast, ki jo je vodil predsednik države Alija Izetbegović, govorila, da muslimani nočejo iti v vojno, da so za vojno potrebna dva, branilec in nasprotnik ... Jaz sem pa čutil vojno, da bo vojna, par let pred njenim začetkom ... Jaz sem čutil, jaz sem recimo leta 1989 predlagal naši prijateljici in njenemu soprogu, da gremo na Švedsko. Ona je imela teto na Švedskem, meni so pa ponujali službo na švedskem radiu. In sem rekel: »Pejmo, tukaj bo krvavo.« Pa mi niso verjeli. Moja žena tudi ni verjela (Aleksander Mlač, 1941).

Seveda so se prebivalci Sarajeva ob spremljanju nasprotujočih si vesti sarajevske, zagrebške, beograjske nacionalne televizije ter Yutela še kako dobro zavedali in razumeli, kaj se dogaja in pripravlja, vendar naše reakcije na neposredno stvarnost, realnost, niso nikoli podrejene samo matematičnemu delovanju razuma, pač pa vključujejo tudi želje, upanja, čustva, navezanosti, male prevare. Vzvrtni pogled, pogled z današnjega opazovališča preteklo pogosto predstavi linearno, pretekla (ne)dejanja pa kot smešna in naivna. Vendar je vzvrtni pogled privilegirano opazovališče:

MARKO: Kdaj je bil tisti moment, ko je normalnost prenehala funkcionirati in se je začelo to: marec, april, maj?  
SAŠA: To je april, konec marca, začetek aprila, ko so začeli prvi spopadi. Sarajevo je dejansko bilo šestega aprila v vojni. Jaz sem to vojno doživel na treh mestih, kjer se je ta vojna začela. Jaz sem imel vikend na Palama. To je to. Petega aprila sem šel na Pale, sem pustil listke po celi bajti, voda se vklopi tako, kurjava se vklopi tako, pazi na to, pazi na to, ker sem hotel obvarovati svoj vikend, svojo hišo. In ko sem se vrnil v Sarajevo, sem celo poklical predsednika občine. Gor, na Palah, takrat so že bili begunci s Hrvaške. In sem rekel: »Poglejte, ni potrebno vlamljati v hišo, pošljite nekoga, jaz bom dal ključ, da lahko gredo normalno not.« In takrat je on začel nekaj kolovratiti, končalo se je tako, da sva se skregala. On je rekel: »Pizda, zakaj ti nisi prišel gor na svoj vikend in ostal gor?!« Sem rekel: »Zato, ker nočem služiti Karadžiću.« Karadžića sem poznal še kot študenta ... In mi je rekel predsednik, je začel šinfati po Aliji in mi je rekel: »Jebote tvoj Alija«, jaz pa sem mu rekel: »Jebote tvoj Karadžić.« In sva prekinila zvezo (Aleksander Mlač, 1941).

Sašo je isti večer z ženo obiskal prijatelja in njegovo ženo. Njegov prijatelj, musliman, je praznoval bajram na svojem domu na Grbavici, kjer so v glavnem živeli prebivalci srbskega porekla in je pozneje (pri) stala na »srbski« strani. Iz vojašnice v Lukavici so lahko slišali strele. Ko sta z ženo ob treh zjutraj 6. aprila z zabave šla proti domu, ju je ustavila policija, vendar Saša zaradi luči ni videl znamenja na uniformi. Policist ga je prepoznal in mu svetoval, naj gre po najkrajši poti domov.

Kot piše Jože Pirjevec, je že v noči med 4. in 5. aprilom odločilni korak za razmah vojne storil general JLA Milutin Kukanjac, ko je s posebnimi enotami in tanki poskušal zasesti predsedniško palačo v Sarajevu. Odziv prebivalcev Sarajeva, kot pripovedujejo tudi pričevalci, je bil spontan. Popoldne se je v mestnem središču zbrala množica 2.000 ljudi, se usmerila proti Karadžićevemu generalštabu in zahtevala vlado narodne enotnosti. Skupina ostrostrelcev na vrhu zgradbe je streljala na množico in nekaj ljudi tudi ubila (Pirjevec 2001: 136–139).

Mirovnih protestov sta se udeležila tudi Ida in Danko. Uporu proti razvoju dogodkov, nemoči, grenkobi in strahu za bližnje zaradi ostrostrelcev, agresiji iz srbskih predelov mesta in z vzpetin se je pridružilo še razočaranje nad dogajanjem v samem mestnem središču. To dogajanje so prebivalci Sarajeva z razvojem vojnih dogodkov občutili kot »notranjo okupacijo«, ki je postala značilnost vseh štirih let obleganja Sarajeva, ko je v mestu gospodovalo precejšnje brezpravje in pogosto zakon močnejšega:

IDA: In to je bilo prvo razočaranje, ko smo mi šli nazaj proti stanovanju Dankotovih, za hrptom ovih ljudi, ki hodijo gor na to kasarno, ki se strelja in v resnici lahko tudi njih ustrelil, se borijo za mir, za njihovim hrptom fantje tako 18, 19, 17 let ropajo, razbijajo trafike, trgovino in vlečejo van in ropajo. Mi smo (rekli): kaj se dogaja?! Oni hodijo gor na puške, ovi za hrptom jim kradejo. Podgane, prave podgane. In tu smo vidli, da v resnici to mesto, ki bi moralo biti enotno, ker je zaprto, ker gore iz hribov ti gledajo in samo te streljajo ... In to je bilo ovo razočaranje totalno (Ida Petronijević, 1954).

Duško Lečić se je rodil leta 1961 v Sarajevu, kjer je končal strojno fakulteto in se specializiral v raketni tehniki. Takrat se mu je glede na to, da je bila skoraj vsa vojaška industrija Jugoslavije (s)koncentrirana v Bosni in Hercegovini, to zdela logična izbira. S Slovenijo ga povezuje babica – šivilja Frančiška Valentinčič, ki je leta 1924 pobegnila iz Podbrda v Kraljevino Jugoslavijo, najprej v Kragujevac, nato pa je po spletu naključij med drugo svetovno vojno s svojo družino ostala v Sarajevu. Duško se je konec osemdesetih let kot inženir zaposlil v vojaškem delu tovarne Unis Pretis, tovarni v Vogošči v neposredni bližini Sarajeva, kjer je bilo v avtomobilski in vojaški industriji zaposlenih 12.000 ljudi. Granate, ki so jih izdelovali v tovarni, so med vojno padale tudi na Sarajevo. Duško je v pogovoru sarkastično pripomnil, da še dobro, da so bile to granate za jugoslovansko JLA in ne tiste za izvoz, sicer bi jih še več eksplodiralo. Tiste za izvoz so imele boljše, v tujini kupljene vžigalnike. Ob začetku vojne je imel 31 let; kot otrok je poletne in zimske počitnice preživel pri sorodnikih v Sloveniji, bolje je poznal Bled, Bohinj in Kravac kot Jahorino ali Bjelašnico, vendar do novembra 1992 ni nikoli niti pomislil na odhod iz Sarajeva:

MARKO: Kako pa ste se definirali?

DUŠKO: Veste, Jugoslovan. Prav zaradi tega, ker je, ker imate neko pisano zgodovino prednikov, ker je to težko bilo definirati, kaj ste. Ker recimo ...

MARKO: Je bilo to pomembno?

DUŠKO: Niti ne. Sarajevo je bilo eno najbolj panslovansko, na splošno, celotno mesto v Jugoslaviji. Ker res ni bilo pomembno, niti, kako se kdo piše, tudi soseščina je bila zelo pisana (Duško Lečić, 1961).

V petek, 19. aprila 1992, je iz službe poklical ženo, ki je bila doma na porodniškem dopustu. Povedala mu je, da pred blokom streljajo. To je bil njegov zadnji dan v službi. Ko je prispel v zavetje stanovanjskega naselja, je ugotovil, da je njegov blok na frontni črti, mesto deli na dva dela, zato je vprašal bosanske teritorialce, ali ga spustijo čez dvorišče do njegovega bloka:

MARKO: Ste spali?

DUŠKO: Spali? Če so nam dovolili, ja, če niso granate letele okrog. Nismo niti enkrat šli v zaklonišče. Bilo je nekako hecno, ko smo prišli v Slovenijo in so ljudje pravili, kako je bilo za časa desetdnevne vojne v Sloveniji, da je bilo hudo, da so bile sirene in so potem šli v zaklonišče in po cel dan bili v zaklonišču. Mi smo živeli pol leta v mestu, ko so padale granate z vseh strani, ker okoli celega Sarajeva je bil obroč, tako da praktično, ta artilerija, ki je bila, je imela pod sabo celotno dolino, 12 km je dolga in doseg tega orožja je bil takšen, da si lahko zadel katerokoli točko v mestu (Duško Lečić, 1961).

Drugega maja 1992 je bilo Sarajevo že popolnoma obkoljeno. Glavne ceste v mesto so bile blokirane, ustavljena je bila vsa oskrba mesta s hrano, sanitetnim materialom, z vodo in elektriko. Armada Republike Srbije je imela s pozicij na okoliških hribih Sarajevo na dlani. V primerjavi z bošnjaško vojsko, ki ji je primanjkovalo orožja in streliva, je bila prva po zaslugi JLA izredno dobro opremljena. Poleg velikega števila pehotnega orožja je imela tudi močne tankovske enote in topništvo, s katerim so z okoliških hribov uničevali mesto (Pirjevec 2001: 139–140). Gibanje po ulicah je zaradi padajočih granat postalo smrtno nevarno, svoje so prispevali tudi ostrostrelci. Nekatere ulice so ljudje zaradi snajperjev preimenovali v aleje ostrostrelcev, na njih so prebivalci v opozorilo začeli postavljati napise *Pazi snajper*.

## ODLOČITEV ZA ODHOD

Pričevalci o odhodu iz mesta niso začeli razmišljati izključno zaradi popolne zunanje blokade mesta in agresije z vsakodnevnim granatiranjem. Že zgoraj sem opozoril, da so se tudi razmerja v mestu začela rekonfigurirati. Zakon močnejšega, lokalne »bande«, ki so jih velikokrat vodili nekdanji kriminalci, črni trg, ki je izčrpaval že tako revne in vse bolj lačne prebivalce, priseljenci s podeželja, ponavljajoči naci-

onalizem, vse to so meščani Sarajeva vseh narodnosti težko prenašali. Pričevalci z mešanimi občutki pripovedujejo o braniteljih mesta pred napadalci s hribov: po eni strani so skupaj s šibko teritorialno vojsko in policijo ubranili mesto in jim zato pripisujejo izjemno pozitivno vlogo, po drugi strani pa pripovedujejo o lokalnih »šerifih«, »kriminalcih«, ki so si razdelili mesto, terorizirali prebivalce in se poleg obrambe mesta ukvarjali še s črnim trgov in pogosto skupaj s srbskimi nasprotniki na račun prebivalcev Sarajeva (za)služili veliko denarja.

Prihajajoča zima je prebivalcem Sarajeva naznanjala nove težave. Jeseni so začeli izginjati drevoredi in parki, saj so meščani potrebovali les za kurjavo in pripravo hrane. Če so hoteli priti do vode, so morali prehoditi dolgo in življenjsko nevarno pot. Vse to so skupaj z granatiranjem, novimi begunci s podeželja, ki so prihajali v mesto z izkušnjo etničnega čiščenja, nacionalizma in polarizacije, doživljali pričevalci, ko so izvedeli novico o konvoju, ki ga je za Slovence organizirala slovenska država. Kljub temu je veliko Slovencev ali tistih s slovenskimi predniki ostalo v mestu.<sup>8</sup> Tudi tisti, ki so odšli, so se za odhod odločili po dolgem, mučnem premisleku, ko so se razmere v obkoljenem mestu že tako poslabšale, da so bila ogrožena življenja njihovih otrok in njihovo dostojanstvo. Ido sem vprašal:

MARKO: Ali vam je bilo takrat [novembra 1992] v glavi samo to, da greste ven?

IDA: Nas dveh, sestra in jaz smo Danku povedale, da mi ne bi šle. Kam bomo? Prvo to, pravila sem, nimamo denarja, da bi mi sad šli nekam. Ves denar, ki sva ga zaslužila in prišparala, sva vložila v kompletno adaptacijo stanovanja v septembru 1991, samo 7 mesecev preden se je začela vojna. Prvo rabiš neko stanovanje, ne vem kaj, službo, kaj? Tamo smo imeli službe, stan, vse. Je vojna, ampak si misliš, ajde, bo šlo mimo. Potem je on rekel, samo pomisli, če bi se komu kaj zgodilo, al rata invalid, al umre, potem ti bo krivo, zakaj nisem šla, ker sem imela možnost. Kaj boš rekla sama sebi na grobu nekoga od tvojih najmilijih,<sup>9</sup> da jih nisi pravočasno rešil ... Prilika je bila, nisva smela to izpustiti iz rok. Potem smo rekli, dobro, pakiramo se in gremo ... Ker, v tem času je bilo samo beži. Jaz sem rekla: »Ma, kam bomo? Kaj bomo?« On [mož] je rekel: »Samo skoči in plavaj. Ni razmišljanja. Zdej se rešuješ. In potem bomo vidli, kaj bomo naprej (Ida Petronijević, 1954).

Danko in Ida Petronijević sta se, podobno kot Idin oče pred šestdesetimi leti, 20. novembra 1992 odločila za odhod prek Splita v Slovenijo, kjer razen nekaj daljnih sorodnikov nista imela ne socialne mreže ne zagotovljene materialne prihodnosti. Ida in Danko sta se zaradi sebe in otroka odločila za begunstvo. Reševala sta svoji in življenje svojih otrok, Idin oče Ivan pa svojega življenja ni hotel prepustiti fašistični državi. S stališča zgodovinarja se je medgeneracijski (družinski) migracijski krog zaključil. Kaj pa s stališča posameznice, posameznika (prim. Mlekuž 2006: 132)?

Vendar pri Idi, Danku ter preostalih pričevalcih ni šlo samo za reševanje življenj, temveč tudi za način življenja in mednacionalnega sožitja, ki je vladalo v mestu in ni bilo samo nekakšen mit, v katerega so meščani verjeli ali hoteli verjeti. Vsi pričevalci pripovedujejo o predvojni nacionalni strpnosti in sožitju v mestu in svojem nestrinjanju z medvojno etnično/versko delitvijo, ki je prišla od zunaj in jim je bila torej vsiljena. Meščani so se upirali realnosti in se z njo niso sprijaznili. To je eden od odgovorov na vprašanje, zakaj nekateri toliko časa niso hoteli verjeti, da se bo vojna še bolj razplamtela: ker to preprosto ni bila njihova vojna, in Sarajevo, kakršno je postalo med vojno, preprosto ni bilo več njihovo mesto.

Če torej želimo razumeti, zakaj so se (moji) pričevalci odločili, da novembra 1992 odidejo iz Sarajeva, se moramo vživeti v razmere (kolikor je to mogoče), ki so v mestu vladale od maja 1992.

Duško in noseča žena sta se iz stanovanja, ki je bilo dobesedno na frontni črti, malo pred porodom preselila v neposredno bližino porodnišnice, k ženinim staršem. V avtomobilu, ki ga je vozil Tanjin brat, pripadnik bosanske vojske, so drveli skozi mesto z veliko hitrostjo, da jih ne bi zadela granata ali ostrostrelec:

<sup>8</sup> Izkušnja Slovencev, ki so v mestu ostali ves čas vojne, in njihovi motivi v prispevku niso prikazani.

<sup>9</sup> Bližnjih (op. a.).



Prvo so dva dni, preden je bil termin za rodit, dan pred tem, 27. je bil termin, 26. je bil kaos, totalni. Napadli so bolnico, porodnišnico, z granatami so streljali na Zetra, to je športna dvorana, ki je bila za olimpijske igre narejena. Stadion je bil, Koševo, in poleg je Zetra. Dvorano so zažgali, tako da je potem zgorela kompletno, bolnica je tudi bila zadeta, drugo in peto nadstropje porodnišnice. Bolnica je imela cele stene v steklu, to je bilo, ko smo šli naslednji dan gor, do kolena stekla. In tega 26. zvečer, ko so streljali na bolnico, žena dobi popadke. Moja mati ginekologinja je že prej prinesla iz bolnice sterilni komplet, če bo treba, da se rodi doma. Električne ni bilo, vode ni bilo, njen brat je šel v klet, je našel gorilnik, vojaški, za pogrevat, da smo na tem segreli vodo in čakali, da bo doma rodila (Duško Lečić, 1961).

Brez električne in vode, z novorojenčkom in ob neprestanem obstreljevanju ter zimi, ki je novembra trkala na vrata, se zdi, da je bil tudi za zakonca Lečić odhod logična, razumna in pravilna poteza. Vendar je bil odhod tudi zanj izhod v sili, ki si ga, tako kot vsi drugi pričevalci, nista želela. Z njima in otrokom je odšla tudi Duškova mati, zdravnica, ki je januarja 1992 imela 35 let delovne dobe in izpolnjene vse pogoje za upokožitev. Odšli so skoraj v neznano, saj v Sloveniji niso imeli socialne in sorodstvene mreže. Zapustili so dvojno stanovanje, vikend na dalmatinski obali (ki so ga takrat že »okupirali« hrvaški begunci), prihranke v sarajevski ljubljanski banki,<sup>10</sup> sorodnike, prijatelje. Skratka vse. In postali begunci. Odločitve – kljub nemogočim razmeram – za odhod za nobenega med pričevalci ni bila lahka in vsi so oklevali vse do zadnjega. Pogovori s tistimi, ki so se odločili zapustiti Sarajevo, nam bodo pozneje pomagali lažje razumeti tiste Slovence ali njihove potomce, ki so v mestu ostali in vztrajali.

Tudi Bruno Kastelic si pred novembrom 1992 ni predstavljal, do bo odšel v Slovenijo in zaradi spleta okoliščin postal begunec in leto dni pozneje še slovenski državljan, ker sta njegova babica in dedek v tridesetih letih 20. stoletja iz Krškega odšla za delom v Bosno in Hercegovino. Njegov oče se je leta 1938 rodil že v Bosni, v Jajcu, in se leta 1965 v Sarajevu poročil s Srbkinjo iz Bosanskega Petrovca. Bruno se je konvoju v Slovenijo pridružil skupaj s svojim takratnim dekletom, Dubrovničanko, ki je v Sarajevu študirala pravo in tam obtičala v vojnih razmerah. Bruno ji je v trenutku, ko je izvedel za slovenski konvoj, predlagal poroko, in tako sta 20. novembra lahko skupaj odpotovala proti Splitu. Bruno je o odločitvi za odhod zapisal:

Ob pomanjkanju vode, hrane in električne, zima, ki je pred nami naenkrat predstavlja hujšega sovražnika, kot smo pričakovali. Beton, steklo in jeklo, ki nas obkroža, je absolutno premalo za premostitev težav, ki nas čakajo. Preteklih osem mesecev sem izgubil 20 kg, in ne glede na to, da se odlično počutim, je težko zavrniti povabilo slovenskih politikov, da skupaj z njimi zapustimo mesto in gremo v Slovenijo. Po nekajdnevem premišljevanju se odločim, da grem! Odločim se, da »svobodo« skozi podrejanje družbi kot pogoju za osvoboditev posameznika, o kateri govori Bauman,<sup>11</sup> poiščem drugje. Doma mi je veliko tega postalo tuje. Razumna sila družbe, v katere zaščito naj bi se posameznik zatekal, ni bila več razumna. Nisem se želel dati pod okrilje takšne družbe in tako postati delno odvisen od nje. Nemogoče je preživljati pekel vojne in istočasno verjeti, da je odvisnost od take družbe osvobajajoča. Preveč je nejasnosti in groze, da bi lahko sploh govorili o družbi, razumu, osvoboditvi in podobnih pojmi. Mogoče v tem nerazumevanju in podzavestnem nesprejemanju novonastale situacije in njenih norm lahko najdem vzroke mojega pospešenega hujšanja ob redni prehrani (Kastelic 2010: 4–5).

Osemnajstega novembra 1992 je proti Beogradu odšel prvi konvoj, drugi dva dni pozneje iz Sarajeva proti Splitu. Aleksander Mlač je bil skupaj z ženo v drugem:

SASA: Pred odhodom so prišli policaji, bosanski policaji, na avtobus, da pregledajo seznam potnikov, da se ni kdo vrnil noter, ilegalno. In ne bom nikoli pozabil, da se je en policaj ustavil, pogledal mene. Jaz sem mu dal

10 Ki jih pozneje v Sloveniji niso mogli dvigniti in so torej izgubili vse prihranke.

11 Pisec se sklicuje na knjigo Zigmuta Baumana *Tekoča moderna*, ki je prevedena tudi v slovenščino (Bauman 2002).

osebno, je rekel: »Ni treba. Ampak, gospod Mlač, tudi vi nas zapuščate.« Je bil užaljen. Sem rekel: »Ja, zaenkrat vas zapuščam, ampak jaz se bom vrnil.« Je rekel: »Dejte, vrnite se, lepo vas prosim« (Aleksander Mlač, 1941).

Duško Lecić je bil z ženo, dojenčkom in mamo v prvem konvoju. Za evakuacijo je izvedel po naključju,<sup>12</sup> tri dni pred odhodom konvoja, ko sta bila z ženo na obisku pri njenih starših. S svojo mamo je šel na nevarno pot na drugi konec mesta, v njeno stanovanje, kjer sta vzela njen rojstni list, na katerem je pisalo, da je bila njena mama (in njegova babica) rojena v Sloveniji. S tem dokumentom sta se lahko skupaj z družino prijavila za evakuacijo. Duško je v prvem trenutku še okleval, vendar se je takoj, ko sta se z ženo odločila, zavedal, da odhaja za stalno. Zjutraj, 18. novembra, so, kot so obljubljale in s posredovanjem med sprtimi stranmi zagotovile slovenske oblasti, varno prečkali frontno črto med Federacijo in Republiko Srbsko pri Lukavici in odšli proti Beogradu in Ljubljani:

DUŠKO: Vmes smo srečali, na tem delu pri Lukavici, smo srečali, kot v partizanskih filmih, četnike. Jaz sem mislil, da to obstaja res samo v ikonografiji partizanskih filmov, z bradami, s šubarami,<sup>13</sup> kučmo, z redeniki, metki za mitraljeze, zloženi, prekrizane prek prsi. Je bilo tako ... surrealistično. Človek ima enostavno občutek, da si se zbudil petdeset let nazaj, da si zaspal in ko si se zbudil, si prišel petdeset let nazaj. Nekaj takega res ni bilo za pričakovati ...

MARKO: Se pravi, vi ste že odšli z mislijo, da se ne vračate nazaj?

DUŠKO: Definitivno. V tistem trenutku, ko smo šli iz Sarajeva, iz Lukavice proti Palama, in v enem trenutku se vozite mimo in se vidi delček Sarajeva, se hribi razširijo. In to je bil zadnji pogled na Sarajevo. V tistem trenutku mi je bilo jasno, da se jaz nikdar več ne bom vrnil v to mesto, da je to zadnji trenutek kot prebivalec Sarajeva. Goran Bregović je eno pesem davno napisal, veliko pred vojno, »nikad se neču vratit, v svoj rodni grad«.<sup>14</sup> Je človeku bilo popolnoma jasno, da je to definitivni odhod (Duško Lečić, 1961).

## SLOVENIJA, MOJA DEŽELA

Po tridnevnem bivanju v Ljubljani je slovenska država vse evakuirance, ki niso imeli svojega prebivališča ali bližnjih sorodnikov, pri katerih bi lahko stanovali, nastanila na Obali v Fiesi, v penzionu Lucky. Če je bilo vzdušje v prvih dneh v Ljubljani evforično, (evakuirance, ki so prihajali preko Beograda, je sprejela televizijska ekipa, v Cankarjevem domu pa jim je celoten državni vrh, kljub pozni uri prihoda, priredil sprejem z Zdravljico vred), pa sta po nastanitvi v Fiesi med njimi začela prevladovati malodušje in brezizhodnost, začinjena s skrbjo za tiste družinske člane ali bližnje, ki so ostali v Bosni in Hercegovini. Bruno je o tem obdobju zapisal:

Prvi meseci begunskega življenja so potekali v raziskovanju vsega, kar nas obkroža. Skrb za tiste, ki smo jih pustili doma, se je mešala s spoznavanjem novega okolja in občudovanjem lepot kraja, v katerem smo bili nameščeni. Odhod iz Sarajeva je za večino predstavljal beg iz brezizhodne situacije, predvsem za tiste, ki so s seboj pripeljali majhne otroke in starejše osebe. Zamenjava negotove zime v obstreljevanem Sarajevu za sončno Fieso se je v prvem momentu zdelo neresnična, skorajda pravljica. Zdelo se nam je, da smo prišli ne samo v drugi kraj, ampak tudi v drugi čas. [...] Piran, Portorož in Fiesa so se nam predstavljali v najlepši luči ter smo jih dojemali kot rešilno bilko, ki nas je rešila stradanja. Vsi smo bili polni hvaležnosti in navdušenja zaradi občutka, da smo se izognili najhujšemu in na vse smo gledali skozi rožnata očala ter se nam je zdelo, da ni lepšega kraja na svetu. [...] Po prvotnemu navdušenju in popitih 100-tih kavic, kar ni trajalo dolgo (mi pijemo malo več kavic

<sup>12</sup> Upoštevati moramo, da komunikacije niso delovale, ni bilo ne televizije ne časopisov (op. a.).

<sup>13</sup> Šubara – 'pokrivalo'.

<sup>14</sup> Bijelo Dugme, *Blues za mojo bivšu dragu*, Kad bi bio bijelo dugme, 1974.

na dan), smo ugotovili, da ne sodimo med turiste in popotnike, ki prihajajo in odhajajo. Mi ne gremo nikamor in zato se bo treba obrniti okoli sebe in najti delo, če želimo preživeti (Kastelic 2010).

Že nekaj dni po evakuaciji in prihodu sarajevskih Slovencev v Slovenijo, ki sta bila medijsko precej izpostavljena »dogodka«, je začela v slovenskih medijih krožiti vest, da bodo imeli evakuiranci prednost pri zaposlovanju in iskanju stanovanj, kar je dvignilo v javnosti precej prahu, še zlasti, ker se televizijske podobe in izjave evakuirancev niso ujemale s predstavo, ki ga je imela večina »domačih« Slovencev o »avtohtonem« (Šumi, Josipovič 2008: 93–110) Slovcu. Glavni moteči element je bil seveda jezik, ki so ga redki evakuiranci dobro obvladali. »Zaskrbljeni« bralec *Dela* je 25. 11. 1992, torej nekaj dni po evakuaciji, v pismih bralcev zapisal:

Zadnje dni smo spet priča čudnemu slepomišenju s pojmom »Slovenec«. Ker pa pri tem ne gre le za pojme, temveč tudi materialne koristi in druge bonitete, ki naj bi obremenile R Slovenijo, pričakujemo državljani od pristojnih organov malo več čistega vina. [...] Pričakoval sem, da se bodo vrnili naši delavci, trenutno zaposleni v tuji državi, trgovinski ali drugačni uslužbenci, politične osebe, dopustniki in podobni nesrečneži, ki naj bi jih bila vojna ujela v Sarajevu in jim je onemogočena vrnitev domov. [...] Zdaj pa vedno bolj spoznavamo, da gre večidel za osebe, ki niso niti državljani Slovenije niti slovenske narodnosti, sploh ne govorijo slovensko ali pa še niso nikoli živeli v Sloveniji! Med njimi so sicer tudi bolj slovenski Slovenci, kar je res, je res – vsaj televizija nam včasih kakšnega izbrska za izjavo – toda, koliko je takšnih (Logar 1992: 12)?

Ko so »slovenski« Slovenci na televiziji gledali posnetke evakuiranih Slovencev in njihovih družin iz Sarajeva, poslušali njihove izjave, so opazili razliko med njimi – »domačini« in evakuiranci. Televizija jim je »prikazovala« (Pušnik 1999: 796–808) Bosance, ne pa Slovencev:

V Sarajevu sem bila Slovenka, v Sloveniji sem postala Bosanka (Ida Petronijević, 1956).

Večina evakuiranih se je sploh prvič v svojem življenju soočila s slovenskim imaginarijem o »Bosancu« (Mežnarič 1986). Začetnemu olajšanju in navdušenju zaradi umika vojni in smrti ter iskrene hvaležnosti slovenski državi sta se zelo hitro pri večini evakuiranih,<sup>15</sup> ki so postali v Sloveniji, prav tako kot preostali prebivalci iz Hrvaške in Bosne in Hercegovine, ki so se umaknili pred vojno, začasni begunci, pridružila še grenkoba in nemoč:

Po izbruhu nasilja v bivši, skupni državi, dokončno je bilo jasno, da prihajajo spremembe. Razumel sem, da je nacionalizem na pohodu in sem začutil, da sem v nevarnosti, ker se nisem hotel opredeliti za eno samo nacijo. Za tiste, ki so imeli »razčiščene pojme« niste več bili tako dobri, če se niste opredelili za »njihove«. Nacionalizem, ki sem ga čez noč spoznal, me je pripravil na prihodnost tako, da sam ob prihodu v Slovenijo prvi denar porabil za nakup dveh knjig. Prva je bila Slovensko-srbohrvaški slovar ali Srpskohrvatsko-slovenački riječnik, druga pa Slovenščina za tujce. Vedel sem, da se bom mogel navaditi na marsikaj, vseeno pa so me presenetili predsodki o Bosancih (Kastelic 2010).

Z evakuacijo se je za večino evakuiranih začela begunska<sup>16</sup> plat njihove zgodbe, vzpostavljanje (večinoma) novih socialnih mrež, iskanje materialnih pogojev za goli fizični obstoj, (težavno) pridobivanje državljanstva in posledično tudi iskanje nove identitete v okolju, ki jim ni bilo vedno naklonjeno, predvsem pa zelo obremenjeno z »zgodovinskim« odnosom do tistih »drugih«, čeprav jim je bila priznana *ius*

<sup>15</sup> Posebej tistih, ki niso imeli kam in jih je država nastanila v Fiesi in pozneje v samskem domu v Luciji.

<sup>16</sup> Natalija Vrečer piše o prisilnih priseljencih in ne uporablja termina begunec (Vrečer 2007). V svoji študiji sicer ne zajame prebivalcev iz Bosne in Hercegovine, ki so bili rojeni v Sloveniji ali so imeli prednike iz Slovenije (prav tam: 9), vendar menim, da lahko izkušnjo enih in drugih, vsaj v večini primerov, mislimo skupaj.

*sangvinis*.<sup>17</sup> Ko jih bom na drugem mestu spraševal o memoriji, o *prej* v odnosu do *potem*, bo vse zgoraj naštetu ključnega pomena za razumevanje njihove življenjske izkušnje.

## VIRI IN LITERATURA

- Bauman, Zigmunt (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: \*cf.
- Brilej, Roman (1992). Beg iz Seraja. *Mladina* 46, 24. 11. 1992, 41–43.
- Hladnik Milharčič, Ervin (1993). Nisam ja odavde. *Mladina* 40, 48–50.
- Hadžifejzović, Senad (2002). *Rat u živo: Ratni televizijski dnevnik*. Ljubljana, Sarajevo: Mladinska knjiga.
- Jergović, Miljenko (2009). *Zgodovinska čitanka I*. Ljubljana: Sanje.
- Kacin Wohinz, Milica (1997). Ob 'abesinski' vojni. *Prispevki za novejšo zgodovino* 37/2, 123–139.
- Kastelic, Bruno (2010). *Vagabund begunstvo in turizem* (seminarska naloga). Portorož: Turistica – Visoka šola za turizem (pri avtorju).
- Klavora, Marko (2012). Intervju in ustna zgodovina: Pričevanje ali pripoved? *Acta Histriae* 20/1–2, 121–136.
- Koblar, Stanislav (2008). *Znameniti Slovenci in slovenska društva v Bosni in Hercegovini 1878–2000*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kržišnik Bukić, Vera (1996). *Bosanska identiteta med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Kržišnik Bukić, Vera (2007). *Slovenci v Bosni in Hercegovini skozi pričevanja, spomine in literarne podobe 1831–2007*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Le Bras, Hervé (2003). Kri in gruda: Pregled teorij migracij v XX. stoletju. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Logar, Peter (1992). Slovenci iz BiH – kdo so to? *Delo*, 25. 11. 1992, 12.
- Mežnarič, Silva (1986). »Bosanci.« A kuda idu Slovenci nedeljom? Ljubljana: Krt.
- Mlekuž, Jernej (2006). O metodologiji, ki nagaja »povratniški teoriji«: Življenjska pripoved migrantke povratnice. *Spet doma. Povratne migracije med politiko, prakso in teorijo* (ur. Marina Lukšič Hacin). Ljubljana: ZRC, 132.
- N. N. (1993). Novice: Glasilo Zveze Slovencev v Bosni in Hercegovini 1/2.
- Pajnik, Mojca (2011). Narrating belonging in the post – Yugoslav context. *Dve domovini/Two homelands* 34, 111–125.
- Pezdir, Slavko (1992). Ministra sta se vrnila iz sarajevskega pekla. *Delo* 265, 16. 11. 1992, 1.
- Pirjevec, Jože (2003). *Jugoslovanske vojne 1991–2001*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pušnik, Maruša (1999). Konstrukcija slovenske nacije skozi medijsko naracijo. *Teorija in praksa* 36/5, 796–808.
- Rupel, Dimitrij (1993). *Odčarana Slovenija: Knjiga o slovenski pomladi in jeseni*. Ljubljana: Mihelač.
- Stojanov, Veso (1992). Drugi konvoj slovenskih državljanov pride danes. *Delo*, 21. 11. 1992, 1.
- Šumi, Irena (2001). »Mislili smo, da je kaj takšnega možno samo na Marsu«: Kratka etnografija slovenstva skozi identifikacije evakuirancev Vlade Republike Slovenije in medvojne BiH. *Anthropos* 1/3, 239–262.
- Šumi, Irena, Josipovič, Damir (2008). Avtohtonost in Romi: K ponovnemu premisleku načel manjšinske politike v Sloveniji. *Dve domovini/Two homelands* 28, 93–110.
- Vasle, Vinko (1992). Srbija spoštovala dogovore. *Delo*, 23. 11. 1992, 2.
- Vrečer, Natalija (2007). *Integracija kot človekova pravica: Prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU.

<sup>17</sup> Vendar so morali za pridobitev državljanstva najeti odvetnico, čemur je sledilo priznanje izredne naturalizacije. Zanimivo bi si bilo podrobneje pogledati razmerja med *ius solis* in *ius sangvinis* v Republiki Sloveniji po letu 1991 (prim: Le Bras 2003: 31–35).

Zakrajšek, Vojko (1992). Sarajevska misija Rupla in Bavčarja. *Delo* 265, 16. 11. 1992, 1.

## **Pričevalci**

Bruno Kastelic, r. 1967, pogovor, Koper: 11. 5. 2012.

Duško Lečić, r. 1961, pogovor, Koper: 20. 3., 21. 3., 22. 3. 2012.

Aleksander Mlač, r. 1941, pogovor, Ljubljana: 30. 3. 2012.

Ida Petronijević, r. 1956, pogovor, Koper: 13. 3., 15. 3., 16. 3. 2012.

Danko Petronijević, r. 1954 pogovor, Koper: 13. 3., 15. 3., 16. 3. 2012.

Peter Toš, pogovor, Ljubljana: 20. 4. 2012.



# DUNAJČANKA V LJUBLJANI: MEDKULTURNO DELOVANJE HEDWIG PL. RADICS-KALTENBRUNNER

Tanja ŽIGON<sup>1</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### **Dunajčanka v Ljubljani: Medkulturno delovanje Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner**

Prispevek na podlagi arhivskih in časopisnih virov prikazuje življenje in delo publicistke, urednice, kritičarke in družbeno angažirane Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner (1845–1919). Mladost je preživela na Dunaju, drugo polovico svojega življenja pa v Ljubljani, zato je v ospredju vprašanje, v kolikšni meri so njene dunajske izkušnje in drugi evropski vzori vplivali na njeno delovanje na Kranjskem. Prispevek ovrednoti in opredeli pomen medkulturnih vezi, ki jih je stkala z vidnimi osebnostmi po Evropi, ter »pobabljeno« ustvarjalko umešča v slovensko kulturno zgodovino.

KLJUČNE BESEDE: Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner, kulturna sovplivanja, kulturna in literarna zgodovina, evropski vplivi

## ABSTRACT

### **A Viennese Woman in Ljubljana: Hedwig von Radics-Kaltenbrunner's Intercultural Activity**

Based on archival and newspaper sources, this article presents the life and work of the journalist, editor, critic, and social activist Hedwig von Radics-Kaltenbrunner (1845–1919). She spent her youth in Vienna and the rest of her life in Ljubljana. Thus the main question dealt with in the article is to what extent her Viennese experience and other European models influenced her work in Carniola. In addition, this article evaluates and defines the importance of the intercultural links she forged with important figures across Europe, and contextualizes this "forgotten" author within Slovenian cultural history.

KEYWORDS: Hedwig von Radics-Kaltenbrunner, mutual cultural influences, cultural and literary history, European influences

## UVOD

Pričujoči prispevek obravnava življenjsko in ustvarjalno pot Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner (1845–1919), Dunajčanke, ki se je sredi sedemdesetih let 19. stoletja z družino preselila v Ljubljano, ter na podlagi študije primera ponuja vpogled v duhovno in družbeno življenje na Kranjskem v drugi polovici 19. in v začetku 20. stoletja. Raziskava izhaja iz hipoteze, da je Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner svoje

---

<sup>1</sup> Tanja Žigon, dr. literarnih ved, docentka, Filozofska fakulteta, Oddelek za prevajalstvo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana; e-pošta: tanja.zigon@ff.uni-lj.si.

znanje, izkušnje in ideje, ki so se ji porodile na podlagi evropskih vzorov, prenesla v Ljubljano ter jih na Kranjskem tudi udejanjila. V ospredju je vprašanje, kakšne so bile prijateljske in poklicne vezi, ki jih je imela z Dunajem, Münchnom in Berlinom ter drugimi evropskimi mesti. Prispevek na podlagi arhivskih ter časopisnih virov obravnava medkulturne odnose ter mrežo poznanstev, v katero so se povezovale avtorice tistega časa, ki so si redno dopisovale in se obveščale o dogodkih na področju kulture, literature in vsesplošnega napredka.

Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner je bila za časa svojega življenja cenjena sodelavka številnih časnikov in literarnih časopisov tako na Kranjskem kakor tudi v širšem nemško-avstrijskem prostoru. Leksikalna dela iz 19. in začetka 20. stoletja, kot na primer pregledni biografski leksikon nemških pesnic in pisateljic iz leta 1882 (Groß 1882: 265–266), biografske skice izpod peresa Marianne Nigg (1893: 45–46) ter leksikalni pregledi, ki so jih uredili Sophie Pataky (1898: 162–163), Adolf Hinrichsen (1891: 1074) in Peter Thiel (1903: 268), pri Radics-Kaltenbrunnerjevi pišejo, da je pisateljica in živi na Kranjskem, ter podajo temeljne podatke o njenem življenju in delu. Zadnji prispevek, ki jo obravnava, je bil v nemškem jeziku natisnjen leta 1981 (Friedrichs 1981: 241), v slovenskih enciklopedičnih priročnikih pa zaman iščemo podatke o njej. Bežno jo v povezavi z možem Petrom pl. Radicsem (1836–1912)<sup>1</sup> omenja le *Slovenski biografski leksikon* (Kranjec 1960–1971: 6). Druga, tudi novejša dela (prim. Šelih 2007; za Dunaj Krasny 2008) pa ji ne namenjajo pozornosti.<sup>2</sup> Natanko sto let po smrti njenega moža in več kot sto šestdeset let po njenem rojstvu je napočil čas, da pozabljeni ustvarjalki zagotovimo zasluženno mesto v slovenski preteklosti.

## KDO JE BILA HEDWIG PL. RADICS-KALTENBRUNNER?

Rodbina Kaltenbrunner prihaja iz Zgornje Avstrije. Wurzbach (1863: 409–413) piše, da so se ukvarjali s kovaštvom. V začetku 19. stoletja je Kaspar Kaltenbrunner obrnili hrbet nakovalu, se poročil z gostilničarjevo hčerko ter se preselil v Enns (prim. Radics-Kaltenbrunner 1905: X). Rodilo se jima je pet otrok. Prvorojenec je bil Karl Adam Kalterbrunner (1807–1867), ki se je šolal v Linzu, kjer je po končani gimnaziji dobil uradniško službo in že v tridesetih letih 19. stoletja postal osrednja osebnost literarnega življenja v Zgornji Avstriji. Uveljavil se je kot gledališki kritik ter kot avtor številnih patriotskih pesmi (o njem prim. Dunzinger 1949; Kaltenbrunner 2004).

Leta 1842 se je Kaltenbrunner z družino, ženo Pauline Kner (1809–1843) ter štirimi otroki preselil na Dunaj, kjer je dobil službo namestnika direktorja v dvorni tiskarni. Tedaj je začel pisati narečne pesmi in domoljubne kratke zgodbe, po katerih je znan še danes. Potem ko mu je komaj leto dni po prihodu na Dunaj umrla žena, se je leta 1844 ponovno poročil, tokrat z znanko Theresio Schleifer (1819–1878), hčerko pesnika Mathiasa Leopolda Schleiferja (1771–1842), ki je na starost prijateljaval tudi z Antonom Aleksandrom Auerspergom oz. Anastazijem Grünom (1806–1879), predmarčnim pesnikom iz rodu Turjaških (o njem prim. Miladinović Zalaznik, Granda 2009; Scharmitzer 2010). Leto dni po poroki, 11. decembra 1845, se jima je rodila hčerka.

Hedwig Kaltenbrunner je bila bolehen otrok in je z materjo poletne mesece preživljala v podeželski koči družine na Kahlenbergu v Dunajskem gozdu. Hitro je napredovala pri učenju, igrala klavir in risala (prim. Lauriacum, KAK, pismo Theresie Schleifer Karlu Adamu Kaltenbrunnerju z dne 26. 1. 1858). Sredi

1 Peter Pavel pl. Radics izhaja iz nižjega ogrskega uradniškega plemstva (Najberger, plemiško pismo z dne 24. 6. 1733; prim. Žigon 2009: 28–32). Iz Radicseve bibliografije je razvidno, da je za časa svojega življenja objavil več kot 550 člankov in razprav ter 76 samostojnih monografskih publikacij (Žigon 2009: 301–347) z najrazličnejših področij, kot so kulturna zgodovina, geografija, etnografija, literatura, gledališče, gospodarstvo, diplomacija (prim. v današnjem kontekstu Udovič in Turnšek 2011), zaradi česar ga upravičeno lahko imenujemo ne le »kranjski historiograf« (Pajk 1912: 568), temveč kar kranjski polihistor. Leta 1910 je za znanstveno monografijo o Valvasorju s podelitvijo naziva cesarski svetnik dobil tudi visoko javno priznanje za svoje delo.

2 O življenju in delu slovenskih ustvarjalk iz tega obdobja prim. Mihurko Poniž (2009: 174–195; 2011: 65–82).



petdesetih let, ko ji še ni bilo deset let, so jo starši poslali v znamenito elitno samostansko šolo v Kremšmünster, ki še danes slovi kot ena izmed avstrijskih gimnazij z najdaljšo tradicijo.

V drugi polovici šestdesetih let je Hedwig Kaltenbrunner na Dunaju spoznala tedaj dvaintridesetletnega Petra pl. Radicsa, o čemer govori posvetilo v Goethejevem *Hermanu in Doroteji*, ki ji ga je Radics poklonil jeseni 1868 (prim. Najberger, knjiga s posvetilom). Po letu dni, 23. oktobra 1869 (prim. NMS, Zapuščina Peter pl. Radics, TE 2, AŠ III, mapa 4, ovoj 2), sta se na Dunaju poročila.

## Poroča in nova vloga v družbenem življenju

Po poroki sta se zakonca preselila v prvi dunajski okraj, a so slabo finančno stanje in rojstvo prvega otroka januarja 1873 vplivali na to, da se je moral Peter pl. Radics posvetiti pisanju za dunajsko časopisje in s honorarji preživljati družino (prim. Žigon 2009: 85–116). V začetku sedemdesetih let je za pero prijala tudi njegova soproga, ki je po poroki nosila tudi možev priimek in plemiški predikat.

Prva znana objava Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner je iz leta 1873, ko so v časopisu za dunajsko visoko družbo *Wiener Salon-Album*, ki ga je uredjal Radics, natisnili njen prispevek *Aus der Gesellschaft*, opremljen s tremi njenimi risbami (Radics-Kaltenbrunner 1873: nepag.). Pozneje je objavljala še v versko in filozofsko usmerjenem listu *Das Inland* ter v treh odmevnih dunajskih časopisih s področja turistik: *Oesterreichische Badezeitung*, *Tourist* ter *Bade- und Reise-Journal* (prim. Žigon 2009: 195–197).

V sedemdesetih letih sta Radicseva postala vidnejši osebnosti dunajske družbe, saj sta leta 1874 skupaj z rojakom Germonikom (prim. Glonar 1925–1932: 210) sodelovala pri ustanovitvi literarnega Grillparzerjevega društva,<sup>3</sup> namenjenega krepitvi avstrijske literature in posvečenega delu dramatika Franza Grillparzerja (1791–1872). Ustanovitev društva je bila tesno povezana z Radicsevimi in Germonikovim poznanstvom z izobraženimi sestrami Fröhlich, morda celo z Grillparzerjem samim, a za to ni neposrednih dokazov. Radics je postal predsednik društva (ZAL, LJU 346, str. 18), bil pa je tudi njegov tajnik in blagajnik, Radicseva pa je sodelovala pri organizaciji društvenih družabnih večerov (prim. Jahresbericht 1876: 6) in je med moževo odsotnostjo opravljala tudi njegove naloge (prim. Lauriacum, KAK, pooblastilo z dne 1. 4. 1875). Poleg tega je sodelovala še pri društvenem literarnem glasilu *Der Patriot*, ki je izhajalo od leta 1878 ter tu leta 1879 objavila svojo prvo recenzijo (prim. Žigon 2009: 165–168).

Stike z Grillparzerjevim društvom je Radicseva ohranila tudi po prihodu v Ljubljano. Še na predvečer prve svetovne vojne si je redno dopisovala s tedanjim (in tudi zadnjim) predsednikom društva, na Kranjskem rojenim literatom Heinrichom Morizem Pennom (1838–1918), vabili pa so jo tudi na društvene večere (prav tam). Po Pennovi smrti je društvo izgubilo svojo gonilno silo, prenehalo delovati ter se verjetno združilo z bolj znano, leta 1890 ustanovljeno Grillparzer Gesellschaft (prim. Žigon 2009a: 318–319).

Druga polovica sedemdesetih let je prinesla preobrat. Gmotni položaj družine je postajal vedno bolj negotov. Kar nekaj časopisov, pri katerih je Radics sodeloval, je prenehalo izhajati, sredi sedemdesetih let tudi konservativni katoliški časnik *Oesterreichischer Volksfreund*, kjer je največ objavljala. Poleg tega so zdravniki Radicsevi svetovali menjavo okolja. V Ljubljani z milejšim podnebjem naj bi se bolje počutila (prim. ZAL, LJU 346, str. 19). Maja 1876 sta zakonca zapustila Dunaj. Bilo je slovo za vedno.

## Družina pride na Kranjsko

Od konca sedemdesetih let 19. stoletja sta zakonca Radics delovala kot uspešna »naveza« ter sta pri delu na raziskovalnem, publicističnem ter tudi literarnem področju sodelovala. Iz člankov, ki sta jih objavljala,

3 Zasluga društva je bilo odkritje Grillparzerjeve spominske plošče 15. avgusta 1874 v Rimskih Toplicah (prim. Janko 1993: 159–176), kamor je pesnik rad zahajal. Obnovljena plošča po obnovi Rimskih term krasi pročelje hotela.

je razvidno, da sta obravnavala podobne teme, besedila pa sta objavljala v različnih listih, Radics predvsem v dnevnem časopisju v Ljubljani in na Dunaju, njegova soproga pa je pisala za razvedrilne liste: za prilogo berlinskega časopisa *Deutsche Hausfrauenzeitung*, ki ga je izdajala njena prijateljica, pisateljica, publicistka in borka za pravice žensk Lina Morgenstern (1830–1909), za dunajski zabavni list za vso družino *An der schönen blauen Donau*, ki ga je urejal publicist Fedor Mamroth (1851–1907),<sup>4</sup> bolj znan kot oster in osovražen gledališki kritik ter feljtonist in urednik kulturne priloge pri časniku *Frankfurter Zeitung*, ostala pa je tudi zvesta dopisnica avstrijskih listov, kot so *Die Reichswehr*, *Gmundner Wochenblatt* in *Kremsthal-Bote*. Od devetdesetih let je sodelovala s tržaškim dnevnikom *Triester Tagblatt* in z različnimi turističnimi in modnimi časopisi, ko so *Dillinger's Reiseführer*, dunajski modni žurnal *Die Wienerin* ter z *Laibacher Zeitung* (prim. Žigon 2009: 351–357).<sup>5</sup>

Selitev družine na Kranjsko je pomenila življenje na obrobju velikih dogodkov, daleč stran od dunajske družbe in prijateljev. Za začetek se je morala Dunajčanka v Ljubljani spopasti z jezikovnimi ovirami. Najstarejši sin Erwin je v Ljubljano prišel kot triletni fantič in je na Kranjskem obiskoval prve šolske razrede. V pismu pisateljici in igralki Emmi Laddey (ps. za Emmo Radtke; 1841–1892) je Radicseva tožila, da ne le njej, temveč predvsem fantiču slovenščina povzroča preglavice (BSB, Autogr. VIII A, pismo z dne 20. 7. 1881). Poleg tega je močno pogrešala avstrijsko prestolnico. Leta 1894 je pisala svoji dunajski prijateljici, pisateljici Amélie Charlotte Lanna-Schmidt (1857–1839), da je življenje v provinci puščobno ter da hrepeni po Dunaju, ki mu pravi »ljubo, drago rodno mesto, živahno in vedno v gibanju« (ÖNB, HAN, pismo z dne 28. 2. 1894). Dodaja pa, da se domotožje počasi razblinja in da se privaja na življenje v Ljubljani.

## DELOVANJE HEDWIG PL. RADICS-KALTENBRUNNER V LJUBLJANI

Ustvarjanje in delovanje Radicseve v Ljubljani lahko rekonstruiramo na podlagi dokumentov iz zapuščin, pisem in objav. Njene ideje so se naslanjale na izkušnje, ki si jih je nabrala na Dunaju in jih je želela realizirati v Ljubljani. Uveljavila se je kot publicistka, urednica, kritičarka, ustanoviteljica javne izposojevalne knjižnice ter kot socialno angažirana ženska, saj je sodila med pobudnice za ustanovitev ljubljanske ljudske kuhinje.

### Urednica očetove zapuščine

Konec sedemdesetih let se je Radicseva odločila, da nadaljuje na Dunaju začeto delo ter uredi literarno zapuščino svojega očeta. V knjižni obliki je izdala štiri očetova dela: pesmi *Oberösterreichische Gedichte* (1878), kratke zgodbe *Geschichten aus Oberösterreich* (1880), kratko prozo *Der Stellvertreter* (1898) in zbirko *Gedichte* (1901). Izkazala se je ne le kot izvrstna poznavalka očetovega dela in narečne poezije, temveč je k izdajam napisala tudi predgovore ali daljše sklepne misli.

Njeno delo je naletelo na pozitiven odmev. Cesar Franc Jožef I. je imel izdaje Kaltenbrunnerjevih del na policah družinske fidejkomisne knjižnice (Kosel 1906: 221), vojvoda Maksimilijan (1808–1888), oče cesarice Elizabete, pa je Radicsevi za prizadevanja na literarnem področju izročil častno srebrno medaljo na področju literature, znanosti in umetnosti (Lauriacum, KAK, pismo iz urada bavarskega vojvode z dne 5. 10. 1878). Še pomembneje je, da je Radicseva s svojim uredniškim delom postala znana tudi zunaj

<sup>4</sup> V polmesečniku *An der schönen blauen Donau* se je Radicseva znašla v imenitni družbi priznanih avtorjev, kot sta bila Hofmannsthal in Schnitzler (prim. izrezke iz časopisja v NMS, Peter pl. Radics, TE 3, AŠ 1, mapa 4).

<sup>5</sup> O prispevkih slovenskih in nemško piščih avtorjev v štajerskem časopisju piše Kramberger (2011: 131–187).

meja Kranjske, saj so jo leta 1885 povabili, da postane članica novoustanovljenega društva nemških pisateljic in umetnic na Dunaju (Verein der Schriftstellerinnen und Künstlerinnen). V pismu neznanemu naslovniku je povabilo sprejela in obljubila, da bo k razvoju društva prispevala s svojimi »skromnimi« publicističnimi prispevki, saj ima številne znanke med avstrijskimi časnikarji (GSA 55/2333, pismo z dne 25. 1. 1885).

## Ljubljana dobi izposojevalno knjižnico

Izrečena priznanja so bila vstopnica v ljubljansko javno življenje, ki ga je Radicseva želela poživiti po dunajskem vzoru. Najprej je z veliko zavzetostjo kar v prostorih svojega doma na Igriški ulici, tedanji Ballhausgasse (prim. Katalog 1898: naslovnica), odprla zasebno javno izposojevalnico knjig. Uporabila je bogate izkušnje, ki si jih je nabrala kot sodelavka dunajskega Grillparzerjevega društva in so bile povezane z organizacijskim delom in s pripravo družabnih večerov za dame (Jahresbericht 1876: 6) ter so jih v društvu prirejali po vzoru »literarnih salonov« Caroline Pichler (1769–1843) (prim. Schulz 1989: 167–189). Poleg tega je imelo Grillparzerjevo društvo tudi svojo knjižnico (prim. Jahresbericht 1876: 11) in Radicseva je natančno poznala njeno strukturo in delovanje. Porodila se ji je ideja, da takšno središče bralne kulture odpre tudi v Ljubljani, kjer so tradicijo knjižnic sicer poznali, a knjige niso bile dostopne širšemu krogu bralstva (prim. Berčič 1999: 281–289). Kdor je želel brati, si je knjige proti plačilu lahko izposodil pri mestnih knjigotržcih, ki so na tak način igrali pomembno vlogo pri širjenju znanja (prim. Dular 2003: 117).

Tako je z uresničitvijo svoje ideje Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner rešila tri težave naenkrat. Mesečnom je omogočila prost dostop do velikega števila knjig, ki jih niso tiskali zgolj v Ljubljani, temveč so prihajale tudi iz nemškega in francoskega kulturnega prostora, drugič je izposoja knjig družini prinašala dodaten vir zaslužka, saj so morali člani knjižnice plačevali članarino,<sup>6</sup> tretjič pa je knjižnica postala prostor družabnih srečanj, kar je Dunajčanki omogočilo neposreden stik z Ljubljančani.

Izposojevalna knjižnica je bila predhodnica ljubljanske knjižnice Splošnega ženskega društva, ki je bila ustanovljena v prvem desetletju 20. stoletja (prim. Dular 2003: 115–131). Izvode za knjižnico je Radicseva pridobivala z neposrednim nakupom, večinoma pa jih je dobila bodisi od svojih znancev, priznanih avtorjev in avtoric tedanjega časa, bodisi so bili to recenzentski izvodi, ki jih je od založnikov prejela brezplačno (prim. Žigon 2009: 117). Iz edinega ohranjenega tiskanega kataloga knjižnice *Katalog der Leih-Bibliothek der Frau Hedwig v. Radics* (Katalog 1898), ki obsega osemindeset oštevilčenih strani in priloge z oglasi, je razvidno, da je bila knjižnica založena s skoraj 4.000 knjigami. Med njimi so številna dela klasikov, knjižnica pa si je prizadevala na svoje police v najkrajšem možnem času postaviti novosti s knjižnega trga. Pri vsakem naslovu v katalogu je navedena literarna zvrst (roman, novela, pripoved, potopis, kriminalni roman, zgodovinska in humoristična dela), knjige so razvrščene v skupine po zbirkah, naslovi pa si navadno sledijo po abecednem vrstnem redu avtorjev. Večinoma je knjižnica svojim bralcem ponujala dela nemških avtorjev (Goethe, Schiller, Karl May, Peter Rosegger, Leopold von Sacher-Masoch idr.) pa tudi svetovnih klasikov, npr. Dostojevskega v nemškem prevodu, le majhen delež (60 naslovov) je francoskih (Balzac, Zola). Na svoj račun so prišli tudi mladostniki in otroci, ki jim je bila namenjena t. i. *Jugendbibliothek*. Žal na policah knjižnice – razen del Petra pl. Radicsa – ni bilo del kranjskih avtorjev, ki so pisali nemško, prav tako tudi ne slovenskih knjižnih izdaj. K temu je verjetno prispevalo dejstvo, da je Radicseva težje prišla do publikacij v slovenščini oz. je slovenska inteligenca, ki je študirala na Dunaju, tako ali tako brala dela v izvorniku.

Napredno razmišljanje lastnice knjižnice se ne kaže le v krepitvi bralne kulture in seznanjanju ljubljanskega bralstva s trendi na knjižnem trgu, ampak tudi v uvajanju pravil in pogojev, ki so veljali pri

<sup>6</sup> Mesečna članarina je znašala za Ljubljančane en goldinar, letna pa 10 goldinarjev. Knjige so izposojali tudi po pošti, pri čemer je moral prejemnik poravnati poštnino, stroške pošiljanja ter članarino (Katalog 1898: 3).

izposoji knjig. Kdor s knjigo ni spoštljivo ravnal, je iz nje iztrgal posamezne liste, jo polil s črnilom, pisal po njej in podobno, je moral poravnati ceno novega izvoda. Jasno določen je bil tudi urnik izposoje, in sicer si je bilo mogoče knjige izposoditi vsak dan od devetih do dvanajstih dopoldne in od treh do sedmih popoldne, razen ob nedeljah popoldne. Bralce so prosili, da si v katalogu že doma označijo dela, ki jih želijo prebrati. Tako so jim v primeru, da je bila ena od zelenih knjig izposojena, lahko postregli z drugim naslovom, v prostorih knjižnice pa ni prihajalo do nepotrebne gneče (prim. Katalog 1898: 3).

## Publicistka in recenzentka z mrežo poznanstev širom po Evropi

V devetdesetih letih 19. stoletja je Radicseva kljub obilici dela v Ljubljani spet vedno bolj pogrešala rodni Dunaj, zato je načrtovala daljši obisk pri Amélie Charlotte Lanna-Schmidt. V pismu prijateljici je posebej poudarila, kako se veseli ponovnega snidenja. Zapisala pa je tudi, da kot mati bodočega oficirja ne čuti nobene potrebe, da bi srečala »slavno prijateljico miru« (ÖNB, HAN, pismo Amélie Charlotte Lanna-Schmidt z dne 28. 2. 1894), pacifistko in pisateljico, poznejšo Nobelovo nagrajenko za mir Bertho von Suttner (1843–1914), ki se je večkrat zadrževala v hiši družine Lanna-Schmidt, saj je imel c. k. dvorni svetnik Emil Lanna velik vpliv na politične in vojaške odločitve pri dunajskem Ministrstvu za vojaške zadeve. Pri tem verjetno ni šlo za osebno nenaklonjenost – več kot deset del Berthe von Suttner je bilo npr. na policah ljubljanske izposojevalne knjižnice – temveč prej za konflikt interesov: Erwin (1873–1940), sin Radicsevih, se je namreč leta 1892 vpisal na vojaško akademijo v Dunajskem Novem mestu (Wiener Neustadt) (prim. NMS, Peter pl. Radics, TE 8, AŠ II, mapa 5, ovoj 1, sporočilo o uspehu 1894/95), zato se mati iz lojalnosti do sina in njegove izbire poklicne poti ni želela zaplesti v debate z zapriseženo nasprotnico militarističnih idej.

V istem pismu se Radicseva veseli, da si bo na Dunaju lahko privoščila večere v gledališču ter bo o predstavah lahko poročala za časopise v Ljubljani, kar govori v prid kulturni izmenjavi, ki je potekala na ravni medijev. Prav tako izvemo tudi, kako zelo so bile povezane ustvarjalke tedanjega časa. Radicseva je svoji dunajski prijateljici ponudila pomoč pri zbiranju gradiva o Lošinju, o navadah in običajih tamkajšnjega prebivalstva ter o umetnosti, o čemer je Lanna-Schmitt pripravljala daljši referat (prim. ÖNB, HAN, pismo Amélie Charlotte Lanna-Schmidt z dne 28. 2. 1894). Poleg tega ji je obljubila še, da bo posredovala pri Marie Edle von Egger-Schmitzhausen (1851–1929), v Trstu rojeni in nazadnje v Gorici živeči pisateljici, ki je objavljala pod psevdonimom Paul Lacroma (več o njej Kitzmüller 2002: 68–70), in jo prosila, naj na Dunaj pošlje svoje najnovejše delo, zbirko novel, ki je izšla pri dresdenski založbi Pierson.

Z goriško ustvarjalko je Radicsevo povezovalo pristno prijateljstvo. V zagrebškem arhivu družine Radics so sicer ohranjena le tri pisma osebne vsebine iz njune korespondence, vendar je Radicseva iz časopisja skrbno izrezovala in shranjevala objave o stanovski kolegici. Prav Lacroma je rojeno Dunajčanko spodbudila, da se je poskusila tudi na literarnem področju (prim. Najberger, pismo z dne 12. 9. 1880). Najpozneje v začetku osemdesetih let je sledila njenemu nasvetu in začela razmišljati o tem, da bi napisala svoj prvi roman. V pismu Emmi Laddey, v mladih letih igralki, pozneje pisateljici in ustanoviteljici stuttgartskega ženskega društva Schwäbischer Frauenverein (1873), ki se je v osemdesetih letih preselila v München, poleti 1881 poroča, da se je z vsem srcem posvetila pisanju svojega prvenca, ki naj bi izšel istega leta pozimi (prim. BSB, Autogr. VIII A, pismo z dne 20. 7. 1881). Toda roman, ki ga je napovedovala, ni nikoli izšel. Danes ne poznamo niti njegovega naslova, saj med rokopisnim gradivom v nobeni od zapuščin ni sledu o omenjenem prvencu. Možno je, da se je rokopis izgubil ali pa ga nikoli ni končala, saj ji je zmanjkovalo časa in se je tudi iz finančnih razlogov raje posvečala pisanju kulturno-zgodovinskih skic in recenzij, ki jih je objavljala v časopisju.

Čeprav je iz pisem razbrati tudi, da je Radicseva Emmi Laddey redno pošiljala osnutke napisanih in izrezke objavljenih recenzij, v pregledanih zapuščinah ni ohranjenih recenzij njenih del. Prav tako ne vemo, v katerih časopisih in koliko recenzij svoje druge dunajske znanke Hermine Camille Proschko (1854–1923) (o njej prim. Pataky 1898 I: 257–258) je objavila Radicseva, znano pa je, da je prijateljico

oz. njenega založnika večkrat prosila, naj ji pošlje recenzentske izvode (BSB, Autogr. VIII A, pismo z dne 6. 12. 1886). V omenjenem pismu iz leta 1886 ji sporoča še, da je zadnje leto minilo v znamenju žalosti in pobitosti v družini, saj je štiriletna hčerka Marie zaradi nesrečne nezgode oslepela na eno oko (prim. Žigon 2009: 105), dodaja pa, da po daljšem premoru počasi ponovno začneta pisati.

V osemdesetih letih je Radicseva vedno pogosteje dobivala ponudbe, da za ljubljanske, dunajske, graške in druge liste recenzira knjižne novosti. Največ ohranjenih recenzij se nanaša na dela ene najpriljubljenejših nemških pripovednic vilhelminske dobe Nataly von Eschstruth (1860–1939).<sup>7</sup> Ko je leta 1897 v Leipzigu izšel njen roman *Jung gefreit [Mlada poročena]*, zabavna zgodba o dekletu, ki se kot mlada žena na skrivaj uči kuhati, da bi postala prava gospodinja, je Radicseva delo ocenila kot biblijo za mlada dekleta in mladoporočence, ki mora biti pri roki v vsaki hiši, saj poleg humorja prinaša tudi številne življenjske modrosti (prim. Najberger, izrezek iz neznanega časopisa z dne 12. 10. 1897).

Z Eschstruthovo je Radicseva tudi sicer prijateljela. Spomladi 1902, ob 25-letnici ustanovitve študentske in ljudske kuhinje v Ljubljani, jo je prosila, naj za slavnostno prireditev napiše prolog, ki ga je nato odlično recitirala Paula pl. Radics in o čemer so poročali številni listi, med njimi *Triester Tagblatt*, dunajski *Fremden-Blatt* in *Laibacher Zeitung* (več o tem Žigon 2009: 204). Na takšen način je prihajalo do »intelektualnega« povezovanja in dobro organiziranega socialnega mreženja pisateljic, ki so sodelovale na ustvarjalnem in zasebnem področju. Druga drugo so obveščale o knjižnih novostih, si pošiljale tako izvode knjig kakor tudi že objavljene recenzije ter v pismih analizirale prebrane romane in spregovorile tudi o osebnih težavah in udarcih usode. V zagrebški zapuščini je tako shranjeno pismo novelistke in pesnice Anne Cador, rojene leta 1857 v Breslavu (Wrocław), ki se je sredi devetdesetih let 19. stoletja (1895) preselila na Dunaj. Tu je sprva delala v uredništvu priznanega literarnega časopisa *Österreichische Musik- und Theaterzeitung*, pozneje pa je sodelovala še pri številnih drugih listih (prim. Pataky 1898 I: 120). Ko ji je kmalu po preselitvi v prestolnico monarhije leta 1896 v Šleziji hudo zbolela 63-letna mati, je v pismu stanovski kolegici Nataly von Eschstruth potožila nad svojo usodo. Odkar je na Dunaju, piše Anna Cador, je utrujena, zgarana in ne pride več na zeleno vejo, saj denar pošilja materi. Nekaj časa ni zaslužila niti počenega groša in sedaj, ko poskuša nadoknaditi zamujeno, dela dan in noč, je članica uredništva več dunajskih listov in dopisnica številnih časopisov. Pravi, da sebi že več kot leto dni ni privoščila toplega obroka, pozimi hodi naokoli v poletni jakni, poleg tega pa najemodajalcem dolguje že dve mesečni najemnini (prim. Najberger, pismo Anne Cador z dne 18. 12. 1897).

Tako kot večina njenih vzornic se je tudi Radicseva zavzemala za boljši položaj žensk. V ožji krog njenih znank je sodila še Anna Hottner-Grefe (1867–1946), hči akademskega slikarja Konrada Grefeja, ki je med letoma 1894 in 1896 urejala edini dunajski napredni ženski mesečnik *Frauenleben*, obenem pa je dopisovala tudi v druge časopise. Pot v časopisni podlistek ljubljanskega dnevnika *Laibacher Zeitung*, kjer je priobčila nekaj tekstov (npr. v številki 69 z dne 25. 3. 1910 ter v poznejših številkah), ji je utrla prav Hedwig pl. Radics. Najlepšo zahvalo za prijateljsko naklonjenost in plodno sodelovanje ji je Anna Hottner-Grefe izkazala za sedemdeseti rojstni dan, ko je v časopisu *Gmundner Zeitung* objavila njeno biografsko skico. Zapisala je:

Hedwig pl. Radics se je v številnih sestavkih predstavila kot prava nemško-avstrijska pisateljica. Svojo sedanjo domovino zelo dobro pozna ter jo je velikokrat čudovito opisala. Z recenzijami je dala zagon številnim mladim,

7 Nataly (Natalie) von Eschstruth, hčerka hesenškega huzarskega oficirja, se je leta 1890 poročila z oficirjem Franzem von Knobelsdorff-Brenkenhoff, a se je v javnosti še naprej pojavljala z dekliskim priimkom. Z možem sta živela v najrazličnejših garnizonskih mestih, nazadnje v Schwerinu, kjer sta prijateljela z vojvodo Johannom Albrechtom in njegovim krogom prijateljev, med drugim z Ibsnom in s Strindbergom. Po moževi smrti leta 1903 se je preselila v Teplitz (danes Teplice na Češkem). Objavila je več kot 70 del, njeni romani in novele se dotikajo nacionalne tematike in problema emancipacije žensk, vendar pa so značaji v njenih delih idealizirani tipi, na eni strani ženska lepota in na drugi moške odlike in kreposti. Kljub vsemu se je Nathaly von Eschstruth v svojih delih izkazala kot izredna poznavalka družbenih razmer in se je v času od 1880 do 1930 priljubila številnim bralcem vseh starosti, predvsem v nemških meščanskih krogih (prim. Petzsch 1959: 651–652).

prizadevnim talentom; njena čista dobrotta, njen jasen razum in toplo srce se zrcalijo v vsaki vrstici, ki jo je napisala. Odlični so njeni prispevki o literaturi in umetnosti. Eno njenih zadnjih večjih del je namenjeno obsežni, novi publikaciji, ki jo pripravlja prof. dr. Castle. To delo je sijajen izkaz nezlomljive miselne moči in svežine te posebne ženske, ki je nihče, ki jo je srečal, pa četudi le enkrat v življenju, ne pozabi. Obdarjena z neumorno pridnostjo in neusahljivo energijo je videla svoje poslanstvo v tem, da na svojem področju doseže odlične rezultate; da je možu zvesta pomočnica pri vseh njegovih delih, da je otrokom najdražja mati in prijateljem najboljša prijateljica (Hottner-Grefe 1915: 3; prevod T. Ž.).

## Ustanovitev ljudske kuhinje v Ljubljani po berlinskem in dunajskem vzoru

Pomemben korak v smeri izboljšanja socialnih razmer v Ljubljani je Radicseva naredila kot ena izmed pobudnic za ustanovitev ljudske kuhinje. Priprave na odprtje so se začele konec leta 1876, idejni pobudniki pa so se zbirali v hiši tovarnarja Avgusta Drelseja (1843–?), znanega izdelovalca lončenih peči (prim. Radics 1902: 4–5). Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner je bila med najbolj zagretimi meščankami, ki so sodelovale pri pripravah humanitarnega projekta. Poznala je evropske trende in bila seznanjena z dogajanjem v Berlinu in na Dunaju. Iz ohranjene korespondence je razvidno, da je imela stike s pisateljico judovskega porekla Lino Morgenstern, tedaj urednico časopisa *Deutsche Hausfrauen-Zeitung*, namenjenega ženskemu svetu, kjer je Radicseva objavljala. Lina Morgenstern je že kot osemnajstletno dekle v Berlinu ustanovila društvo za pomoč revnim šoloobveznim otrokom, v šestdesetih letih 19. stoletja pa še osem vrtec, ki so bili med letoma 1851 in 1860 v Prusiji zaradi strahu, da otroke odvrčajo ob Boga, prepovedani (prim. Pataky 1898 II: 56–57).

Že leta 1866 je Berlin po zaslugi Morgensternove, ki je želela na ta način ublažiti posledice prusko-avstrijske vojne, dobil prvo ljudsko kuhinjo. Njena ideja se je naslonila na tople kuhinje dobrodelnega značaja, ki so bile v nemškem prostoru znane že konec 18. stoletja in so bile namenjene revnejšemu sloju prebivalstva. Ponujale so tople enolončnice: fižolovo, grahovo, zdrobovo ali ovseno juho in ješprenj, plačilo za obrok pa je bilo minimalno. Kdor ni imel denarja, je jedel zastonj.<sup>8</sup> O svojih idejah in njihovi realizaciji je Morgensternova leta 1867 pisala Radicsevi (prim. Najberger, nedatirano pismo iz leta 1867), ki je še iz svojih dunajskih dni poznala tudi delovanje, cilje in poslanstvo ljudskih kuhinj v habsburški prestolnici. Tu je bila prva ustanovljena leta 1874, do leta 1898 pa jih je v mestu delovalo že deset (prim. Singer 1900: 483–495).

Ker je Radicseva v takšni ustanovi videla možnost, da pomaga socialno ogroženemu sloju, se je odločila, da po berlinskem in dunajskem zgledu idejo ljudske kuhinje predstavi in udejanji tudi v Ljubljani. Od vsega začetka je sodelovala s pobudniki in pobudnicami za ustanovitev kuhinje v mestu in bila članica upravnega odbora Ljudske kuhinje (prim. Radics 1902: 11), ki je svoja vrata odprla leta 1877, enajst let po ustanovitvi prve ljudske kuhinje v Berlinu in le tri leta po odprtju prve kuhinje na Dunaju. Sprva je oskrbovala le mestne reveže, pozneje pa se je na pobudo duhovnika, pisatelja in dobrotnika ljubljanskega dijaštva Luka Jerana (1818–1896) preimenovala v Dijaško in ljudsko kuhinjo (Anonimno 1927: 12). Kuhinjo je finančno izdatno podpirala Kranjska hranilnica, ki je dala ob ustanovitvi brezplačno na razpolago prostor nasproti strelišča na današnji Streliški ulici, v času ljubljanskega potresa 1895 pa je ljudski kuhinji namenila številne denarne prispevke (prim. Radics 1902: 3).

Vsak dan so v ljudski kuhinji revnim in delavcem razdelili okoli 300 kosil in večerij, ubožcem in nekaterim dijakom pa so hrano delili tudi brezplačno (prim. Radics 1902: 4–6; prim. tudi Anonimno 1907: nepag.). Kosilo ob delavnikih je bilo sestavljeno iz zakuhane juhe, kuhanega govejega mesa in času

<sup>8</sup> O pomenu dela Line Morgenstern govori podatek, da je poskrbela za izdajo knjige o ljudskih kuhinjah s priloženimi recepti, iz katere je pozneje nastala ilustrirana univerzalna kuharica (*Illustriertes Universal-Kochbuch*); omenjene knjige kljub judovskemu poreklu avtorice nacisti leta 1933 niso sežgali.

primerne prikuhe. Ob praznikih so pripravili še pečenko in močnato jed, medtem ko so ob slovesnih prilikah pripravili brezplačno kosilo, kar so radi označili kot »patriotično dejanje« (Radics 1902: 8). Med takšne dogodke sodi obisk cesarja Franca Jožefa, ki se je julija 1883 ob 600-letnici habsburške vladavine odpravil na potovanje po Štajerskem in Kranjskem in je v Ljubljani obiskal Ljudsko kuhinjo ter se pohvalno izrazil o izjemnem okusu juhe, ki so jo pripravile ljubljanske dame (prav tam: 8). Cene obrokov so bile nizke in so kljub draginji, ki je zaznamovala začetek 20. stoletja, vsa leta ostajale nespremenjene.

Poleg odprtja kuhinje 15. aprila 1877 je po berlinskem zgledu zaživelo tudi društvo Ljudske kuhinje, katerega pobudnica in članica je bila Radicseva. V okviru društva so tako kot v Berlinu izdajali knjige o zgodovini kuhinje, večinoma izpod peres Petra pl. Radicsa (1887, 1898, 1902). Ljudska kuhinja na Streliški ulici je delovala še v osemdesetih letih 20. stoletja, danes pa je v prenovljeni stavbi našla svoj prostor ljubljanska Waldorfska šola.

### »Živela je v svetu visokih idealov«

V začetku 20. stoletja si je Radicseva pridobila še sloves kompetentne sodelavke pri nastajanju obsežne Castle-Zeidler-Naglove nemško-avstrijske literarne zgodovine (*Deutsch-österreichische Literaturgeschichte*), ki je izšla v štirih delih (1898, 1914, 1935, 1937). Sodelavka tega monumentalnega dela je postala po moževi smrti, njena besedila pa so bila objavljena v tretjem in četrtem delu literarne zgodovine. Kljub izrecnemu urednikovemu napotilu, da naj ne omenja slovenskih avtorjev, saj ti ne sodijo v koncept nemško-avstrijske literarne zgodovine, je Radicseva izpostavila številne zaslužne avtorje in avtorice, med njimi Prešerna in Luizo Pesjak, ter poudarila, da so ustvarjali v obeh deželnih jezikih ter da je slovenski jezik enakopraven nemškemu. S tem je izrazila svoje nestrinjanje z urednikom, ki je zastopal mnenje, da je treba slovenske avtorje, ki so pisali v nemščini, navesti zgolj kot dokaz za vpliv nemške kulture na porajajočo se slovensko literaturo (prim. Žigon 2009: 214–219). Graški profesor A. O. Pusch-nig, ki je nadaljeval njeno delo, je priporočila uredništva vzel precej bolj resno in je obravnaval izključno nemške avtorje. Kljub temu je delo in dosežke Radicseve izjemno cenil. Leta 1919, ko ga je dosegla novica o smrti znanke, prijateljice in sodelavke, je v daljšem sožalnem pismu njeni hčerki Pauli zapisal:

Novica o smrti vaše gospe matere me je močno presunila, kot da bi z njo odšel človek iz dobrih starih časov, človek, kot jih danes ne najdeš več. Ne znam opisati njenega dobrohotnega in srčnega ter le njej lastnega čutečega in duhovitega načina, kako se je pogovarjala – to je bilo zame, ko sem spoznal vašo gospo mati, nekaj novega in bila mi je ljuba in spoštovanja vredna kot moja lastna mati [...]. Kako toplo je bilo pri srcu, ko te je s svojim otroškim obrazom in prijaznimi očmi sočutno pogledala ter poslušala o tujih skrbeh in načrtih, medtem ko je na svoje skrbi pozabila. Najgloblji vtis name pa je naredilo, da je, čeprav sama v hudih življenjskih stiskah, vedno živela v svetu visokih idealov ter jo je bogastvo njene duhovne polnosti in njenega kroga prijateljev izvleklo iz brezupnega vsakdana. Zato lahko rečem: dom vaših staršev je bil zame od vseh, kamor sem zahajal, najprijetnejši in duhovno najpomembnejši v Ljubljani. [...] V mojem srcu bo vedno svetila luč in do konca življenja bo v njem ostal prijeten spomin na dobrotljivo gospo Hedwig (Lauriacum, PW; prevod T. Ž.).

## SKLEP

S svojim naprednim razmišljanjem, svetovljanskimi nazori, svojo umetniško žilico in smislom za socialno pravičnost je Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner v Ljubljano prinesla spremembe ter s svojimi projekti postavila smernice za nadaljnje modernizacijske procese na kulturnem in socialnem področju v mestu. Pri tem se je naslanjala na vzore, ki jih je poznala bodisi z Dunaja bodisi iz dopisovanja s stanovskimi kolegi in kolegicami po Evropi. Bila je načitana, umetniško nadarjena, za svoj čas drzna in pogumna ženska, ki je na eni strani ostala zvesta meščanskim navadam in tradicijam, po drugi strani pa si je upala

tudi »pobegniti« pred enoličnim vsakdanom gospodinje in matere treh otrok ter v »pisanju« in družbeni angažiranosti najti svoj drugi dom. Čeprav se je na Kranjskem nedvomno naučila slovenskega jezika, je njen občevalni jezik ostala nemščina. Njeni teksti, ki jih z besedami literarne zgodovinarke Christe Bürger lahko označimo za »spise, ki niso dela« (Bürger 2011: 8), so najpozneje v 20. stoletju utonili v pozabo, se izgubili ali pristali v arhivih. V pisanju in ustvarjanju je Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner videla možnost, da uresniči svoje lastno življenje.

Kljub začetnim težavam ter privajanju na novo družbeno in kulturno okolje se je Radicseva uspešno vključiti v tedanjo ljubljansko družbo ter znala združiti obveznosti iz zasebnega življenja z delovanjem v javnosti. Zavedala se je, da do spremembe v družbi vodita izobrazba in znanje. Oboje je hotela približati ljubljancem z ustanovitvijo izposojevalne knjižnice, prav tako pa je s svojim delom opozorila na pomen socialne pravičnosti in pomoči revnejšemu sloju. Označiti jo smemo za pionirko kulturnega in vsesplošnega razvoja v mestu, saj je znanje in izkušnje s svojim delovanjem prenesla v lokalni, provincialni mikrokozmos kranjske družbe in tako sprožila korenite premike v javnem življenju v Ljubljani. Prepoznala je sociokulturne, gospodarsko-tehnične in kulturno-politične odnose na Kranjskem ter v okviru danih možnosti po evropskih vzorih udejanjila svoje projekte. Na ta način je izobrazevala in razsvetljevala ljubljansko družbo, jo spreminjala in izboljševala. Tudi zato ji v slovenski kulturni zgodovini, ki jo je morda dolgo zanikala tudi zaradi njenega »neslovenskega« rodu, moramo zagotoviti prostor, ki ji pripada.

## LITERATURA IN VIRI

- Anonimno (1907). Slavnost 30 letnice dijaške in ljudske kuhinje. *Slovenec* 78, 8. april 1907, nepag.
- Anonimno (1927). *Ob petdesetletnici ljubljanske dijaške in ljudske kuhinje: 1877–1927*. Ljubljana: samoza-ložba ljubljanske dijaške in ljudske kuhinje.
- Berčič, Branko (1999). Avstrijska bibliotečna instrukcija iz leta 1778 in ljubljanska licejska knjižnica. *Raziskovanje kulturne ustvarjalnosti na Slovenskem: Šumijev zbornik* (ur. Jadranka Šumi). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 281–289.
- Bürger, Christa (2001). *Leben schreiben: Die Klassik, die Romantik und der Ort der Frauen*. Königstein in Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Dular, Anja (2003). Knjižnica splošnega ženskega društva. *Splošno žensko društvo 1901–1945* (ur. Nataša Budna Kodrič, Alenka Serše). Ljubljana: Arhiv RS, 115–131.
- Dunzinger, Hildegard (1949). *Karl Adam Kaltenbrunner* [doktorska disertacija]. Dunaj: Philosophische Fakultät.
- Friedrichs, Elisabeth (1981). *Die deutschsprachigen Schriftstellerinnen des 18. und 19. Jahrhunderts: Ein Lexikon*. Stuttgart: Metzler.
- Glonar, Joža (1925–1932). Germonik, Ludvik. *Slovenski biografski leksikon* (ur. Izidor Cankar, Franz Ksaver Lukman). Ljubljana: Zadrudna in gospodarska banka, 18–19.
- Groß, Heinrich (1882). *Deutschlands Dichterinnen und Schriftstellerinnen: Eine literarhistorische Skizze*. Wien: Carl Gerolds Sohn Verlag.
- Hinrichsen, Adolf (ur.) (1891). *Das literarische Deutschland*. Berlin: Verlag des »Literarischen Deutschlands«.
- Hottner-Grefe, Anna (1915). Hedwig von Radics. *Gmundner Zeitung* 50, 14. december 1915, 3. *Jahresbericht des Grillparzer-Vereines* (1876). Wien: Steyermühl.
- Janko, Anton (1993). Grillparzer in Slowenien mit besonderer Berücksichtigung der Rezeption. *Mariborer Grillparzer-Symposion* (ur. Mirko Križman). Maribor: Pedagoška fakulteta, 159–176.
- Kaltenbrunner, Ulrich (2004). *Carl Adam Kaltenbrunner*: Hochburg-Ach [tipkopis v dveh vezanih delih]. Tipkopis hrani knjižnica muzeja Lauriacum v Ennsu.
- Katalog der Leih-Bibliothek der Frau Hedwig v. Radics* (1898). Laibach: Selbstverlag.



- Kitzmüller, Hans (2002). *Letteratura austriaca a Gorizia: Stampa, poesia e narrativa in lingua tedesca fino al 1915*. Gorizia: Vittorelli.
- Kosel, Hermann Clemens (ur.) (1906): *Deutsch-österreichisches Künstler- und Schriftsteller-Lexikon: Biographien und Bibliographie der deutschen Künstler und Schriftsteller in Oesterreich-Ungarn ausser Wien (Mit Nachtrag für Wien)*. Dunaj: Verlag von Rudolf Lechner & Sohn.
- Kramberger, Petra (2011). *Časopis Südsteirische Post (1881–1900) in njegov podlistek* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kranjec, Silvo (1960–1971). Radics, Peter Pavel pl. *Slovenski biografski leksikon III* (ur. Alfonz Gspan). Ljubljana: Zadrúžna in gospodarska banka, 4–7.
- Krasny, Elke (ur.) (2008). *Stadt der Frauen: Eine andere Topographie von Wien*. Dunaj: Metrovelag.
- Mihurko Poniž, Katja (2009). Slovenke in narodno gibanje v slovenski publicistiki 19. stoletja. *Zgodovinski časopis* 63/1–2, 174–195.
- Mihurko Poniž, Katja (2011). Trivialno in/ali sentimentalno? Arabela Pavline Pajk: Študija primera. *Slavistična revija* 59/1, 65–82.
- Miladinović Zalaznik, Mira, Granda, Stane (ur.) (2009). *Anton Aleksander grof Auersperg – Anastazij Grün: Razprave*. Ljubljana: Nova revija.
- Nigg, Marianne (ur.) (1893). *Biographien der österreichischen Dichterinnen und Schriftstellerinnen*. Korneuburg: Julius Kúhkopf Verlag.
- Pajk, Milan (1912). † Peter Pavel pl. Radics. *Ljubljanski zvon* XXXII/9, 567–568.
- Pataky, Sophie (ur.) (1898 I, 1898 II). *Lexikon deutscher Frauen der Feder: Eine Zusammenstellung der seit dem Jahre 1840 erschienenen Werke weiblicher Autoren nebst Biographien der lebenden und einem Verzeichnis der Pseudonyme*. Berlin: Verlagsbuchhandlung von Carl Pataky.
- Petzsch, Cristoph (1959). Eschtruth, Natalie. *Neue Deutsche Biographie IV*. Berlin: Duncker & Humblot, 651–652.
- Radics, Peter pl. (1902). *Ljubljanska dijaška in ljudska kuhinja: Ozir povodom petindvajsetletnice njenega obstanka 1877–1902*. Ljubljana: Samozaložba ljubljanske dijaške in ljudske kuhinje.
- Radics-Kaltenbrunner, Hedwig von (1905). Das Lebenslauf des Dichters. *Ausgewählte Dichtungen von Karl Adam Kaltenbrunner*. Linz: Selbstverlag 1905, IX–XXIII.
- Radics-Kaltenbrunner, Hedwig von (1873). Aus der Gesellschaft. *Wiener Salon-Album* (nedatirano, nepaginirano).
- Scharmitzer, Dietmar (2010). *Anastasius Grün (1806–1876): Leben und Werk*. Dunaj, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Schulz, Gerhard (1989). *Die deutsche Literatur zwischen Französischer Revolution und Restauration II (Das Zeitalter der Napoleonischen Kriege und der Restauration 1806–1830)*. München: Beck.
- Singer, Moritz (1900). Die Suppen- und Thee-Anstalten in Österreich, ihre Organisation und Wirksamkeit. *Österreichs Wohlfahrts-Einrichtungen 1848–1898*. Dunaj: Commission der Österreichischen Wohlfahrts-Ausstellung, 483–495.
- Šelih, Alenka idr. (ur.) (2007). *Pozabljena polovica: Portreti žensk 19. in 20. stoletja na Slovenskem*. Ljubljana: Tuma, SAZU.
- Thiel, Peter (ur.) (1903). *Literarisches Jahrbuch: Jahres-Rundschau über die literarischen Erzeugnisse deutscher Zunge auf schöngeistigem, dramatischem und musikdramatischem Gebiet, verbunden mit einem Lexikon der lebenden deutschen Schriftsteller und Schriftstellerinnen*. Köln: Hoursch & Brechstadt.
- Udovič, Boštjan, Turnšek, Maja (2011). V imenu objektivnosti: Prevlada elitnih uradnih virov v medijskem poročanju o gospodarski diplomaciji Slovenije. *Javnost* 18 (supl.), 65–82.
- Wurzbach, Constant von (1863). *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich*, 10. zv. Dunaj: L. C. Zamarski.
- Žigon, Tanja (2009). *Zgodovinski spomin Kranjske: Življenje in delo Petra Pavla pl. Radicsa (1836–1912)*. Ljubljana: ZZDS in Znanstvena založba FF.

Žigon, Tanja (2009a). Ludvik Germonik in Peter Pavel pl. Radics – ustanovitelja Grillparzerjevega društva na Dunaju. *Kronika 57* (izr. št.), 317–328.

## Arhivski viri

BSB, Autogr. VIII A = Bayerische Staatsbibliothek (München), Autogr. VIII A, pisma Hedwig von Radics-Kaltenbrunner.

GSA = Goethe- und Schiller-Archiv (Weimar), GSA 55/2333, mapa Radics.

Lauriacum, KAK = Museum Lauriacum (Enns), Zapuščina Karl Adam Kaltenbrunner/Zapuščina Paula Walland roj. Radics.

NMS, Peter pl. Radics = Narodni muzej Slovenije (Ljubljana), Zapuščina Peter pl. Radics.

Najberger = Zasebni arhiv Najberger (Zagreb); arhiv družine Radics hrani dr. Dagmar Najberger Wacha, pravnukinja Petra pl. Radicsa.

ÖNB, HAN = Österreichische Nationalbibliothek, Handschriftensammlung, Zapuščina Emil Lanna, Autogr. 173/14–1.

ZAL, LJU 346 = Zgodovinski arhiv Ljubljana, ZAL, LJU 346, rokopisni elaborati, škatla 2, snopič 37, rokopis Vladislava Fabjančiča.

K N J I Ž N E O C E N E

B O O K R E V I E W S



**Jernej Mlekuž (ur.), *Klepetavi predmeti: Ko predmeti spregovorijo o nas in drugih*, Založba ZRC, ZRC SAZU, Zbirka Migracije, Ljubljana, 2011, 165 str.**

Poleg urednika je pri nastanku knjige sodelovalo pet avtoric. Publikacija je razdeljena na štiri razdelke: Klepetalnica za predmete in ljudi, Pa začnimo doma, Nadaljujmo v svetu in In se izgubimo v času.

V uvodniku urednika Jerneja Mlekuža se bralci seznanimo s teoretskim ozadjem in temeljno idejo knjige. Knjiga sledi epistemološkim premikom pri preučevanju materialne kulture v sodobnih družbah v socialni antropologiji v zadnjih tridesetih letih. Med teoretiki so v ospredju Arjun Appadurai (pisal je o poblagovljenosti predmetov), David Miller (preučeval je aktivno participacijo predmeta pri oblikovanju družbenega subjekta) in Nicholas Thomas (ukvarjal se je z gibanjem predmetov skozi različne kontekste). Interes preučevalcev materialne kulture se osredotoča na razmerje med predmetom in osebo. Pomen predmetov je neposredno povezan s specifičnim družbenim kontekstom. Ko se spremeni kontekst, se spremeni tudi pomen. In takrat napoči trenutek, ko začnejo predmeti klepetati. Predmeti postanejo klepetavi prav zaradi spremenjenega, novega konteksta. Materialna kultura ni mrtva niti pasivna, temveč živi, tudi predmeti imajo svoje življenjske zgodbe oz. biografije (na to je opozoril že Igor Kopytoff). O čem torej klepetajo predmeti in kakšen jezik govorijo?

V knjigi bralka in bralec prisluhmeta klepetavim rutam (Bošnjakinj) muslimank v Sloveniji in tuareškimi zagrinjalom *taglmust* v zahodni Afriki. Poleg oblačil zgodbe o nas in drugih pripoveduje kulinarika: burek pri burek in neburek ljudeh v Sloveniji oz. »belske jedi« na poročnih slavjih pri muslimanih v urbanem okolju Burkine Faso. Predmeti ne potujejo le po prostoru, ampak tudi v času: takšen je primer obredne bronaste posode *ding* v kitajski zgodovini ali pa vsakoletno ciklično potovanje potrošniških dobrin, ki so na praznične dni naprodaj na nakupovalni ulici v Tokiu.

Klepetavi predmeti so v prispevkih obravnavani kot osrednje metodološko orodje za razumevanje družbenih odnosov. S pomočjo njihovih zgodb spoznavamo družbena razmejevanja, identitetna pozicioniranja posameznikov in skupin v prostoru ter času. Avtorji pokažejo, da predmeti niso zgolj medij družbenih odnosov, temveč njihov sestavni del. Predmeti imajo funkcijo združevanja in razločevanja. Rute muslimank v prispevku Špele Kalčič so zavestna težnja biti vidna v neislamski družbi. Poleg težnje po razlikovanju od večinske družbe so mlajše generacije Bošnjakinj svoj stil pokrivanja utemeljile v razliki do starejših generacij svojih mater, in sicer v pisani islamski besedi, stil pa so očistile tradicionalnih konotacij. Podobno zgodbo pripoveduje *taglmust*, zagrinjalo Tuaregov, v prispevku Sarah Lunaček. S selitvijo Tuaregov v urbana okolja zagrinjalo spremeni svoj pomen: medtem ko znotraj etnične skupine uravnava sorodstvene odnose in vezi, je v novih okoljih izraz etnične pripadnosti. Burek jedo Slovenci in Neslovenci, a vendar drugače, ob drugih priložnostih. Jernej Mlekuž odkriva različne pomene bureka v prehranjevanju enih in drugih, njegove vloge kot darila in tržnega blaga, funkcije razmejevanja in identitetnega pozicioniranja. O pomenih »belskih jedi« na poročnih slavjih pri muslimanih v urbanem okolju Burkine Faso razmišlja Liza Debevc. Kot ugotavlja, z »belskimi jedmi« gostitelji manifestirajo modernost, sodoben način življenja in napredno miselnost. Nataša Vampelj Suhadolnik pokaže, kako so se v kitajski zgodovini spreminjali pomeni obredne bronaste posode *ding*. Kot reprezentativni izdelek bronastih tehnoloških dosežkov in obrednih žrtvovanj je postala posoda simbol politične moči. Tinka Delakorda odkriva spremenjene vrednosti potrošnih dobrin med prazničnimi (svetimi) dnevi na tokijski nakupovalni ulici: te pridobijo implikacije zdravja, religiozne simbolike in nostalgije po starih časih, kar deluje povezovalno za starejše generacije (predvsem žensk).

Prispevka Špele Kalčič in Sarah Lunaček sta podobna po vsebini, metodi in konceptualnem aparatu, na katerega se sklicujeta, pa čeprav sta postavljena v različne prostorske kontekste. Obe avtorici poudarita pomen obleke (pokrivanja in zakrivanja) kot osrednjega identitetnega označevalca, ob tem pa opozorita na njegovo dinamično vlogo. V komunikaciji in različnih kontekstih se pomen predmeta spreminja. Za razumevanje takšnih procesov je, kot poudarita, treba spoznati zgodovinske kontekste.

Sodobni bošnjaški načini oblačenja, tako Špela Kalčič, so se oblikovali ob konkretnih družbenopolitičnih dogajanjih na Balkanu: v Osmanskem imperiju, nekdanji Jugoslaviji, sodobni Bosni in Hercegovini ter današnji Sloveniji. Osmanski vpliv je pustil pečat na oblekah muslimanov in katolikov, pravoslavcev in judov, ki so v 15. stoletju živeli na teritoriju današnje Bosne in Hercegovine. V tistem času oblačila niso poudarjeno signalizirala različnih verskih pripadnosti bosanskega prebivalstva (čeprav so z administrativnimi ukrepi osmanske oblasti posegale v oblačilna razmejevanja z barvnimi določili), temveč predvsem njihovo ekonomsko-socialno, ruralno/urbano pripadnost. Po drugi svetovni vojni je bilo s politično spremembo in v spremenjenih družbenoideoloških kontekstih nošenje pokrival kot tudi nekaterih drugih oblačil prepovedano in zaničevano. Konec osemdesetih let prejšnjega stoletja so se nekateri bosanski muslimani oprijeli islama kot temelja identitete, ki se je konstruirala v nasprotju s komunističnim režimom, z zaostrenimi nacionalizmi tudi kot opazen način izražanja nacionalne identitete. Reislamizacija v Bosni je potekala znotraj politizacije vere in religije. Islamska oblačilna praksa je bila pod vplivom arabske indoktrinacije, ki jo je pogojevala (tudi) humanitarna pomoč (najbolj aktivne so bile savdske humanitarne organizacije). Na pokrivanje Bošnjakinj v Sloveniji, razmeroma redke in nov pojav (druge polovice devetdesetih let), so vplivali zgodovinski konteksti in sodobno družbeno dogajanje v slovenskem prostoru. Špela Kalčič pokrivanje mlajše generacije priseljenk (večinoma iz Bosne in Hercegovine in Črne gore) obravnava kot potrebo po izražanju drugačnosti, zavestno težnjo biti kot muslimanka vidna v neislamski družbi. Takšen tih, a viden upor ni utemeljen le v razliki do večinskega prebivalstva, temveč tudi v razliki do starejše generacije. Mlajše generacije svoje razumevanje pokrivanja utemeljujejo v verskih besedilih in v razliki do tradicije. Bošnjakinje so se pokrile na lastno željo, večinoma v njihovih družinah ni pokrit nihče drug. Podobno, kot so Egipčanke v sedemdesetih letih 20. stoletja v znak protesta proti marginalizaciji muslimanov v zahodnem svetu, kot upor proti vsiljenim identitetam in kulturnemu imperializmu pokrivanje očistile tradicionalnih statusnih in etničnih identitet ter ga postavile za simbol islamske identitete, ruta tudi v Sloveniji izraža nazorsko prepričanje, ki mora biti opazno v javnem prostoru. Sodobne muslimanke se pokrivajo iz lastne volje in ne zaradi mož, očetov, moških avtoritet, tradicij ali državnih trendov.

O obleki kot komunikacijskem kodu pripoveduje tudi Sarah Lunaček. Tuareško pregrinjalo *taglmust* v Zahodni Afriki ni le kos obleke, temveč sporoča identiteto in status posameznika. V zgodbo nas vpelje Souleyman Mohamed, ki se je na fotografski razstavi v Ljubljani leta 2006 predstavil zavito v *taglmust*. Ta način se mu je zdel bistven za Tuarege. Razstava je opisovala (simbolne) pomene *taglmusta* (povezane s kodeksom časti), socialne in mehanske funkcije zagrinjala. V povezavi s kodeksom časti in sramu *taglmust* omogoča socialno distanco, komunikacijo posameznika in hkrati njegovo zaščito (usta spadajo v domeno svetega). *Taglmust* ima funkcijo vstopa v odraslost in regulacije kompleksnih odnosov med sorodniki in med spoloma. V urbanih okoljih *taglmust* pridobi drugačne pomene, ne izgine, njegova vloga identitetnega simbola se celo okrepi. Za razumevanje takšnih procesov pa so pomembni zgodovinski konteksti, obravnava marginaliziranega položaja Tuaregov, sprememb ekonomskih preživitvenih strategij, urbanizacije, migracij, turizma in stratifikacije v tuareški družbi.

Kolonizatorji so Tuarege razdelili med pet držav, kar je oviralo lokalno ekonomijo transsaharskih karavanskih poti, pretreslo njihovo družbeno ureditev in politično strukturo. Mlajše generacije so se uprle državni administraciji, politiki novih elit neodvisne dobe, a tudi pasivni politiki tradicionalnih elit. V upor proti tradiciji so mladi odložili *taglmust*. Pri iskanju svojih identitetnih pozicij pa so se ponovno obrnili k tradiciji, a so jo interpretirali po svoje. Avtorica pokaže, kako ima pri iskanju identitetnih pozicij v konkretnih kontekstih – v upor proti različnim elitam in mlajše generacije proti starejšim – *taglmust* osrednje mesto. Zagrinjalo si lahko posameznik nadene v določenih situacijah, kot v primeru pozicioniranja v novem urbanem okolju. Brez *taglmusta* si drug človek, za katerega veljajo drugačna pravila oz. načini obnašanja (»Ko odložiš turban, lahko na ulici tudi ješ. Si v drugem svetu, v drugem življenju«, Lunaček, str. 85). Na podeželju in med starejšimi *taglmust* uravnava razmerja med sorodniki, medtem ko v urbanih okoljih izraža etnično identiteto ali je v vlogi estetskega, na področju turizma pa v vlogi blagovne znamke.

Burekzgodba, o kateri piše Jernej Mlekuž, je podobno dinamična zgodba. Prispevek se začne z burekosvajanjem Slovenije v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Burek je v Slovenijo pripotoval z Bošnjaki, ki so se takrat začeli kot delovna sila naseljevati v industrijskih središčih. Burekzgodba se začne zapletati, ko v burek ugriznejo »slovenska« usta in burek postane sestavni del »fastfood« potrošnje. Slovenske pekarnice začnejo peči burek konec osemdesetih let prejšnjega stoletja, sredi devetdesetih postane sestavni del mainstreamovske prehrabene potrošnje. In kakšna je razlika med kontekstualno, pomensko pripravo in uživanjem bureka v priseljskih družinah in v pouličnem življenju oz. v mainstreamovski zgodbi? Medtem ko je burek pri priseljencih vključen v tradicionalno družinsko strukturo (kot del kosila ali večerje), je burek blago oz. »fastfood« burek novejši pojav in sestavni del urbanih ulic (pekarn in trgovin). A takšne ostre delitve med burekdarovanjem in burek blagom ni (prav tako, opozori avtor, sta obe kategoriji kulturnopomensko pogojeni). Mlekuž poudari, da ne gre za dva nepropustna ekonomska sistema, darovanje in menjava blaga imata lahko enake družbene funkcije, lahko zbližujeta oz. izključujeta, v menjavo vključujeta različne akterje. Burek je pomemben element darovanja, ko pa prehaja meje etnične skupnosti (»burek je tako podarjen tudi neburek ljudem«, Mlekuž, str. 55), ima pomembno vlogo pri manifestiranju in konstituiranju družbe ter kulture pri muslimanskih priseljencih SFRJ (nekoliko manj pri drugih priseljencih muslimanske veroizpovedi). Pri burek menjava ali burekdarovanju ne gre za strogo ritualizirane uniformirane dogodke, ki bi bili določeni s strogimi pravili, temveč za vsakodnevne dogodke. Burek upravlja s pomeni, katerih neločljivi del je sam; burek pomeni oblikujejo ljudi in ljudje oblikujejo burek pomene. Burek je torej v vlogi reprodukcije socialnih odnosov.

Liza Debevc nas popelje med kulinarčne jedi v Burkino Faso, v urbani prostor Bobo Dialoussu. Avtorica ugotavlja, kako s hrano povezane dejavnosti na tradicionalnih in civilnih poročnih slavnih odsevajo lokalne predstave o gostoljubju, tradiciji, sodobnosti, spremembi in kontinuiteti, »afriških« in »belskih« načinih bivanja. V prispevku se osredotoči na podroben etnografski opis poročnih slavij (in opozori na vlogo žensk pri tem): tradicionalnega slavlja in civilnega banketa (ki je sledil tradicionalni ceremoniji), kjer so stregli »belsko hrano«, kot jo je poimenovalo lokalno prebivalstvo. Ženin in nevesta sta oblečena po zahodnjaško, gostje sedijo za mizo, hrana je servirana na krožnikih in s priborom, pijača je postrežena v kozarcih. Nobena od postreženih jedi ni glavna jed, jedi so servirane v majhnih količinah (testenine, solata, riž, meso, omake). Cilj je, da gostje okusijo oz. prigriznejo, ne da se do sitega najedo. Prigrizek – zahodnjaška prehrana ne sodi v kategorijo hrane, temveč prigrizkov – se uživa, ker je nov, drag in predstavlja Zahod. Ključni pomen ima torej njegova simbolna vrednost. Namen takšne hrane na banketu je, da na goste naredi vtis, saj je simbol družinskega bogastva in napredne miselnosti. Na tradicionalni zabavi gostje jedo z roko, pijačo pijejo iz plastičnih vrečk, na civilnem banketu je pomembna prezentacija jedi. Na civilni poroki sedijo tako moški kot ženske, medtem ko tradicionalni dogodek gosti samo ženske, razlikujejo se tudi oblačila. Avtorica ob tem opozori na medsebojne vplive obeh dogodkov, meja med ceremonijama ni nepropustna; na tradicionalni zabavi sta lahko tudi električna kitara ali pa fotograf, ki beleži dogodek.

Nataša Vampelj Suhadolnik obravnava obredno posodo *ding* kot materialni odraz kitajskega kulturnega družbenega fenomena. Gre za (kovinsko ali kamnito) posodo na treh ali štirih nogah, napolnjeno s pepelom, v katerega so zapičena različna kadila. V zgodnjih obdobjih kitajske dinastije se je posoda uporabljala za obredne namene, žrtvovanje prednikom in za druge ritualne funkcije. Posoda je predstavljena v vlogi komunikacijskega sredstva: s pomočjo posode so poskušali ljudje stopiti v stik z božanskostjo in doseči komunikacijo z nebom. S prenosom strogega ritualnega okvira kulturne in družbene formacije v tempelj sta se spremenili funkcija in namembnost posode. Čeprav se je funkcionalnost zamenjala, je posoda ostala pomemben del družbenih dejavnosti, faktor ideala in družbene moči. Prispevek je utemeljen na arheološki analizi dekorja, napisov in najdišč posode. Sčasoma so se spreminjali materiali, okrasja in načini pokopavanja. Bron je izgubil primarno vlogo, obredi so postajali bolj posvetni, okrasje se je spreminjalo od nebeškega in duhovnega k bolj realnemu. Posvetila in imena prednikov na posodi so zamenjali zapisi zgodovinskih dogodkov, ki razkrivajo politične odločitve, hierarhično strukturo, mrežo družbenih odnosov in političnih avtoritet. Posoda je prevzela vodilno vlogo v

političnih ceremonijah. Prav zaradi zgodovinske kontinuitete in starosti je postala pomemben element družbene veljave in politične moči.

Tinka Delakorda postavi obravnavani religiozni kraj v Tokiu v širši prostor potrošnje, kjer se na videz nasprotujoča dejanja čaščenja in nakupovanja tesno prepletajo. Osredotoči se na popis prazničnega vzdušja svetega dneva *ennichi* na nakupovalni ulici Jizō v bližini templja Kōganji. Zanimajo jo motivi in razlogi obiska ulice na praznični dan *ennichi*, vplivi *ennichija* na občutja obiskovalcev in njihovo vedenje. Sprašuje se, kako se prepletata tržna in religiozna prazničnost, kako krepita ena drugo in kako se s tem prepletom ustvarja skupnost. Prispevek se sklicuje na vprašanja ustvarjanja prostorov, krajev, skupnosti in pripadnosti. Avtorica opozori na vlogo potrošniških dobrin v prazničnem času, na oblikovanje skupnosti in pripadnosti. Dobrine delujejo skupnotvorno, združujejo namreč generacije starejših, predvsem žensk.

Prispevki se razlikujejo po vsebini, metodi, prostorski, časovni in metodološki umeščenosti. Takšna raznovrstnost pa ni ovira, celo obratno, v tem je prednost publikacije, uspe ji namreč nazorno prikazati, da lahko s predmeti klepetamo na različne načine. In v tem je tudi njen namen: ne v poenotenju različnih zgodb, temveč v eksperimentiranju, odkrivanju jezika, ki ga govorijo predmeti. Uvodni prispevek urednika Jerneja Mlekuža to tudi dobro ponazori. V tem smislu je publikacija dosegla svoj namen. Med prebiranjem pa sem si vendar zaželela večje uravnoteženosti prispevkov, in to v analitičnem smislu. Nekateri prispevki ostajajo na deskriptivni ravni, umanjka jim analitični zaključek in bolj neposredno sklicevanje na temeljno idejo publikacije. K temu bi morda prispevala tudi podobna dolžina prispevkov, tako pa so nekateri krajši in morda prav zato ostajajo na bolj deskriptivni ravni.

Prispevki poudarjajo različne aspekte komunikacijskega koda izbranega predmeta: lahko gre za identitetnega označevalca v vlogi (etničnega ali socialnega) razmejevanja in identitetnega pozicioniranja (Kalčič, Mlekuž, Lunaček, Debevc, Suhadolnik) ali v povezovalni vlogi, ki deluje skupnotvorno (Delakorda), predmet je v vlogi blaga ali darila (Mlekuž, Delakorda) oz. kot simbol pri uravnavanju dinamičnega razmerja med tradicijo in sodobnostjo (Debevc, Kalčič, Lunaček). Metodološko, konceptualno in vsebinsko najbolj podobna sta prispevka Špele Kalčič in Sarah Lunaček, ki najbolj neposredno prikažeta klepetave karakteristike predmetov. Poleg pokrivanja in zakrivanja, komunikacijskega koda obleke, se oba prispevka sklicujeta na vprašanja identitetnih preklapljanj, etničnih razlikovanj in zgodovinske kontekste. Takšen je tudi prispevek o bureku Jerneja Mlekuža, po metodi pa je tem prispevkom podobna kulinarčna zgodba Lize Debevc. Prispevek Tinke Delakorda, ki prav tako temelji na analizi opazovanja z udeležbo, nekoliko bolj posredno opozarja na klepetavost predmetov, odpira pa prostor še neki drugi zgodbi, tisti o klepetavosti prostorov.

Če povzamem, publikacijo označujem za izvorno delo. Prispevki jasno ponazarjajo, da o materialnem svetu ne moremo razmišljati zunaj družbenega, saj je njegov konstitutivni del. Nazoren je tudi poudarek simbolnih pomenov predmetov pri uravnavanju razmerij in odnosov, prepletenosti simbolnih in materialnih aspektov predmetne umeščenosti. Ob tem ne smem pozabiti poudariti refleksije dinamičnega vidika življenjskih zgodb raznolikih predmetov. Avtorji pokažejo, da je upravljanje s pomeni dinamičen proces in da pomeni predmetov in s tem tudi razmerja med ljudmi niso dokončna, temveč se spreminjajo. Ob koncu se pridružujem klicu urednika, naj nas, raziskovalce, publikacija spodbudi, da k predmetom nastavimo svoja ušesa in jim pozorno prisluhnemo. Upam, da bo publikacija odprla vrata novim raziskavam, ki bodo sledile tovrstnim miselnim premisam.

Nina Vodopivec



P O R O Č I L A  
R E P O R T S



## **Poročilo s 17. Posveta slovenskih društev, katoliških misij, učiteljev, socialnih delavcev in članov folklornih skupin v Nemčiji**

(Bad Urach, 23.–25. 3. 2012)

Gostitelj in organizator 17. posveta je bilo Slovensko kulturno-umetniško društvo Triglav/Slowenischer Kultur- und Kunstverein Triglav iz Stuttgarta v sodelovanju s Slovensko župnijo sv. Cirila in Metoda Stuttgart. Posveta so se udeležili številni člani in predstavniki slovenskih društev iz Nemčije, učitelji slovenščine in župniki, zaposleni v Nemčiji, ter predstavniki iz Slovenije.

Na tridnevnem srečanju se prepletajo delavnice, razprave in predavanja. Obenem je posvet priložnost, da se Slovenci, živeči v različnih nemških mestih in pokrajinah, srečajo, pogovorijo o svojih težavah in izzivih ter si izmenjajo izkušnje med seboj in s predstavniki iz Slovenije. Udeležence posveta so ob odprtju nagovorili in pozdravili: Mitja Drobnič, veleposlanik Republike v Berlinu; Marko Vevc, generalni konzul RS v Münchnu; Franc Pukšič, predsednik Komisije za odnose s Slovenci v zamejstvu in po svetu; Andrej Vudler, predsednik Slovenskega kulturno-umetniškega društva Triglav in dr. Zvone Štrubelj, vodja slovenske župnije v Stuttgartu.

Na posvetu so potekala različna predavanja: o dopolnilnem pouku slovenskega jezika (Tatjana Jurkovič, Roman Gruden, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), o oblikah gostovanj slovenskih kulturno-umetniških skupin med Slovenci v Nemčiji (Janez Rogelj, Slovenska izseljenska matica), o prevajanju in nemških prevodih v slovenščino (Slavko Šerc, prevajalec in lektor za slovenščino na Univerzi v Regensburgu) idr. Sočasno s predavanji so potekale delavnice. Ponujenih je bilo šest možnosti: folklor (koreograf Vasja Samec, glasbena spremljava Metod Kovač), zborovsko petje (mag. Ivan Florjanc, dirigent in skladatelj, Glasbena akademija Ljubljana), retorika in vodenje sestankov (Irena Fištravec Polak, napovedovalka in waldorfska pedagoginja), dramska igra/branje in recitiranje (Slavko Emeršič, igralec in pisatelj), glasba/igranje harmonike (Matej Banovšek, učitelj harmonike), izdelovanje fresk in drugih umetniških predmetov (Metka Starič, Zavod Parnas). Dejavnosti z delavnic so bile predstavljene na sobotni večerni kulturni prireditvi, na kateri je večina udeležencev posveta aktivno sodelovala. Po govoru ministrice Ljudmile Novak in kulturni prireditvi se je posvet prevesil v skupno druženje ob glasbi do jutranjih ur.

Posebna pozornost je bila na 17. posvetu posvečena Primožu Trubarju. Dr. Zvone Štrubelj je imel predavanje o Primožu Trubarju (*Med Urachom in Ljubljano (1561–1565), Primož Trubar kot uspešen organizator, manager in diplomat*). Pod vodstvom dr. Zvoneta Štrublja smo si ogledali tudi protestantsko cerkev sv. Amande s prižnico in krstilnim kamnom iz 16. stoletja. V njej sta nas prijazno sprejela gospoda Klaus Schmidt in Schildkopf, ki sta spregovorila tudi o medverskem dialogu v Bad Urachu: katoliška in protestantska skupnost tesno sodelujeta, z muslimansko, ki ima v kraju svojo molilnico, pa organizirajo tedenske ure druženja in spoznavanja. Na mestu, kjer je stala tiskarna – v kateri so v 16. stoletju tiskali knjige v latinici, cirilici, glagolici – je danes urejena Trubarjeva spominska soba, saj je Primož Trubar deloval kot župnik in tiskal knjige tudi v Bad Urachu. V zvezi s Primožem Trubarjem smo si lahko ogledali še dokumentarni film *Trubarjevi krovaški malarji*; to so hrvaški slikarji, o katerih piše Primož Trubar in so poslivali kar nekaj podružničnih cerkva južno od Ljubljane (Zavod Parnas, Velike Lašče).

Ministrica Ljudmila Novak je predstavila načrt Urada Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu. Opozorila je na pomembnost gospodarskega in znanstvenega sodelovanja med Slovenijo in Nemčijo ter poudarila, da je treba k (so)delovanju pritegniti tudi mlade. Zdi se ji razumljivo, da imajo mladi do društev drugačen odnos kot starejši, ki so društva ustanavljali, in da je za otroke, rojene v Nemčiji, to njihova prva domovina. Pri ohranjanju slovenske identitete in učenju slovenskega jezika je izpostavila vlogo starih staršev, ki so se priselili iz Slovenije in lahko pomembno vplivajo na vnuke in vnukinje, rojene v Nemčiji, ter jim posredujejo svoje znanje. Izpostavila je tudi pomen arhiviranja dokumentacije slovenskih društev v Nemčiji, zato Urad za Slovence po svetu in v zamejstvu ponuja tvrstno izobraževanje vsem, ki bi jih to zanimalo. Ministrica Ljudmila Novak in konzularna predstavnik Matjaž Marko, Andreja Horvat so se soočili tudi s predstavniki slovenskih društev, župnij in učitelji slovenskega jezika ter prisluhnili njihovim izkušnjam in pripombam. Predstavniki slovenskih društev so na kratko

predstavili delovanje svojega društva; nekateri so izrazili tudi zaskrbljenost zaradi gospodarskih in političnih razmer v Sloveniji. Predstavniki konzulatov so opozorili, da dobivajo dnevno veliko ponudb za slovensko-nemško gospodarsko sodelovanje, a zaradi kadrovskega primanjkljaja vseh niti pogledati ne morejo, kar so zamujene priložnosti za okrepitev sodelovanja. Preobremenjenost je tudi razlog, da se ne morejo udeležiti vseh kulturnih prireditev, na katere jih vabijo iz slovenskih društev, kar so izpostavili predstavniki društev.

V Nemčiji je v okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport RS ter Zavoda za šolstvo RS redno zaposlenih šest učiteljev in učiteljic slovenskega jezika. Svoje delo je na kratko predstavilo pet učiteljev in učiteljic (dr. Mira Delavec, Velimir Brunski, Vinko Kralj, Martina Tomšič in Natalija Robnik) ter predstavnica Zavoda za šolstvo RS Tatjana Jurkovič. Pouk slovenskega jezika poteka v obliki dopolnilnega pouka enkrat tedensko po štiri ure in je za udeležence brezplačen. Poučujejo okoli 600 otrok v 20 nemških mestih. Nekateri učitelji prevozijo 1300–1500 km/teden, saj izvajajo pouk v različnih mestih. Učitelji in učiteljice ne poučujejo samo slovenščine, ampak predstavljajo most med otroki, starši in društvi. Opazili so, da reden pouk slovenščine pripomore k razvoju slovenske identitete in jezika ter da so otroci, ki obiskujejo pouk slovenščine, kasneje bolj aktivni v slovenskih društvih. Iz občinstva so se oglasili predstavniki društev in pohvalili nekatere učitelje ter njihove dejavnosti, s katerimi pomembno pripomorejo k delovanju slovenske skupnosti v Nemčiji. Ker obstaja možnost, da bodo (v skladu z drugimi varčevalnimi ukrepi v Sloveniji) povišali zahtevo po minimalnem številu otrok (zdaj pet), se je občinstvo burno odzvalo in menilo, da bi zaprtje nekaterih manjših oddelkov pomenilo izgubo otrok pri pouku slovenščine, saj se verjetno ne bi vozili v drug kraj. Obenem so učitelji in učiteljice slovenščine opozorili na nov pojav: velika želja in potreba mladih od 25 do 35 let, ki se želijo učiti slovensko oz. nadgraditi svoje znanje v slovenskem jeziku. Tatjana Jurkovič jim je zagotovila podporo: če se oblikuje skupina vsaj petih ljudi, se lahko v dogovoru z učiteljem, učiteljico, ki pokriva določeno območje, organizira pouk tudi zanje.

Celoten program 17. posveta je dostopen na <http://www.triglav-stuttgart.si/uploads/avudler/Posvet.pdf> (5. 10. 2012). Organizatorjem čestitamo za strokovno in organizacijsko skrbno izpeljan 17. posvet. Mogoče bi na naslednjem razmislili le o tem, da delavnice ne bi potekale sočasno s predavanji, saj bi se mnogi radi udeležili obojega. V letu 2013 pričakujemo naslednji posvet, katerega namen je povezati čim več Slovencev, njihovih partnerjev in prijateljev ter vseh ostalih, ki so kakor koli povezani s slovensko-nemškimi odnosi. Tudi na tovrstnih posvetih se sodelovanje v gospodarstvu, znanosti in z mladimi, kar je bilo večkrat poudarjeno, krepi ter pripomore k nadaljnjim povezavam tako znotraj obeh držav kot tudi med Nemčijo in Slovenijo.

Marijanca Ajša Vižintin

# NAVODILA AVTORJEM ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV ZA *DVE DOMOVINI/TWO HOMELANDS*

## 1. Usmeritev revije

Revija *Dve domovini/Two Homelands* je namenjena objavi znanstvenih in strokovnih člankov, poročil, razmišljanj in knjižnih ocen s področja humanističnih in družboslovnih disciplin, ki obravnavajo različne vidike migracij in z njimi povezane pojave. Revija, ki izhaja od leta 1990, je večdisciplinarna in večjezična. Letno izideta dve številki v tiskani in elektronski obliki na svetovnem spletu (<http://twohomelands.zrc-sazu.si/>).

Prispevke, urejene po spodnjih navodilih, pošljite uredništvu v elektronski obliki na naslov [mlekuz@zrc-sazu.si](mailto:mlekuz@zrc-sazu.si). Članki so recenzirani. Avtorji naj poskrbijo za primerno jezikovno raven in slogovno dovršenost. Prispevki morajo biti oblikovani v skladu z *Navodili avtorjem za pripravo prispevkov za Dve domovini/Two Homelands*. Rokopisov, ki jih uredništvo revije *Dve domovini/Two Homelands* sprejme v objavo, avtorji ne smejo hkrati poslati drugi reviji. V skladu z Zakonom o avtorskih pravicah in 10. členom Poslovnika o delu uredništva revije *Dve domovini/Two Homelands* se avtorji z objavo v reviji *Dve domovini/Two Homelands* strinjajo z objavo prispevka tudi v elektronski obliki na svetovnem spletu.

## 2. Sestavine prispevkov

**Članki** morajo imeti sestavine, ki si sledijo po naslednjem vrstnem redu:

- glavni naslov članka (z velikimi tiskanimi črkami, okrepljeno);
- ime in priimek avtorja (priimku naj sledi opomba pod črto, v kateri so navedeni: 1. avtorjeva izobrazba in naziv (na primer: dr. zgodovine, znanstveni sodelavec); 2. ime in naslov avtorjeve institucije (na primer Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana); 3. avtorjev elektronski naslov);
- predlog vrste prispevka (izvirni, pregledni ali kratki znanstveni članek/prispevek, strokovni članek);
- izvleček (slovenski naslov članka in slovenski izvleček, skupaj s presledki do 1000 znakov);
- ključne besede (do 5 besed);
- abstract (angleški prevod naslova članka in slovenskega izvlečka);
- key words (angleški prevod ključnih besed);
- **članek** (1. skupaj s presledki naj ne presega 45.000 znakov; 2. celotno besedilo naj bo označeno z »Normal« – torej brez oblikovanja, določanja slogov in drugega; 3. pisava Times New Roman, velikost 12, obojestranska poravnava, presledek 1,5; 4. odstavki naj bodo brez vmesnih vrstic; prazna vrstica naj bo pred in za vsakim naslovom in predvidenim mestom za tabelo ali sliko; 5. odstavki so brez zamikov; 6. naslove označite ročno, podnaslove prvega reda z velikimi tiskanimi črkami in okrepljeno, podnaslove drugega reda z malimi tiskanimi črkami in okrepljeno; 7. (pod)poglavij ne številčimo.

V besedilih se izogibajte podčrtovanju besed, okrepljenemu in poševnemu tisku; s poševnim tiskom označite le navedene naslove knjig in časopisov. V slovenskih prispevkih uporabljajte naslednje okrajšave in narekovaje: prav tam, idr., ur., »abc«; v angleških: ibid., et al., ed./eds., "migration". Izpust znotraj citata označite z oglatim oklepajem [...].

**Poročila in ocene** morajo imeti sestavine, ki si sledijo po naslednjem vrstnem redu:

- poročila s konferenc in drugih dogodkov, razmišljanja: naslov dogodka, datum poteka, ime in priimek avtorja, besedilo naj obsega med 5.000 in 15.000 znaki skupaj s presledki;
- knjižne ocene: ime in priimek avtorja ali urednika knjige, ki je predmet ocene, naslov knjige, založba, kraj, leto izida, število strani, besedilo naj obsega med 5.000 in 15.000 znaki skupaj s presledki, na koncu sledita ime in priimek avtorja ocene.

### 3. Citiranje

Avtorji naj pri citiranju med besedilom upoštevajo naslednja navodila:

- Citati, dolgi pet ali več vrstic, morajo biti ročno oblikovani v ločenih enotah, zamaknjeni, brez narekovajev.
- Citati, krajši od petih vrstic, naj bodo med drugim besedilom v narekovajih in pokončno (ne poševno).
- Navajanje avtorja v oklepaju: (Anderson 2003: 91–99); več navedb naj bo ločenih s podpičjem in razvrščenih po letnicah (Milharčič Hladnik 2009: 15; Vah Jevšnik, Lukšič Hacin 2011: 251–253).
- Seznam literature in virov je na koncu besedila; v seznamu literature na koncu se navajajo samo navedbe literature iz besedila; enote naj bodo razvrščene po abecednem redu priimkov avtorjev, enote istega avtorja pa razvrščene po letnicah; če imamo več del istega avtorja, ki so izšla istega leta, jih ločimo z malimi črkami (Anderson 2003a; 2003b).
  - a) Knjiga:
 

Anderson, Benedict (2003). *Zamišljene skupnosti: O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
  - b) Članek v zborniku:
 

Milharčič Hladnik, Mirjam (2009). Naša varuška. *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb* (ur. Mirjam Milharčič Hladnik, Jernej Mlekuž). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 15–20.
  - c) Članek v reviji:
 

Vah Jevšnik, Mojca, Lukšič Hacin, Marina (2001). Theorising Immigrant/Ethnic Entrepreneurship in the Context of Welfare States. *Migracijske i etničke teme* 27/2, 249–261.
  - d) Spletna stran:
    - Becker, Howard (2003). *New directions in the Sociology of Art*, <http://home.earthlink.net/~hsbecker/newdirections.htm> (1. 2. 2008).
    - *Interaction: Some ideas*, <http://home.earthlink.net/interaction.htm> (1. 2. 2008).

### 5. Grafične in slikovne priloge

- Fotografije, slike, zemljevidi idr. – z izjemo tabel, narejenih v urejevalniku Word, ki pa morajo biti oblikovane za stran velikosti 16,5 x 23,5 cm – naj ne bodo vključeni v Wordov dokument. Vse slikovno gradivo oddajte oštevilčeno v posebni mapi z vašim priimkom in imenom. Opombe v podnapisih ali tabelah morajo biti ločene od tekočega teksta. Fotografije naj bodo v formatu jpg.
- Lokacijo slikovnega gradiva v tekstu označite na naslednji način:
 

Fotografija 1: Kuharica Liza v New Yorku leta 1905 (avtor: Janez Novak, vir: Arhiv Slovenije, 1415, 313/14) ali Preglednica 1: Število prebivalcev Ljubljane po popisu leta 2002 (vir: Statistični urad RS, Statistične informacije, 14).
- Za grafične in slikovne priloge, za katere nimate avtorskih pravic, morate dobiti dovoljenje za objavo.

# INSTRUCTIONS TO AUTHORS PREPARING ARTICLES FOR PUBLICAITON IN *DVE DOMOVINI / TWO HOMELANDS*

## 1. Editorial content

*Dve domovini/Two Homelands* welcomes the submission of scientific and professional articles, reports, discussions and book reviews from the humanities and social sciences focusing on migration and related phenomena. The journal, published since 1990, is multidisciplinary and multilingual. Two volumes are published per year in print and electronic form on the internet (<http://isi.zrc-sazu.si/?q=node/436>).

Articles should be prepared according to the instructions stated below and sent in electronic form to the editorial board at the following address: [mlekuz@zrc-sazu.si](mailto:mlekuz@zrc-sazu.si). All articles undergo a review procedure. Manuscripts that are accepted for publishing by the editorial board should not be sent for consideration and publishing to any other journal. Authors are responsible for language and style proficiency. Authors agree that articles published in *Dve domovini/Two Homelands* may also be published in electronic form on the internet.

## 2. Elements

**Articles** should contain the following elements in the order given:

- Title (in capital letters, bold)
- Name and surname of the author (after the surname a footnote should be inserted stating the author's: 1. education and title (e.g. PhD, MA in History, Research Fellow etc.); 2. full postal address (e.g. Institute for Slovenian Emigration Studies, Novi Trg 2, SI-1000 Ljubljana); 3. e-mail address, phone and fax number;
- Type of contribution (original, review or short scientific article; professional article);
- Abstract (title of the article and abstract, up to 1000 characters with spaces);
- Key words (up to 5 words);
- Article (1. should not exceed 45,000 characters with spaces; 2. the style of the entire text should be "Normal"; 3. font: Times New Roman 12; 4. paragraphs should not be separated by an empty line, empty lines should be used before and after every title and space intended for a chart or figure; 5. paragraphs following titles should not be indented, bullets and numbering of lines and paragraphs should be done manually; 6. titles should be marked manually, Heading 1 with bold capital letters, Heading 2 with bold lower-case letters; 7. (sub)sections of articles (Heading 1 and Heading 2) should not be numbered).

Avoid underlining and using bold in all texts. Italics should be used when emphasising a word or a phrase. Italics should also be used when citing titles of books and newspapers. In articles in English, the following abbreviations should be used: *ibid.*, *et al.*, *ed./eds.* When using inverted commas/quotation marks, use double quotation marks; single quotation marks should be used only when embedding quotations or concepts within quotations. Omitted parts of quotations should be indicated by square brackets with ellipsis [...].

**Reports and reviews** should contain the following elements in the order given:

- Reports from conferences and other events, discussions: title of the event, date of the event, name and surname of the author, 5,000 to 15,000 characters with spaces;
- Book reviews: name and surname of the author or editor of the book, title of the book, name of publisher, place of publication, date of publication, number of pages, 5,000 to 15,000 characters with spaces, with the name and surname of the reviewer at the end.

### 3. Quotations in articles

- Long quotations (five lines or more) should be typed as an indented paragraph (using the “tab” key), without quotation marks, the first line of the paragraph after the quotation should not be indented; quotations shorter than five lines should be included in the main text and separated with quotation marks, in normal font (not italic).
- When citing an author in brackets use the following form: (Anderson 2003: 91–99); when citing several authors separate their names with a semicolon and cite them according to the year of publication in ascending order (Milharčič Hladnik 2009: 15; Vah Jevšnik, Lukšič Hacin 2011: 251–53).
- A list of references should be placed at the end of the text and arranged in alphabetical order according to the author’s surname. The list of references should include only cited sources and literature. Multiple references by one author should be arranged according to the year of publication. Multiple references by one author published in the same year should be separated with lower-case letters (*e.g.* Ford 1999a; 1999b).
  - a) Books:  
Anderson, Benedict (1995). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London, New York: Verso.
  - b) Articles in a series:  
Milharčič Hladnik, Mirjam (2009). Naša varuška. *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb* (ed. Mirjam Milharčič Hladnik, Jernej Mlekuž). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 15–20.
  - c) Articles in journals:  
Vah Jevšnik, Mojca, Lukšič Hacin, Marina (2001). Theorising Immigrant/Ethnic Entrepreneurship in the Context of Welfare States. *Migracijske i etničke teme* 27/2, 249–261.
  - d) Internet sources:
    - Becker, Howard (2003). *New Directions in the Sociology of Art*, <http://home.earthlink.net/~hsbecker/newdirections.htm> (1 Feb. 2008).
    - *Interaction: Some Ideas*, <http://home.earthlink.net/interaction.htm> (1 Feb. 2008).

### 4. Graphics and illustrations

- Photographs, illustrations, maps etc. – with the exception of charts produced in Microsoft Word, which have to be adjusted to page size 16.5 x 23.5cm (6.5" x 9.25") – should not be included in the Word document. All illustrative material needs to be numbered and submitted separately in separate folder with the author’s name and surname. Please submit visual material in .jpeg form.
- Locations of figures in the text should be marked as follows:  
Figure 1: Lisa Cook in New York in 1905 (Photo: Janez Novak, source: Archives of Slovenia, 1415, 313/14) or Chart 1: Population of Ljubljana after the 2002 Census (source: Statistical Office of the Republic of Slovenia, Statistics, p. 14)).
- Permission to publish must be obtained for uncopyrighted graphic and illustrative material.



#### TEMATSKI SKLOP / THEMATIC SECTION

*Migracije in izobraževanje / Migration and Education*

##### *Mirjam Milharčič Hladnik*

Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij

*Olga Dečman Dobrnjič, Milan Pagon, Majda Pšunder*

Evaluation of the Seriousness of Acts of Violence against Immigrant  
Secondary School Students in Boarding Schools

##### *Mitja Sardoč*

The Educational Significance of Engagement with Diversity

##### *Natalija Vrečer*

Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za  
predmet geografija

*Irena Lesar, Ivana Čančar, Anita Jug Došler*

Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljenskih učencev

##### *Marijanca Ajša Vižintin*

Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti

#### RAZPRAVE IN ČLANKI / ESSAYS AND ARTICLES

##### *Drago Kos*

»Avtohtona« evropska džamija?

##### *Špela Kalčič*

The Ethnography of Housetrucking in West Africa: Tourists, Travellers,  
Retired Migrants and Peripatetics

##### *Nataša Rogelja*

Liveboards in the Mediterranean: Luxury or Marginality? – Ethnographic  
Reflections on Maritime Lifestyle Migrations

##### *Milan Jazbec, Marina Lukšič Hacin*

Diplomat kot akter in objekt migracijskih procesov

##### *Marko Klavora*

Ko izbire ni: Pričevalci in evakuacija Slovencev iz Sarajeva novembra 1992

##### *Tanja Žigon*

Dunajčanka v Ljubljani: Medkulturno delovanje Hedwig pl. Radics-Kaltenbrunner

#### KNJIŽNE OCENE / BOOK REVIEWS

Jernej Mlekuž (ur.), *Klepetavi predmeti: Ko predmeti spregovorijo o nas in drugih*,  
Založba ZRC, ZRC SAZU, Zbirka Migracije, Ljubljana, 2011 (Nina Vodopivec)

#### POROČILA / REPORTS

Poročilo s 17. Posveta slovenskih društev, katoliških misij, učiteljev,  
socialnih delavcev in članov folklornih skupin v Nemčiji, Bad Urach,  
23.–25. 3. 2012 (Marijanca Ajša Vižintin)

ISSN 0353-6777



9 770353 677013