

## ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Revija za izobraževanje in učenje odraslih*

# Vsebina

### Uvodnik

*Natalija Vrečer  
Maja Mezgec*

MEDKULTURNOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH 3

### Članki

|                             |                                                                                               |    |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Klara Skubic Ermenc</i>  | IZKUŠNJE UČITELJEV S POLIČEVANJEM DIJAKOV<br>MIGRANTSKEGA OZADJA V POKLICNEM<br>IZOBRAŽEVANJU | 7  |
| <i>Klara Kožar Rosulnik</i> | ŽENSKE IN MIGRACIJE                                                                           | 23 |
| <i>Petra Jejčič</i>         | TRANZICIJSKO UČENJE KOT DEL PROCESA MIGRACIJE                                                 | 39 |
| <i>Beate Schmidt-Behlau</i> | EMPOWERMENT THROUGH INTERCULTURAL<br>LEARNING                                                 | 51 |
| <i>Natalija Vrečer</i>      | EMPATHY IN ADULT EDUCATION                                                                    | 65 |
| <i>Tina Baloh</i>           | SPODBUJANJE MEDKULTURNEGA DIALOGA                                                             | 75 |

## **Pogovarjali smo se**

|                                           |                                                                                              |    |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Enisa Murgić</i><br><i>Maja Regina</i> | »POMEMBNO MI JE BILO, DA SE VKLJUČIM V<br>RAZLIČNE PROGRAME IN SE ČIM PREJ<br>NAUČIM JEZIKA« | 81 |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **Poročila, odmevi, ocene**

|                                             |                                                                                                                                      |    |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Zaira Vidau</i><br><i>Norina Bogatec</i> | PROJEKT EDUKA – VZGAJATI K RAZLIČNOSTI                                                                                               | 85 |
| <i>Katja Lihtenvalner</i>                   | »PRED TREMI DESETLETJI JE BILA EVROPA<br>DRUGAČNA«                                                                                   | 93 |
| <i>Peter Beltram</i>                        | NOVOSTI, KI JIH JE VPELJALA V LETU 2013 SPREJETA<br>RESOLUCIJA O NACIONALNEM PROGRAMU<br>IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ZA OBDOBJE 2013–2020 | 97 |
| <i>Zoran Jelenc</i>                         | ALLEN TOUGH – RAZISKOVALEC UČENJA IN<br>SPREMINJANJA ODRASLIH TER VIZIONAR                                                           | 99 |

|                        |     |
|------------------------|-----|
| <b>Knjižne novosti</b> | 107 |
|------------------------|-----|

## UVODNIK

# MEDKULTURNOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

V času, ko smo pripravljali to številko Andragoških spoznanj, se je okrepil vojni konflikt v Siriji, nekatere druge države sveta, kot so Afganistan, Irak, Sudan, Sierra Leone ..., pa prav tako pretresajo vojni spopadi in kršitve človekovih pravic, ki so prisilili njihove prebivalce, da so prebegnili v druge države in si tako rešili življenje. Nekateri izmed njih so svoje zatočišče našli tudi v Sloveniji, nekateri pa se v našo državo želijo preseliti iz ekonomskih razlogov. Pravzaprav so se že v prejšnjih zgodovinskih obdobjih morali številni ljudje prisilno preseljevati, med drugimi je bil tudi Einstein še pred začetkom druge svetovne vojne prisiljen pred nacizmom v Nemčiji prebegniti v Združene države Amerike, nekateri pa se v druge države preseljujejo iz ekonomskih razlogov, a tudi vse preselitve iz ekonomskih razlogov niso popolnoma prostovoljne. Pogosto se ljudje preseljujejo v druge države tudi v izobraževalne namene, da bi imeli boljše možnosti za izobraževanje in usposabljanje, kot na primer dvakratna Nobelova nagrajenka Marie Curie, ki se je iz rodne Poljske preselila v Francijo, da bi imela boljše pogoje za študij in nadgrajevanje znanja. Iz navedenih primerov je razvidno, da migranti in migrantke za družbo pomenijo potencial in ne breme, saj prinašajo koristi za prebivalce in prebivalke države sprejema na več družbenih področjih, zlasti na družbeno-kulturnem in ekonomskem, če jim država sprejema zagotovi uspešno vključevanje na trg dela. Ob tem se moramo zavedati, da migranti niso homogena skupina, temveč se med seboj razlikujejo, zato ne smemo posploševati lastnosti enega posameznika ali posameznice na vso skupino, kar je ena izmed opredelitev stereotipa (več o tem Ule, 2004). To pomeni, da če je med tisoči migrantov in migrantk kakšen, ki je kadarkoli storil kakšno kriminalno dejanje, ne smemo posploševati, da so vsi migranti zakrivili kriminalna dejanja, podobno pa velja tudi za večinsko prebivalstvo.

Ljudje, ki se k nam priselijo začasno ali trajno, s seboj v državo sprejema prinašajo med drugim tudi znanje, kompetence, sposobnosti, veščine in različne izkušnje. Pomembno je, da se migranti in migrantke čim prej vključijo v sistem vzgoje in izobraževanja, v vrtce, osnovne in srednje šole, univerze in v izobraževanje odraslih. Če se ne vključujejo v sfero vzgoje in izobraževanja, se težje integrirajo v širšo družbo. Prav izobraževanje odraslih pa migrantom in migrantkam zagotavlja lažjo vključitev na trg dela in jim s tem pomaga uresničiti pravico do dela, ki je temeljna človekova pravica (več Vrečer, 2007), saj ljudem zagotavlja preživetje.

Integracijske strategije zagotavljajo win-win situacijo za migrante in državo sprejema, saj na številnih področjih pridobijo tako ljudje, ki so se priselili, kot družba sprejema, ta namreč dobi tudi nove davkoplačevalce in davkoplačevalke, če jim seveda omogoči dostop do zaposlovanja, poleg tega pa migranti in migrantke prinašajo možnost za socialno in kulturno izmenjavo. Ob integraciji tako nastajajo »učee se kulture«, saj gre za dvosmerne procese, ko se migrantke in migranti učijo od prebivalcev države sprejema in slednji od migrantov in migrantk (Vrečer, 2011).

Vendar pa morajo nekateri migranti in migrantke pri vključevanju v sistem vzgoje in izobraževanja ter širšo družbo premagovati določene težave, tudi med nekaterimi Slovenci in Slovenkami namreč prevladuje stereotip, da so med migranti in migrantkami zlasti tisti z nižjo izobrazbo, podatki Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje pa dokazujejo, da so bili leta 2012 med migranti in migrantkami brez slovenskega državljanstva z veljavnim delovnim dovoljenjem številčno najbolj zastopani tisti s srednješolsko izobrazbo, kot je zapisano tudi v Strategiji vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih 2013.<sup>1</sup>

Raziskava Andragoškega centra Slovenije iz leta 2008 je pokazala, da je približno 40 odstotkov migrantov in migrantk v Sloveniji na delovnem mestu že vsaj enkrat doživelo diskriminacijo zaradi svoje etnične pripadnosti (glej Vrečer, Možina, Svetina, Žalec in Javrh, 2008). De Vries in Wolbers (2004, v Impact of ..., 2008) navajata rezultate raziskave, po kateri so imeli osipniki migranti, ko so se zaposlili, nižje dohodke kot večinsko prebivalstvo, manjše možnosti, da pridobijo stalno zaposlitev, ter službe na manj uglednih delovnih mestih (ne kot menedžerji ali na drugih vodilnih delovnih mestih). Raziskava projekta Included (Impact of ..., 2008) pa dokazuje, da so se bili nekateri migranti in migrantke prisiljeni zaposliti na nižjem delovnem mestu, kot jim je zagotavljala njihova izobrazbena raven. Prav je, da se tudi andragogika bolj angažira na tem področju, da pomaga rešiti nekaj tovrstnih družbenih problemov, ker so migracije izziv tudi za andragogiko, saj krepi izobraževanje odraslih, v katerega se vključujejo tudi migranti in migrantke.

Tematsko številko Andragoških spoznanj o medkulturnosti v izobraževanju odraslih začne članek Klare Skubic Ermenc, ki opisuje rezultate pilotne raziskave o izkušnjah učiteljev in učiteljic v poklicnem in strokovnem izobraževanju z dijaki in dijakinjami migrantskega ozadja. Avtorica meni, da dijakov in dijakinj z migrantskim ozadjem v izobraževalnem sistemu ne bi smeli obravnavati kot dijake s posebnimi potrebami; zdaj so namreč nekateri zaradi slabšega znanja slovenskega jezika dojeti kot skupina otrok, ki so prikrajšani, kar je sporno z vidika tako medkulturno kot inkluzivno naravnane pedagogike.

V preteklosti je večina znanstvenih raziskav o migracijah namenjala pozornost v glavnem moškim. Članek Klare Kožar Rosulnik potrjuje, da migracije zajemajo tudi ženske, samo da jih raziskave do zdaj niso obravnavale. Migracije se pri tem kažejo kot spolno

<sup>1</sup> Strokovni svet za izobraževanje odraslih (SSIO) pri ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) je dal na 71. seji SSIO dne 18. 4. 2013 pozitivno mnenje k Strategiji vključevanja priseljencev v izobraževanje odraslih (2013). Strategije MIZŠ še ni uradno potrdilo, čeprav je rok za udejanjanje prvega akcijskega načrta že potekel, v manjšem obsegu pa se njene vsebine že uresničujejo.

zaznamovan proces. Spremembe, ki jih prinašajo migracije, doživljajo moški in ženske različno, a tudi ženske v migracijah ohranjajo vlogo agensa, ki z zavestno odločitvijo za spremembo v življenju prevzame odgovornost in nadzor nad svojim življenjem.

V migracijskih procesih se posamezniki in posameznice učijo, med drugim tudi z izkuštenim učenjem. Model tranzicijskega učenja ponuja učinkovito orodje za analizo izkuštenega učenja v migracijskih procesih. V svojem članku Petra Ježič ugotavlja, kako se posamezniki in posameznice ob doživljanju migracijskih izkušenj učijo in katere strategije pri tem uporabljajo: strategijo prilagoditve, rasti, razlikovanja kot tudi strategijo upora. Kljub temu pa se moramo zavedati, kot sva avtorici uvoda že omenili, da migranti in migrantke niso homogena skupina, temveč heterogena, iz tega pa lahko sklepamo, da se tudi načini učenja med posameznimi migranti in posameznimi migrantkami lahko razlikujejo.

Članek Beate Schmidt–Behlau obravnava prispevek staroselcev in staroselk v Latinski Ameriki, ki pomembno soustvarjajo tamkajšnjo multikulturno družbo. Avtorica predstavi razvoj medkulturnega modela dvojezičnega izobraževanja. Učenje jezika staroselcev in staroselk zelo pripomore k ohranjanju njihovih kultur. Članek poudarja vlogo medkulturnega učenja in potencial, ki ga to prinaša tudi za opolnomočenje ljudi ter transformacijo, temelječo na dialogu med staroselskimi in zahodnimi kulturami, ki se dogaja v procesu izobraževanja in ozaveščanja o razvojnem delu.

Za uspešen medkulturni dialog je pomembno, da imajo pripadniki in pripadnice vseh kultur, ki sodelujejo v njem, medkulturne kompetence, empatija pa je po mnenju avtorice članka Natalije Vrečer najpomembnejša medkulturna kompetenca, saj je pogosto pogoj za sočutje, spoštovanje ... Če smo človeka sposobni videti iz njegove oziroma njene perspektive, kar je stopnja v razvoju izkušnje empatije, potem ga tudi lažje razumemo. Avtorica v članku opisuje izvor besede empatija, njen poudarjeni pomen v glavnih religijah sveta, nevroznanstveno razlago empatije, vlogo empatije v izobraževanju odraslih, primere nekaterih dobrih praks izobraževalnih programov za krepitev empatije v svetu in doma.

Izvirnim znanstvenim člankom tudi v tej tematski številki sledijo strokovnimi prispevki, v katerih predstavljamo uresničene projekte s področja medkulturnega učenja in dva intervjuja s ključnima akterkama medkulturnega dialoga. V članku Tine Baloh »Spodbujanje medkulturnega dialoga« je predstavljen projekt »Vklopi se«, ki se osredotoča na migrantke. Namenjen je spodbujanju sodelovanja med domačim prebivalstvom in državljani tretjih držav na najrazličnejših področjih vsakdanjega življenja kot tudi ozaveščanju javnosti o pomenu strpnosti in medkulturnega dialoga ter promociji etnične raznolikosti. Sledi intervju z Eniso Murgić, profesorico angleščine, udeleženko programa Začetna integracija priseljencev (ZIP), ki se je v Slovenijo priselila iz Velike Kladuše v Bosni in Hercegovini. Intervju je opravila Maja Regina, zaposlena na RIC Novo Mesto. Katja Lihtenvalner pa se je pogovarjala z Lauretto Macauley, predsednico grškega Združenja afriških žensk, in ob tem prinaša razmislek o migracijskih izkušnjah v Evropski uniji. V rubriki »Poročila, odmevi, ocene« Zaira Vidau in Norina Bogatec predstavljata projekt »EDUKA – vzgajati k različnosti«, cilj katerega je oblikovanje sprejemajoče multikulturne družbe. Peter

Beltram pa predstavlja novosti v letu 2013 sprejete Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013–2020 (ReNPIO 2013–2020). Na koncu revije sledita še recenziji dveh knjig izpod peresa Barbare Zorman in Nataše Rijavec Klobučar. Prva recenzira knjigo Matevža Rudolfa »Ko beseda podoba najde. Slovenska literatura in film v teoriji in praksi (1984–2012)«, ki sta jo leta 2013 izdala Slovenska kinoteka in UMco, druga recenzentka pa knjigo Dragana Petrovca »Nasilje pod masko«, ki je letos izšla pri Založbi Sanje.

## LITERATURA

- De Vries, M. in Wolbers, M. (2004). Ethnic variation in labour market outcomes among school-leavers in the Netherlands: the role of educational qualifications and social background. *Journal of youth studies*, 7, 3–18.
- Impact of Education on Employment Opportunities. Literature review interim report. Workpackage 10. Includ-ed. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education. FP6 European Commission (2006–2011).* (2008). Barcelona: CREA, University of Barcelona.
- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vrečer, N. (2007). *Integracija kot človekova pravica. Prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU in Andragoški center Slovenije.
- Vrečer, N. (2011). Učeče kulture: večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB revija*, 45(1/2), 19–27.
- Vrečer, N., Možina, E., Svetina, M., Žalec, N. in Javrh, P. (2008). *Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

*Natalija Vrečer in Maja Mezgec<sup>2</sup>*

---

2      Stališča avtorjev in avtoric v člankih te tematske številke Andragoških spoznanj niso vedno tudi mnenja gostujočih urednic.

Klara Skubic Ermenc

## IZKUŠNJE UČITELJEV S POUČEVANJEM DIJAKOV MIGRANTSKEGA OZADJA V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

### POVZETEK

*Članek prinaša rezultate pilotne raziskave, v kateri so preučevali izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Področje je v Sloveniji neraziskano, hkrati pa podatki kažejo, da se v ta segment izobraževanja vključuje večji delež teh dijakov v primerjavi z dijaki, opredeljenimi kot Slovenci. Rezultati nakazujejo na pomanjkljivosti na področju statističnih podatkov, kot problem se kaže obravnavati dijakov migrantskega ozadja kot dijakov s posebnimi potrebami, spodbudne pa so ugotovitve o dokajšnji senzibilnosti učiteljev in njihovi veliki iznajdljivosti pri iskanju načinov vključevanja dijakov v pouk. Zdi se, da se učitelji in šole trudijo pomagati dijakom po svojih najboljših močeh, pri čemer številne možnosti udejanjanja načela interkulturalnosti še zdaleč niso izčrpane. Članek se končuje z razčlenjenimi predpostavkami za nadaljnje raziskovanje.*

**Ključne besede:** učenci/dijaki migrantskega ozadja, novopriseljeni učenci/dijaki, učenci s posebnimi potrebami, interkulturalna vzgoja in izobraževanje, deficitarni pristop

### EXPERIENCE OF SLOVENIAN TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION WITH STUDENTS OF IMMIGRANT BACKGROUND – ABSTRACT

*The article summarizes the results of a pilot research that examined experience of teachers involved in teaching students of immigrant background in the field of vocational education. The area has been largely neglected in Slovenia although data shows that an increasing number of students who enter this educational segment is of immigrant origin. The results indicate that there are certain deficits in the area*

---

**Izr. prof. dr. Klara Skubic Ermenc,** Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,  
[klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si](mailto:klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si)<sup>1</sup>

---

1 Pri izvedbi raziskave so v študijskem letu 2014/15 sodelovale študentke 3. letnika prvostopenjskega programa Pedagogika in andragogika Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF v Ljubljani: Manca Arh, Nina Cankar, Ana Klavžar, Eva Rakovec, Petra Rubin, Urša Seliškar, Sara Smaić, Špela Pavlin in Ana Vesel.

Zahvala: Za konstruktivno razpravo in uporabne predloge za izboljšanje članka se iskreno zahvaljujem dr. Nataliji Vrečer.

*of statistical data. A particular problem is treatment of students with immigrant background as students with special needs. On the other hand, the overall considerable sensibility of teachers, as well as their inventiveness in finding ways to include these students into the educational process is encouraging. The overall impression is that while the teachers and schools are doing their best to help these students, numerous other options of implementing the principle of interculturalism are still available. The article concludes by outlining the potential for further research.*

**Keywords:** *students of immigrant background, new coming students, students with special needs, intercultural education, deficit-based approach*

## OD BRATSTVA PREK IZBRISA DO PRIMANJKLJAJA

Po vstopu Slovenije v EU se naš sistem izobraževanja – od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih – vedno intenzivneje ukvarja z vprašanji položaja ljudi migrantskega ozadja. Na tem področju smo po osamosvojitvi doživeli velik preobrat: številni ljudje, do tedaj naši sodržavljeni in bratje, so bili izbrisani in so postali tujci. Prva leta so se arhitekti slovenskega sistema izobraževanja ukvarjali z razvojem sistema visokih izobražbenih standardov in evropske kompatibilnosti (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, str. 5), sistema, ki je vrednostno zasidran na načelih človekovih pravic in enakih možnosti, pluralizmu, vzgoji za tolerantnost, spoštovanju različnosti in podobno (prav tam, str. 15–26). Šole naj bi učence seznanjale z drugimi kulturami in tako postavljale temelje vzgoje za strpnost. Posebno mesto v izobraževalnem sistemu sta ohranili ustavno priznani narodni skupnosti, nekateri ukrepi pozitivne diskriminacije so namenjeni tudi pripadnikom romske skupnosti. Preostali prebivalci, večinoma pripadniki drugih narodov nekdanje skupne domovine, pa so postali nevidni, morda le posredno prepoznani v dikcijah o pomenu seznanjanja z drugimi kulturami in učenja tujih jezikov (Ermenc, 2004). Proti koncu devetdesetih let prejšnjega stoletja so se postopoma začele pojavljati raziskave, v katerih so se spraševali, kako se v sistemu izobraževanja godi tej nevidni populaciji (npr. Dekleva, Razpotnik, 2002; Ermenc, 2004; Peček, Lesar, 2006). V ospredje so začeli prihajati problemi zaradi diskriminacije, nizke ravni zavedanja specifičnih življenjskih in identitetnih okoliščin pripadnikov manjšinskih etničnih skupin, tudi problemi nesprejemanja multikulturalnosti kot izhodišča za vzgojo za sožitje, hkrati pa so te raziskave koncipirale interkulturno vzgojo in izobraževanje.

Na ravni izobraževalne politike so se prve spremembe zgodile po vstopu Slovenije v EU, ko je Slovenija morala urediti status državljanov EU, hkrati pa se je oprla na načela evropske izobraževalne in integracijske politike (Ermenc, 2010). Takrat se je začel tudi nov val priseljevanja, spet večinoma ljudi z območja nekdanje skupne države, deloma tudi iz drugih držav. Najbolj intenzivno je bilo priseljevanje med letoma 2004 in 2009 (Vižintin, 2013, str. 32). Priseljevali so se odrasli, njim so sledili otroci – ti zlasti po letu 2009, ko je bil sprejet Zakon o tujcih (2009), ki omogoča združevanje družin. Pogosteje se je začelo dogajati, da so se v šole vpisovali učenci in dijaki, ki so se priselili v državo tik pred vpisom v šolo, tudi njihova etnična sestava je postala pestrejša. V tem času so se z vprašanjem vključevanja migrantov v sistem izobraževanja začeli dejavneje ukvarjati tudi

akterji šolske politike, ki pa so vprašanje zastavili skozi prizmo deficitarnosti: ker novopriseljeni učenci še ne znajo slovenskega jezika, so jih dojeli kot dodatno skupino otrok s primanjkljajem. Oblikovala se je predpostavka, da bo ureditev poučevanja slovenskega jezika pripomogla k njihovem uspešnemu integriranju v šolski sistem in družbo, s čimer bodo cilji države doseženi (več o tem v Ermenc, 2010). Kar je torej nekoč bilo vprašanje bratstva in je postalo po osamosvojitvi zanikano, se je danes vrnilo kot vprašanje vključevanja specifične skupine učencev s primanjkljaji. Zato je ministrstvo, pristojno za izobraževanje, med letoma 2007 in 2012 pripravilo nekaj strateških dokumentov; najprej Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007), ki mu je sledila serija Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2009, 2011, 2012). Izhodišče ukrepov, ki naj bi povečali možnosti kakovostnega vključevanja učencev migrantskega ozadja v šole in vrtce, je postala ugotovitev njihovega prvega jezika, saj je od tega »odvisen čas vključevanja, način poučevanja, vrednotenje doseženega znanja, socializacija otroka, način sodelovanja s starši in izbor gradiv, priprava novih ter uporaba obstoječih« (Strategija vključevanja otrok ..., 2007, str. 16). Predvideni ukrepi spominjajo na postopke, ki jih poznamo pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: zanje se zbirajo posebni podatki, z njimi se ravna po posebnih postopkih, zanje se pripravljajo posebni programi ... (Ermenc, 2010, str. 86). Ne glede na to, da Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) med učence s posebnimi potrebami ne vključuje otrok migrantskega ozadja oziroma otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik ali tega jezika ne obvladajo do tiste ravni, ki bi jim omogočala uspešno vključevanje v izobraževanje, lahko zaradi tako zastavljenih postopkov ugotovimo, da so ti »še ne dovolj integrirani« učenci *de facto* razumljeni kot učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: UPP), čeprav imajo v primerjavi s slednjimi zelo omejeno pomoč (prim. Vižintin, 2013). Zdi se, da je raven obvladovanja jezika tudi ključni kriterij, ki vodi komisije za usmerjanje, ko se odločajo, ali učenca migrantskega ozadja usmeriti kot učenca s posebnimi potrebami. V nadaljevanju bomo utemljevali, da je takšna praksa z vidika tako interkulturno kot inkluzivno naravnane pedagogike izjemno sporna.

## **ZAKAJ UČENCI MIGRANTSKEGA OZADJA NISO UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI**

Nekateri avtorji in stroke v sodobnosti UPP opredeljujejo zelo široko, vključujoč vse osebe, ki kakorkoli odstopajo od večinske oziroma tipične populacije. Širjenje pojma je sicer povezano z idejo inkluzivne šole, ki pa jo različne stroke in avtorji različno razlagajo. V obči pedagogiki prevladuje stališče, da je inkluzivna šola takšna, ki si prizadeva za enakovreden razvoj vseh učencev na podlagi prepričanja, da je to mogoče doseči brez selekcije in segregacije (Medveš, 2003), ter šola, ki ustvarja takšno klimo in pogoje za sobivanje, v katerih so individualne, kulturne in socialne razlike sprejete kot vir bogastva in učenja (Ermenc, 2004). To pojmovanje je vezano na kritiko tradicionalnega koncepta primanjkljaja oziroma prizadetosti: koncept inkluzije postavlja razumevanje človeka v drugačen antropološki okvir, v katerem je vsak posameznik – ne glede na svojo prikrajšanost

ali drugačnost – pripoznan kot edinstven in si kot tak zasluži enakih možnosti in enake obravnave kot preostali. Četudi morda ne dosega njim primerljivih rezultatov, ne sme biti obravnavan kot deficitaren; njegovim zmožnostim moramo zaupati in slediti njegovim potrebam (Ermenc, 2004; Medveš, 2003; Kroflič, 2003). Koncept inkluzije spreminja sam vzgojni in didaktični model šole: v vzgojnem smislu to predvsem pomeni postaviti v ospredje vzgojo vseh učencev za življenje v različnosti; v didaktičnem smislu pa to pomeni snovanje prožne in na učenca usmerjene zasnove pouka. Šola naj bi potemtakem vzpostavila takšno vzgojno in didaktično kulturo, ki za svoje izhodišče vzame heterogenost učne populacije, zaupa v občo učljivost učencev in svoje delo organizira tako, da omogoči vsem učencem razvoj njihovih potencialov in osebnosti. Drugače rečeno, obča pedagogika in obča didaktika naj ne bi bili več usmerjeni na tipičnega (povprečnega, večinskega) učenca, temveč je njuno izhodišče raznolikost. V tem kontekstu opredelitev UPP ostaja ozka: le malo oseb je takšnih, ki jim nevrološke motnje oziroma okvare ali bolezni povzročajo tako resne učne težave, da jih ni mogoče rešiti z običnimi pedagoškimi in didaktičnimi prijemi, temveč terjajo posebno specialnopedagoško obravnavo in posebne organizacijske prilagoditve (Javornik, 2003).

Zlasti znotraj specialne pedagogike pa je bolj razširjeno stališče, ki kot UPP razume tudi tiste osebe, katerih posebne potrebe so rezultat kulturnih in socialnih značilnosti (prim. Resman, 2003), pa tudi osebe, ki »pri vzgoji in izobraževanju daljši ali krajši čas potrebujejo prilagoditve in pomoč. [...] Pri nas zajemamo s tem nazivom približno od 20 do 25 odstotkov populacije. Vse tiste, ki med šolanjem potrebujejo različne oblike prilagoditve in pomoči.« (Opara, 2003, str. 39) Danes, 12 let po objavi tega stališča in spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki je razširil definicijo UPP, je jasno, da je izobraževalni politiki bližje specialnopedagoški koncept, ki na četrtino učeče se populacije gleda skozi prizmo primanjkljaja in njegovega odpravljanja, in ne skozi prizmo raznolikosti. Glede na to, da šolska politika percipira učence migrantskega ozadja kot učence s primanjkljaji, je le še streljaj do tega, da jih začnemo – ne samo *de facto*, ampak tudi *de jure* – umeščati med UPP. Ta trend je izjemno sporen, in sicer tako z vidika celotne učeče se populacije, ki je prikrajšana za vzgojo za sožitje in življenje v raznolikosti, kot tudi z vidika oseb migrantskega ozadja, ki jih na primanjkljaje naravnani sistem sili v odrekanje lastni kulturni identiteti, jim nenehno sporoča, da jim nekaj manjka, in jim znanja ne približa na tak način, kot to počne za večinsko populacijo.

## **PRAVIČNOST ŠOLSKEGA SISTEMA ALI KJE SE IZOBRAŽUJEJO DIJAKI MIGRANTSKEGA OZADJA**

Vprašanju obravnave učencev migrantskega ozadja je v Sloveniji največ pozornosti namenjene v okviru osnovnošolskega (in deloma splošnega srednjega) izobraževanja; v tem segmentu poteka tudi največ praktičnih projektov in raziskav (npr. Bahovec, Adam, Potočnik, Bogataj in Virk Rode, 2011; EDUKA – Vzgajati k različnosti, 2011–2014; Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja, 2013–15; Vižintin, 2013). Večinoma

neraziskano ostaja področje poklicnega in strokovnega<sup>2</sup> srednjega izobraževanja, v katerega je po razpoložljivih podatkih vključenih največ dijakov migrantskega ozadja. Celoviti podatki o njihovem deležu niso na razpolago, na voljo so zgolj podatki iz vzorčnih raziskav, kot je mednarodna raziskava PISA. Kot je v sekundarni analizi rezultatov slovenskih učencev v PISI ugotovila Kolednikova (2010), je po podatkih iz leta 2006 v Sloveniji med vsemi dijaki, starimi 15 let, 10 odstotkov migrantov; pomembno več jih je migrantov druge generacije<sup>3</sup> (1,8 odstotka migrantov prve generacije<sup>4</sup> in 8,6 odstotka druge generacije). Avtorica je ugotavljala, ali število dijakov migrantov v posameznih srednješolskih programih izstopa, in ugotovila, da največje število dijakov migrantov obiskuje programe nižjega poklicnega izobraževanja, sledijo programi srednjega poklicnega izobraževanja in strokovnega tehniškega izobraževanja. Ugotovljene razlike so statistično pomembne (prav tam, str. 142). V starejši raziskavi (Dekleva, Razpotnik, 2002), ki je zajela reprezentativni vzorec 15-letnih dijakov, ki se šolajo v Ljubljani, sta avtorja ugotovila, da je gimnazijske programe obiskovalo 35,2 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Slovenci, 17,6 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Hrvati, 10,7 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Bosanci oziroma Hercegovci, 8,8 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Srbi, in 14,4 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot pripadniki druge nekdanje jugoslovanske narodnosti (prav tam, str. 114). Celotna politika, ki jo država razvija na področju vključevanja učencev migrantskega ozadja v sistem izobraževanja, temelji na izjemno pomanjkljivih podatkih – avtorji Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007) so se zadovoljili s podatki ankete, ki je pokazala, da je v »29 srednjih šolah (11,74 odstotka vseh SŠ) trenutno vključenih 993 otrok, ki so se priselili v Slovenijo, in 1.977 otrok, ki so se rodili v Sloveniji in jim je slovenščina drugi jezik« (prav tam, str. 4).

Že ti skopi podatki nakazujejo probleme tudi na ravni pravičnosti sistema. Kot je bilo ugotovljeno v študiji, opravljeni na temo pravičnosti poklicnega izobraževanja (Medveš idr. 2008), vpis v nižje in srednje poklicne programe v zadnjem desetletju drastično upada in postaja vedno bolj »odlagališče« za tiste posameznike, ki jim ni uspelo dobiti mesta v strokovnih ali gimnazijskih programih. Ljudje zaradi strahu pred družbeno marginalizacijo iz nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja bežijo, v njem pa vedno bolj ostajajo tisti, ki že sicer prihajajo iz pogosto izključenih družbenih skupin – zlasti učenci s posebnimi potrebami in učno manj zmožni. Ti trendi imajo izjemno slab vpliv na učno klimo v šolah, pa tudi na razvoj kakovostnega poklicnega izobraževanja. Namesto da bi poklicno izobraževanje povečevalo zaposlitvene možnosti mladih, postaja sredstvo segregacije in diskriminacije. Tega z gotovostjo sicer ne moremo trditi, saj, kot ugotavljajo avtorji študije: »Slovenska zakonodaja je zaradi varovanja osebnih podatkov restriktivna pri njihovem zbiranju. Niti pri vpisu, niti med šolanjem, niti ob

2 V nadaljevanju bomo uporabljali samo termin poklicno izobraževanje, saj je strokovno izobraževanje del poklicnega (Medveš, Muršak, 1993).

3 PISA kot dijake druge generacije opredeljuje dijake, ki so rojeni v Sloveniji in imajo starše, rojene zunaj nje.

4 PISA kot dijake prve generacije opredeljuje dijake, ki niso bili rojeni v Sloveniji.

koncu srednjega šolanja (pri zaključnih izpitih, poklicni ali splošni maturi) ni nobenega podatka o kandidatih, ki bi omogočali spremljanje učinkovitosti izobraževanja glede na socialne, kulturne, nacionalne, regionalne kazalnike, to pa bi lahko bila podlaga za bolj natančno oceno pravičnosti sistema. Uspešno sicer vključuje tudi osebe deprivilegiranih družbenih skupin. Njihov položaj v sistemu pa ni razviden, ker v nacionalni statistiki ni ustreznih baz podatkov, ki bi omogočali ovrednotenje uspešnosti teh skupin.« (prav tam, str. 92–93)

## **PILOTNA RAZISKAVA: RAZGRNITEV PROBLEMATIKE**

### **Raziskovalni problem**

Pilotno raziskavo smo zasnovali skupaj s skupino študentov 3. letnika na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Z njo smo želeli dobiti vpogled v izkušnje učiteljev na poklicnih in strokovnih šolah pri njihovem delu z dijaki migrantskega ozadja: zanimalo nas je, ali prepoznajo multikulturno naravo oddelkov, v katerih poučujejo, kako si pridobijo informacije o ozadju dijakov, kako multikulturna sestava oddelkov vpliva na njihovo delo, ali se zaradi tega srečujejo s specifičnimi izzivi in kakšni so ti. Zanimalo nas je, kako jih rešujejo in na koga se pri tem opirajo. Vprašali smo jih po njihovih izkušnjah glede učnega uspeha dijakov migrantskega ozadja, pa tudi, kako doživljajo svoje delo v teh okoliščinah.

### **Raziskovalna metoda**

Ker smo želeli pojav globlje spoznati ter se tako dokopati do natančnejših raziskovalnih vprašanj in hipotez za nadaljnje raziskovanje, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Izbrali smo tehniko polstrukturiranega intervjuja: raziskovalna skupina je oblikovala enoten nabor odprto zasnovanih vprašanj, ki so jih spraševanke sproti dopolnjevale s podvprašanji (Vogrinc, 2008). Ker so učitelji ključni dejavnik kakovosti pouka in učnih dosežkov, smo raziskovanje začeli z njimi, v nadaljevanju pa bo treba vključiti vse relevantne deležnike.

### **Raziskovana populacija**

Raziskovana populacija zajema devet priložnostno izbranih učiteljev, vsak med njimi poučuje na drugi vzgojno-izobraževalni ustanovi v različnih delih Slovenije: šest učiteljev je navedlo, da poučujejo v večjem mestu, trije učitelji, da v manjšem, nihče pa ne poučuje v podeželskem okolju. Med spraševanci je bilo sedem učiteljic in dva učitelja<sup>5</sup> v povprečni starosti 43,2 leta (najnižja starost je bila 31 let, najvišja 54). Učitelji so imeli povprečno 14,7 leta delovnih izkušenj v šolstvu (v razponu od pet do 30 let). Nihče med njimi ni poučeval na trenutni šoli manj kot štiri leta, štirje med njimi pa poučujejo na isti šoli že vso svojo pedagoško kariero. Štirje med njimi poučujejo tako v poklicnih kot strokovnih programih, eden poleg teh tudi v splošnoizobraževalnih, dva samo v

5 Zaradi ohranjanja nevtralnosti v nadaljevanju uporabljamo samo moški slovnični spol.

strokovnih programih in dva samo v poklicnih. Šest jih poučuje splošnoizobraževalne predmete, dva pa strokovni modul. Sedem med njimi jih poučuje na šolskih centrih, dva pa na samostojni šoli.

### **Zbiranje podatkov**

Raziskovalke so se s pisno prošnjo za sodelovanje v raziskavi obrnile na vodstva priložnostno izbranih poklicnih in strokovnih šol po različnih krajih Slovenije. Vsaka med njimi je opravila intervju z enim učiteljem na posamezni šoli. Vsega skupaj so med novembrom in decembrom 2014 opravile devet intervjujev na devetih različnih šolah.

## **REZULTATI IN INTERPRETACIJA**

### **»Na naši šoli ni nobenega monokulturnega oddelka«**

Dva sogovornika multikulturalnosti ne opažata, sedem pa jih pravi, da je večina oddelkov na njihovih šolah multikulturalna. *»Da, ocenila bi, da so oddelki na naši šoli kar multikulturalni.«* (U5) *»Po večini [...] na šoli ni nobenega monokulturnega oddelka.«* (U7) Zanimiv je odgovor učitelja U4, ki pravi, da njegovi oddelki niso izrazito multikulturalni, a dodaja: *»Seveda so v večini oddelkov dijaki, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij, so priseljeni ali pa potomci priseljencev. Res pa je, da o vprašanih v zvezi z multikulturalnostjo oddelkov začnem razmišljati, ko se soočam z dijaki, ki imajo težave pri razumevanju jezika in mi zato predstavljajo poseben izziv.«* Stališče učitelja U4 je povedno, saj nakazuje enačenje multikulturalnosti in jezikovnih primanjkljajev. Med sogovorniki je to izjemno stališče, na katerega zaradi usmeritve celotne šolske politike velja biti pozoren.

Odgovori ustvarjajo vtis, kot da je na šolah več dijakov prve generacije migrantov kot druge, čeprav statistike dajejo obratno sliko – očitno druga generacija še vedno ostaja bolj ali manj nevidna. Odgovori pritrujejo tistim statističnim podatkom, ki glede vključenosti dijakov migrantskega ozadja kažejo na razlike med kraji in tipi programov, hkrati pa odpirajo vprašanje o njihovi zastopanosti med posameznimi poklici: učitelj U9 denimo dodaja, da imajo na šoli oddelke, zlasti v gradbenih poklicih, kjer je večina dijakov Albancev. Postavlja se vprašanje, ali je v izobraževanje za manj prestižne in socialno manj zaželene poklice, tiste, v katerih tudi na trgu dela zaposlujejo ljudi migrantskega ozadja, vključenih več dijakov migrantskega ozadja. To bi nakazovalo na večje ovire za socialno mobilnost za nekatere skupine dijakov migrantskega ozadja – da ti dijaki niso enotna skupina, kaže že raziskava B. Dekleve in Š. Razpotnikove (2002).

### **»Ko se na šolo vpišejo prišleki ...«**

Ko smo učitelje vprašali, koliko poznajo narodno oziroma etnično pripadnost svojih dijakov in kako si pridobijo podatke o tem, štirje (U1, U2, U7, U8) pravijo, da podatke dobijo od svetovalne službe. Svetovalna služba *»pripravi osebni izobraževalni načrt; tam so podatki o pripadnosti, predznanju, posebnih prilagoditvah ipd.«* (U1). Podobno odgovarja učitelj U2: *»Ko se na šolo vpišejo dijaki 'prišleki' [...], nas, učitelje, na to opozori*

*svetovalna služba ali pa (bolj redko) razrednik dijaka. Svetovalna služba nas ne opozarja na dijake, katerih materni jezik ni slovenščina, če so v Sloveniji že več let in vsaj delno govorijo slovensko.*« Učitelj U7 navaja, da se zadnje čase »vpisujejo predvsem otroci sezonskih delavcev. Ti otroci prihajajo iz Bosne in Hercegovine, Srbije, Romunije. [...] Kar precej je tudi romskih otrok, ki velikokrat kar sami povedo, da izhajajo iz romskih družin, saj je vizualno težko presoditi, katere narodne pripadnosti so dijaki.« Nekateri učitelji navajajo, da o pripadnosti dijake vprašajo (U3, U5) ali pa da je ta očitna (U4). Učitelj U4 dodaja: »Da so dijaki druge narodnosti, vem tudi, ker so npr. odsotni zaradi praznovanja drugih praznikov.« Dijaki svojo narodno pripadnost tudi sami razkrijejo (U7, U8, U9). Samo en sogovornik (U6) pravi, da ga narodna pripadnost dijaka ne zanima, saj poučuje strokovni modul, kjer te informacije niso relevantne.

Tudi ti odgovori pritrjujejo domnevi, da so, kot menijo naši sogovorniki, zaznani zlasti novopriseljeni dijaki oziroma dijaki, ki so se v državo preselili pred največ dvema letoma. Dve leti je namreč meja, ki jo je država s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008) določila kot merilo, po katerem so novopriseljeni dijaki upravičeni do nekaterih prilagoditev in ugodnosti. Po eni strani je to sicer spodbudna ugotovitev, ki kaže na to, da so šolske svetovalne službe s pravicami teh dijakov seznanjene. Država je šolam v roke dala nekatera orodja, ki jim omogočajo, da dijakom lajšajo težave pri prehodu na šolanje v novi državi. Po drugi strani pa v tem tiči past, saj lahko ob tem bodisi pozabijo na posebnosti preostalih dijakov migrantskega ozadja bodisi zanemarijo širše cilje interkulture vzgoje in izobraževanja.

### **»O frontalnem pouku že dolgo ne razmišljam več«**

Učitelje smo vprašali, ali se in kako se njihovo delo razlikuje od dela v bolj monokulturnih oddelkih. Sedem sogovornikov na vprašanje odgovarja pritrdilno, med njimi štirje dodajajo, da deloma. Samo dva sogovornika pravita, da se delo pri njima ne razlikuje, čeprav v isti sapi navedeta nekatere razlike. Sogovornik U9 denimo pravi: »*Ne. Matematika je univerzalen jezik, ne glede na narodnost.*« Temu dodaja: »... je potrebno v razredih, kateri so bolj multikulturni, kakšno stvar večkrat ponoviti, narediti kakšno vajo več, si mogoče pomagati z angleščino ali s 'prevajalcem', sam nivo znanja se pa ne spreminja.« Zdi se, da za številne velja, kot je izjavil učitelj U7: »*O frontalnem pouku že dolgo ne razmišljam več.*«

Učitelji navajajo številne prijeme, ki jih izvajajo bodisi na ravni šole bodisi učitelji sami na ravni oddelka. Največ so govorili o lastnem delu, nekaj malega pa smo izvedeli tudi o ukrepih na ravni šole.

### Ukrepi na ravni oddelka

#### *Individualizacija:*

- Na ravni učnih oblik in sedežnega reda: učitelj U1 navaja, da denimo dijaki rešujejo nalogo s projektorja, sam individualno dela z dijakom z migrantskim ozadjem;

učitelj U3 dijake, ki težje razumejo, posede spredaj in nenehno preverja, ali sledijo in si zapisujejo.

- Na ravni učnih ciljev in prilagajanja zahtevnosti: *»Pri pouku slovenščine sem tujcem dala več delovnih listov, manj nalog esejskega tipa, navodila so bila v njim razumljivem jeziku (npr. Kitajcu, ki se je priselil v Slovenijo, sem navodila pisala v angleščini, Makedoncu v makedonščini, ki sem se je naučila v času študija), osnovno vstavljanje besed namesto pisanja daljših sestavkov. [...] Nato sem zahtevnost stopnjevala, opazovala sem napredek. Stremela sem k cilju, da bi učenci ob koncu nekega ocenjevalnega obdobja imeli primerljivo znanje kot dijaki Slovenci. [...] Opazila sem, da več časa, ko porabim za priprave, večji je učinek v oddelku – tako sem vzpostavljala avtoriteto, si pridobila zaupanje vseh dijakov, saj vidijo, da se trudiš. Tudi predmet potem ni več tako abstrakten zanje. Ključno se mi zdi, da šola omogoči delo z dijakom individualno in da to vedo tudi sošolci. Na ta način pridobiš spoštovanje.«* (U1)

Podobno pripoveduje učitelj U2, ki ravno tako poučuje slovenski jezik. Zniževanje zahtevnosti je za učitelja U1 in U2 prehodna rešitev. Sledita cilju, da do konca učnega obdobja (na primer šolskega leta) dijaka pripeljeta do enakovrednih standardov znanja. Tudi učitelja U5 in U7 znižujeta standarde le v prvem letu dijakovega šolanja v Sloveniji. Preostalim sogovornikom zahtevnosti ni treba prilagajati (U4, U8) ali pa pravijo, da jo morajo ohranяти, še zlasti, ker se dijaki poklicnih šol večinoma odločajo za nadaljevanje šolanja v poklicnih tehniških programih (U7).

*Izvedba skupinskega dela:* učitelj U1 poroča, da oblikuje skupine glede na namen: včasih so skupaj samo dijaki iste etnične skupine, včasih so pomešani.

*Posvečanje pozornosti ponavljanju, razumevanju navodil, rabi primerov:* učitelji učno snov večkrat na različne načine ponovijo, zelo so pozorni na dijakovo razumevanje navodil, razlago dopolnjujejo s številnimi primeri (U2, U6, U7, U8). Učitelj U7 pripoveduje: *»Pri svojem delu skušam uporabljati čim več strokovnih gradiv, čim več takih predstavitev, da dijaku dovolim več časa, da lahko prepiše in razmisli, razdelim tudi dodatno literaturo. Npr. pristopim do dijaka, ki je prvi letnik in ne razume slovensko, saj mu je materni jezik hrvaščina, sem snov razložila tudi v njegovem jeziku.«*

*Multikulturne vsebine in vzgoja za strpno sobivanje:* učitelj U1 na razrednih urah posveča pozornost tematiki sobivanja, predstavitvi lastnih kultur dijakov; učitelj U3, ki poučuje sociologijo, namesto ustnega spraševanja omogoči dijakom, da predstavijo in naredijo seminarsko nalogo o temi, ki jim je blizu, na primer o svoji kulturi, navadah doma, praznikih ... Pravi, da tako lažje dobijo dobro oceno, hkrati pa se poveča njihova motivacija za učenje.

*Pomoč pri učenju slovenskega jezika:* to je najbolj izpostavljeno področje, ki ga omenjajo vsi sogovorniki. Poleg že navedenega si denimo učitelj U4 pomaga tudi z nebesedno govorico, občasno s prevajalnikom. Če je le mogoče, organizira delo tako, da za pomoč dijaku, ki slovenskega jezika še ne pozna, prosi sošolca, ki je večš obeh jezikov.

*Prilagoditve ocenjevanja:* navajata dva učitelja (U6, U7). Učitelj U7 poudarja, da je pri ocenjevanju pozoren na učno snov in ne na pravilno izražanje. Pomembno se mu zdi, da dijak snov razume in jo s svojimi besedami razloži, pa čeprav si pomaga s hrvaščino (enako pravi učitelj U8, ki si pomaga tudi z angleščino). Včasih se zaradi jezika raje odloči za ustno ocenjevanje, če je treba, tudi zunaj razreda, da dijak »ni izpostavljen posmehom s strani razreda, če se pri razlaganju zaplete in uporabi kak tuj izraz« (U7).

### Ukrepi na ravni šole

Šole izvajajo program Slovenščina za tujce oziroma dodatno učno pomoč pri jeziku za tujce (U1, U3, U5, U6, U7, U8, U9). Pri izvedbi omenjajo nekatere težave: prekratko trajanje programa (eno ali dve leti), premajhno število ur, prevelike skupine, v katere so vključeni dijaki različne etnične pripadnosti, različnih interesov in sposobnosti (U1, U2, U3). »V okviru nekega projekta se izvaja posebna pomoč migrantom. Če imajo odločbo, jim je dodeljena dodatna strokovna pomoč.« (U4) »Romi, pa tudi tujci imajo določene prilagoditve, kot na primer dodatno strokovno pomoč, individualne ure.« (U7)

*Tutorstvo:* štirje sogovorniki omenjajo, da so na njihovih šolah začeli izvajati tutorstvo (U5, U7, U8, U9). »V letošnjem šolskem letu je stekel projekt tutorstva, kjer dijaki, kateri so že dalj časa v Sloveniji, pomagajo dijakom, kateri so prišli šele letos. Pomagajo pri urejanju papirjev, prevajanju, iskanju informacij.« (U9)

*Multikulturni projekti:* »Dve oziroma tri leta nazaj je na šoli potekal projekt, namenjen dijakom drugih nacionalnosti. [...]. Na njem so se predstavili dijaki v različnih točkah, v katerih so predstavili svojo kulturo in jezik.« (U2) »Letos imamo medkulturni dan v mesecu marcu. Tu bo organiziran dan odprtih vrat. Dijaki bodo predstavljali razne kulture, njihove običaje, kulinariko. Pa tudi pri poklicni maturi je četrta izpitna enota projektna naloga z zagovorom, tam jaz razpišem enega izmed naslovov, kjer dijak predstavi svojo ali drugo kulturo, kar si tuji dijaki zelo radi izberejo.« (U7)

Odgovori učiteljev kažejo, da izbirajo številna didaktična sredstva, s katerimi se poskušajo dijakom približati in se odzivati na njihove potrebe. Nekateri med njimi izkazujejo veliko inovativnosti in predanosti. Soočeni so s številnimi izzivi, pri čemer se opirajo na lastno profesionalnost in iznajdljivost. To je sicer pozitivno spoznanje, ki pa vendarle odpira vprašanje razmejitve odgovornosti med vse udeležene akterje, torej med učitelje, šolo in državo, zlasti ko gre za novopriseljene dijake, ki vstopajo v šolo z neznanjem slovenskega jezika. Tu je odgovornost tako države kot šole velika, saj se to dotika konceptualnih, finančnih in organizacijskih vprašanj. Povezuje se tudi z dilemo o razumevanju novopriseljenih dijakov kot UPP. Z vidika interkulture vzgoje je problematično spoznanje, da se šole interkulture vzgoje lotevajo zlasti prek folklorističnih projektov, a hkrati so spodbudni podatki, da se nekateri učitelji vendarle ne omejujejo le na vprašanje preseganja primanjkljajev, temveč razumejo posebni identitetni položaj dijakov, njihove specifične življenjske okoliščine in – kot bomo pokazali tudi v nadaljevanju – kažejo naravnost k širši vzgoji za sožitje.

### »Zaznam obmetavanje z žaljivkami«

Sogovornike smo vprašali tudi o vzgojnih posebnostih v multikulturnih oddelkih. Dva sogovornika se z njimi nista srečala (U4, U8). Sicer učitelji najpogosteje navajajo primere nestrpnosti do dijakov migrantskega ozadja, kar se zlasti kaže v žalitvah (U1, U2, U4, U5, U7, U8): *»Najpogostejše so zbadljivke, včasih celo žaljivke s strani večinske populacije, torej slovenskih dijakov.«* (U4) *»Da, v multikulturnih oddelkih najpogosteje zaznam, če se lahko tako izrazim, 'obmetavanje' z žaljivkami [...], ki se včasih konča tudi s fizičnim obračunavanjem.«* (U5) *»[...] vse bolj prihaja do pojava, da se na hodnikih oblikujejo skupine priseljenih dijakov, ki se pogovarjajo v svojem jeziku, s tem pa postajajo tarča zbadljivk večine dijakov. [...] so vse bolj izolirani in se težje in počasneje vključijo. To se dogaja predvsem v zadnjem času, ko je priseljenih dijakov vse več.«* (U2) Žalitve občasno pripeljejo do pretepev, pa ne samo med dečki: *»Primer: nogometna tekma Srbija : Albanija, sledil je pretep deklet srbske in albanske narodnosti [...].«* (U1)

Na žalitve in pretepe se učitelji odzivajo na različne načine, najpogosteje s pogovorom (U1, U3, U4, U7): *»Pravilno je ukrepati takoj, ko opaziš manjše spore, in paziš, da spora ne poglobiš, se pogovoriš z obema – iščeš kompromis, skupne točke, stvari obrneš na pozitivno stran.«* (U1) *»[...] situacijo umirim, zahtevam opravičilo drug drugemu, prisluhnem vsakemu in se tako skupaj pogovorimo«* (U7). Učitelji se posvetujejo s kolegi in svetovalno službo (U2, U7, U8), poleg tega včasih pride na pomoč celo varnostnik (U1) ali mediator (U3): *»[...] večinoma se najprej posvetujem s kolegi o tem, kaj bi oni naredili v taki situaciji. Dostikrat se obrnem tudi na šolsko svetovalno službo.«* (U2)

Dva sogovornika (U2, U6) sta v ospredje postavila tudi problem izolacije dijakov migrantskega ozadja kot posledico sramu zaradi neznanja jezika: *»Menim, da je velik, če ne največji problem izolacija dijakov. [...] Ker ne znajo jezika, se pogosto sami izolirajo in so izolirani tudi s strani sošolcev. [...] Ti dijaki zato ne navezujejo stikov in se posledično ne učijo slovenščine, saj se bojijo napak, ki bi jih imeli pri izgovorjavi in jih je zato sram.«* (U2)

Učitelj U1 poroča, da je včasih lahko težava *preslabo poznavanje* dijakov med seboj, zlasti kultur, iz katerih izhajajo. Kar je denimo za nekoga temperamenten odziv, je za drugega izzivanje. Zato si z dijaki včasih pogleda kakšen film ali se pogovarja o različnosti.

Niso pa vse izkušnje sogovornikov negativne: učitelj U6 navaja, da se dijaki sicer pogosteje družijo po etničnem ključu, vendar da znajo etničnost tudi obrniti na šalo in ne na obračunavanje. Učitelj U3 pravi: *»Ne, dijaki se med seboj družijo ne glede na ozadje. Prijateljstva sklepajo glede na temperament in osebnostne lastnosti. Razrednik tudi spodbuja k pomoči dijakom tuje narodnosti. Ostale spodbuja, da mu/ji posodijo zvezek, pomagajo pri šolskem delu. Tako se učenci druge narodnosti lažje vključijo, počutijo sprejete.«*

Očitno je, da učitelji zaznavajo trenja med večinskimi učenci in učenci migrantskega ozadja. Pomembna je ugotovitev, da se nanje odzivajo, saj je odziv na konflikt eno najboljših vzgojnih sredstev (Kroflič, 2002). Poleg velikega pomena kolegialne pomoči

odgovori kažejo na pomembno vlogo šolske svetovalne službe pri obravnavi dijakov migrantskega ozadja na splošno, kar odpira novo raziskovalno polje. Zdi se, da so šole za zdaj pri svojih odzivih še ozko usmerjene. Da bi to tezo potrdili, bi morali raziskati še vlogo vzgojnega načrta šole in mesto interkulture vzgoje v njem; hkrati pa bi bilo smiselno odpreti vprašanje koncipiranja srednje šole kot ustanove, ki ne skrbi samo za doseganje učnih ciljev, ampak ki resneje jemlje tudi širše vzgojne in socializacijske cilje, ki je odprta v skupnost in je kot taka prostor neformalnega druženja, priložnostnega učenja, razvijanja širših potencialov in interesov dijakov (širok in kakovosten nabor športnih, umetniških, prostovoljskih dejavnosti, vzpostavljanje prostorov in priložnosti za druženje in podobno, prim. Medveš, 2012). Podobno je začutil tudi sogovornik U7: *»Dobro bi bilo, da bi imeli ti dijaki tudi v popoldanskem času možnost se vključevati v razne dejavnosti. [...] Lahko bi jim nudili brezplačne tečaje oz. dejavnosti, ki bi potekale v popoldanskem času, in bi jim tako omogočili aktivno preživljanje prostega časa.«*

### **»Sedaj se učim šteti po albansko«**

Odnos učiteljev do dijakov migrantskega ozadja je težko preučevati, zato moramo biti pri interpretaciji odgovorov še posebno previdni. Pa vendarle je v primerjavi z rezultati drugih raziskav dokaj presenetljivo spoznanje, da večina naših sogovornikov izraža pozitiven odnos in občutljivost za potrebe ciljne skupine. Pozitiven odnos se kaže že v njihovih izjavah o trudu, ki naj bi ga dijaki migrantskega ozadja vložili v učenje. Viri (npr. Wiggan, 2007) poročajo, da učitelji manjšinske učence pogosto označujejo za manj motivirane, celo lene učence. Naši sogovorniki pa pravijo: *»Načeloma pa so se dijaki, ki so pozno prišli iz drugih držav, v šoli zelo trudili.«* (U1) *»Tuji dijaki, ki sem jih učil, so bili navadno res pridni in delavni, lahko celo rečem, da so pozitivno izstopali od vedenja večinskega razreda.«* (U4)

Ko smo učitelje vprašali, ali imajo njihovi dijaki migrantskega ozadja slabše učne dosežke kot večinski dijaki, so večinoma odgovorili, da imajo slabše dosežke nekateri med njimi, zlasti tisti, ki imajo tudi težave z jezikom. Hkrati so dodali, da etnična pripadnost sama po sebi še ne pomeni slabih dosežkov: *»Težko bi ocenila, saj so si bili med seboj priseljeni tudi zelo različni – nekateri so si prizadevali bolj, drugi manj. Enako tudi dijaki slovenskih družin. Imela sem oboje – tiste, ki so obupali, in tiste, ki so imeli štirice in petice.«* (U1) Učitelj U4 pa pravi: *»Menim, da o tem ne morem presojati, saj je v mojem primeru navadno ravno obratno. Dijaki, ki ne prihajajo iz slovenskih družin, oziroma tisti dijaki, ki so se pred kratkim preselili in so že sposobni komunikacije v slovenskem jeziku, imajo navadno boljše ocene, saj bolj pozorno spremljajo pouk in se bolj trudijo.«*

Zdi se, da se tudi v našem primeru potrjujejo izsledki raziskav, ki kažejo, da na učne dosežke bolj kot etnična pripadnost vpliva socialnoekonomski status družine: *»Zelo težko je presojati o tem, saj ti dijaki živijo v večini v drugačnem okolju, nimajo računalnika, interneta. Verjetno bi ti otroci v boljšem okolju dosegali drugačne učne dosežke, kot jih sicer.«* (U7) *»Dejstvo je, da dijaki iz neslovenskih družin, ki imajo izobražene starše, po znanju in uspešnosti ne zaostajajo za dijaki iz slovenskih družin. V veliko primerih so*

*celo še bolj uspešni.*» (U9) S tega vidika so ukrepi povečevanja kulturnega kapitala v povezavi s socialno politiko ključni tudi za uspešno izvedbo interkulture vzgoje. Učitelje težke socialne razmere dijakov tudi osebno prizadenejo, zato ne morejo biti vedno toliko objektivni, kot bi sami želeli: »[...] v določenih situacijah [...] so me izdala čustva. Npr. pri dijakinji, ki je imela zelo težke razmere, sem ravnala iz usmiljenja.» (U7)

Naslednji podatek, ki kaže na senzibilnost učiteljev, je, da ne sankcionirajo dijakov, ki izostanejo od pouka, ko njihova družina oziroma skupnost obhaja pomemben praznik: »Sama spoštujem vse kulture – npr. dovolim, da ima Kitajec za kitajsko novo leto šole prost dan.» (U1) Tudi sicer nekateri učitelji poudarjajo pozitivne vidike pedagoškega dela v multikulturnih oddelkih: »Meni je to zelo velik izziv in zelo rada spoznavam druge kulture, navade. Tudi sami dijaki mi podelijo svoje izkušnje in z veseljem jim prisluhnem. Kot izziv si vzamem to, kako izpeljati pouk, da me bodo vsi razumeli.» (U7). »Na naši šoli je izrazito velika populacija otrok, ki imajo odločbo in zato imajo na šoli izrazito individualen pristop, tako svetovalne službe kot profesorjev. Gre za opolnomočenje in pomoč učencem predvsem s stališča učnih težav, so pa tudi socialne težave. [...] Težišče šole pa je na sprejemanju drugačnosti in to se kaže v vsakodnevem delu.» (U6)

Pozornost je treba nameniti izjavam učiteljev, ki pravijo, da vse dijake obravnavajo enako in da med njimi ne delajo razlik, hkrati pa naštevajo številne prilagoditve in dejavnosti, ki kažejo, da je navzočnost dijakov migrantskega ozadja precej spremenila njihovo didaktično kulturo in miselno naravnost. Ponuja se teza, da učitelji enakost razumejo v smislu skrbi za enako kakovost standardov znanja vseh ne glede na ozadje, različnost pa v smislu prilagajanja poti do njih. Pozitivno se zdi, da prilagajanje ni razumljeno samo ozko v smislu izbire didaktičnih sredstev, temveč tudi v smislu prilagajanja učnih načrtov oziroma katalogov znanja: »[Učni načrt] sama prilagodim, to štejem kot svojo strokovno avtonomijo. Različne cilje združujem in po strokovni presoji izbiram tematske sklope, nekatere tudi spustimo. Pomembneje se mi zdi pogovoriti se o življenjskih stvareh in takih, ki jih bodo dijaki potrebovali za naprej.» (U3)

Na spolzkem terenu se znajdemo, ko se srečamo z izjavami, kot je naslednja: »Vprašanje narodne pripadnosti ni pomembno, saj [vse dijake] sprejemam kot osebnosti, ni pomembno, od kje prihajajo.» (U3). Takšno stališče je sicer pedagoško utemeljeno, saj bi gledanje dijaka izključno skozi prizmo njegovega etničnega ozadja (ali druge osebne in življenjske okoliščine) povzročilo neustrezno etnizacijo pripadnikov manjšinskih skupin (Gstettner, 2003) in se ne odzivalo na identitetne potrebe mladih (Jeznik, 2015), po drugi strani pa je lahko tudi izraz nevidnosti manjšinskih skupin (Bingham, 2006).

## TEZE ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE

Na podlagi rezultatov te raziskave bomo poskušali oblikovati nekaj hipotez in raziskovalnih vprašanj, ki bi jih veljalo preveriti v naslednji fazi raziskovanja.

– *Novopriseljeni dijaki, tj. dijaki, ki so se vpisali v slovenski sistem izobraževanja v prvih dveh letih bivanja v državi, so zaradi nezadostnega obvladovanja slovenskega jezika*

*usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem kot dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.*

Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da na šolah novopriseljene dijake obravnavajo na tri različne načine: bodisi družinam svetujejo, da dijaka vključijo v postopek usmerjanja, bodisi brez formalnega postopka zanj pripravijo osebni učni načrt ali pedagoško pogodbo, ali pa se prilagajanje dogaja spontano in na pobudo posameznih akterjev (učiteljev, svetovalne službe, razrednikov ...). Ugotovitev je treba potrditi in raziskati, katera med praksami prevladuje, kateri akterji so vanje vključeni, nato pa pripraviti tudi strokovne smernice za takšno obliko podpore, ki je skladna tudi s konceptoma inkluzije in interkulturalnosti.

*– Dijaki migrantskega ozadja, zlasti novopriseljeni, so pogosteje vključeni v programe nižjega poklicnega izobraževanja in v manj družbeno zaželeno programe srednjega poklicnega izobraževanja.*

Pridobiti je treba natančnejše statistične podatke o ozadju dijakov, ki se vključujejo v posamezne vrste in tipe izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, ter tako dopolniti in pritrditi oziroma ovreči tezo o segregacijskih mehanizmi v tem segmentu sistema izobraževanja.

*– Organizacija pedagoškega dela v poklicnih šolah in njihova didaktična kultura izražata načeli naravnosti na dijaka in ohranjanja minimalnih standardov znanja. Oboje se kaže v organizaciji individualnega pouka in pouka v majhnih homogenih skupinah; v pestri rabi učnih metod in učnih oblik, sprotnem preverjanju znanja, prilagojenem ocenjevanju ter v pazljivi artikulaciji pouka; v učiteljevi pomoči dijakom pri učenju slovenskega jezika.*

Odgovori učiteljev so pokazali, da se po svojih najboljših močeh trudijo, da bi vse dijake pripeljali vsaj do minimalnih standardov znanja. Videti je, da je to njihovo temeljno vodilo, zaradi katerega posegajo po naboru didaktičnih sredstev. Poraja se dvom, ali so vsa ta sredstva ustrezna, saj lahko pričakujemo, da jih denimo večina med njimi nima sistematično pridobljenega znanja niti s področja interkulture vzgoje niti s področja poučevanja slovenščine kot drugega jezika. Poleg tega sta tudi sistemska podpora in podpora šole tu še premajhni, saj so tečaji slovenščine zelo skopo odmerjeni, potekajo ločeno od pouka, tudi timskega dela je malo.

*– Interkulturalna naravnost pouka je skopa, izraža se v izvedbi posamičnih multikulturalnih projektov in dejavnosti, le pri posameznih učiteljih interkulturalnost postaja vsakodnevni del pedagoške prakse (posvečanje pozornosti tematikam sobivanja, uvajanje izbirnosti na podlagi načela interkulturalnosti, navajanje kulturno relevantnih primerov, izkazovanje lastnega interesa za spoznavanje kultur dijakov).*

Na neki način presenetljivi so rezultati, ki kažejo na visoko raven senzibilnosti nekaterih sogovornikov. Ker pa druge raziskave opozarjajo na veliko primanjkljajev sistema na tej točki, se le zdi, da gre za posamične primere in ne za občo prakso.

– Poklicne in strokovne šole oziroma šolski centri niso zasnovani kot prostor skupnostnega učenja in interkulture vzgoje.

Rezultati sicer kažejo, da šole oziroma posamezni učitelji poskušajo dijake različnih kulturnih ozadij med sabo povezati in krepiti njihov občutek pripadnosti, saj spodbujajo njihovo medsebojno pomoč. Na ravni šole se to kaže tudi v uvajanju sistemov tutorstva in mediacije. Pa vendar šole še ne izkoriščajo drugih pristopov, ki bi krepili socialno kohezivnost na šoli in povečali možnosti za razvoj interkulture vzgoje: vzpostavljanje pogojev za različne oblike neformalnega druženja dijakov; povezovanje šole s skupnostjo, zlasti z društvi in organizacijami, ki skrbijo za ohranjanje manjšinskih kultur skupin; krepitev kulturnega kapitala prek organiziranja raznovrstnih (interesnih) dejavnosti s področij umetnosti, športa, prostovoljnega dela in podobno ter ne nazadnje tudi odpiranje šole za starše in druge prebivalce v skupnosti – šola je lahko prostor učenja, delovanja in druženja tudi za odrasle.

## LITERATURA

- Bahovec, I., Adam, F., Potočnik, V., Bogataj, N. in Virk Rode, J. (2011). *Vzgoja in izobraževanje za medkulturni dialog. Raziskovalno poročilo. CRP »Konkurenčnost Slovenije« 2006–2013, projekt V5-0422*. Pridobljeno z [www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/crp/.../crp\\_V5\\_0422\\_Rezultat.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/crp/.../crp_V5_0422_Rezultat.pdf).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. *Educational Theory*, 56(3), 325–344.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (ur.). (2002). *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Eduka – Vzgajati k različnosti (2011–14). Pridobljeno s <http://www.eduka-itaslo.eu/pagina.php?p=projekt&lang=slo>.
- Ermenec, K. S. (2004). Prispevek k razpravi o posebnih potrebah z vidika učencev priseljencev. *Vzgoja in izobraževanje* 35(6), 53–56.
- Ermenec, K. S. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulture. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 268–279.
- Gstettner, P. (2003). Kulturne razlike in zahteva po enakosti v interkulturni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 10–27.
- Javornik, M. (2003). Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 124–137.
- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 46–62.
- Kolednik, A. (2010). Podatki raziskave PISA 2006: Primerjava dosežkov dijakov priseljencev in naravnih govorcev. *Sodobna pedagogika*, 61(1), 136–154.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi (Vstop v kurikularne teorije)*. Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 24–35.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 84–103.

- Medveš, Z. (2012). Ocenjevanje onkraj znanja, vrednotenje onkraj dosežkov. V B. Šteh (ur.), *Pedagoško andragoški dnevi 2012. Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju* (str. 8–19). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje. Problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, Znanstveni inštitut FF.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I. in Pevec Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 74–94.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 36–51.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008). *Uradni list RS*, 73/2008.
- Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja, zboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje. Operacija št. C3330-13-269000 (2013–15)*. Pridobljeno s <http://www.medkulturnost.si/>.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 64–83.
- Smernice za izobraževanje otrok priseljencev v vrtcih in šolah* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smernice za izobraževanje otrok priseljencev v vrtcih in šolah* (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: MŠŠ RS.
- Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wiggin, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310–333.
- Zakon o tujcih (ZTuj-2) (2009). *Uradni list RS*, 64/2009.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUPP-1) (2011). *Uradni list RS*, 58/2011.

Klara Kožar Rosulnik

## ŽENSKÉ IN MIGRACIJE

### POVZETEK

*Skozi zgodovino so raziskovalci migracij svojo pozornost namenjali predvsem moškim med migranti, danes opažamo povečano raziskovalno zanimanje za migrantke. Ta neuravnoteženi pristop ogroža pogled na migracije kot spolno zaznamovan proces. Migracija namreč prinaša velike življenjske spremembe in izkušnje, ki jih ne glede na časovno obdobje moški in ženske doživljajo različno. V članku poskušam odgovoriti na vprašanje, zakaj so bile migracijske izkušnje žensk v zgodovini prezrte ali stereotipno obravnavane ter zakaj v sodobnosti govorimo o feminizaciji migracij. Žensko predstavim kot aktiven subjekt v migracijskem procesu, ki z zavestno odločitvijo za spremembo v življenju prevzame odgovornost za svoje življenje in nadzor nad njim.*

**Ključne besede:** spol, migracija, ženske migracije, opolnomočenje, identiteta

### WOMEN AND MIGRATION – ABSTRACT

*While in the past the researchers of migration had focused mainly on male migrants and their experiences, we are today seeing an increase in the research interest related to women migrants. This imbalanced approach undermines the view of migration as gendered process. Migration brings major life changes and challenges, which men and women experience differently regardless of time period. The article attempts to find an answer to the questions of why female migration experience have been traditionally ignored or stereotyped, and why we are talking about a feminization of migration in the present. Furthermore, the text introduces a female as an active subject in the migration process, one who takes responsibility and control over her life through conscious decision.*

**Keywords:** gender, migration, female migration, empowerment, identity

## UVOD

Migracije niso sodoben pojav. Selitve se pojavljajo skozi vso zgodovino, vendar v različnih intenzitetah in iz različnih razlogov. Svoboda gibanja je ena izmed temeljnih človekovih pravic, ki posameznikom zagotavlja, da se preselijo, kamorkoli želijo, in si tako zagotovijo boljše življenjske pogoje. Tako moški kot ženske. Vsak zase kot tudi skupaj. Iz takšnih ali drugačnih razlogov. Vendar pa moški in ženske migracije ne doživljajo na enak način. Pomemben dejavnik pri oblikovanju njihove migracijske izkušnje je spol, kar je izhodišče pričujočega besedila. V prvem delu obravnavam (ne)vklučitev spola v migracijske študije, vzroke za to ter opredeljujem migracijo kot spolno zaznamovan proces, v drugem delu pa obravnavam žensko kot aktiven subjekt v migracijskem procesu: od odločitve za selitev, spremembe njenega položaja v izseljenstvu do (re)konstrukcije identitete v novem okolju.

Do 70. let 20. stoletja je med strokovnjaki prevladovalo prepričanje, da so akterji migracij predvsem moški, oziroma so obravnavali migracijo kot strategijo celotnega gospodinstva. Ženske kot potencialne migrantke so videli le kot osebe, ki migrirajo na podlagi združitve družine, torej se pridružijo moškim migrantom (Cukut Krilić, 2009). Nato pa so pod vplivom feminističnega gibanja v 70. letih raziskovalci iz različnih znanstvenih disciplin začeli v svoje raziskave vključevati ženske in poskušali ugotoviti, raziskati in razložiti vpliv spola na vse vidike človeškega življenja (Engle, 2004). Prve študije, ki so v zgodnjih 70. letih v svoje analize mednarodnih migracij v evropskih državah vključile ženske, so napisale ženske, ki so imele lastne migrantske izkušnje (Erel in Kofman, 2003). Med pomembnejšimi so bile raziskave žensk iz Jugoslavije, ki so migrirale v Francijo, Nemčijo in na Švedsko, avtorice Mirjane Morokvašić (1980). Te ugotovitve so sprožile prve razprave o vlogi spola v procesu migracije in opozorile, da selitve niso le prisilni odziv na ekonomsko negotovost žensk, ki so razvezane, samske ali ovdovele, temveč tudi načrtno dejanje žensk kot akterk migracij. Preobrat v raziskovanju ženskih migracij se je zgodil s posebno izdajo revije *International Migration Review* s prispevkom *Birds of Passage are also Women*, v katerem je Morokvašićeva (1984) presojala desetletje raziskovanja ženskih migracij. Opozorila je, da so dotedanje študije imele (pre)majhen vpliv na medije in oblikovanje politik ter da so prevladujoče raziskave z vidika spola še vedno pristranske (Morokvašić, v Kofman, 1999, str. 269–270). Večina raziskav v zgodnjih 80. letih je pozornost namenjala zgolj ekonomskim dejavnikom migracij, proti koncu 80. in v začetku 90. let pa so bili vedno glasnejši zagovorniki kulturnih elementov migracij. Rezultat takega raziskovanja je tudi zbornik *International Migration: The Female Experience*, v katerem sta urednici Brettellova in Simonova (1986) opozorili na kulturne dejavnike, ki vplivajo na migracijo, družinsko življenje in reprodukcijo, Boydova (1986) pa analizirala razlike med ženskimi in moškimi migracijami. S tem je opozorila na spol kot pomembno analitično kategorijo, ki močno vpliva na oblikovanje migracijske izkušnje. Pomembni raziskavi, ki sta osvetlili izražanje družbene konstrukcije spola v strukturnih dejavnikih ter vpliv na migracijske odločitve in vedenje, sta tudi študija mehiških migrantk (Hondagneu-Sotelo, 1994) in analiza migrantk iz Portorika (Ellis, Conway in Bailey, 1996). Njun pomen se

kaže tudi v oddaljevanju od »dodaj ženske in premešaj« pristopa,<sup>1</sup> kakršnega je do tedaj uporabljala večina raziskovalcev.

Od 90. let dalje je postopoma zaznati splošno povečanje raziskovalnega zanimanja za migrantke in s tem razumevanja njihovega pomena v zgodovinski in sodobni perspektivi. V zadnjem desetletju nekateri avtorji (Castles in Miller, 2003) govorijo celo o feminizaciji migracij na globalni ravni. Vendar pa je izraz zavajajoč, saj daje vtis, da gre za nov trend, ki je v zadnjem času hitro in korenito spremenil delež žensk v migracijskih tokovih (Morokvašić, 2010). Študije kažejo na to, da se je delež migrantk od leta 1960 do 2000 povečal s 46,6 (Zlotnik, 2005) na 48 odstotkov (OECD, 2013), kar zavrača tezo o nenadnem povečanju števila migrant in dokazuje njihovo kontinuiteto. Glavne spremembe so se zgodile zgolj v »vidnosti« migrantk, upoštevanju spola kot pomembne analitične kategorije v raziskavah in javnem dojemanju ženskih migracij, ki so posledica tudi individualizacije življenjskih izbir, pluralizacije in diverzifikacije družinskih oblik (Beck in Beck Gernsheim, 1996). Treba je poudariti, da so ženske migracije skrajno heterogen pojav. Migrantke se med sabo razlikujejo po etničnem, rasnem, verskem, razrednem, identitetnem, izobrazbenem in kulturnem ozadju, kar pomembno vpliva na njihove migracijske izkušnje in položaj v novem okolju. Skupna značilnost, ki jo lahko pripišemo vsem migrantkam, je, da jih ne moremo dojemati kot pasivne žrtve okoliščin, temveč kot aktivne subjekte. Prostovoljna migracija namreč pomeni življenjski prehod, ki se vedno začne z izbiro med oditi in ostati, z zavestnim odločanjem za korenito spremembo v življenju, kar pomeni prevzemanje odgovornosti za lastno življenje in nadzora nad njim.

## VZROKI ZA (NE)VIDNOST ŽENSK V MIGRACIJSKIH ŠTUDIJAH

Kot sem omenila že uvodoma, številni raziskovalci migracijskih procesov opozarjajo, da v zadnjih desetletjih število ženskih migracij narašča. Nekateri avtorji govorijo celo o feminizaciji migracij na globalni ravni (Castles in Miller, 2003). Vendar statistika dokazuje, da ženske migracije niso trend sodobnega časa, temveč so obstajale vselej, seveda različno glede na državo izvora, razmere na trgu dela in migracijske politike priseljevanja (Morokvašić, 2010). Kljub njihovi stalnosti so bile skozi zgodovine izkušnje migrantk bodisi prezrte bodisi stereotipno obravnavane.

Na zanemarjanje žensk v migracijskih študijah in njihovo stereotipno obravnavo je v 90. letih prejšnjega stoletja opozorilo mnogo avtorjev (npr. Boyd, 1986, 1992, 1995; Morokvašić, 1984; Brettell in Simon, 1986). Poudarili so stereotipno povezovanje moškega s splošnim in ženskega s specifičnim. Tedanje študije so namreč pojem »migrant« povezovalе zgolj z moškimi, če je šlo za raziskovanje ženskih migracij, pa je bilo to poudarjeno že v naslovu. V raziskavah, v katere so bile vključene tudi ženske, so bile te pogosto obravnavane kot »problematičen odklon od 'norm', ki so jih postavljali moški migranti« (Fincher, Foster in Wilmot, 1994, str. 4), in kot osebe, ki jih vzdržuje moški (hranitelj

1 »Dodaj ženske in premešaj« pristop prevajam iz angleške različice »add women, mix and stir«. V raziskavah, ki uporabljajo takšen pristop, je spol dodan kot spremenljivka (glej Boyd in Grieco, 2003).

družine), s poudarkom na njihovi »naravni« vlogi matere in žene. Kot kritika na takšno obravnavo je bilo izdanih mnogo del: posebne izdaje revij (International Migration, 1981), zborniki (Gabaccia, 1992; Brettell in Simon 1986), knjige, poglavja in druge publikacije, ki analizirajo ženske kot aktiven subjekt v migracijskih tokovih, njihovo raznolikost in integracijske izkušnje.

Povečano zanimanje za raziskovanje ženskih migracij je okrepilo še eno kritiko. Razen tega, da so ženske migracije zanemarjane ali obravnavane stereotipno, je v raziskavah le redko proučevan spol kot pomembna analitična kategorija. Nekateri avtorji (npr. Stacey in Thorne, 1985) ugotavljajo, da večina splošnih teoretičnih razlag kategorije spola niti ne omenja. Med drugim je bila spregledana tudi v migracijskih študijah. Vendar pa brez te kategorije raziskovalci ne morejo pojasniti interakcije med spolom in migracijo niti družbenih odnosov, ki temeljno določajo migracijske tokove. Razloge za izpuščanje kategorije spola lahko iščemo v obravnavanju selitev kot »brezspolnega« procesa v tako imenovanih klasičnih študijah migracij oziroma v predpostavljajanju, da vsi migranti, ne glede na spol, migracijo doživljajo na enak način (glej Willis in Yeoh, 2000), ter v sistemu patriarhalne družbe, v kateri prevladuje moški spol. V moškosrediščni družbi<sup>2</sup> je ženska podrejenost univerzalna in se kaže v vseh sferah vsakdanjega življenja.

Hondagneu-Sotelo in Cranfordova (1999) sta v prispevku *Gender and Migration* utemeljevali potrebo po proučevanju spola kot zgodovinsko umeščene in družbeno oblikovane kategorije ter po proučevanju kontekstualnih odnosov moči med moškimi in ženskami. Ugotovili sta, da je večina raziskav ženskih migracij utemeljenih prav na teorijah družbenih vlog, ki spol razumejo kot relativno statičen atribut posameznika, pri čemer večina teorij spregleda odnose moči in pomen družbenih sprememb. Mednje lahko uvrstimo tudi tiste migracijske teorije, katerih avtorji so poudarjali primarnost vlog žensk v zasebnosti in menili, da povezanost moških z javno sfero olajšuje njihovo mobilnost.

Dualizem javno – zasebno, glavna značilnost patriarhalne družbe, pomeni delitev na državo in družino, moškega in žensko. Ključna pojasnjevalna kategorija znotraj razmerja javno – zasebno in glavna enota v pojasnjevanju družbenega položaja žensk je patriarhalna družina, v kateri je gospodoval moški. Da je družina »njegova« družina, je štelo za naravno in samoumevno dejstvo. Ženskemu spolu ni pripisana svojska identiteta, temveč je določena s pripadnostjo moškemu (ibid.), vendar nujno zapolnjena

2 Izhodišče za razumevanje androcentrične družbe je superiorna vloga moškega, na podlagi katere se vrednoti delovanje žensk. Ob obravnavi moškosrediščne družbe in (seksistične) ideologije, ki ločuje in neenako vrednoti družbene dejavnosti spolov, je treba upoštevati razliko med biološkim in družbenim spolom. Izhodišče za razlago biološkega spola je spolni dimorfizem oziroma razlikovanje med moškim in ženskim spolom glede primarnih in sekundarnih spolnih znakov. Biološki spol (ang. sex) je torej naravna, biološka danost posameznika, medtem ko je družbeni spol (ang. gender) družbena in kulturna dimenzija spolne (biološke) razlike med moškim in žensko. Gre za pričakovano delovanje posameznika, ki ga določa družba/kultura na podlagi svojih norm, ki se spreminjajo skozi prostor in čas. Družba posredno, prek socializacije, prenaša na posameznika vzorce vedenja in vrednote, ki so družbeno sprejemljivi in zaželeni. To pa pomeni, da se posameznik uči družbenih vlog in s tem oblikuje lastno (spolno) identiteto, katere sestavine so družbeno določene, med drugim tudi pod vplivom stereotipnih predstav (Kanjoo-Mrčela, 1996).

s posebnimi lastnostmi (skromnost, altruističnost, ponižnost, skrbnost, prijaznost, potrpežljivost ...). Ženska družbenost je zožena predvsem na družino, v kateri se mora uresničevati vse življenje, moška pa je razširjena na javnost. Vendar to ne pomeni, da ženske niso vstopale v javno življenje. Carole Pateman (1989) zapiše, da ženske pravzaprav nikoli niso bile popolnoma izključene iz javnega življenja, vendar je bil način, kako so bile vključene, pogojen s patriarhalnimi prepričanji in praksami. Poleg tega se žensko delovanje v javnosti ni vrednotilo ali pa so ga celo razvrednotili. Tako migrantke, še posebej tiste, ki so migrirale iz lastnih interesov (intelektualnih, kulturnih, umetniških) in se vsaj deloma osvobodile pripisanih spolnih vlog, zavezanosti družini in materinstvu, ostajajo na robu kolektivnega spomina in jih je zgodovino pisje utišalo (Vidmar Horvat, 2013). Zaradi njihove »nevidnosti« v javni sferi se niso pojavljale niti v teoretičnih pojmovanjih in raziskavah.

Ženske migracije so postale vidnejše zaradi (liberalnih) migracijskih politik v zahodno-evropskih državah, kjer se je kazala potreba po poceni delovni sili in so tako spodbujali priseljevanje žensk, ter zaradi raznih gibanj, ki so se zavzemala za odpravo razlikovanja po spolu in diskriminacije žensk ter za omogočanje njihovega enakopravnega udejstvovanja, tako v javni kot zasebni sferi. V sodobnem času na vidnost žensk v javnem življenju (in tudi v migracijskih študijah) vpliva počasno izkoreninjanje moškosrediščnega pogleda, ki je skozi zgodovino prežemal vse sfere človeškega delovanja in je bil neločljiva sestavina strukture družbe oziroma njenega institucionalnega reda. Posameznik se v času pozne modernosti sooča z velikimi spremembami, ki se dogajajo v družbi in zahtevajo redefiniranje družbenega življenja. Posledično je spremenjeno razumevanje posameznika, družine, osebnosti, identitete, spolne vloge, interakcije z drugimi ... Spremenjena je tudi vloga ženske: v družini, odnosih, na delovnem mestu, v družbi nasploh in s tem tudi v migracijski dinamiki. Glavni proces sprememb je individualizacija, ki prinaša spremembe na področju življenjskih potekov, določanja identitet, spolnih vlog (Giddens, 2001). Posameznik poskuša potrebo po individualnosti zadovoljiti tudi z menjavo svojega življenjskega okolja in tako potovanja ter migracije postanejo pomemben instrument redistribucije svobode, saj si posameznik s selitvami odpira nove možnosti za oblikovanje idealnega življenjskega sloga (Beck in Beck Gernsheim, 1996).

## **SPOL IN MIGRACIJA**

Migracija je spolno zaznamovan proces (Hondagneu-Sotelo, 2000). Za migrante je spol eden izmed najpomembnejših dejavnikov pri oblikovanju njihove izkušnje, v nekaterih primerih celo pomembnejši od rase, starosti, družbenega statusa in podobno. Poleg nekaterih drugih individualnih dejavnikov vpliva na sprejetje odločitve za selitev, na sam proces migracije ter na adaptacijo in integracijo v novem okolju (Boyd in Grieco, 2003; Engle, 2004). Obenem pa migracijski proces spreminja odnose med spoloma: bodisi utrjuje neenakosti in tradicionalne vloge bodisi jih spreminja, preoblikuje (Boyd, 1992; Boyd in Grieco, 2003).

Spol (gender) kot družbeni konstrukt je koncept, ki ga ustvarjajo družbene/kulturne norme, in ni statičen, temveč se spreminja skozi prostor in čas. Tako kot se skozi paradigmo prostora in časa spreminja dožemanje spola, se je spreminjal tudi odnos do spola kot pomembne analitične kategorije v raziskavah migracij. Med letoma 1976 in 1985 se je izvajal program Desetletje Združenih narodov za ženske, ki je bil namenjen spodbujanju enakih pravic in možnosti za ženske po vsem svetu. V tem času se je oblikovala ženska razvojna teorija (Women in Development Theory), ki se je osredotočala na težave žensk ločeno od drugih sinergij. To zrcali splošno težnjo v raziskovanju na področju spola, ki se je v prizadevanju po odpravi nevidnosti žensk v raziskovanju osredotočala predvsem na ženske, ne pa na oba spola, opredeljena v odnosu drug do drugega (Carling, 2005). S prevelikim poudarjanjem migracijskih izkušenj žensk in z zmanjšano pozornostjo do moških je bil ogrožen pogled na migracijo kot spolno zaznamovan proces, pri čemer se poskušajo razložiti izkušnje tako moških kot žensk. V 80. letih so se te pristranskosti zavedeli, kar je vodilo v premik od pristopa »ženske v razvojni teoriji« do teorije »spol in razvoj« (Gender and Development). Diskurz o spolu in razvoju naj bi presegel omejenost zgolj na ženske, vendar pa se je zgodil le premik od »ženske per se« k »ženski v odnosu do moškega«. Šele v zadnjih desetletjih je diskurz postal bolj uravnotežen.

V raziskovanju spola se prva najpogostejša kritika nanaša na to, da se bolj poudarjajo ženske kot pa osredotočenost na spol, druga pa na nevarnost esencializma. Večina raziskav, ki zajemajo spol, temelji na predpostavki, da so ženske (posplošeno) zatirane od moških (Cornwall, 2000). To pa je zavajajoče vsaj iz treh razlogov. Prvič, moškosrediščna družba, v kateri so bile ženske opredeljene kot objekt, kateremu je »gospodoval« moški, je preteklost. V sodobnosti predvsem v razvitem svetu na ženske ne moremo gledati kot na pasivne žrtve, ogrožene od moških, temveč kot na aktivne subjekte, ki same ustvarjajo svojo usodo. Seveda so ženske, predvsem v državah v razvoju, nemalokrat diskriminirane, marginalizirane, žrtve nasilja, seksizma, rasizma, ksenofobije in tako dalje, vendar pa se s tem srečujejo tudi moški, ne le ženske. Drugič, enoznačno razumevanje odnosov med spoloma izključuje veliko različnih vrst odnosov med moškim in žensko, kot so denimo odnosi med materami in sinovi, brati in sestrami, direktorico podjetja in njenim moškim sodelavcem in podobno. In tretjič, odnosi med spoloma so vedno potekali v skladu z drugimi družbeno konstruiranimi kategorijami, kot so recimo izobrazba, družbeni razred, starost, rasa. Delavki za tekočim trakom na primer migracija prinaša drugačne izkušnje kot izobraženi, dobro situirani ženski, ki jo zaposluje.

## **ŽENSKA KOT AKTIVNI SUBJEKT V MIGRACIJSKEM PROCESU**

Položaji žensk v migracijskih procesih so kompleksni, odvisni od številnih dejavnikov: od osebnih značilnosti posamezne migrantke, vloge znotraj družine do širše družbe. Migracija sama po sebi ne vodi niti do pridobitev v smislu družbenega statusa niti do slabih izidov. Razpleti so večplastni in mnogoteri. Migracijska izkušnja je za vsako posameznico drugačna, odvisna od njenih osebnih okoliščin in družbenega okolja (Anthias, 2000). V

nadaljevanju bom vlogo ženske kot aktivnega subjekta v migracijskem procesu predstavila v tematskih sklopih, ki si sledijo tako kot faze v migracijskem procesu: od predmigracijske, migracijske do postmigracijske faze.

### **Odločitev za migracijo**

V tipskih opredelitvah so migracije odvisne zlasti od družbenih kontekstov in različnih individualnih interesov, ki posameznike ali skupine spodbujajo k selitvi ali jih celo primorajo v tako pot. Najbolj je znana teorija o dejavnikih odbijanja in privlačevanja (*push and pull theory*), ki poskuša z analizo objektivnih kulturnih, zlasti pa ekonomskih in političnih kontekstov opredeliti vzroke množičnih premikov, njihove smeri in obseg (Castles in Miller, 2003). Dejavniki odbijanja ali potiskanja so denimo revščina, lakota, nezaposljivost, naravne katastrofe, politična nestabilnost, vojne, dejavniki privlačevanja pa predstave o blagostanju, naprednem gospodarstvu, večjih možnostih za izobraževanje in zaposlitev, o varnosti, miru in podobnem.

Poročilo Združenih narodov o ženskah in migraciji (UNFPA, 2006) navaja tri ravni vzrokov za ženske migracije, in sicer osebne, družinske in družbene. Osebni vzroki se nanašajo na starost, otroke v družini, raso/etničnost, zakonski stan, izvor (ruralno ali urbano okolje), položaj v družini, izobrazbo, delovne izkušnje in družbeni razred. Med družinske dejavnike lahko štejemo velikost družine, spolno in starostno strukturo, življenjsko obdobje, strukturo družine in njen družbeni položaj. Norme in vrednote skupnosti pa sodijo med družbene dejavnike.

Za migracijo se odloči vsaka posameznica sama, vsi omenjeni dejavniki pa pomenijo zgolj vzroke in razloge, ob katerih pretehta svoje možnosti. Odločitev za migracijo namreč vključuje »racionalni in emocionalni element« (Lukšič-Hacin, 1995, str. 54). Kar pa je pri tem treba poudariti, je, da imajo ženske v migracijskih procesih dejavno vlogo. Ne odzivajo se zgolj na potrebe trga dela, na potrebe zaposlovalcev, temveč imajo tudi lastne načrte, zato Lutzeva (2008) opozarja na potrebo po poudarjanju njihove subjektivitete.

### **Čez mejo v drugo življenje**

Vse do 90. let 20. stoletja so družboslovne znanosti in humanistika v raziskovanju premikov ljudi temeljile na sedentarističnem pristopu, ki je kulture in družbe vrisoval na zemljevid časa in prostora. Takšen pristop k študiju premikov ljudi je izhajal iz kartezijanske konceptualizacije prostora, ki se je povezovala s kartografijo, in iz sedentaristične morale, ki je izhajala iz kmetijske fevdalne zgodovine. Posledica obravnavanja kultur, družb in identitet kot statičnih entitet, ki jih določajo teritoriji, je bilo dojemanje kulture kot nečesa homogenega, trajnega, etnično, koherentno in prostorsko omejenega (Gregorič Bon, Repič in Janko Spreizer, 2013).

V zadnjem desetletju pa smo priča razmahu teorij meje (*theory of borders*) (npr. Newman, 2006; Rumford, 2006), ki dojemanje meje kot fizično označene ločnice in okvira za upravno pristojnost državnih organov na eni in drugi strani postavljajo pod vprašaj. Sodobno dojemanje meje se namreč nanaša na vprašanje rekonstituiranja meje kot procesa,

vzporednega globalizaciji, deteritorializaciji in denacionalizaciji vezi med narodom (državo) in družbo (Vidmar Horvat, 2013). Denimo Delanty in Rumford (2005) govorita o postnacionalni, Rumford tudi o postteritorialni dobi (Rumford, 2006, 2008); Habermas razpravlja o »postnacionalni konstelaciji« (2001a) in v zvezi z EU o nadnacionalni ustavni demokraciji (2001b). Vsem pa je skupen diskurz, da med mejo in ozemljem ni več močne povezave in da je ozemlje celo izgubilo moč pri opredeljevanju identitete in pripadnosti. Meje so postale pluralne in mnogovrstne. So gibljive in lahko odstranljive (Vidmar Horvat, 2013).

Na koncept meje je v svojih raziskavah opozorila tudi Morokvasičeva (2008), ki zapiše, da je meja na eni strani okvir upravljanja države, na drugi pa jih uporabljajo tudi prebivalci. Meja sama po sebi kot črta, ki ločuje med enim in drugim ozemljem, ni več pomembna. Pomembna je izkušnja meje, njeno prakticiranje in način, kako jo posamezniki uporabijo za izboljšanje svojega družbenega, političnega in ekonomskega položaja. Mobilnost, prilagodljivost situaciji, zmožnost identitetnega prehajanja med »nami« in »njimi«, med »tukaj« in »tam« ponujajo spretno krmarjenje med ovirami in priložnostmi, s katerimi se posamezniki srečujejo na različnih straneh meje. Vendar pa je način, kako posamezniki izkušajo in doživljajo njeno prečkanje, odvisen od njihovega družbenega in tudi političnega konteksta. Na slednjega se nanaša vprašanje, ali denimo posameznik za prečkanje meje potrebuje vizum, delovno dovoljenje in podobno. Pomembno vlogo ima tudi državljanstvo, ki lahko celo prevzame vlogo meje. Državljanstvo omogoča popolno pravno pripadnost skupnosti, daje pravice, tako politične kot pravico do nakupa nepremičnin. Odločitev za pridobitev novega državljanstva je navadno lažja za tiste, ki niso prisiljeni odpovedati se staremu in imajo torej dvojno državljanstvo.

Ženske in moški v procesu prehajanja meja nimajo enakih možnosti. Njihova možnost dostopa, položaj v družbi, na trgu dela, tako v državi izvora kot v gostujoči državi, so različni. Mobilnost ima za ženske poseben pomen: v preteklosti so ženske povezovali z nemobilnostjo in pasivnostjo. Dolgo časa so bile kot akterke migracij nevidne, obravnavali so jih kot vzdrževane družinske člane in ne kot migrantke z lastno voljo (Boyd in Grieco, 2003; Učakar, 2014). V mnogih družbah, kljub splošni feminizaciji migracij, še vedno obstajajo omejitve in ovire pri mobilnosti žensk. Na svoji poti se ženske mnogokrat soočajo z moralno stigmatizacijo, predvsem kadar za seboj pustijo svojo družino, otroke. Poleg tega so pogostejše kot moški brez urejenega statusa, zaradi česar jih zaposlujejo v reprodukcijski sferi dela, kjer je njihova navzočnost lahko enostavno prikrita. To lahko pomeni prednost, po drugi strani pa poveča tveganje. Možnost prečkanja meje lahko ženskam prinaša opolnomočenje in rahljanje spolnih norm, obenem pa lahko pomeni tudi nove odvisnosti in utrjevanje spolnih hierarhij (ibid.).

### **Ženska v izseljenstvu in sprememba njenega položaja: (ne)opolnomočenje**

Vedno več je raziskav, v katerih ugotavljajo, ali migracija za žensko pomeni poslabšanje ali izboljšanje njenega položaja. Kot primer kvantitativne raziskave lahko omenimo tisto, ki sta jo v Združenih državah Amerike izvedla Özden in Neagujeva (2008). V študijo,

ki je analizirala udeležbo priseljenk na trgu dela, njihov dohodek, izobrazbo ter njihovo (ne)opolnomočenje, je bilo vključenih dva tisoč priseljenk iz 130 držav. Connollyjeva, Roberts in Zhengova (2010) so na Kitajskem raziskovali odnose med žensko in moškim ter prerazporeditev vlog v družini, do katerih je prišlo zaradi migracije. Med letoma 2012 in 2013 je potekal projekt Vpliv migracij na krepitev vloge žensk v državah zahodnega Balkana, ki ga je koordinirala Edlira Narazani (2013). Namen projekta je bil raziskati transformacijo vloge ženske v državah zahodnega Balkana ter razširitev možnosti (gospodarskih, socialnih in v medosebnih odnosih) za ženske zaradi migracije. Poleg tega so raziskovalci, vključeni v projekt, poskušali ugotoviti, ali imajo samostojne migracije in/ali migracije z družinskimi člani kakršenkoli vpliv na krepitev vloge ženske v tradicionalno patriarhalnih družbah Albanije, Bosne in Hercegovine ter Makedonije. Življenjske zgodbe afriških prosilk za azil v Franciji v luči njihovega (ne)opolnomočenja je analizirala Letitia Trifanescu (2015).

Odgovori, ki jih ponujajo opravljene raziskave, se razlikujejo glede na kontekst in kulturno ozadje posamezne migrantke. Migrantke razvijejo neko novo subjektiviteto, ki temelji na odnosih, ki se razvijejo skozi proces migracije. Fizični premik je povezan s čustveno mobilnostjo, ki zaznamuje subjektiviteto migrantke (Passerini, 2010). Migracija je večdimenzionalen fenomen, ki v splošnem prinaša tako negativne kot pozitivne učinke. Na eni strani povečuje možnosti za produktivno delo, boljši zaslužek, pridobitev boljše izobrazbe, širi obzorja, krepi samozavest, večja avtonomijo žensk. Vendar pa v nekaterih primerih prinaša tudi negativne posledice, predvsem na ravni dela: pri delovnih razmerah, delitvi dela glede na spol, v obliki nizkih plačil, zlorab na delovnem mestu ... Nema lokrat se dogaja, da v državah priselitve opravljajo reproduktivna dela, navkljub višji izobrazbi in usposobljenosti za druge poklice. Pojavlja se tako imenovani deskilling, ki pomeni zaposlovanje migrantk v poklicih s precej nižjimi poklicnimi kvalifikacijami, kot jih dejansko imajo (Cukut Krilić, 2009). To še nadalje ohranja predpostavke o spolnih razlikah in utrjuje spolne hierarhije (Morokvasić, 2008).

Namesto osvoboditve od patriarhalnega zatiranja, ki ga je bila deležna doma, se lahko staro pozicioniranje spolov ohranja ali je celo okrepljeno. V takem primeru za žensko migracija pomeni le selitev iz enega patriarhalnega gospodinjstva v drugo, njen status pri tem ni nič boljši ali je celo slabši kot v državi izvora. Teoretski diskurz, ki se nanaša na opolnomočenje (angl. *empowering*) žensk v izseljenstvu (npr. Hugo, 2000; Gaye in Jha, 2011; Trifanescu, 2015), pa opozarja na to, da je migracija lahko tako vzrok kot posledica krepitev žensk ter da imajo ženske, ki migrirajo prostovoljno in neodvisno, večje možnosti za opolnomočenje. Kot smo že zapisali, se prostovoljna migracija začne z zavestno odločitvijo za odhod in dramatične spremembe v življenju, s katero ženska prevzame nadzor nad svojim življenjem, kar ji vzbuja samozavest, samospoštovanje in samozaupanje.

Čedalje višja izobrazba žensk, spremembe v družbenem dojemanju vloge žensk (v družbi, družini ...), različna višina plače v različnih državah za isto naravo dela so gonilniki neodvisnih ženskih migracij (Gaye in Jha, 2011). Migracija s svojimi izzivi prinese pomembne posledice za oblikovanje in (re)konstrukcijo identitete, krepi notranji občutek

moči, samospoštovanje, samopodobo. Notranji občutek moči in občutek nadzora nad svojim življenjem vodita tudi v povečano avtonomijo, saj se nova identiteta upira podrejenemu položaju. Predvsem v primerih, ko ženska z migracijo pridobi možnost vstopa na trg delovne sile, zaposlitev in ekonomsko neodvisnost, se razmerja znotraj družine in v partnerski zvezi lahko spremenijo. Hugo (2000) ugotavlja, da je opolnomočenje žensk skozi migracijo odvisno od konteksta, v katerem je prišlo do selitve, od vrste premika in značilnosti migrantk, kot so starost, izobrazba, stan, rasa. Doseže pa se v kombinaciji zunanjih spodbud (izzivov) in notranje preobrazbe (rekonstrukcija identitete).

Žensko opolnomočenje v izseljenstvu je odvisno tudi od prevzemanja novih vlog in nalog. Feministična geografinja Gillian Rose (1993) zatrjuje, da humanistična geografija povezuje prostor z ženskim likom oziroma materjo. Povezovanje ženske s prostorom in pojmi, kot so dom, narod, tradicija, narodna identiteta, diaspora, vpliva na njeno prevzemanje novih vlog v izseljenstvu znotraj družine in širše v družbi. Ena izmed njih je tudi ohranjanje kulturne tradicije znotraj družine in širše v družbi prek poučevanja jezika (materni jezik), prenašanja znanja o izvorni kulturi, prek organizacije družabnih dogodkov, ohranjanja stikov z okoljem izvora, občutka pripadanja in »doma« v novem okolju. Dom se razume kot eno samo lokalizirano mesto, največkrat povezano z državo izvora priseljenca (Ahmed, Castaneda in Fortier, 2003). K vzpostavitvi občutka »doma« v novem okolju torej pomembno pripomore ženska (v različnih razmerjih: mati, žena). Posameznikovo občutenje, doživljanje »doma« je seveda odvisno tudi od njegove integracije v novo okolje, ki se običajno meri s kazalniki, kot so: zmožnost prilagajanja delovnemu mestu, trgu dela, lastništvo nepremičnine, znanje novega jezika, aktivno državljanstvo, socialne mreže v novem okolju, vendar pa mu »dom« pomeni prostor, ki ga povezuje z družino, identiteto, kulturo, kar je posebej ženski. Z dodeljevanjem novih vlog v izseljenstvu se spremenijo odnosi in vloge znotraj družine, krepi se pomen ženske in s tem njeno opolnomočenje.

Migracije ženskam prinašajo različne izzive in izide. Le njihove življenjske zgodbe in njihova fenomenološka analiza pa nam lahko razjasnijo, kako dojemajo migracije, kako so izkušnje oblikovale njihova življenja, kakšne so (bile) njihove preživetvene strategije, kako je potekalo njihovo spreminjanje, učenje, (re)konstrukcija identitete ter kakšni sta bili njihova pripravljenost in sposobnost za komuniciranje, pogajanje, spreminjanje ...

### **Identiteta v novem okolju: spreminjajoča se in mnogoplastna**

V izseljenstvu je identiteta izpostavljena nenehnemu procesu spreminjanja. Čeprav posameznica teži k minimalizaciji tega procesa ter k oblikovanju strategij za ohranjanje in pridobivanje občutka osebne kontinuitete, je (re)konstrukcija identitete neločljiv del vsake biografije. Migracijske izkušnje pogosto ustvarjajo občutek negotovosti, saj se posameznica nenehno sooča z neznanimi situacijami, novimi izzivi. Za razrešitev negotovosti in vzpostavitev ravnovesja se mora prilagajati, učiti, spreminjati. Večje ko so spremembe, s katerimi se v novem okolju srečuje, več učenja in spreminjanja zahtevajo. Bolj ko se ženska čuti sposobno za premagovanje vsakodnevnih izzivov, s katerimi se srečuje v

izseljenstvu, bolj ko se je pripravljena spreminjati, preoblikovati, na novo učiti, večji je njen nadzor nad življenjem in večje je njeno opolnomočenje v novem prostoru.

Za našo nadaljnjo razpravo moramo najprej opredeliti pojem identitete. Pojma sebstvo in identiteta imata obsežno ozadje v družboslovnih in humanističnih vedah. Povečanje količine literature o sebstvu in identiteti kaže na vse večji pomen njune vloge v sodobnem času (npr. Dunn, 1998; Owens, 2003; Swann in Bosson, 2008). Pojem identitete pa se ne pojavlja le v strokovni literaturi, temveč je v zadnjih desetletjih verjetno eden od najbolj uporabljanih v vseh sferah družbenega življenja: od različnih tekstov v medijih, v političnih razpravah, komercialnem marketingu do znanstvenih konferenc in študijskih programov. Sama beseda identiteta s svojimi pojmovnimi konotacijami vzbuja pozornost in poraja vprašanja.

Južnič (1993, str. 5) razlaga identiteto kot »občutenje in sidrišče človekovega obstajanja, pripadanja, ukoreninjenosti«. Glede na pomensko razvejenost loči dve vrsti identitete: osebno oziroma individualno in skupinsko. Osebna identiteta se nanaša na posameznika in je sestavljena iz avtoidentifikacije in identifikacije, ki jo posamezniku določa družba, medtem ko je skupinska povezana z neizogibno potrebo človeka po pripadnosti neki skupini, z njegovo sociabilnostjo (Milharčič Hladnik in Lukšič-Hacin, 2011). Slednja je lahko toliko heterogena, kolikor je heterogena pripadnost različnih članov neke družbe. Na podlagi spola, državljanstva, geografskega izvora, poklica, zanimanja, družbenega sloja in podobno smo člani različnih skupin. Zaradi večplastnosti avtoidentificiranja je identiteta neustaljena in se mnogokrat prekriva z različnimi vrstami skupinskih identitet. Ena izmed njih je tudi »premakljiva identiteta«, do katere pride zaradi mobilnosti sodobne razvite družbe (Južnič, 1993). V to gibanje identitete je med drugim vključeno tudi spreminjanje položaja posameznika v procesih družbenih sprememb in njegove fizične mobilnosti, na primer migriranja. Za migrante je značilno, da ima njihova identiteta v novem okolju toliko možnosti, kolikor je razlik (rasnih, etničnih, kulturnih in drugih) med njimi in domačini. Značilno je tudi, da so v migracijskem kontekstu identitetne spremembe občutljivejše, saj identiteto določajo tudi družbenopolitične ovire, predsodki, (negativen) odnos večinskega okolja do priseljencev in podobno. Oblikuje in spreminja se s postavitvami meja, ki ločujejo »nas« od »njih«, kar niso »oni«, pa smo »mi« (Medica, 2004). Vse večja mobilnost prebivalstva, omejitve v naselitvah in srečevanje različnih kulturnih vzorcev dinamizirajo oblikovanje sodobnih identitet tako posameznikov kakor tudi družbenih skupin. Ko se identiteta na neki stopnji izkristalizira, jo »družbena razmerja vzdržujejo, spreminjajo in celo preoblikujejo« (Berger in Luckmann, 1988, str. 160).

Prav tako pa v novem okolju prihaja do sestavljanja identitet, kar v Združenih državah Amerike označujejo s terminom »hyphenated identity«. Termin »zvezajene« identitete je v slovenski prostor leta 2006 na konferenci<sup>3</sup> v Mariboru vnesla Mirjam Milharčič Hladnik, v Združenih državah Amerike pa je nastal konec 19. stoletja in se uporablja za priseljence, ki čutijo pripadnost tako kulturi in deželi, iz katere so prišli, kot tudi deželi in kulturi, v katero so se preselili.

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

V okolju priselitve se začne proces oblikovanja novega doma. Na podlagi seznanjanja in adaptacije na nov družbeno-kulturni kontekst poteka integracija in se pojavlja nov občutek pripadanja (Kontos, 2009). To (lahko) vodi v menjavo občutka doma v novem okolju, ustvarja fluidne in multiple identitete, ki pomenijo dvojno pripadnost: pripadnost okolju izvirne družbe in okolju priselitve. Migrantka s prečkanjem meja in vstopom v novo življenje ne zapusti svoje identitete, temveč uporablja široko paleto strategij za ponovno utrditev elementov svoje kulturne identitete, ki omogočajo ohranitev povezanosti z njenimi koreninami, obenem pa se pogaja z vrednotami in normami nove družbe, kar vodi v njeno preoblikovanje. Ženska v izseljenstvu se aktivno pogaja o svojih identitetah: v kontekstu svojega položaja znotraj družine, izvirne družbe, družbe gostiteljice in širše, znotraj globalnega prostora.

## SKLEP

Do 70. let prejšnjega stoletja je bila raziskovalna pozornost namenjena predvsem moškim migrantom, ženske izkušnje v migracijah so bile prezrte. Po eni strani so raziskovalci selitve obravnavali kot brezspolen proces, po drugi so predvidevali, da ženske migrirajo le kot spremljevalke svojim partnerjem. K vidnosti žensk v raziskavah so nato pripomogli razna gibanja in feministične avtorice in raziskovalke, ki so v prizadevanju po odpravi nevidnosti žensk začele izrazito poudarjati le migracijske izkušnje žensk. To pa je nehoti ogrozilo pogled na migracijo kot spolno zaznamovan proces, v katerem je treba analizirati izkušnje tako moških kot žensk.

Migracija ne pomeni le prostorsko selitev, temveč je pomembna osebna izkušnja, ki jo moški in ženske doživljajo različno, zato je treba v raziskavah spol obravnavati kot heterogeno kategorijo. Z umestitvijo spola v analize lahko povečamo naše razumevanje migracij, z analizo migracij pa lahko osvetlimo tudi različne vidike odnosov med spoloma. Vendar pa poleg spola na migracijsko izkušnjo, doživljanje, adaptacijo in integracijo v novo okolje pomembno vplivajo tudi nekateri drugi dejavniki: izobrazba, starost, rasa, družbeni razred in drugo, ki jih ob analiziranju vplivov spola na migracije ne moremo zanemariti.

## LITERATURA

- Ahmed, S. (2003). Introduction: uprootings/regroundings. V S. Ahmed, C. Castaneda in A. Fortier, (ur.), *Uprootings/regroundings. Questions of Home and Migration* (str. 1–19). Oxford: Berg.
- Anthias, F. (2000). Metaphors of Home: Gendering New Migrations to Southern Europe. V F. Anthias in G. Lazaridis (ur.), *Gender and Migration in Southern Europe* (str. 15–47). Oxford, New York: Berg.
- Beck, U. in Beck Gernsheim, E. (1996). Individualizacija in »tveganje svobode«: perspektive in nasprotja k subjektu usmerjene sociologije. *Teorija in praksa*, 33(5), 817–838.
- Berger, P. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bešter, R. (2003). Politike vključevanja priseljencev v večinsko družbo. V M. Pajnik in S. Zavratnik Zimic (ur.), *Migracije, globalizacija, Evropska unija* (str. 83–123). Ljubljana: Mirovni inštitut.

- Boyd, M. (1986). Immigrant Women in Canada. V R. J. Simon in C. Brettell (ur.), *International Migration: The Female Experience* (str. 45–61). Totowa, New Jersey: Rowman and Allanheld.
- Boyd, M. (1992). Gender Issues in Immigration and Language Fluency. V B. R. Chriswick (ur.), *Immigration, Language and Ethnicity* (str. 305–372). Washington: AEI Press.
- Boyd, M. (1995). *Migration Regulations and Sex Selective Outcomes in Settlement and European Countries. International Migration Policies and the Status of Female Migrants*. New York: United Nations Population Division.
- Boyd, M. in Grieco, E. M. (2003). *Women and Migration: Incorporating Gender into International Migration Theory*. Pridobljeno s <http://www.migrationpolicy.org/article/women-and-migration-incorporating-gender-international-migration-theory/>.
- Brettell, C. in Simon, R. J. (ur.) (1986). *International Migration: The Female Experience*. Totowa, New Jersey: Rowman and Allanheld.
- Castles, S. in Miller, M. J. (2003). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Houndmills: Macmillan.
- Carling, J. (2005). *Gender Dimensions of International Migration. Global Migration Perspectives*, 35. Geneva: Global Commission on International Migration.
- Connelly, R., Roberts, K. in Zheng, Z. (2010). The Impact of Circular Migration on the Position of Married Women in rural China. *Feminist Economics*, 16(1), 3–41.
- Cornwall, A. (2000). Missing men? Reflections on men. Masculinities and gender in GAD. *IDS Bulletin*, 31(2), 18–27.
- Cukut Krilić, S. (2009). *Spol in migracija. Izkušnje žensk kot akterk migracij*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Delanty, G. in Rumford, C. (2005). *Rethinking Europe: Social Theory and the Implications of Europeanization*. London: Routledge.
- Dunn, R. (1998). *Identity crisis: A social critique of postmodernity*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Ellis, M., Conway, D. in Bailey A. J. (1996). The Circular Migration of Puerto Rican Women: Towards a Gendered Explanation. *International Migration*, 34(1), 31–64.
- Engle, L. B. (2004). *The World in Motion: Short Essays on Migration and Gender*. Geneva: IOM.
- Erel, U. in Kofman, E. (2003). Countering a historical Amnesia: Skilled Female Migration in Postwar Europe. V R. Ohliger, K. Schönwälder in T. Triadafilopoulos (ur.), *European Encounters 1945–2000: Migrants, Migration and European Societies since 1945* (str. 71–95). Aldershot: Ashgate.
- Fincher, R., Foster, L. in Wilmot, R. (1994). *Gender Equity and Australian Immigration Policy*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Gabaccia, D. (ur.) (1992). *Seeking Common Ground: Multidisciplinary Studies of Immigrant Women in the United States*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Gaye, A. in Jha, S. (2011). Measuring Women's Empowerment through Migration. *Diversities*, 13(11), 49–66.
- Giddens, A. (2001). *The third way and its critics*. Cambridge: Polity.
- Gregorič Bon, N., Repič, J. in Janko Spreizer, A. (2013). *(Ne)gibanje in vzpostavljanje kraja*. Ljubljana: Založba ZRC. Pridobljeno s: [http://iaps.zrc-sazu.si/sites/default/files/pkg2\\_gregoricbon.pdf](http://iaps.zrc-sazu.si/sites/default/files/pkg2_gregoricbon.pdf).
- Habermas, J. (2001a). Why Europe needs a constitution. *New Left Review*, 11, 5–26.
- Habermas, J. (2001b). *Postnational constellation*. Cambridge: Polity Press.
- Hondagneu-Sotelo, P. (1994). *Gendered Transitions: Mexican Experiences of Immigration*. Berkeley: University of California Press.

- Hondagneu-Sotelo, P. (2000). Feminism and migration. *Annals of the American Academy*, 571, 107–120.
- Hondagneu-Sotelo, P. in Cranford, C. (1999). Gender and Migration. V J. Saltzman Chafetz (ur.), *Handbooks of the Sociology of Gender* (str. 105–126). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hugo, G. (2000). Migration and Women Empowerment. V H. B. Presser in G. Sen (ur.), *Women Empowerment and Demographic Process: Moving Beyond Cairo* (str. 287–317). Oxford: Oxford University Press.
- International Migration (1981). *International Migration*, 19(1-2), 1–277. Pridobljeno s <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/imig.1981.19.issue-1-2/issuetoc>.
- Južnič, S. (1993). *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kanjuo-Mrčela, A. (1996). *Ženske v menedžmentu*. Ljubljana: Enotnost.
- Kofman, E. (1999). Female »Birds of Passage« a Decade Later: Gender and Immigration in the European Union. *The International Migration Review*, 33(2), 269–299.
- Kontos, M. (2009). Executive Summary. V M. Kontos (ur.), *Integration of Female Immigrants in Labour Market and Society: A Comparative Analysis* (str. 5–14). Pridobljeno s <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/122436611EN6.pdf>.
- Lukšič-Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lutz, H. (2008). *Migration and Domestic Work: A European Perspective on a Global Theme*. Hampshire: Ashgate.
- Medica, K. (2004). Identitetna pojmovanja – med lokalnim in globalnim. *Monitor ISH*, 6(1), 139–151.
- Milharčič Hladnik, M. in Lukšič-Hacin, M. (2011). Identitete, pripadnosti, identifikacije. V M. Lukšič-Hacin (ur.), *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (str. 31–40). Ljubljana: Založba ZRC.
- Morokvasić, M. (1980). *Yugoslav Women in France, Germany and Sweden*. Pariz: CNRS.
- Morokvasić, M. (1984). Birds of Passage are also Women. *International Migration Review*, 18(4), 886–907.
- Morokvasić, M. (2008). *Crossing Borders and Shifting Boundaries of Belonging in Post-Wall Europe. A Gender Lens*. Pridobljeno s <http://www.migrationonline.cz/en/crossing-borders-and-shifting-boundaries-of-belonging-in-post-wall-europe-a-gender-lens>.
- Morokvasić, M. (2010). Feminizacija migracija? *Stanovništvo*, 48(2), 25–52.
- Narazani, E. (2013). *The Impact of Migration on Women Empowerment in Western Balkan Countries*. Pridobljeno s <http://rrpp-westernbalkans.net/en/research/Completed-Projects/Migration-and-Remittances/The-Impact-of-Migration-on-Women-Empowerment-in-Western-Balkan-Countries.html>.
- Newman, D. (2006). Border and bordering: Towards an interdisciplinary dialogue. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 171–186.
- OECD (2013). *World Migration in Figures*. Pridobljeno s <http://www.oecd.org/els/mig/World-Migration-in-Figures.pdf>.
- Owens T. J. (2003). Self and identity. V J. DeLamater (ur.), *Handbook of Social Psychology* (str. 205–232). New York: Kluwer.
- Özden, C. in Neagu, I. C. (2008). Immigrant Women's Participation and Performance in the U. S. Labor Market. V A. R. Morrison, M. Schiff in M. Sjöblom (ur.), *The International Migration of Women* (str. 153–184). Washington: Palgrave Macmillan.
- Passerini, L. (2010). Gender, Subjectivity, Europe: A Constellation for the Future. V L. Passerini, D. Lyon, E. Capussotti in I. Laliotou (ur.), *Women Migrants from East to West: Gender, Mobility and Belonging in Contemporary Europe* (str. 251–274). New York: Berghahn Books.
- Pateman, C. (1989). *The Disorder of Women: Democracy, Feminism and Political Theory*. Cambridge: Polity Press.

- Rose, G. (1993). *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rumford, C. (2006). Theorizing border. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 155–169.
- Rumford, C. (2008). *Cosmopolitan spaces: Europe, globalization, theory*. New York: Routledge.
- Stacey, J. in Thorne, B. (1985). The Missing Feminist Revolution in Sociology. *Social Problems*, 33, 301–316.
- Swann, W. B. in Bosson, J. (2008). Identity negotiation: A Theory of Self and Social Interaction. V O. P. John, R. W. Robins in L. Pervin (ur.), *Handbook of personality psychology: Theory and Practice* (str. 448–471). New York: Guilford.
- Trifanescu, L. (2015). Against Patterns of Domination: Migration as an Act of Empowerment and Learning. V J. Ostrouch-Kamińska in C. C. Vieira (ur.), *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults* (str. 91–102). Rotterdam: Sense Publishers.
- Učakar, T. (2014). Dom, domovina in identiteta: priseljenke v slovenskem prostoru. V K. Vidmar Horvat (ur.), *Ženske na poti, ženske napoti: migrantke v slovenski nacionalni imaginaciji* (str. 169–188). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- UNFPA (2006). *A Passage to Hope. Women and International Migration*. Pridobljeno s <http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/sowp06-en.pdf>.
- Vidmar Horvat, K. (2013). Engendering Borders: some critical thoughts on theories of borders and migration. *Klagenfurter Geographische Schriften*, 19, 157–167.
- Willis, K. D. in Yeoh, B. (2000). Introduction. V K. D. Willis in B. Yeoh (ur.), *Gender and Migration* (str. xi–xxii). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Zlotnik, H. (2005). *International Migration Trends since 1980*. Pridobljeno s [http://www.unfpa.org/sites/default/files/resourcepdf/migration\\_report\\_2005.pdf](http://www.unfpa.org/sites/default/files/resourcepdf/migration_report_2005.pdf).



Petra Jejčič

## TRANZICIJSKO UČENJE KOT DEL PROCESA MIGRACIJE

### POVZETEK

*Migranti se z vsako migracijo tudi izkustveno učijo, vendar imamo o tem razmeroma malo raziskav. V procesu tranzicije se posamezniki srečajo s spremembami, ki privedejo do potrebe po transformiranju védenja, stališč, praks, vrednot. V predstavljeni raziskavi smo ugotavljali, kako se posamezniki ob izkušnji migracije učijo, katere strategije pri tem uporabljajo in ali lahko učenje ob migraciji analiziramo z modelom tranzicijskega učenja. Članek obravnava učenje skozi teoriji biografskega in tranzicijskega učenja. V empiričnem delu kvalitativne raziskave na podlagi polstrukturiranih intervjujev in sledeč narativni metodi ugotavljamo, kateri so glavni razlogi za selitev in katere strategije učenja ob tranziciji se pri migrantih pojavljajo. Odkrivamo, da se pri migrantih pojavljajo vse štiri temeljne strategije učenja po Wildemeersch in Stroobantsovi (2009), tako strategija prilagoditve, rasti, razlikovanja kot tudi strategija upora, in da je model tranzicijskega učenja učinkovito analitično orodje za analizo izkustvenega učenja ob migraciji.*

**Ključne besede:** migracija, biografsko učenje, tranzicijsko učenje, Slovenci, selitev v tujino

### TRANSITIONAL LEARNING AS PART OF THE PROCESS OF MIGRATION – ABSTRACT

*Migrants learn experientially with every migration, but nevertheless relatively little research has been done on the issue. During the process of transition, individuals face changes that require them to transform knowledge, points of view, practices, and values. The study attempted to determine how individuals learn through the experience of migration, which strategies they employ, and whether the model of transitional learning can be used to analyse learning during migration. The article examines learning by employing the biographical and transitional learning theories. Semi-structured interviews and narrative method were used to examine the main reasons for moving and determine which learning strategies appeared during the process of transition. The results show that migrants employed all four basic strategies of learning according to Wildemeersch and Stroobants (2009): adaptation, growth, distinction, as well as resistance. Furthermore it has been proved that the model of transitional learning is an effective analytical tool for the analysis of the experiential learning during migration.*

**Keywords:** migration, biographical learning, transitional learning, Slovenians, moving abroad

## UVOD

Ljudje se veliko naučimo prek izkušenj in vsakdanjih opravil, vendar je to učenje pogosto skrito (tacitno) in ne takoj prepoznavno, kar je ugotavljal že Polanyi (2009) v svojem delu o tistem znanju v 60. letih prejšnjega stoletja in kar ugotavljajo sodobni avtorji, ki raziskujejo izkustveno in biografsko učenje, kot so: Alheit in Dausien (2002), Dominic (2000), Josso (2000) in drugi. Pomemben vir učenja je tudi izkušnja migracije. Posameznik ali posameznica se ob prehodu sooči z drugačnimi kulturnimi zahtevami, ki sprožijo potrebo po vzpostavljanju novega ravnovesja. Ob tem se sproži proces učenja, ki privede do sprememb na področju znanj, stališč, navad in identitete.

Kako posamezniki ob tranziciji organizirajo svoj tok življenja in kakšen pomen dajejo svojim izkušnjam, bomo prikazali prek teorije biografskega učenja in tranzicijskega modela učenja, ki proučuje proces učenja ob prehodu. Za izhodišče raziskovanja smo uporabili strategije učenja, ki sta jih za področje dela kot prehoda (problem brezposelnih) razvila danska avtorja Wildemeersch in Stroobantsova (Wildemeersch in Stroobants, 2009). Raziskav v povezavi omenjenega teoretskega modela učenja in izkušnje migracij še nimamo, tako da nas je v empirični raziskavi predvsem zanimalo, ali je teorija tranzicijskega učenja uporaben model za proučevanje učenja ob migraciji.

S proučevanjem učenja ob migraciji se andragogika ukvarja na dva različna načina. Po eni strani raziskuje različne vrste organiziranega izobraževanja migrantov (prim. Vrečer idr., 2008; Lihtenvalner, 2015), hkrati pa proučuje tudi učenje iz izkušenj (Kožar Rosulnik in Ličen, 2015). Analizo tovrstnega učenja je predstavila raziskovalka Trifanescu, ki je proučevala ženske (njihove izkušnje) kot akterke migracij (Trifanescu, 2015). V domačem prostoru so življenjske zgodbe migrantov zbrali in raziskovali na primer: Cukut Kriličeva v delu Spol in migracija (Cukut Krilič, 2009), Milharčič Hladnikova in Mlekuž v delu Krila migracij (Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2009) ter Milharčič Hladnikova v delu IN-IN življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah (Milharčič Hladnik, 2011), vendar se nobena od teh raziskav ni ukvarjala z izkustvenim učenjem.

Nas je v raziskavi zanimalo, kako svoje izkušnje ob prehodu doživljajo in ozaveščajo ter o njih pripovedujejo migranti, ki so se iz Slovenije preselili v tujino. Izselitev iz domačega, poznane okolja ter priselitve v novo, neznano okolje spodbudi proces učenja, katerega pojav smo raziskovali na podlagi intervjujev in sledeč narativni metodi (metodi pripovedovanja).

## MODEL TRANZICIJSKEGA UČENJA

Intenzivno učenje postane še posebej razvidno ob življenjskih prelomnicah, ko je preoblikovanje posameznika najbolj aktivno (Wildemeersch in Stroobants, 2009, str. 222). To poimenujemo z izrazom učenje ob prehodih ali tranzicijsko učenje (ang. *transitional learning*). Eden takih prehodov (tranzicij) so tudi migracije. Bronova, ki je raziskovala migracije Poljakov na Švedsko, meni, da večina ljudi ob izselitvi iz domačega, znanega

okolja ter priselitvi v tuje, neznano okolje doživi kulturni šok, katerega moč je sorazmerna z različnostjo med kulturama. Torej, večja ko je razlika med kulturama, večji je kulturni šok (Bron, 2002, str. 2, prim. tudi Bron, 2007) in posledično večje neravnovesje, ki vodi v učenje. Jarvis omenjeno poimenuje kot biografsko zarezo (ang. *disjuncture*), ki se pojavi kot razhajanje med lastnim dojemanjem dane situacije in zahtevami novega kulturnega okolja, ki terja drugačno ravnanje oziroma razvoj alternativnih praks. Včasih nas nastala situacija prisili, da poiščemo nove poti. Z vzpostavljanjem ponovne harmonije se začne proces učenja (Jarvis, 2009, str. 25). Podobno Bronova (ki je tudi sama migrantka) ugotavlja, da ravno ti prehodni dogodki omogočajo učenje skozi refleksijo o izkušnji, pri kateri posameznik obenem gradi ali preoblikuje svojo identiteto (Bron, 2002, str. 4–5).

### **Strategije učenja v procesu tranzicije**

Za analizo biografskega učenja ob migraciji smo kot izhodišče uporabili strategije tranzicijskega učenja, ki sta jih oblikovala danska raziskovalca Danny Wildemeersch in Verle Stroobants. Raziskovalca sta prepričana, da se tranzicijsko učenje pojavi tedaj, ko se ljudje v tranziciji (v naši raziskavi migranti) soočijo z nepredvidljivimi spremembami, tako v osebni kot tudi družbeni kontekstu. Pri tem pa ni bistveno le prilagajanje novim, hitro spreminjajočim se razmeram, temveč ustvarjanje priložnosti za smiselne povezave med narativnim razumevanjem sebe in konteksta, v katerem posameznik živi in deluje (Wildemeersch in Stroobants, 2009, str. 222).

Procese učenja ob tranziciji omenjena avtorja uvrščata v simbolični prostor, ki ga oblikujeta dve dimenziji. Prva, horizontalna dimenzija, se nanaša na dejavnost in refleksijo, ki ju spodbuja napetost med družbenimi in osebnimi zahtevami. Druga, vertikalna dimenzija, se nanaša na posameznikovo zaznavanje obsega tega, koliko so področja njegovega delovanja spremenljiva v okviru posameznikovih ali družbenih pričakovanj. V ta model so razvrščene štiri temeljne strategije učenja, ki so bile podlaga naše raziskave: prilagoditev (ang. *adaptation*), rast (ang. *growth*), razlikovanje (ang. *distinction*) in upor (ang. *resistance*) (Wildemeersch in Stroobants, 2009, str. 219–233).

#### **Prilagoditev**

Prilagoditev je strategija, ki daje prednost družbenim pred osebnimi zahtevami in ki za izhodišče vzame domnevno nespremenljiv značaj struktur priložnosti v okolju. Proces povezovanja posameznika in konteksta večinoma usmerjajo (spremenljive) potrebe in pogoji okolja. Bistven je poskus pridobitve potrebnih kompetenc, da bi zadovoljili potrebe in sprejeli družbena pričakovanja.

#### **Rast**

V nasprotju s prilagoditvijo je strategija rasti usmerjena na posameznika znotraj družbenega konteksta, na katerega je težko vplivati. Rast je usmerjena v celosten razvoj posameznika kot svobodnega in odgovornega subjekta. Gre za razvoj vseh vidikov in potencialov osebe kot celote, da bi bila zmožna soočenja z družbenimi spremembami.

### ***Razlikovanje***

Strategija razlikovanja je usmerjena v razvoj alternativnega, drugačnega življenjskega sloga, ki se razlikuje od drugih (ljudi, vzorcev). Posameznik se omejitvam okolja ni pripravljen prilagoditi, zato išče izhod iz družbenih zahtev in pri tem uvede nova pravila, novo prakso.

### ***Upor***

Strategija upora je usmerjena v kritični premislek in delovanje posameznika v smeri vplivanja in morda predruženja zahtev družbe, v kateri živi. Proces učenja poteka tako, da posameznik aktivno posega v okolje in pri tem poskuša vanj vpeljati novosti (družbena aktivnost, družbena požrtvovalnost in zavzetost).

## **RAZISKOVALNA METODA**

Raziskavo uvrščamo med kvalitativne raziskave, pri katerih temeljno raziskovalno gradivo sestavljajo besedni opisi ali pripovedi. Hkrati je gradivo tudi besedno obdelano in analizirano (Mesec, 1998, str. 26). Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega raziskovanja.

Osnovna raziskovalna metoda je narativna metoda ali metoda pripovedovanja, ki je najbolj povezana s fenomenološko paradigmo raziskovanja. Riessman Kohlerjeva priporoča uporabo narativne metode tedaj, ko želimo ugotoviti, kako pripovedovalec organizira svoj tok življenja. Proučujemo torej posameznikovo zgodbo. Obenem nam metoda omogoča spoznati izkušnje in učenje v izkušnji, kar je bilo tudi vodilo naše raziskave (Riessman Kohler, 1993, str. 12). Metoda se ne omejuje na organizirano učenje v institucijah, temveč vključuje kognitivne, refleksivne, emocionalne in socialne dimenzije učenja, ki se dogaja vsepovsod (prim. Field, 2012, str. 1–8). Riessman Kohlerjeva opozarja, da je precej človeškega mišljenja in znanja nezavednega, skritega ali tacitnega (ang. *tacit knowledge*), posameznik pa ga lahko ozavešča z refleksijo lastnih izkušenj prek pripovedovanja (Riessman Kohler, 2008, str. 7–10).

Temeljno raziskovalno vprašanje, katere strategije učenja po Wildemeerschu in Stroobantsovi (2009) so migranti ob tranziciji uporabili, smo razčlenili na več podvprašanj. Poleg razlogov, ki so pripovedovalce spodbudili k selitvi, nas je zanimalo, kako se v pripovedih kaže učenje kot prilagajanje, rast, razlikovanje in kot upor. Pojav strategije prilagajanja (učenje kot prilagajanje) smo ugotavljali v zvezi s srečevanjem s tujim jezikom in kulturnimi spremembami. Strategija rasti nas je zanimala predvsem v zvezi s preživljanjem prostega časa in skrbjo za osebnostni razvoj. Z vprašanjem o doživljanju morebitnih neugodnih ali nepričakovanih situacij in odzivu nanje smo ugotavljali pojav strategije razlikovanja, strategijo upora pa smo raziskovali v kontekstu morebitnih želja po spreminjanju družbenih zahtev.

### Vzorec, zbiranje in obdelava podatkov

Enote raziskave oziroma sogovorniki so bili izbrani namensko, torej glede na namen raziskovanja. Namensko smo izbrali osebe, ki so se iz Slovenije preselile v tujino (glej Tabela 1). Prošnjo za sodelovanje smo poslali po elektronski pošti in prek spletnega družabnega omrežja Facebook. Ker se veliko posameznikov ni odzvalo, smo naknadno poiskali dodatne informatorje oziroma sogovornike. Skupno smo poslali 36 prošenj, na katere se je pozitivno odzvalo 17 oseb tako ženskega kot moškega spola. Kasneje smo zaradi neveljavnosti tri intervjuje izključili, tako da je bilo v dejansko obdelavo podatkov vključenih 14 oseb (med katerimi so bile štiri osebe moškega spola). V raziskavi nas je zanimalo obdobje prehoda (ko so se izselili iz domačega in se priselili v novo okolje). Glede na to, da ti ljudje različno dolgo bivajo v tujini, so nekateri o prehodu odgovarjali po spominu, ki pa morda ni več tako natančen. Ker pa nas je v raziskavi zanimalo predvsem njihovo doživljanje prehoda (subjektivne ocene), smo upoštevali vse odgovore.

Tabela 1: Podatki o enotah raziskave

| Oseba   | Spol   | Starost | Država trenutnega bivanja | Obdobje bivanja v novi državi | Stopnja izobrazbe      | Vrsta dela                             |
|---------|--------|---------|---------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------------------------|
| OSEBA A | ženski | 30      | Švedska                   | 3 leta in 3 mesece            | univerzitetna          | delo na hotelski recepciji             |
| OSEBA B | moški  | 31      | Avstralija                | 2 leti in 1 mesec             | visoka šola            | CAD-dizajner                           |
| OSEBA C | ženski | 38      | Avstralija                | 6 let                         | srednja šola           | prodajalka                             |
| OSEBA D | ženski | 24      | Nemčija                   | 3 tedne                       | magisterij (bolonjski) | pomoč v trgovini, vzgojiteljica        |
| OSEBA E | ženski | 61      | Kenija                    | 5 let                         | srednja šola           | oddajanje apartmajev, urejanje izletov |
| OSEBA F | ženski | 41      | Nemčija                   | 9 let                         | univerzitetna          | projektni vodja v zasebnem podjetju    |
| OSEBA G | moški  | 53      | Irska                     | 2 leti                        | magister znanosti      | diplomat                               |
| OSEBA H | moški  | 40      | Uganda                    | 15 let                        | magisterij             | direktor neprofitnega podjetja         |

| Oseba   | Spol   | Starost | Država<br>trenutnega<br>bivanja | Obdobje<br>bivanja v novi<br>državi | Stopnja<br>izobrazbe | Vrsta dela                              |
|---------|--------|---------|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------|
| OSEBA I | ženski | 40      | Finska                          | 7 let                               | magisterij           | znanstvena<br>delavka<br>toksikologinja |
| OSEBA J | moški  | 30      | Poljska                         | 5 let                               | visoka šola          | generalni<br>direktor                   |
| OSEBA K | ženski | 29      | Dubaj                           | 3 mesece                            | univerzitetna        | stewardesa                              |
| OSEBA L | ženski | 32      | Filipini                        | 5 mesecev                           | srednja šola         | svobodna<br>umetnica                    |
| OSEBA M | ženski | 40      | Srbija                          | 3 leta                              | srednja šola         | gospodinja                              |
| OSEBA N | ženski | 45      | Malta                           | 9 mesecev                           | visoka šola          | gospodinja,<br>varuška                  |

Podatke smo pridobivali na dva načina. Najprej smo uporabili delno strukturiran tematski intervju, po zbranih podatkih pa smo, če so se pojavila dodatna vprašanja, pripovedovalce zaprosili za pojasnitev odgovorov. Intervjuje smo pripravili po vzoru različnih avtorjev: Riessman Kohlerjeve (1993), Seidmana (2006) in Vogrinca (2008). Za intervju smo se odločili, ker nam ta omogoča pridobiti poglobljene podatke (zgodbe) o tem, kaj ljudje mislijo o neki temi, pomaga nam spoznati posameznikova čustva, namere in pomene, ki jih pripisuje posameznim dogodkom (Vogrinc, 2008, str. 100; Seidman, 2006, str. 7–10). Pred začetkom raziskave smo z enim izmed pripovedovalcev opravili pilotni intervju, kar nam je omogočilo, da smo vprašalnik lahko popravili in dopolnili. Zatem smo nekatere vprašalnik poslali v odgovarjanje po elektronski pošti, druge pa smo intervjuvali prek skypa. Ko smo vprašalnike dobili nazaj, smo jih pregledali in opravili preliminarno tematsko analizo. Če smo potrebovali dodatna pojasnila, smo pripovedovalce prosili za vnovično pomoč.

Posameznemu intervjuju smo pripisali enote kodiranja, pri čemer smo podčrtali izjave, ki so bile ustrezne za področje naše raziskave, in tem izjavam pripisali pojme. Kot predlaga Mesec (Mesec, 1998, str. 106), smo pojme prosto oblikovali (odprto kodiranje), vendar smo pri tem upoštevali raziskovalna vprašanja in teoretski okvir. Za tem smo sorodne pojme združili v podkategorije in kategorije (Mesec, 1998, str. 109), ki smo jih oblikovali deduktivno, na podlagi proučevane teorije in raziskovalnih vprašanj.

## REZULTATI

### Razlogi za selitev

Pripovedovalci so na vprašanje o razlogih, ki so jih vodili v izselitev, navajali različne dejavnike, ki smo jih združili v okviru kategorij razlogov, kot jih navajajo raziskovalci na področju migracij (prim. Lukšič Hacin, 1995; Malačič, 2003). Kot najpogostejši se je pokazal osebni in družinski, takoj za tem pa tudi ekonomski razlog selitve. Iz navedenih razlogov je bilo mogoče zaznati tudi pojav bega možganov (ang. *brain drain*). Pri tem moramo omeniti, da je posamezne razloge skoraj nemogoče izolirati, saj se jih večina med seboj prepleta. Posamezniki namreč navajajo po več razlogov.

### Učenje kot prilagajanje

Pojav učenja s strategijo prilagajanja smo ugotavljali v okviru srečevanja z novim jezikom in kulturnimi spremembami. Na vprašanje, kako so se soočili z novim (nepoznanim) jezikom, so pripovedovalci največkrat odgovarjali, da so se novega jezika najlažje naučili v socialni interakciji, kar so pojasnjevali z dejstvom, da se je jezika najlažje naučiti, ko si prisiljen komunicirati v lokalnem jeziku. Tudi oseba, ki je imigrirala v Avstralijo, pojasnjuje:

»Veliko lažje se je naučiti jezika, ko nimaš izbire in si prisiljen izpopolniti znanje in besedni zaklad. V primeru, da določene besede nisem razumela in sem vprašala za pojasnilo, sem pomen besede dobila opisan v angleščini. Na ta način bolj ostane v spominu ...«

Obiskovanje tečaja je naslednji najpogostejši pojem, ki se pojavlja pri učenju jezika. Nekateri so se ob vstopu v novo okolje zanimali za tečaj lokalnega jezika (švedski, nemški, srbski), drugi pa so poglobili znanje angleškega jezika. Enako pogosto se pojavi pojem, ki nakazuje na poznavanje jezika, ravno tako je enako število informantov dejalo, da komunicirajo v angleškem jeziku.

Na migrante je prvi vtis naredila mikrokultura oziroma razlike, ki so jih opazili pri domačinih. Tako oseba, ki je imigrirala v Nemčijo, pripoveduje o svoji izkušnji:

»Zame je bilo zanimivo to, da sem pričakovala organiziranost vsakdanjega življenja in dela, a hkrati neke vrste okorelost in mogoče hladnost/odmaknjenost ljudi. Našla sem organiziranost, o hladnosti pa ni bilo ne duha ne sluha. Ljudje so tukaj veliko bolj sproščeni, bolj naravni in dostopni, kot bi lahko pričakoval. Zanje šteje 'kaj znaš' in ne 'kako izgledaš'.«

Pogost je pojav učenja odnosa do hrane, ki se je pojavil pri več kot polovici pripovedovalcev. Nekateri opisujejo spoznavanje novih začimb, hrane, pripravljene na cesti, vendar je to le vodilo v prilagajanje, ne da bi omenjali težave. Osebi, ki je imigrirala na Poljsko, pa drugačna hrana pomeni težave, saj je, kot pojasnjuje »*hrana mastna in težka. Na jedilnikih je precej mesa. Posledica tega so težave s prebavo in tudi s telesno težo.*« Pri velikem

številu pripovedovalcev smo lahko prepoznali sprejemanje drugačnosti ter učenje odnosa do novih navad in običajev.

### Učenje kot rast

Pojav strategije (osebnostne) rasti posameznika smo spoznavali prek skrbi (aktivnega delovanja) za osebnostni razvoj, doživljanja osebnostnega razvoja ob tranziciji in preživljanja prostega časa. Zanimalo nas je predvsem obdobje prehoda, saj smo predpostavljali, da je v tem obdobju zavzemanje za osebnostni razvoj najbolj izrazito. Pri tem smo izhajali iz opisa učenja kot (osebnostnega) razvoja. Skozi pripovedi smo ugotovili, da je na osebnostni razvoj večine najbolj vplivala zaposlitev, kar ne preseneča, saj je v obdobju odraslosti delo pomemben motiv za učenje. Vsaj pri polovici migrantov smo v njihovih pripovedih prepoznali razvoj identitete (dojemanja samega sebe), posamezniki so pripovedovali o doživljanju mešanice čustev ob prehodu. Tako pripovedovalka, ki je imigrirala v Nemčijo, opisuje svoje občutke:

»V bistvu sem veliko novega spoznala o sebi. Nisem vedela, da sem lahko tako odločna, ker sem po navadi ravno obratno delovala. Skozi to izkušnjo sem spoznala, da sem lahko zelo prilagodljiva. Sem pa sedaj bolj samozavestna ... Takoj po prihodu sem imela veliko mešanih občutkov: navdušenje, veselje, žalost, strah. Bila sem zmedena in še kar nisem dojela, kaj se je dejansko zgodilo ... Čutila sem, da sem se prav odločila, ampak me je bilo zelo strah, če mi bo uspelo.«

Pripovedovalka, ki se je preselila na Švedsko, o svojem osebnostnem razvoju pravi:

»Jaz sem bila v Sloveniji drugačno dekle. Čeprav vedno ambiciozna, komunikativna in nikoli sramežljiva, si nikoli nisem predstavljala, da bom nekoč živela v tujini. To mi je bil en velik tabu. Niti na Erasmus se nikoli nisem upala prijaviti, saj me je bilo vedno nečesa strah ... Ko sem prišla sem, je to vse naenkrat izginilo in sem začutila, da tukaj pa lahko jaz gore premikam. Mislim, da se nisem kaj dosti osebnostno spremenila, samo 'zrasla' sem.«

Z vprašanji o preživljanju prostega časa smo želeli ugotoviti, s kom se migranti družijo in kako gradijo prijateljstva. Pri vseh pripovedovalcih se je pokazalo, da vzpostavljajo prijateljske odnose (tudi) z ljudmi tuje etnične skupine, polovica pa jih ustvarja socialne mreže z ljudmi svoje etnične skupine. Pri vzpostavljanju socialnih odnosov z ljudmi tuje etnične skupine gre za prijateljstva tako na delovnih mestih – »... *večinoma s kolegi (prav tako tujci)*,« pojasnjuje oseba, ki je imigrirala v Nemčijo; socialna omrežja nastajajo tudi v raznih združenjih – »... *prav tako se dokaj redno dobivamo s starši sošolk in sošolcev od sina*,« razloži priseljenec na Irsko, in tudi pri drugih priložnostih. Poleg vzpostavljanja prijateljstev pripovedovalci prosti čas večinoma namenjajo različnih pristoječim in športnim dejavnostim.

## Učenje kot razlikovanje

Razlikovanje je kot strategija učenja usmerjeno v kritični razmislek in delovanje. Ugotoviti smo želeli, katere situacije so posamezniki doživeli kot neugodne ali naporne ter kako so se nanje odzvali. Spet se je potrdila pomembnost zaposlitve, saj se je največ napornih situacij dogodilo v povezavi z zaposlitvijo.

»Najhuje mi je bilo, ko sem poslala že toliko prošenj, v toliko mest, na toliko institucij, pa še kar ni bilo nobenega pozitivnega odgovora.«

svojo izkušnjo opiše oseba, ki se je preselila v Nemčijo. Preostali pojmi so se pojavljali posamično, kar kaže na to, da posamezniki različno občutijo naporne situacije. Večina kritično razmišlja, vendar v pripovedih nismo prepoznali pogostega kritičnega delovanja. Kot odziv na neugodno situacijo smo prepoznali pojav samostojne priprave hrane, kar oseba, ki je živela in delala v Tokiu, razloži: *»Tako sem pričel peči lasten rženi kruh, saj takrat v Tokiu niso poznali pravega našega kruha, bilo je samo pecivo.«* Hkrati smo skozi pripoved prepoznali pojav vztrajnosti (pri svojem načinu razmišljanja) kot pojav alternativnega delovanja, kar oseba, ki je imigrirala na Malto, pojasnjuje skozi izjavo: *»V naporni situaciji sem se znašla, ko sem bila utrujena in so se naloge kar grmadile in je bilo veliko dni brez prostega dne – dan samo zame. Pojavljala se je tudi osamljenost, pogrešala sem prijatelje. Odzvala sem se tako, da smo imeli sestanek in je bilo na tem, da odidem, a so dojeli, da tako fleksibilna, kot je očka mislil, ne morem in tudi nočem biti. Naučila sem se tudi jasno postaviti mejo.«* Pri preostalih pripovedovalcih je mogoče prepoznati kritično razmišljanje, na katerega pa so se odzvali s strategijo prilagajanja.

## Učenje kot upor

Da bi raziskali pojav strategije upora, smo pripovedovalce spraševali o morebitnem delovanju v novem okolju (politično, religiozno, vključevanje v društva in podobno). Izhajali smo iz biografij (pripovedi) migrantov, ki so v novo okolje vnesli spremembo, pomembno za širše (družbeno) okolje (na primer razvoj ekološkega kmetovanja). Odkrili smo številne primere delovanja na družbenem področju. Osebi, ki sta imigrirali v afriški državi (Kenijo in Ugando), sta dejavni predvsem na gospodarskem področju. Migrantka je v Keniji zgradila apartmaje, hkrati se zavzema tudi za družbeni razvoj dežele. Slovenec, ki se je pred 15 leti (v okviru študije primera za potrebe diplomskega dela) preselil v Ugando, je danes dejaven na humanitarnem in gospodarskem področju ter tudi pri skrbi za družbeni razvoj dežele. Ustanovil je lastno blagovno znamko, prek katere prispeva k razvoju dežele, hkrati skrbi za opismenjevanje žensk enega izmed tamkajšnjih ljudstev.

»GorillaHighlands je naša blagovna znamka, po kateri želimo, da postane znana naša regija in jo tako postavimo na svetovni zemljevid ... Vsa moja dejavnost je usmerjena v družbeno koristne aktivnosti. Tako Edirisa kot GorillaHighlands sta namenjena ekonomskemu in družbenemu razvoju Ugande.«

Kritično delovanje na družbenem področju je opaziti tudi pri osebi, ki se je preselila na Irsko, vendar je kot diplomat živela in delovala tudi na Kitajskem.

»Na Irskem sem med ustanovitelji in trenutno direktor slovensko-irskega društva xxx ... Na Kitajskem v Pekingu pa sem leta 2006 sodeloval pri ustanovitvi katoliške župnije za nemško govoreče vernike,«

opisuje svoje delovanje. Dva intervjuvanca pa sta navedla še vključenost v klube.

## RAZPRAVA

Ugotovili smo, da se kot najpogostejši razlogi za migracijo pojavljajo osebni in družinski dejavniki. To nas je nekoliko presenetilo, saj smo pričakovali visoko prednost ekonomskih razlogov, za katere Malačič navaja, da se v različnih raziskavah kažejo kot najpomembnejši (Malačič, 2003, str. 171). Tak rezultat pripisujemo majhnemu vzorcu in prepletenosti različnih razlogov. Potrdimo lahko ugotovitve Lukšič Hacinove, da je selitev odvisna predvsem od posameznikovega doživljanja različnih potreb (Lukšič Hacin, 1995, str. 52) in kako se na potrebe odzove. Ugotovili smo tudi pojav vseh štirih strategij po modelu tranzicijskega učenja. Poleg prilagajanja tujemu jeziku so migranti po večini sprejeli tudi kulturne razlike, kar bi lahko pojasnili s konceptom biografske zareze in iskanjem ravnovesja ter uporabo strategije prilagajanja. Bronova je prepričana, da se prilagajanje pojavi kot odziv na kulturne spremembe, pri čemer ima posameznik možnost, da se v novo okolje vključi (integrira, prilagodi), ali pa nenehno primerja staro in novo okolje, zaradi česar ostane iz njega izključen (Bron, 2002, str. 2). Prav tako pogosto, kot je bilo razvidno zadovoljevanje družbenih zahtev, je bilo mogoče opaziti tudi usmerjenost posameznika v aktivno delovanje znotraj družbenega konteksta (kritična refleksija, razvoj novih praks). V pripovedih je opazen pojav razvoja identitete, kar lahko pojasnimo z razmislekom Bronove, ki ugotavlja, da se vse pogostejše ukvarjamo z vprašanji, kdo smo, zakaj smo in kakšna je naša prihodnost, kar se največkrat zgodi ravno v prelomnih situacijah (Bron, 2002, str. 4–5; prim. tudi Milharčič Hladnik, 2011). (Celosten) razvoj posameznika je opazen tudi v okviru pritožnih dejavnosti.

Poleg pojava strategij, ki dajejo prednost doživljanju nespremenljivosti družbenega konteksta, v katerega so se priselili, in s tem učenju s prilagajanjem, smo iz pripovedi prepoznali tudi dejavnosti, pri katerih sta bili kritično razmišljanje in delovanje usmerjeni tako v posameznika kot akterja v družbi kot tudi v celotno družbo (in spreminjanje njenih zahtev). Pripovedovalci so opisovali različne situacije, ki so jih doživeli kot napore, vendar so se nanje večinoma odzvali s strategijo prilagajanja. Uvajanje alternativnih praks je bilo opazno le pri nekaterih intervjuvancih (recimo samostojna priprava hrane). Verjetno bi z bolj poglobljenimi intervjuji in z več ponovitvami odkrili več dejavnosti, zato menimo, da bi lahko raziskavo nadaljevali z razširitvijo skupine sogovornikov in s pogloblitvijo pripovedi. Veliko bolj prepoznavna je bila dejavnost na družbenem področju. Posamezniki so dejavni tako na gospodarskem področju (gradnja

apartmajev, oblikovanje blagovne znamke), pri zavzemanju za družbeni razvoj dežele (vključevanje v klube, ustanovitev društva in katoliške župnije) kot pri spodbujanju humanitarne dejavnosti.

V okviru naše raziskave lahko potrdimo pojav vseh štirih (temeljnih) strategij učenja ob tranziciji in s tem tudi uporabnost modela tranzicijskega učenja za proučevanje biografskega učenja, povezanega z migracijami.

## LITERATURA

- Alheit, P. in Dausien, B. (2002). Lifelong Learning and 'Biographicity'. Two theoretical views on current educational changes. V A. Bron in M. Schemmann (ur.), *Social science theories in adult education research* (str. 211–241). Munster: LitVerlag.
- Bron, A. (2002). *Construction and Reconstruction of Identity through Biographical Learning. The Role of Language and Culture*. Stockholm: Stockholm University.
- Bron, A. (2007). Learning, Language and Transition. V *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: perspectives from across Europe* (str. 205–220). Frankfurt: Peter Lang.
- Bron, A. in Schemmann, M. (ur.) (2002). *Social science theories in adult education research*. Munster: LitVerlag.
- Cukot Krilič, S. (2009). *Spol in migracija: izkušnje žensk kot akterk migracij*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey- B.
- Field, J. (2012). Transitions in lifelong learning: public issues, private troubles, liminal identities. *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 4–11.
- Jarvis, P. (2009). Learning from Everyday Life. V P. Jarvis (ur.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (str. 19–30). London: Routledge.
- Josso, M.C. (2000). *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Pariz: L'Harmattan.
- Kožar Rosulnik, K. in Ličen, N. (2015). Preplet migracij in učenja: biografsko učenje kot formiranje identitete in znanja ob migracijskih izkušnjah. *Dve domovini*, 41, 151–162.
- Lihtenvalner, K. (2015). Šola za imigrante v Atenah. *Andragoška spoznanja*, 21(1), 125–126.
- Lukšič Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Malačič, J. (2003). *Demografija: teorija, analiza, metode in modeli*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milharčič Hladnik, M. (ur.) (2011). *IN-IN: življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Milharčič Hladnik, M. in Mlekuž, J. (ur.) (2009). *Krila migracij: po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Riessman Kohler, C. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Riessman Kohler, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College.

- Trifanescu, L. (2015). Against Patterns of Domination: Migration as an Act of Empowerment and Learning. V J. Ostrouch-Kamińska in C. Vieira (ur.), *Private World(s). Gender and Informal Learning of Adults* (str. 91–102). Rotterdam: Sense.
- Vrečer, N., Možina E., Svetina, M., Žalec N., Javrh, P. in Ziherl, T. (2008). *Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji: poročilo raziskovalnega projekta*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wildemeersch, D. in Stroobants, V. (2009). Transitional learning and reflexive facilitation. V K. Illeris (ur.), *Contemporary theories of learning* (str. 219–233). London, New York: Routledge.

*Beate Schmidt-Behlau*

## EMPOWERMENT THROUGH INTERCULTURAL LEARNING The contribution of indigenous people in Latin America

### ABSTRACT

*This article focuses on the triangle of intercultural learning – global learning and development education in which DDV International's work is situated. It outlines the development of intercultural bilingual education as well as the situation of the indigenous people in Latin America. Some of the indigenous languages are at risk of extinction and with them also the indigenous knowledge attached to it. Once they are lost, intercultural learning through these languages and cultures will not be possible anymore. Drawing on research and some results of the intercultural bilingual education the article highlights the role and importance of intercultural learning, and the potential for empowerment and transformation based on the dialogue between the indigenous and western cultures that occurs in development work.*

**Keywords:** *intercultural bilingual education, indigenous people, empowerment through intercultural education, indigenous knowledge*

### OPOLNOMOČENJE Z MEDKULTURNIM UČENJEM, PRISPEVEK STAROSELCEV IN STAROSELK V LATINSKI AMERIKI – POVZETEK

*Članek se osredotoča na stičišče medkulturnega učenja – globalnega učenja ter izobraževanja in ozaveščanja o razvoju, kjer svoje delo opravlja DDV International. Predstavljena sta razvoj medkulturnega dvojezičnega izobraževanja kot tudi položaj staroselcev v Latinski Ameriki. Nekaterim jezikom staroselcev grozi izumrtje, hkrati pa tudi izginotje znanja, ki ga ti prenašajo. Ko jih ne bo več, medkulturno učenje, ki ga omogočajo ti jeziki in kulture, ne bo več možno. Glede na rezultate raziskave in nekatere učinke medkulturnega dvojezičnega izobraževanja članek poudarja pomen medkulturnega učenja in potencial, ki ga prinaša opolnomočenje, ter transformacijo, ki temelji na dialogu med staroselskimi in zahodnimi kulturami ter se dogaja v procesu izobraževanja in ozaveščanja o razvoju.*

**Ključne besede:** *medkulturno dvojezično izobraževanje, staroselci, staroselke, opolnomočenje z medkulturnim izobraževanjem, znanje staroselcev in staroselk*

## INTRODUCTION

*Must have, can have, nice to have...* when this categorization used in development work is applied to the subject of intercultural (adult) education and/or learning (IL), we might observe an evolution in the IL field: coming from an attitude of the '*nice to have*' in the 1960ties through the more of a '*can have*' of the eighties, and into the '*must have*' of today's globalized world with increasing numbers of refugees and migrants in all societies. The issue at hand for me, therefore, is the 'Learning to live together' in pluri- and multi-cultural and – religious societies.

The following reflection on the intercultural adult education in development cooperation and in the context of working with indigenous people in Central America is based on the systematization of different projects that DVV International has implemented in the framework of its development cooperation in Latin America. Two of the longest term projects included building regional networks of organizations involved in the intercultural education with the aim of supporting systematization of experiences, while another was focused on developing a diploma course on *Mediación Pedagógica para la Interculturalidad* (Pedagogical Mediation for Interculturality). This course was piloted by a consortium of five organizations (CEAAL, CREFAL, CGEIB, UCIRED and DVV International) in Mexico and included around 200 adult educators between the years 2010 and 2015. The methodology is derived from action – reflection – action cycle, drawing on interrelated issues reflected in the sectors of intercultural learning, global learning and development education (see for example: World Future Council, 2014; Mayo, 2013; Schmelkes, 2011; UNESCO 2006) and applying them to different cases in the field.

Assuming the perspective of Latin America and its indigenous people it becomes obvious that the Maya have practiced intercultural learning long before the term was 'invented'. The Maya adapted Spanish Catholicism to their own worldview. Perhaps the most capturing example of the Maya's capacity to transform their model of the cosmos without destroying its basic structure is the adaptation of the Cross of Christ, the main symbol of European domination on this continent.

People are '*on the global move*' for a variety of reasons. On the one hand the seemingly *privileged people*, such as students, tourists, scientists, business people, etc., and on the other hand, those expelled by poverty, politics, wars and conflicts leading to forced migration and seeking refuge in different destination countries. The need all these people have in common are *intercultural competencies*. My contribution lies in reflecting on this need for intercultural awareness and competencies from the perspective of an organization deeply involved in development cooperation. My intention is to relate my reflections to some aspects of the current debates on intercultural learning, and to bring to you as a reader some hopefully interesting insights from DDV International's work in Latin America. There our institute works specifically with partner organizations supporting different indigenous groups.

## CONTEXUALISATION – WORKING IN THE TRIANGLE OF INTERCULTURAL LEARNING, DEVELOPMENT EDUCATION AND GLOBAL LEARNING

For DVV International it is obvious *that intercultural learning, global learning and development education* are closely interrelated and form the triangle in which its work takes place. Taking all three types of approaches into consideration, the triangle corresponds with the mission of DVV International, which is to contribute to poverty alleviation through provision of youth and adult education or lifelong learning respectively as a human right. Set up in Germany in the year 1969, DVV International, with regard to the then existing academic debate revolving around the development cooperation and development education, was one of the first organizations in Germany that were conscious of the necessity to combine its development cooperation work in the then so called Third World countries with a concept of ‘global learning’ (GlobalesLernen) directed - in form of a project and running since 1979 (then: Volkshochschulen and the Subject of Africa, Asia and Latin America”) - towards the 1,000 adult education centers in Germany. A department was created inside the DVV International in order to develop formats, didactic materials and publications to support the German VHS adult education system, with the goal of offering a better understanding of how poverty in the South is related to consumption and production patterns in the North to the German public. There has been and there still exists a more traditional view that *intercultural learning and education* is primarily concerned with more individual issues by focusing on the awareness of cultural differences, while *global learning* is supposedly focalized through a more social or sociological analysis (Seitz, 1996, pp. 20). But according to the experience of DVV International such view does not provide the full details of the aims of intercultural learning in the world society we are in today, and reduces global learning to a rather academic exercise, if it does not include experiences generated in the field of IL. In the article published by Dürste, Fenner and Hinzen in the magazine Adult Education and Development (2004) the examination of this relationship concludes with the following essential point: both global and intercultural learning are never solely a matter of the individual acquisition of skills but should always include the knowledge on how to act in response to societal change in the developing world society. Hence, all intercultural learning processes initiated locally contribute to development education, the starting point of which is the global responsibility of the individual in the local context: “*Global learning is thus impossible if it fails to take account of its intercultural implications, and intercultural learning would be reduced to discussing the peculiarities of folklore if it paid no heed to the political, social and individual consequences of globalization. It is actually one of the important tasks of Adult Education to prevent this and to link intercultural education with global learning*” (Dürste, Fenner and Hinzen, 2004, pp. 105).

According to Bourn (2015), the evolution of development education was fraught between debates on whether development education is about informing the public in the global North or about changing ideas about development both in the global North and South. His analysis shows an increase in popularity in the 2000’s and identifies four principles that are required to reach a new pedagogical framework. They are: a global outlook;

recognition of power and inequality in the world; belief in social justice and equity, and a commitment to reflection, dialogue and transformation.

It would appear that the differentiation and ‘scientification’ of the three concepts and academic strands that are so closely interrelated with each other lends itself to academic development interest. All three have their own history, magazines and publications, and face their own challenges of further future theoretical development in order to be of relevance for the practice of transformative adult education. At the same time new concepts, triggered by challenges on a global scale – especially the current education for sustainable development paradigm –, have sprung up, together with the increased demand for global citizenship education. The application to the practice of pedagogy or andragogy thus remains complex, conflictive and challenging. And for all, the key question remains whether EDUCATION or critical education can really bring about the behavioral changes required for transition to societies looking for the good living (*buenvivir*) and not solely dominated by the market approach prevalent today.

### **INTERCULTURAL LEARNING AND TRANSITION FROM THE ‘WORLD WE LIVE IN’ TO THE ‘WORLD WE WANT’?**

Let us check in with our own ‘paradigms’ of how we see *development* as Europeans before we move on deeper into intercultural learning. Allow me to put it in form of some questions: is it not so that for those not involved that much in ethno - or anthropological research in a region quite far away but heavily influenced by the European history with its original attitude of conquering and colonializing other countries and peoples, we are even today still inclined to have stereotypes in our European brains? What do we really know and what do we think about indigenous communities in Latin America? Do we really see the “*other*”, as observed by Whitaker and Fiamengue (2002, pp. 20), who would be represented by “*all the traditional populations (peasants, indigenous Indians and forest people, etc.) exploited by the economic system, with its perverse articulation*”. Some of us might actually have taken notice of the rising of the Zapatistas in 1994 in Southern Mexico, defending their rights to live on the land of their ancestors and determine their educational needs themselves. The Zapatistas today are a good example of how alternatives can be lived, but also how making mistakes and learning from them are a necessary part of the difficult process of creating autonomy and living alternatives in a macroeconomic system of global market domination. In Latin America there is a strong movement of resistance on the part of indigenous people who are often trying to keep a balance in relation to the environment, resisting the advances of the neo-liberal economic system and defending their culture and traditionalism when dealing with the ecosystem. In doing this, they are often ‘accused’ of being “*primitive, wild*” and “*reactionary*” or even “*terrorists*”. On the other hand, when those populations surrender to the pressures and begin to act according to the rules of the market, they are accused by environmentalists of being non-traditional and destroyers of their own environment.

In the wake of debates towards the upcoming international Post-2015 Agenda on the follow up to the Millenium Development Goals (MDG), the issue of *sustainable development* is also coming into the mainstream focus of other disciplines besides the educational one. The whole implementation process will obviously become a really big challenge for adult education and intercultural learning. We are bound to see more conceptual and political conflicts arising around the conflicting interests of development strategists, environmentalists and other social agents. Some are already ongoing in different countries in Latin America, specifically those with rich biodiversity such as Ecuador and Brazil. These interests relating to the Amazon region are, in addition to being conflicting, quite ambiguous, since the social agents are as dissimilar as the intentions that bring them together or drive them apart.

Nevertheless, it is noteworthy that a *new paradigm of development* is taking shape, questioning the type of traditional Western *developmentalism* which is now – by many agents – seen to be too destructive to be sustainable in the future. In Latin America, starting from what in Ecuador and Bolivia has already been enshrined into the constitutions as the *new development concept* of ‘*buenvivir*’, we can see the beginning even of a new global social movement questioning the goal of economic growth without considering the issue of planetary boundaries (Rockström, Sachs, Öhman and Schmidt-Traub, 2013). Could this go hand in hand with a recently (2010) initiated National Happiness Index as a serious complementary index to the better known GDP of the World Bank. Why not learn interculturally from Bhutan, the one and only country in the world, where happiness is enshrined in the constitution and not just ANY Happiness but a holistic one: “*Setting an alternative framework of development: Bhutan’s GNH vision of domains of GNH, taken together, reflect the purpose of development. If certain dimensions contract, or are being crowded out by material progress, the GNH Index must explicitly convey such information as the imbalances enter, in order to catalyze public deliberation and if relevant, action.*” (A short guide to the Gross National Happiness Index of Bhutan, 2012).

## ABOUT DIFFERENT CONCEPTS OF KNOWLEDGE?

If we assume the attitude of intercultural learning, it is also recommendable to raise our awareness regarding the existence of different definitions of ‘knowledge’, knowledge systems and therefore ‘learning’. Knowledge, in simple terms, can be defined as the awareness or understanding of a practical or theoretical thing or fact.

When we reflect on intercultural learning in its true sense, we go beyond the exotic and folkloristic notion of multiculturalism, summarized well by Quraishy (2008) as follows: “*IL is not eating doner kebabs, learning belly dancing or listening to rap music. To me, diversity, whether it is cultural, ethnic or religious, means celebrating and enjoying difference as well as similarities. We should practise it, because we live in a globalized world. Internet, email and fast travel have opened borders, which cannot be closed any*

*more. Celebrating diversity does not mean that we force others to accept the way we do things. It can be only achieved by good example, cooperation and respect”.*

We can turn to the experiences of the intercultural universities in Latin America for a good example of how to enter into the process of creating spaces and programmes for truthful and ingenious intercultural interactions, ones that can result in a much more intricate, involved, innovative and transformational educational model where individuals, bearers of ideas, concepts and methods stemming from diverse and opposing paradigms or cultural orientations, can converge to combine, exchange, transfer, construct and hybridize their respective knowledge.

In the nineties, indigenous intercultural universities were created in different countries in Latin America with the aim to decolonize knowledge. According to Mato and Maldonado (2007), they have been conceived as intercultural institutions designed to train indigenous community leaders capable of hybridizing or carrying out a “dialogue of knowledge” and research methods of what are ultimately two different, and often times, opposing and contentious paradigms – one stemming from conventional Western universities and referred to as modern (global), and the other originating from indigenous people, also better known as traditional (local).

In Latin America the concept of interculturality seems to have become (and it is important to really see this as a difference from developments in Europe) a key concept in the struggle for the new relationship between dominant and subordinated knowledge and even identities. We must not forget that even the concept of dialogue has a political dimension and that education in many cases serves to stabilize a system which in the case of Latin America has not accepted indigenous people as equal actors. Therefore, ‘indigenous’ knowledge has also been used in a derogatory manner. In the Western academic paradigm it has been and still often is characterized as primitive and wild. In the sector of development work there is a growing recognition and attention of the need to safeguard this type of knowledge, but because it contrasts with the knowledge created by research institutions, private companies or development organizations, it is not easily accepted as being relevant. Already in 1977 the World Bank identified the importance of indigenous knowledge: in the “*emerging global knowledge economy a country’s ability to build and mobilize knowledge capital, is equally essential for sustainable development as the availability of physical and financial capital. The basic component of any country’s knowledge system is its indigenous knowledge. It encompasses the skills, experiences and insights of people, applied to maintain or improve their livelihood.*” (The World Bank, 1977).

At this stage the possibility that is offered by the progress of communication technologies is of great importance as indigenous peoples have become active in the Web environment, the latter enabling them to connect with each other and present and share information. Efforts are underway to create networks of indigenous researchers in order to exert influence and develop courses for learning about indigenous knowledge and creating a different concept of analysis.

In conclusion: Today the societies and knowledge ARE all pluricultural, therefore education and learning MUST be intentionally INTERCULTURAL, meaning that differences and similarities are brought into contact and are reflected upon through interaction and dialogue on a face to face level.

## **THE SITUATION OF INDIGENOUS PEOPLE IN THE COUNTRIES OF DVV ACTIVITY**

In the second part of the article, I would like to present the experiences and reflections from some of the project work of DVV International in Central America. DVV supports the development of adult education structures in Mexico, Guatemala and Cuba.

Before we proceed to the details of Intercultural Learning and Education in this 'other' part of the world, it is important to be aware of the macroeconomic conditions of the continent, even if the specific work is done on a local level.

For about 300 years from the year of the arrival of the Spanish conquerors in 1492 to the first wars of independence, Latin America was deeply influenced by a very colonial mode of social organization resulting in the subjugation of large parts of society (Indians, African slaves). Export-based agrarian capitalism furthermore aggravated this situation as white elite, supported by state institutions, appropriated the land of the indigenous people.

According to the statistics generated by recent studies from the different United Nations Organizations such as the Economic Commission for Latin America (Economic Survey of Latin America..., 2015) and The World Bank (2015) there has been quite a high rate of economic growth during the last 10 years before the global financial crisis hit these countries badly. But amongst the indigenous population, poverty has increased and not diminished, thus confirming that poverty is rather inherent in the social and economic structure of the region. This structure is both the effect and cause of asymmetrical power relations between urban and rural areas, between indigenous peoples and mestizo subcultures, between men and women, and, between the North and the South.

Looking at the concrete situation with 30 to 50 million indigenous inhabitants, over 650 indigenous peoples and more than 550 different languages spoken in 21 countries, Latin America is one of the most linguistically and culturally diverse areas of the world. In most of the geographical and cultural areas, which configure the region's cultural linguistic and biological diversity, biological and linguistic extinctions go hand in hand, and similarly to the endangered biological species, there are also, by estimations, at least 111 of the remaining 557 living languages on the verge of extinction (UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger).

Luckily, a notable and continent-wide indigenous movement has been active since the 1970ties, constituting one of the most dynamic and innovative social movements of recent decades. As a result more than 10 Latin American countries finally introduced laws

acknowledging the existing linguistic and cultural diversity. In Guatemala, for example, twin government-indigenous commissions have been set up to look at the formation of government projects. These include state reforms, educational reforms and discussions on indigenous autonomy. With the return of democracy in 1990ties a debate began on the need for a law for the indigenous people, and ideas regarding an alternative education for the indigenous peoples started to emerge.

The indigenous inhabitants of Bolivia, Guatemala, Peru, Mexico and Ecuador represent more than 80% of the total indigenous population of the region. These five countries have a long history of bilingual education, but the needs of all indigenous children and adolescents are far from being met. The Mayas living in Mexico, Guatemala and Honduras are the second most populated single indigenous people, with 6 to 7 million members.

Most indigenous communities are now bilingual, with indigenous monolingualism being exceptional: only 9.8% in Mexico, 12.4% in Bolivia, and 14.3% in Ecuador. The exception to this rule might be Guatemala, where indigenous monolingualism is much higher and reaches 43.6% of the Maya population (Verdugo and Raymundo, 2009). In general, monolingualism persists as a trait of women and children under school age. It is also interesting to note that there are new developments of claiming an indigenous identity and increasing demand for the right to education and indigenous languages that is very relevant to education policies.

## **DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION (IBE) IN LATIN AMERICA**

Bilingual education of some kind currently exists in 17 countries in Latin America; intercultural bilingual education, bilingual intercultural education, or ethno-education: Mexico, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panama, Colombia, Venezuela, French Guiana, Surinam, Brazil, Ecuador, Peru, Bolivia, Chile, Paraguay and Argentina. In some countries, such as Mexico, Colombia, Ecuador, Bolivia, and soon in Guatemala bilingual education embraces all students of native languages. In Paraguay, in recognition of the country's predominantly bilingual character, bilingual education has national reach on all levels, and in all modalities, of the education system. In Mexico and Ecuador, IBE is a kind of subsystem running parallel to the one aimed at the Spanish-speaking majority.

If the issue is approached from a more critical point of view, it can be said that although there is a history of intercultural bilingual education in almost every country it is important to keep in mind that there are differences between governmental IBE models and strategies, and those implemented by NGOs and/or indigenous organizations. Government models generally focus on the technicalities of IBE and of school bilingualism, while grass-roots' emphasis is placed on the cultural and political aims of education, thus considerably expanding the underlying notion of educational quality. Comparing the different models, it can be said that the countries where IBE policy has been mainly

government or academia driven are Guatemala, Mexico and Peru, IBE emerged of indigenous political demand and community involvement in Bolivia and Ecuador and the only truly bilingual country in the region is Paraguay. Also critics point out that little or nothing has been done to move beyond the educational sphere or the radio, to incorporate the indigenous languages into other walks of life, where they would be in permanent interaction with the dominant languages and thus would enable an intercultural learning based on the participation of indigenous people in the social, political and economic life of their country, while making use of their ancestral languages in both written and oral form.

Historically, the story line of IBE is very complex and it is not possible to go into detail in the framework of this article. It is a story of a constant struggle to create and establish an educational system on all levels (formal and non-formal) that is truly intercultural. In its efforts, the system has come a long way from the very violent and well documented hispanization strategy (López and Küper, 2000), through the compensatory strategy (the so called subtractive bilingualism), to the current situation in which legal resolutions exist that formally recognize linguistic and cultural rights of indigenous people. Not only has this process been backed by progress of democratization, but also by one of ethnic rediscovery, reaffirmation and resistance to ethnocide, as well as a growing international attention resulting in, for example, the International Labour Organization Convention, also known as *ILO-convention 169* favoring the indigenous peoples and encouraging their integration. Also notable are the United Nations Decade of Indigenous Peoples, the Project on the Universal Declaration of Indigenous Rights, and the Universal Declaration of Linguistic Rights of Barcelona in 1996. Various ministerial conferences of education and/or conferences of Latin American presidents were concerned with the right of all children to receive education in their own mother tongue.

Although IBE has come a long way to achieve the current contribution to the progress of a holistic concept of interculturality in the Latin American context, new challenges appear, amongst them the need to adjust to the demands of the market and at the same time transform the rigidity of different knowledge, disciplines and professions to open the door to multidisciplinary, flexible and associative competencies. Another challenge is the changing situation created through the rural-urban migration. Although IBE was originally developed in a rural environment, it now has to find new concepts for students speaking two languages simultaneously. Indigenous children now also speak variations of Spanish or Portuguese and in some places there are attempts to teach the lost indigenous language using second language methodology. As the indigenous knowledge systems and also languages in Latin America come at risk of becoming extinct, IBE is also faced with the issue of being part of the ongoing *rescue* issue. In Guatemala, for example, in certain towns and cities the so-called Fringe of Mayan Language and Culture Programme has been organized with the aim of making first grade, primary school children aware of the Mayan culture. Students have the chance to learn the rudiments of the Mayan tongue through poems, songs and diverse games and activities, so that they develop an openness and understanding towards the country's indigenous population.

IBE itself can be said to follow a process of evolution; *multicultural education*, *intercultural bilingual education*, *indigenous education*, or *intercultural education* are terms that seem to be used interchangeably. Lopez (2009) highlights the fact that, although the term has been appropriated correctly by indigenous leaders to advocate policy and design programmes, the reality is that intercultural relationships in Latin America have historically been tainted by conflict and not by mutual appreciation or respect for diversity and equity.

Nevertheless, from studying different education projects that focus on interculturality and intercultural universities in Latin America, it can at least be acknowledged that these institutions do offer innovative responses to some important challenges faced by contemporary higher education both around the world and in the region, such as those in teaching and learning innovations and the solution of peoples problems (Mato, 2008, pp. 11).

One of these institutions is the Peasant and Indigenous University Network UCI-Red in Mexico, which supports and promotes endogenous and sustainable development processes in different micro-regions of the Peninsula of Yucatan, Mexico. This is a collective project where Mexican Non-Governmental Organizations (NGO) have become engaged and allied with Yucatec Mayan peasants. "Interculturality" has become one of the main principles of their definition of sustainable development and it has been assimilated into their practice of development promotion. UCI-Red is an example of realizing that indigenous knowledge is a concept that involves not only ideas and principles but most importantly embodied forms of knowing, social and symbolic practices, and a particular ideal of personhood. With a diploma course in interculturality, this is an example of how learning spaces must be constructed as a hybrid form if they want to contribute to a true dialogue.

## THE MEXICAN CASE

Known for its institutional efforts to build a national identity through the customarily cultural homogenization of its citizenry, Mexico modified its constitution in 1992, defining the country as a multicultural and plurilingual nation. In 2001 this extraordinary event led to the creation of the Ministry of Education's General Coordination for Intercultural and Bilingual Education, a government agency conceived to contribute to building a more equitable and just society by improving and broadening the educational opportunities of indigenous people and by promoting more equal and mutually respectful relations between groups of different cultures. In 2003, Mexico created its first indigenous intercultural university. By 2008, ten intercultural universities were operating serving 7,000 students with an unexpected higher percent of female students. Their aim was to include "*the worldviews, languages, ways of knowing, knowledge production methods, value systems, needs and demands of indigenous and people of African descent*" (Schmelkes, 2009, pp. 2).

DVV International started working with different organizations in Mexico in 1992. The development cooperation instrument that has been employed is called "Support to the

Social Structure” in the developing countries, it is financed by the German Ministry for Development Cooperation (BMZ). Project partners are various non-governmental organizations working with indigenous communities in order to identify problems and examine the ways of developing realistic projects to resolve the problems of these communities. They take responsibility for the requisite education and training programmes in the context of the planned project activities. The total population in the states where the DVV International’s partners are working is around 3 million in total.

## THE EDUCATIONAL AIM OF DVV’S PROJECTS

Taking into regard the still effective ‘hispanization’ attitude towards the indigenous cultures, which resulted in a pedagogy that creates oppression, one of the most important goals for the DVV’s work was *“initially to liberate the blocked human potential for creativity, and to trust to people’s own judgment and ability to deal consciously with problems. The intention was to strengthen feelings of individual and collective responsibility, within the cultural context. The economic aspect was not overlooked, participatory “diagnoses” being carried out in parallel to record the available resources that might be developed into feasible economic projects”* (Klesing Rempel, 2002).

Klesing-Rempel (2002) reflects on the difficult starting situation, with the partner organizations being seen to ‘exaggerate’ the use of such idealistic concepts as identity, autonomy, culture and tradition in education. With such attitude the conflicts are avoided, creative potential is restricted and NO intercultural learning takes place. If indigenous knowledge is idealized, it will not really give indigenous communities opportunities to learn and evolve. Therefore, projects were designed with an intercultural dimension in mind, and through a difficult consultation process with the partner organizations. The projects sought a combination of practical skills with educational provision based on different forms of communication, action, having an awareness of different types of knowledge systems, finding ways of communication between mestizos and indigenous people, intending to foster the intercultural dialogue and democratization to build a multicultural society. With this intercultural ‘attitude’ on the side of DVV, seminars and trainings were organized on interculturalism and the intercultural education of children and communities. The participation of indigenous people themselves enabled a political debate on themes such as autonomy and human rights. The events were organized on local, regional and national level, and were key issues that DVV International applied to its project work.

Another important aim for DVV International was to promote the participation of more women in the project activities, as they were sometimes found to be highly underrepresented due to their monolingualism, but more often also due to the cultural habits. So the inclusion of women and the opening of spaces for them in order to become more active was seen as the enrichment of the culture and a contribution to village development.

## LESSONS LEARNT

The indigenous setting has offered DVV International a chance to learn that development through education starts by joint effort with the partners and target groups in finding ways to create these spaces and activities that ultimately lead to a more sustainable development.

Based on these fundamental lessons, DVV International created an intercultural education consortium together with CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), and AYUDA en ACCION (Spanish non-governmental organization). The consortium has implemented seminars and conferences with the aim of providing adult teachers with methodological guidance regarding intercultural learning. Teaching texts on interculturalism were also developed.

Without going into the details of the pedagogy of empowerment, pedagogy for the oppressed or transformative pedagogy, I nevertheless believe that in the context of interculturality in the Latin American context we need to note the work of Paulo Freire. His call for hope and dreams as essential elements for humanity is still very much relevant today.

## CONCLUSION

When we look at the world and its problems, we can humbly learn what the benefits of intercultural learning are. We have not managed to solve the contradictions of the current challenges through the development model based on scientifically generated knowledge, but have on the contrary even contributed to the environmental, cultural and biological destruction. Thus we conclude with the humble hope that intercultural learning, understood as an equal dialogue between agents from diverse backgrounds, can contribute to the debate on the World we want to live in. We can even go back in history to Martin Buber, a great German-Jewish philosopher and learn from him some of his fundamental ideas regarding intercultural dialogue. His focus is on 'the reality of "space" that exists between individuals. At its root lies the idea that self-perfection is achievable only within relationship with others. Relationship exists in the form of dialogue. Furthermore, self-knowledge is possible only 'if the relation between man and creation is understood to be a dialogical relationship' (Buber in Avnon, (1998), pp. 2). Significantly, for Buber the dialogue involves all kinds of relation: to self, to other(s) and to all forms of created being. Buber defines three kinds of dialogue. There is the genuine dialogue – either spoken or silent – where each of the participants truly perceives the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between them and him- or herself. There is the technical dialogue, which is prompted solely by the need of objective understanding. And there is the monologue disguised as a dialogue, in which two or more individuals, meeting in space, speak each with himself in strangely tortuous and circuitous ways and yet imagine they have escaped the

torment of being thrown back on their own resources (Buber, 1958). Technical dialogue is driven by the need to understand something and need not engage the soul. Monologue, a distorted form of dialogue, is what happens most of the time. Words are said, but there is little or no connection. The meeting involved in genuine dialogue is rare, and is, in the real sense, a meeting of souls. ('The primary word *I-Thou* can be spoken only with the whole being', Buber (1958, pp. 24)). The life of dialogue involves 'the turning towards the other' (Buber, 1958). It is not found by seeking, but by grace. In a very real sense, we are being called to the genuine dialogue, rather than actively searching for it.

If intercultural education represents the most appropriate response to today's increasingly globalized and interconnected world, where different languages, religions, cultural behaviors and ways of thinking and knowing increasingly converge, it is in this conversion, or hybridization, or intercultural dialogue, where the challenges of educational researchers lay ahead. Once the debate on the intercultural education completes its evolutionary cycle from its formative years to maturity, it will have made significant contributions to another perspective that is important: How to create an andragogy of sustainable development.

YES, intercultural education is a MUST HAVE because only as such it will lead to some kind of transformation of the self, of the curriculum and finally of the society. Further efforts must be made to create more inclusive societies and appreciate the contributions made by minority groups, indigenous peoples, migrants, refugees and many other excluded groups. Adult education has already created and MUST continue to create many more tools to make this a successful endeavor.

## REFERENCES

- Avnon, D. (1998). *Martin Buber. The hidden dialogue*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. London: Routledge.
- Buber, M. (1958). *I and Thou* 2e. Edinburgh: T. & T. Clark.
- A Short Guide to Gross National Happiness Index* (2012). Bhutan: Centre for Bhutan Studies.
- Dürste, H., Fenner, M., Hinzen, H. (2004). Development Education – Global Learning and Intercultural Education. *DVV Magazine Adult Education and Development*, 62, 95-107.
- Economic Survey of Latin America and the Caribbean 2015: Challenges in boosting the investment cycle to reinvigorate growth*. (2015). Mexico: ECLAC – Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Faschingeder, G. (2012). Radikal dialogisch. Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 16(3), 1-9.
- Klesing Rempel, U. (2002). 10 Years of Project Activities in Mexico. *DVV Magazine Adult Education and Development*, 59, 69-76.
- Lopez, L. E. and Küper, W. (2000). *Intercultural Bilingual Education in Latin America: Balance and Perspectives*. GIZ. *Revista Iberoamericana De Educación* 20. *Organización De Estados Iberoamericanos (OEI): 50 Años De Cooperación (August 1999)*. Madrid, Buenos Aires: Organización De Estados Iberoamericanos.

- Lopez, L. E. (2009). *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010*. Paris: UNESCO.
- Mato, D. (ed.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, D. and Maldonado, A. (eds.). (2007). *Cultura, y transformaciones sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mayo, P. (2013). *Echoes from Freire for a critically engaged Pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Quraishy, B. (2008). Migration, Integration and the Role of Education. *DVV Magazine Adult Education and Development*, 70, 97-112.
- Rockström, J., Sachs, J.D., Öhman, M.C. and Schmidt-Traub, G. (2013). *Sustainable Development and Planetary Boundaries. Background research paper the UN High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. Stockholm: Stockholm University.
- Seitz, K. (ed) (1996). *Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen in einer vernetzten Welt*. Bonn: Forum für eine Welt.
- Schmelkes, S. (2011). Adult Education and Indigenous Peoples in Latin America. *International Review of Education*, 57(1), 89-105.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalism, democracy and values education in Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- The World Bank (1977). *The World Bank Group, Regions Sub-Saharan Africa. Why is Indigenous Knowledge Important?* Retrieved from <http://www.worldbank.org/afr/ik/basic.htm>.
- The World Bank (2007). *What is indigenous knowledge?* Retrieved from [www.worldbank.org/afr/ik/basic.htm](http://www.worldbank.org/afr/ik/basic.htm).
- The World Bank (2015). *World Development Report. World Development Indicators*. Retrieved from <http://data.worldbank.org/products/wdi>.
- UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger (2015). Retrieved from [www.unesco.org/languages-atlas](http://www.unesco.org/languages-atlas).
- UNESCO guidelines on Intercultural Education. *Multiculturalism and Interculturalism*. (2006). Paris: UNESCO.
- Verdugo, L. and Raymundo, J. (2009). Alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en Guatemala. In L. E. López and U. Hanemann (eds.), *Alfabetización y multiculturalidad, Miradas desde América Latina* (pp. 181-236). Guatemala: UNESCO-UIL, GTZ.
- Whitaker, D. C. A. and Fiamengue, E. C (2002). Ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In D. Whitaker, *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes* (pp. 19-32). São Paulo: Letras à Margem.
- World Future Council (2014). *Global Policy Action Plan The Best Policies to Save Our Shared Future*. Retrieved from [www.worldfuturecouncil.org/gpact.htm](http://www.worldfuturecouncil.org/gpact.htm).

Natalija Vrečer

## EMPATHY IN ADULT EDUCATION

### ABSTRACT

*Empathy is an important part of emotional intelligence and the latter is crucial for human relations, whether they be interpersonal relations, relations among people at work, or in a wider community. Therefore, empathy is important for adult education, for guidance counsellors, and for other adult educators. Adult educators must be empathic in order to understand the perspectives and needs of the participants in the educational process and empathy is a precondition for understanding. The development of empathy as a competence is a lifelong learning process. Namely, despite some biological predispositions for empathy, the latter can be learnt. It is the contention of the article that empathy is one of the most important intercultural competencies, because if a person is not empathic, other intercultural competencies very rarely cannot develop to their full extent. Thus empathy is a precondition for successful intercultural dialogue.*

**Keywords:** *empathy, emotional intelligence, adult education, intercultural competencies*

### EMPATIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH – POVZETEK

*Empatija je pomemben del čustvene inteligence, slednja pa je ključnega pomena za človeške odnose, za medosebne odnose, odnose med ljudmi na delovnem mestu ali v širši skupnosti. Empatija je tako pomembna tudi za izobraževanje odraslih, za svetovalce in svetovalke, ki delujejo na tem področju, in druge izobraževalce in izobraževalke odraslih. Izobraževalci in izobraževalke odraslih morajo biti empatični, da lahko ugotovijo in razumejo perspektive in potrebe udeležencev in udeleženk v izobraževalnem procesu, empatija pa je prvi pogoj za razumevanje. Razvoj empatije kot kompetence je del vseživljenjskega učenja. Ne glede na to, da imamo ljudje nekatere biološke predispozicije za empatijo, se slednje lahko tudi naučimo. Članek temelji na podmeni, da je empatija ena izmed najpomembnejših medkulturnih kompetenc, brez katere človek pogosto ne more razviti drugih medkulturnih kompetenc. Empatija je tako prvi pogoj za medkulturni dialog.*

**Ključne besede:** *empatija, čustvena inteligenca, izobraževanje odraslih, medkulturne kompetence*

## **INTRODUCTION**

Empathy is an important part of emotional intelligence, which is important for all people, because humans are social beings who need each other for socialisation and survival. Baron-Cohen and Wheelwright write that “empathy allows us to interact effectively in the social world”, that it is “the glue of the social world, drawing us to help others and stopping us from hurting others” (2004, pp. 163). As such, it is especially important for those who work with people, for example, for medical doctors, social workers, anthropologists, therapists, politicians, and also teachers, including adult educators. Indeed, adult educators have to be empathic in order to understand the perspectives of participants in adult education. Guidance counsellors have to be empathic as well, in order to identify the educational needs of adults and to provide adequate advice to them.

In the article, I will focus on the following questions: What is empathy? What is the role of empathy in guidance counselling and in wider adult education? Why is empathy considered as one of the more important intercultural competencies? Additionally, some best practices of educational programmes which enhance empathy will be mentioned.

## **WHAT IS EMPATHY?**

If we are empathic, we try to understand other people’s feelings and thoughts. It means that we try to step into the shoes of the Other. Empathy can be defined as an emotional and cognitive response of an empathic person to an empathee and the construction of the perspective of the empathee. The word construction is used here to emphasize that an empathic person is limited in the identification of the other person’s feelings and thoughts by his or her own personality traits and socio-cultural experience, as well as by his or her historical, geographical background as well as biological predispositions. However, the learning of empathy is a lifelong process.

In order to grasp the feelings and thoughts of the Other, the length of the contact between an empathic person and an empathee is also important. The longer the contact, the greater the possibility that an empathic person constructs the perspective of the Other pursuant to the Other’s true feelings and thoughts. If we are in contact with the Other only for a short period of time, we can construct his or her perspective only through “the indicators of his or her external functioning” (Tomc, 1999).

## **THE ORIGIN OF THE WORD EMPATHY**

The word empathy originates in Ancient Greece (from 8th to 6th century BC until 600 AD). Empathy (*empathia*) meant “in suffering” or “in passion”. Although at first the Greeks were not very sensitive to non-Greeks, because the latter were considered Barbarians to them, Alexander the Great (4th century BC) changed the attitude of Greeks to non-Greeks. He changed the landscape of diversity, and endeavoured to create a

united world. He also chose a Persian woman for his wife and many people followed him including Herodot (Calloway-Thomas, 2010). Herodot (484–425 C) was a founder of history and ethnology, who travelled around the world and described the everyday lives of people that he encountered. He tried to understand them, despite of the fact that he was later on accused of also writing some stereotypes.

In addition to the Ancient Greeks, all major religions such as Buddhism, Hinduism, Confucianism in China, monotheism in Israel, etc. emphasize the importance of empathy (Calloway-Thomas, 2010). The same holds true for the Christian religion. Calloway-Thomas (2010) further on emphasizes that from the 17th century on, they started to write more about empathy. In 1651, Thomas Hobbes wrote that humans are not only egocentric persons, but much more than that. In 1759, Adam Smith wrote that humans are capable of sympathy, which he perceived as we define empathy today. In the 19th century, John Stuart Mill stated that a human must make other people happy beside himself or herself. The concept of empathy as we use it today originates from the German concept *Einfühlung*, which was first used by Robert Vischer in 1873 in German aesthetics. The then concept emphasized the observer who projects himself or herself onto the object he or she observes. The concept was later on used in psychology by Lipps to denote the processes of getting to know the people. In 1909, Titchener used the English word empathy for the first time (Calloway-Thomas, 2010).

In the beginning of the 21st century, we can speak about the revived interest in empathy in various disciplines such as social work, psychology, philosophy, anthropology, history, education, neuroscience etc.

## A NEUROSCIENTIFIC APPROACH TOWARDS EMPATHY

Modern technology enables neuroscientists to identify the presence of empathy. They use functional magnetic resonance imaging (fMRI) to observe the presence of empathy in the brain. Jackson, Brunet, Meltzoff and Decety (2006; Gerdes, Lietz and Segal, 2011) write that with that method the scientists can confirm that when we see the actions of another person, our bodies unconsciously and automatically respond as we were the actors and not only observers. Jacoboni (2008, in Gerdes et al., 2011) writes that the phenomenon is called mirroring – the brain circuit responsible for it is called the mirror neuron system. Gerdes et al. (2011) write that the automatic emotional and involuntary response triggered by the mirror neuron system is part of empathy – an emotional response. According to these authors, the emotional and cognitive dimensions of empathy can be empirically measured by the fMRI.

Indeed, in the first phase of empathy construction, we feel what the Other feels, and sometimes the sharing of emotions occurs, but we must differentiate between what we feel and what the Other feels. Then we construct the perspective of the Other with our cognitive abilities (Decety, 2007). If we want to be truly empathic, we also attempt to help the empathetee, if he or she is in distress. Krznaric (2014) summarises the

neuroscientific research and claims that 98% of people have the brain capacities for developing empathy, and that therefore, empathy can be learnt.

Primates and chimpanzees also have neuron mirror systems and are thus capable of empathy. Romero (2010) writes that chimpanzees console another chimpanzee, for example, if it was a victim of aggressive behaviour, however, they offer more consolation to those chimpanzees who are their relatives and who are close to them than to those chimpanzees who are not so close to them. The research shows that some other animals are capable of empathy, such as dolphins, cats, dogs, mice, ants, hens etc. (Edgar, Paul in Nicol, 2013; Hollis, 2013; Cozolino, 2006).

## **EMPATHY AND ADULT EDUCATION**

The role of emotions in adult education has often been overlooked. However, Palmén (2013) emphasizes that “learning is a holistic process, involving body and emotions, not just the intellect” (Palmén, 2013). Gouw, de Greef, Brand-Gruwel and Jarodzka (2014) claim that in order to hone reading skills of adults, a more diverse approach to adult literacy is needed, which would also include, among others, the role of emotions in the learning process. Frenzel and Stephens (2013, in Gouw et al., 2014) define emotions as “multidimensional constructs comprising affective, psychological, cognitive, expressive, and motivational components”.

Empathy is important for teachers as well. Muršak, Javrh and Kalin (2010) interviewed students of pedagogy and andragogy about what are, in their opinions, the characteristics of a high quality teacher. They discovered that the empathy competence is among the most desired competencies that a teacher must have. Similar results were characteristic for the answers of the participants in training to obtain a pedagogical-andragogical education (Muršak, Javrh and Kalin, 2010): empathy was considered one of the most desired competencies of teachers also by those participants.

Before developing adult educational programmes, an educational needs analysis in adult education must be done. In order to identify the needs of future participants, we must feel their feelings, listen to their thoughts, and construct their perspective, therefore, we must identify what they really need from their point of view, and at that point we can then develop an educational programme.

Listening is an important task for guidance counsellors in the process of adult education, too. If they listen actively, guidance counsellors can ensure that the voices of the participants are heard. Teachers and guidance counsellors must listen to whatever a participant says; they should not judge the latter (Hiller, 2005). According to the aforementioned theory on empathy, guidance counsellors do not identify with a client's feelings, but merely identify what a client feels and thinks, i.e. they construct a client's perspective, and a guidance counsellor should be able to communicate this perspective (see Hiller, 2005).

Actually, Ridley and Upidi (2002, in Launikari and Puukari, 2005, pp. 160) consider empathy “a core counselling quality”. “Ridley and Upidi (2002) list the following culture-general advice for showing empathy: respond to core themes (among others, put clients’ central messages into their own words), recover from misunderstandings (i.e. check our perceptions with the client), do not pretend to understand (i.e. ask for more information/further clarification), and use time in ways that reflect empathy (i.e. take time to think before you speak/respond to clients)” (in Launikari and Puukari, 2005, pp. 160). The same authors emphasize that a counsellor have to get rid of cultural biases, prejudices, and stereotypes. Ule (2004) writes that if we use stereotypes, we do not see a person as an individual, but rather attribute to him or her the characteristics of the group. It is therefore important for the guidance counsellor to be able to comprehend “a client’s life experiences” (Launikari, 2005, in Launikari and Puukari, 2005) and to see him or her as an individual with a unique life situation and experience. The same author claims that “a guidance counsellor is successful in showing empathy in intercultural communication when the client leaves the counselling session with the pleasant feeling of knowing that the counsellor has listened and understood her/him” (Launikari and Puukari, 2005, pp. 160). Puukari and Launikari (2005, pp. 27) emphasize that guidance counsellors and other professionals require intercultural competencies “in order to be better able to take into account (the) cultural diversity of their clients”.

## **EMPATHY AS THE MOST IMPORTANT INTERCULTURAL COMPETENCE**

However, empathy is not only required in counselling, but also in intercultural contacts. Although we live in the 21st century, we still witness many conflicts in the world, including those in Iraq, Afghanistan, Syria, etc., therefore, intercultural dialogue must be enhanced globally. In order to do this, we must hone our intercultural competencies, which are a precondition for successful intercultural dialogue. Empathy is thus not sufficient for efficient intercultural dialogue, other intercultural competencies are needed as well. In addition to empathy, the following are the other intercultural competencies such as knowledge about the members of other cultural groups, respect for others and their opinions, negotiating values, awareness of one’s own cultural identity, tolerance towards ambiguous situations, interpersonal skills, flexibility, openness, etc. (Szekely, Van Eyken, Farcasiu, Raeymaeckers and Wagenhofer, 2005). However, there are some differences about intercultural competencies between cultures. For example, despite the fact that the anthropological research on empathy proves that in the cultures researched, it was discovered that people engage in empathic processes, although the word empathy does not exist in those cultures, it exists in combination with other similar terms such as compassion, love etc. (Hollan and Throop, 2011).

Indeed, it is the contention of the article that empathy is one of the most important intercultural competencies, because if a person is not empathic, other intercultural competencies vary rarely cannot develop to their full extent. For example, it is very often easier to respect a person if we are able to see him or her, to get to know who he or she truly is and

what he or she feels and thinks, because in this way we can understand a person. Thus, empathy is a precondition for understanding. If we could understand each other, we could improve human relations.

According to Bojan Žalec (2011), empathy is a necessary condition for dialogue; it is a link that connects critical thinking and dialogue, while prejudice remains an obstacle to dialogue. "The basic essence of human existence is its dialogic nature, to be human with a human" (Simonič, 2014, pp. 67). Žalec claims that "the formation of a dialogic person should be another central goal of modern education" (Žalec, 2011, pp. 7).

## ENHANCING EMPATHY IN EDUCATIONAL PROGRAMMES

Empathy can and should be enhanced in educational programmes as well. "It is not possible to imagine a good educational programme in which empathy would be neglected or even abandoned" (Stamos and Lunaček, 2012, pp. 299). The following are the examples of educational programmes, which could be considered good practices. The first example is related to school education, the other three are related to adult education. We need further research on the examples of good practices of educational programmes that enhance empathy in adult education, especially in Slovenia.

Mary Gordon<sup>1</sup> claims that it is difficult to teach empathy, but it can be developed through experiential learning, therefore she founded The Roots of Empathy Programme. The aim of the programme is to teach empathy to pupils. A teacher is a small child who visits a class occasionally (once in couple of weeks), a girl or a boy is "adopted" by pupils for a year. A child is accompanied together with a parent and a leader of the programme. Pupils gather around the child, for example, on the carpet, and they pose such questions as: What does a small child feel? Why is he or she crying? Why is he or she laughing? Pupils are trying to understand the child, they try to find out how does the child feel and think. After that, questions are posed, e.g. how does a handicapped child feel in a wheelchair, if pupils are laughing at him or her, how does a pupil feel if he or she is the victim of bullying in the playground (see also Krznaric, 2014a). The Roots of Empathy Programme started in Canada, however, it has already been implemented in several other countries, such as Scotland, the USA, Germany, Australia, New Zealand. More than 600,000 children have already participated in the programme.

In adult education, study circles are the example of the educational programmes that enhance empathy, where the latter is encouraged through experiential learning. Study circles represent a democratic form of adult education, which emerged in the late 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries in the USA, Sweden, England and other European countries (Mijoč, 1993), including Slovenia. According to Urh, a study circle is a form of non-formal education for the group learning of adults, which is free of charge. It occurs in a non-hierarchical way and it is concluded with the common event (Urh, 2012). The basic principle of the implementation

---

1 The Roots of Empathy Programme, <http://www.rootsofempathy.org> (11. September 2014)

of study circles in Slovenia is free choice (Bogataj, 2012), which includes the selection of topics on which the participants focus on. During the twenty years of the implementation of the study circles in Slovenia, two characteristics were discovered: the prevailing interest in ethnological topics, and the intergenerational structure of the participants.

Among the educational programmes for adults, the aim of which is to enhance empathy, the following best practice examples implemented by the organisation The Parents Circle – Families Forum (the PCFF) need to be particularly mentioned. This organisation was established in 1995, it consists of members of those who have lost a close family member as a result of the prolonged conflict between the Israelis and Palestinians. They implement many joint activities between these two groups of people, “which have shown that the reconciliation between individuals and nations is possible”.<sup>2</sup> Among those activities, the film *Two Sided Story* produced by Tor Ben Mayor has to be mentioned, which shows joint discussions of Israelis and Palestinians, both sides are communicating their own perspectives.<sup>3</sup> The Dialogue Meetings are an ongoing daily activity on the ground, which address Israeli and Palestinian students and adults. The latter are enabled to hear the personal narratives and the joint message from an Israeli and a Palestinian from the PCFF, which makes a good ground for the development of dialogue. At this organisation they also implement activities that target women and youth, the exhibitions are held as well.

Among the programmes that enhance empathy of adults, the William Pithers penitentiary in Vermont, the USA, developed the programme of the treatment of paedophiles in order to enhance their empathy towards the victims of their crimes. In the programme the testimonies of the victims are presented, later on the offenders have to describe the criminal act as it was, according to their point of view, experienced by the victim. In the end they have to simulate a criminal act in the role of a victim. In this way the staff of penitentiary encourages offenders to develop empathy to the victim. The research was done about the lives of paedophiles after the sentence, it was confirmed that those offenders who had participated in this programme, committed less crime after they were released in comparison with those who had not participated in the programme (Goleman, 1997). According to the same author, the programme is successful because it manages to teach some offenders empathy, although this goal has not been successfully achieved for all offenders.

## CONCLUSION

The origins of the word empathy could be traced to Ancient Greece. In the 21st century, there is a revival of interest in empathy from various scientific disciplines.

Empathy is an important part of emotional intelligence. It is the essence of being human, which binds people together. If we are empathic, we endeavour to identify and understand the feelings and thoughts of others. Empathy is important for everybody, because we are

2 The Parents Circle <http://www.theparentscircle.org/> (16. Februar 2015)

3 It is available on the above written web page.

all social beings. It is especially important for those professionals who work with people, including adult educators. In order for the adult educator to identify the educational needs of future participants in the educational programme, he or she must construct the perspective of the participants, therefore, he or she must be emphatic towards them. At first, he or she must listen to them: listening is a way to be empathic; it is a skill that is required in guidance counselling as well. Empathy is the most important intercultural competence. If it is not developed, very often other intercultural competencies can only develop to a certain extent. The development of empathy is a lifelong learning process.

Neuroscientific research confirms that 98% of people have the ability to develop empathy (Krznaric, 2014). It is most easily developed through experiential learning and educational programmes should aim to improve it, among other things.

## REFERENCES

- Baron-Cohen, S. and Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175.
- Bogataj, N. (2012). The Dilemma on the Cultural Background of the Slovene Study Circles. In D. Urh, T. Dolžan Eržen, M. Cepin and N. Bogataj, *Study Circle: from the Roots to the New Challenges for Community Life* (pp. 138–153). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the Global Work: An Intercultural Perspective*. Thousand Oaks: Sage.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teacher's Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care*, September 2004, 12–21.
- Cozolino, L. (2006). *The Neuroscience of Human Relationships. Attachment and the Developing Social Brain*. New York: W.W. Norton & Company.
- Decety, J. (2007). A social cognitive neuroscience model of human empathy. In E. Harmon-Jones and P. Winkielman (ed.), *Social Neuroscience: Integrating Biological and Psychological Explanations of Social Behavior* (pp. 246–270). New York: Guilford.
- Dolžan Eržen, T. (2012). What is a Study Circle? In D. Urh, T. Dolžan Eržen, M. Cepin and N. Bogataj, *Study Circle: from the Roots to the New Challenges for Community Life* (pp. 11–14). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Edgar, J. L., Paul, E. S. and Nicol, C. J. (2013). Protective Mother Hens: Cognitive influences on the avian maternal response. *British Journal of Animal Behavior*, 86(2), 223–229. Retrieved from 10.1016/j.anbehav.2013.05.004.
- Gerdes, K. E., Lietz, C. A. and Segal, E. A. (2011). Measuring Empathy in the 21st Century: Development of an Empathy Index Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Social Work Research*, 35(2), 83–93.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ?* Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Gouw, P., De Greef, M., Brand-Gruwel, S., and Jarodzka, H. (2014). *PIAAC Results: Need for New Approaches in Improving Adult Literacy*. Retrieved from <http://www.lline.fi/en/article/research/912014/piaac-results-need-for-new-approaches-in-improving-adult-literacy>.
- Hiller, Y. (2005). *Reflective Teaching in Further and Adult Education*. London: Continuum.

- Hollis, K. L. (2013). A comparative analysis of precision rescue behaviour in sand-dwelling ants. *British Journal of Animal Behaviour* 85(3), 537–544. Retrieved from 10.1016/j.anbehav.2012.12.005.
- Jackson, P.L., Brunet, E., Meltzoff, A.N., and Decety, J. (2006). Empathy Examined Through the Neural Mechanisms Involved in Imagining How I Feel Versus How I Feel Pain. *Neuropsychologia*, 44, 752–761.
- Jacoboni, M. (2008). *Mirroring People: The New Science of How we Connect with Others*. New York: Straus and Giroux.
- Krznaric, R. (2014). *A Handbook for Revolution. Empathy*. London: Rider.
- Krznaric, R. (2014a). *Five Ways to Grow Empathy*, blog. Retrieved from <http://www.theschooloflife.com/blog/2014/01/five-ways-to-grow-your-empathy/>.
- Launikari, M. (2005). Intercultural Communication as a Challenge in Counselling Immigrants. In M. Launikari and S. Puukari (eds.) (2005), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (pp. 151–172). Finland: Institute for Educational Research.
- Launikari, M. and Puukari, S. (eds.) (2005). *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*. Finland: Institute for Educational Research.
- Mijoč, N. (1993). Study Circles – The Richness of Cooperation in Common Learning. In N. Mijoč, A. Krajnc and D. Findeisen, *Study Circles* (pp. 19–24). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Muršak, J., Javrh, P. and Kalin, J. (2011). *Professional Development of Teachers*. Ljubljana: Scientific Publishing House of the Faculty of Arts.
- Palmén, M. (2013). *The monk and the singer*. Retrieved from <http://www.lline.fi/en/article//142013/the-monk-and-the-singer>.
- Romero, T. (2010). Consolation as possible expression of sympathetic concern among chimpanzees. *US National Academy of Science*, 107(27), 12110–12115. Retrieved from 10.1073/pnas.1006991107.
- Simonič, B. (2014). Psychotherapy as a possibility of empathy development in adulthood. *Andragogic Perspectives*, 20(4), 63–76.
- Stamos, V. and Lunaček, M. (2012). The Importance of Empathy. *Zdravstveno varstvo*, 51, 299–301.
- Szekely, R., Van Eyken, H., Farcasiu, A., Raeymaeckers, M. and Wagenhofer, I. (2005). *Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Backgrounds, Basic Trainer Competencies*. Deurne – Karjaa – Sibiu – Vienna.
- Tomc, G. (1999). The Problem of Human Injustice. In A. Šelih (ed.), *Symposium at the 50th Anniversary of the Universal Declaration of Human Rights* (pp. 103–116). Ljubljana: Slovenian Academy of Sciences and Arts.
- Ule Nastran, M. (2004). *Social psychology*. Ljubljana: Faculty for Social Sciences.
- Urh, D. (2012). What is a Study Circle? In D. Urh, T. Dolžan Eržen, M. Cepin and N. Bogataj, *Study Circle: from the Roots to the New Challenges for Community Life* (pp. 11–14). Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Vrečer, N. (2014). “Socialising, Curiosity, Width...”, the Benefits of Liberal Adult Education in the Bell Project. *Andragogical Perspectives*, 20(3), 71–89.
- Vrečer, N., Možina, E., Svetina, M., Žalec, N. and Javrh, P. (2008). *Education and Training of Migrants in Slovenia, Research Report*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education.
- Žalec, B. (2011). Critical Thinking, Empathy and Dialogue in Education. In J. Kolenc (ed.), *The Millennium of the Summaries of the Polish–Slovenian Scientific Symposium Educational Sciences and their Concepts* (pp. 7). Ljubljana: The Educational Research Institute.



Tina Baloh

## SPODBUJANJE MEDKULTURNEGA DIALOGA

### POVZETEK

*Projekt Vklopi se je program spodbujanja medkulturnega dialoga z državljani tretjih držav, ki je potekal v Celju od 5. januarja do 30. junija 2015 v izvedbi UPI – ljudske univerze Žalec. Namenjen je spodbujanju sodelovanja med domačim prebivalstvom in državljani tretjih držav na najrazličnejših področjih vsakdanjega življenja kot tudi ozaveščanju javnosti o pomenu strpnosti in medkulturnega dialoga ter promociji etnične raznolikosti. V projektu, ki ga sofinancirata EU iz Evropskega sklada za vključevanje državljanov tretjih držav in Ministrstvo RS za notranje zadeve, so bile izvedene različne dejavnosti: kulinarčne delavnice, radijske oddaje, zaključna prireditev s predstavitev državljanov tretjih držav na stojnicah, anketa in priprava brošure. S projektom, katerega naročnik je omenjeno ministrstvo, Slovenija izvaja ukrepe integracije, s katerimi državljanom tretjih držav zagotavlja možnosti za vključitev v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije.*

**Ključne besede:** medkulturni dialog, državljani tretjih držav, Evropski sklad za vključevanje državljanov tretjih držav

### PROMOTION OF INTERCULTURAL DIALOGUE – ABSTRACT

*The Vklopi se ("Integrate") project (January 5 – June 30, 2015) is a programme for promotion of intercultural dialogue between third-country nationals and their host society. Its aim is to promote the co-operation between the home country and third-country nationals in different fields of everyday life as well as the promotion of ethnic diversity and raising awareness about the importance of intercultural dialogue and tolerance. The project is co-financed by the EU through the European Fund for the Integration of Third-Country Nationals and the Slovenian Ministry of the Interior, and represents one of the integration policy measures that facilitate integration of non-EU migrants into cultural, economic and social life in the Republic of Slovenia. The following activities were prepared or carried out within the project: intercultural cooking workshops, radio shows, intercultural stands, a survey, and a brochure.*

**Keywords:** intercultural dialogue, third-country nationals, European Fund for the Integration of Third-Country Nationals

## EVROPSKI IN PRAVNI OKVIR IZVAJANJA PROJEKTA

Programi spodbujanja medkulturnega dialoga z državljani tretjih držav se izvajajo v okviru večletnega programa Evropskega sklada za vključevanje državljanov tretjih držav 2007–2013, na podlagi katerega je Republika Slovenija načrtala strategijo vključevanja tujcev, ki imajo v Republiki Sloveniji dovoljenje za prebivanje, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije. Programi se osredotočajo na ciljno skupino državljanov tretjih držav, tj. migrante, ki prihajajo iz držav, ki niso članice Evropske unije. Pravna podlaga za izvajanje programov je Zakon o tujcih, ki v poglavju o integraciji določa, da »Republika Slovenija zagotavlja pogoje za vključitev tujcev, ki imajo v Republiki Sloveniji dovoljenje za prebivanje ali potrdilo o prijavi prebivanja, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije« (Zakon o tujcih, 2014, str. 4986). Ukrepi integracije so eden od temeljev migracijske politike (Večletni program 2007 – 2013, 2007, str. 5). Slovenija pa sledi leta 2004 sprejetim skupnim osnovnim načelom politike vključevanja migrantov v Evropski uniji, ki med drugim integracijo opredeljujejo kot dvo-smerni proces, vključevanje in nadgrajevanje protidiskriminacijske politike. Ministrstvo za notranje zadeve, ki je odgovorno za izvajanje ukrepov integracije tujcev, poleg programov medkulturnega dialoga zagotavlja programe učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino ter programe informiranja (priprava priročnikov, brošur, ki jih ministrstvo predloži državnim organom) (Uredba o načinih in obsegu zagotavljanja ..., 2012, str. 7088). Ti integracijski ukrepi naj bi zagotavljali hitrejšo vključevanje tujcev v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Slovenije in so za udeležence brezplačni ob izpolnjevanju pogojev iz uredbe.

## PROJEKT *VKLOPI SE*

Program spodbujanja medkulturnega dialoga z državljani tretjih držav je potekal od 5. januarja do 30. junija 2015 z namenom spodbujanja sodelovanja med različnimi kulturami, spodbujanja spoštljivega odnosa do kulturnih razlik, ozaveščanja o pomenu medkulturnega dialoga in promocije etnične raznolikosti.

Projekt *Vklopi se* so soustvarjali državljani tretjih držav, s čimer so imeli priložnost predstaviti lastne izkušnje življenja v Sloveniji kot tudi svojo kulturo in tradicijo. Prav tako je treba poudariti, da se je večina migrantov, ki smo jih nagovorili k sodelovanju, z veseljem odzvala vabilu. Irina Babicheva, izvajalka delavnice o ruski kuhinji, tako kot drugi sodelujoči meni, da potrebujemo več podobnih projektov, saj ti pomagajo tujcem pri lažji vključitvi v okolje, domače prebivalstvo pa prek kulinarike spoznava tradicionalne jedi, s tem pa tudi zgodovino, običaje in navade drugih držav. Poleg delavnice ruske kuhinje smo izvedli še bosansko, makedonsko, kitajsko in filipinsko kuharsko delavnico. Obiskovalci so bili nad njimi navdušeni, kar dokazuje tudi zadnja, ki je bila najbolj obiskana. Čeprav je bilo v ospredju kuhanje, je v neformalnem vzdušju potekalo sproščeno medkulturno druženje.

Druga projektna dejavnost je bil cikel *5 radijskih oddaj*, v katerih smo se posvetili naslednjim temam: kaj je medkulturni dialog, vzroki za migracije, zgodbe migrantov na Celjskem,

stereotipi ter medkulturni dialog v vrtcu in šoli. Oddaje smo pripravili v sodelovanju z državljani tretjih držav, strokovno javnostjo, lokalnim okoljem in Radiem Celje. Kot je v prvi radijski oddaji povedala gostja oddaje dr. Natalija Vrečer z Andragoškega centra Slovenije, se migracije v svetu krepijo, s čimer se večja potreba po medkulturnem dialogu. Dr. Vrečerjeva je dodala, da je prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog usvojitve medkulturnih kompetenc. Pri tem ima ključno vlogo vzgojno-izobraževalni sistem, zato bi jih morali usvojiti zlasti učitelji in vzgojitelji. Treba se je tudi zavedati, da je vsaka družba večkulturna in da je uspešen medkulturni dialog pogoj za mir v svetu. V drugi radijski oddaji smo se pogovarjali o migracijah in k mikrofonu povabili dr. Marino Lukšič Hacin z Inštituta za izseljenstvo in migracije pri ZRC SAZU. Dr. Lukšič Hacinova se je uvodoma vprašala o smislu vprašanja o vzrokih za migracije glede na dejstvo, da je za živa bitja bolj običajno, da se selijo, kot pa da so statična. Navedla pa je tri glavne vzroke za selitve: gospodarske, politične in ekološke, pri čemer je opozorila, da razviti svet pozablja, da je s svojo politiko povzročil revščino in ekološke katastrofe v marsikateri državi in s tem tamkajšnje prebivalstvo prisilil v migracijo. Kot posebno obliko migracije je omenila nujno migracijo, ki je na primer značilna za diplomate, humanitarne delavce, novinarje, misijonarje. V tretji oddaji smo se posvetili stereotipom in obiskali člane debatnega kluba Gimnazije Celje Center. Po mnenju dijakov gre pri stereotipih večinoma za negativne predstave o neki skupini ljudi, ki smo jih ponotranjili med odraščanjem, ko se v posameznika usidrajo prek vzgoje, filmov, medijev. Lahko nas spodbujajo k temu, da vidimo v družbi probleme, ali delujejo kot blokada. S sodbami je treba počakati in človeka najprej spoznati. Vendar pa bo stereotip še vedno nekje v ozadju misli tudi, ko osebo spoznamo. In ko bo oseba naredila nekaj, kar bo potrdilo naš stereotip, jo bomo hitreje obsodili. V predzadnji radijski oddaji smo se med drugim pogovarjali s pomočnico ravnateljice II. OŠ Celje in svetovalno delavko iz Vrtca Zarja. Barbara Horvat Želj iz Vrtca Zarja meni, da je delo z otroki migranti glede na njene izkušnje odvisno od osebne ozaveščenosti in prepričanja, da večkulturnost bogati in da je večjezičnost prednost. Najtežje je takrat, kadar se vzgojitelj in otrok zaradi jezikovne ovire ne moreta sporazumevati, kar se dogaja pri albansko govorečih otrocih. Takrat je komunikacija zelo otežena. Z izzivom se spopadajo tako, da občasno pripravijo medkulturne ure, kjer se naučijo nekaj albanskih besed, povabijo starše, ki znajo oba jezika, organizirajo bralne urice. Željjeva je še poudarila, da je bistveno otroku dati priložnost, da se predstavi v svojem jeziku. Sabina Vizjak, podravnateljica na II. OŠ Celje, pa nam je povedala, da je delo z otroki migranti na njihovi šoli stalna praksa. Otroci so toplo sprejeti, tudi učenci šole so navajeni na tuje sošolce. Iz leta v leto je teh otrok več, zato vsako leto poskušajo uvesti kakšno novost. Tako so letos dve učiteljici poslali na tečaj albanščine za vzpostavitev lažje komunikacije z albansko govorečimi otroki.

V oddajah so vsakič sodelovali tudi državljani tretjih držav, ki so glede na temo opisali svoje izkušnje, recimo zakaj so prišli v Slovenijo, kako so se vključili v novo življenje in s kakšnimi izzivi so se pri tem srečevali.

Projekt smo 3. junija 2015 zaključili na ploščadi pri Osrednji knjižnici Celje, kjer so državljani tretjih držav na stojnicah predstavljali kulturo in kulinariko svojih držav: Kosova, Makedonije, Paragvaja, Bosne in Hercegovine, Kitajske in Rusije.

## ANKETA

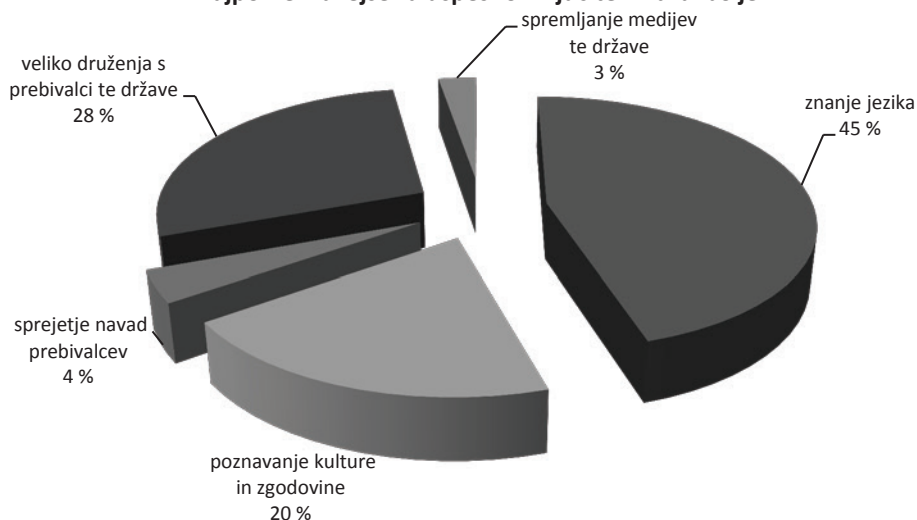
Posebna projektna aktivnost je bila izvedba ankete med državljani tretjih držav, s katero smo želeli pridobiti mnenje državljanov tretjih držav o medkulturnem dialogu in informacije o njihovem vključevanju v slovensko družbo. V anketi je sodelovalo 39 državljanov tretjih držav, ki so v naši organizaciji opravljali izpit iz slovenščine na osnovni ravni. Med anketiranci je bilo 20 moških in 19 žensk, po starosti sta prevladovali naslednji skupini: od 31 do 40 let (65 odstotkov) in od 25 do 30 let (26 odstotkov). Večina izmed anketiranih, kar 63 odstotkov, jih prihaja iz Bosne in Hercegovine, od koder je tudi sicer najštevilčnejša skupina migrantov v Republiki Sloveniji. Potem 15 odstotkov anketirancev prihaja iz Kosova, nekaj pa še iz Rusije, Srbije, Maroka, Makedonije in drugih držav. Kar 75 odstotkov anketirancev ima dovoljenje za stalno prebivanje v Sloveniji, kot vzrok migracije pa so največkrat navedeni želja po pridobitvi državljanstva (31 odstotkov), zaposlitev in poroka (23 odstotkov). Med anketiranci je najmanjši delež visoko izobraženih, največ pa tistih s končano srednjo ali poklicno šolo. Izmed vseh vprašanih je zaposlenih malo več kot polovica.

V prvem delu ankete smo se osredotočili na sam pojem medkulturni dialog, ta del je obsegal pet vprašanj. Ob besedi medkulturni dialog anketiranci najprej pomislijo na različnost kultur (70 odstotkov) in sporazumevanje (16 odstotkov). Na vprašanje, kaj je najbolj pomembno za medsebojno razumevanje in spoštovanje med različnimi narodi, in sicer tako pri migrantih kot pri avtohtonem prebivalstvu, so anketiranci odgovorili, da bi avtohtono prebivalstvo moralo pokazati zlasti sprejemanje in spoštovanje ter potrpežljivost, migranti pa bi se morali naučiti jezik. Pri drugem vprašanju o glavnih razlogih za nerazumevanje in nespoštovanje med kulturami so anketiranci navajali, da so to nepoznavanje drugih kultur, strah pred neznanim in nepoznavanje jezika. Na vprašanje o tem, na katerih področjih življenja je razumevanja več in kje manj, so kot področje, kjer je medkulturni dialog najbolj uspešen, navedli šport (32 odstotkov odgovorov), in kot področje, kjer je medkulturni dialog najmanj uspešen, vero (32 odstotkov odgovorov).

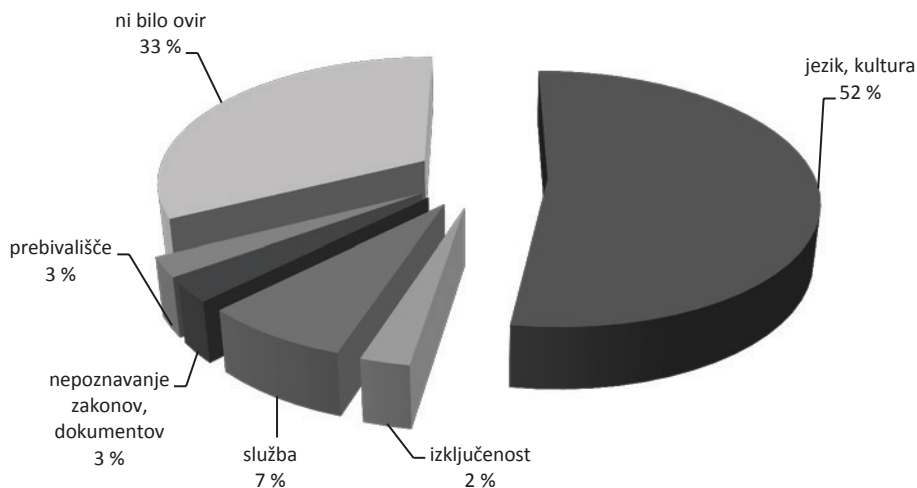
Drugi del ankete je obravnaval vključevanje migrantov v slovensko družbo. Obsegal je deset vprašanj: sedem vprašanj zaprtega in tri vprašanja odprtega tipa. Po mnenju anketirancev je za boljše vključitev v življenje v novi državi najbolj pomembno znanje jezika (45 odstotkov), na drugo mesto so postavili druženje z domačim prebivalstvom (28 odstotkov). Na vprašanje, kako so se prilagodili življenju v Sloveniji, so odgovarjali tako: sprejetje nekaterih navad in kulturnih značilnosti (28 odstotkov), gledanje slovenske televizije, branje časopisov, poslušanje radia (29 odstotkov). Kot pomembno navajajo še druženje s Slovenci (22 odstotkov). Pri vključevanju v družbo so jim najbolj pomagali družina in sorodniki, na drugem mestu so prijatelji. Kot jezik sporazumevanja, ko gre za uradne namene, so vsi navedli slovenščino, doma se večinoma sporazumevajo v svojem maternem jeziku (71 odstotkov vseh odgovorov), na delovnem mestu večinoma v slovenščini (90 odstotkov). Med ovirami, s katerimi so se najpogosteje srečevali, so navedli: jezik/kultura (52 odstotkov), brezposelnost (sedem odstotkov), nepoznavanje zakonov, predpisov (tri odstotki), 13-krat pa so zapisali, da ni bilo ovir. Ob koncu ankete smo jih

vprašali še, kako bi opisali tipičnega Slovenca; med odgovori izstopajo naslednje lastnosti: prijazen, delaven, pripravljen pomagati in ustrežljiv. Zadnji vprašanji v anketi sta bili, kaj jim je v Sloveniji oziroma pri Slovencih najbolj všeč in kaj najmanj. Anketirancem so najbolj všeč prijaznost, komunikativnost, narava in kulinarika, najmanj pa nespoštovanje drugih in zavist.

### Najpomembnejše za uspešno vključitev v družbo je:



### Ovire, na katere sem naletel/a



## ZAKLJUČEK

Projekti, kakršen je spodbujanje medkulturnega dialoga, so dobrodošli, potrebni in pomembni, kar dokazuje odziv tako državljanov tretjih držav kot domačega prebivalstva. Sodelujočim državljanom tretjih držav je projekt omogočil predstaviti svojo kulturo, svoje razmišljanje, svojo zgodbo širši javnosti. Ponudil jim je medijski prostor in prostor neformalnega druženja z domačim prebivalstvom. To druženje je bilo najbolj pristno na kulinarčnih delavnicah, saj je ljudi povezal skupni interes in je medkulturni dialog potekal v sproščenem, neformalnem vzdušju. Podobno uspešna je bila zaključna prireditev, ki je bila namenjena promociji etnične raznolikosti in druženju. Prek radijskih oddaj pa smo medkulturnemu dialogu zagotovili več medijske pozornosti, saj gre za temo, ki jo mediji obravnavajo redko, če že, pa gre pri poročanju v zvezi z migranti večinoma za negativne novice. V oddajah smo temo osvetlili z različnih vidikov in iskali dobre prakse, s čimer smo vsaj malo pripomogli k ozaveščanju o pomenu medkulturnega dialoga. Prav mediji so tisti, ki bi lahko ogromno pripomogli k širjenju medkulturnega dialoga v javnosti, in lahko si le želimo, da bi mu v prihodnosti posvetili več prostora, saj si ga vsekakor zasluži.

## LITERATURA

- Anclin, M. in Baloh, T. (2015). *Anketa o medkulturnem dialogu z državljani tretjih držav*. Žalec: UPI – ljudska univerza Žalec.
- Uredba o načinih in obsegu zagotavljanja programov pomoči pri vključevanju tujcev, ki niso državljani Evropske unije (2012). *Uradni list RS*, 70. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=109799>.
- Večletni program 2007–2013, Sklad za vključevanje državljanov tretjih držav*. Pridobljeno s [http://www.mnz.gov.si/fileadmin/mnz.gov.si/pageuploads/UFZJN/PEES/Evropski\\_sklad\\_za\\_integracijo/05\\_Sklad\\_za\\_vkljucevanje\\_-\\_Vecletni\\_program.pdf](http://www.mnz.gov.si/fileadmin/mnz.gov.si/pageuploads/UFZJN/PEES/Evropski_sklad_za_integracijo/05_Sklad_za_vkljucevanje_-_Vecletni_program.pdf).
- Zakon o tujcih (2014). *Uradni list RS*, 45. Pridobljeno s [http://www.uradni-list.si/\\_pdf/2014/Ur/u2014045.pdf#!u2014045-pdf](http://www.uradni-list.si/_pdf/2014/Ur/u2014045.pdf#!u2014045-pdf).

## »POMEMBNO MI JE BILO, DA SE VKLJUČIM V RAZLIČNE PROGRAME IN SE ČIM PREJ NAUČIM JEZIKA«

### Intervju z Eniso Murgić, udeleženko programa Začetna integracija priseljencev (ZIP)<sup>1</sup>

*Enisa Murgić je profesorica angleščine, rojena v Veliki Kladuši v Bosni in Hercegovini. Avgusta bo minilo dve leti, odkar se je z družino preselila v Novo mesto. Pravi, da ji je kot jezikoslovki zelo pomembno poznavanje jezika, ki ga govorijo ljudje v okolju, kjer živi. Vključuje se v različne programe, ki jih organiziramo v Razvojno izobraževalnem centru Novo mesto, v zadnjem letu pa se v dejavnosti zavoda vključuje tudi kot izvajalka programov.*

#### **Zakaj ste se odločili, da se preselite ravno v Slovenijo?**

Moj mož v Sloveniji dela že devet let. Veliko smo se selili, nato pa se odločili, da bomo prišli živeti v Slovenijo.

#### **Še zelo mladi ste začeli delati za Organizacijo združenih narodov (OZN). Kako se vam je ponudila ta priložnost?**

Priložnost se mi je ponudila, ko sem bila stara 18 let. To pa zato, ker sem dobro govorila angleško. Nekaj časa sem delala kot prevajalka, vendar sem službo po nekem obdobju zapustila in se posvetila študiju angleščine v Sarajevu. Po enem letu, ko sem končala prvi letnik, pa so me poklicali iz OZN, zato sem odšla nazaj, študij pa sem dokončala izredno.

---

<sup>1</sup> Izobraževalni program ZIP so napisale dr. Ina Ferbežar, dr. Nataša Pirih Svetina (obe Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik) in mag. Ester Možina ter dr. Natalija Vrečer (Andragoški center Slovenije). Namenjen je integraciji priseljencev ob njihovem prihodu v Slovenijo, primeren pa je tudi za tiste priseljenke, ki že nekaj časa bivajo v Sloveniji. Priseljence želi seznaniti s praktičnimi zadevami, s katerimi se ob nastanitvi srečajo v vsakdanjem življenju. Omogoča pridobivanje znanja za osnovno sporazumevanje v slovenščini ob nastanitvi oziroma ob začetku bivanja v Sloveniji s poudarkom na obvladovanju osnovne komunikacije na delovnem mestu, spoznavanju in razumevanju trga dela in zaposlovanja ter možnosti in priložnosti za nadaljnje izobraževanje, osebni razvoj ter vključenost v slovensko družbo.

Program ZIP je sestavljen iz začetnega (60 ur) in nadaljevalnega modula (120 ur), ki obsegata vsebine iz vsakdanjega življenja kot na primer: osebna identiteta; družina in dom; delo in poklic, trg dela; zdravje in socialna varnost; izobraževanje; javno življenje; ekonomika; okolje in prostor; slovenska družba in ustavna ureditev; slovenska kultura, zgodovina in tradicija.

Program je dosegljiv na spletni strani ministrstva za izobraževanje, znanost in šport:

[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program\\_odrasli\\_ZIP.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_ZIP.pdf)

**Z družino pa ste menda nekaj let živeli tudi na Kosovu, večino časa sami s hčerko?**

Prijavila sem se na razpis za mednarodnega prevajalca v misiji na Kosovu in dobila službo. Skupaj z možem in trimesečno hčerko smo se preselili in tam živeli šest let. Kmalu zatem pa je mož dobil službo v Sloveniji, zato sva s hčerko ostali sami. V veliko pomoč mi je bila varuška, s katero sva danes dobri prijateljici.

**Kako to, da ste se vrnili v Bosno?**

Po šestih letih smo se vrnili domov, ker se je misija OZN na Kosovu bližala koncu. Dobil sem službo v Bosni kot učiteljica angleščine. Najprej sem se zaposlila v srednji šoli, kmalu zatem pa v osnovni, kjer sem dobila službo za nedoločen čas. Po petih letih pa smo ponovno spakirali kovčke ...

**In tokrat odšli v Slovenijo, kjer je zaposlen vaš mož?**

Dolgo časa smo živeli ločeno, kar je bilo precej kruto. Zelo smo si želeli, da končno zaživimo skupaj kot družina. Mož je sicer med službovanjem stanoval v Metliki, vendar sva se strinjala, da si bomo stanovanje raje poiskali v Novem mestu, predvsem, ker je večji kraj in daje več priložnosti za izobraževanje, zaposlitev in druge dejavnosti. Tudi podjetje, kjer je zaposlen mož, ima sedež v Novem mestu, tako da odločitev ni bila težka.

**Še preden ste se preselili v Slovenijo, ste poznali naš zavod in vedeli, kakšne programe izvajamo. Kako ste prišli do informacij?**

Sem oseba, ki ne sedi doma in čaka, da se stvari zgodijo same od sebe. Pred selitvijo sem malo brskala po internetu in pregledovala, kje bi lahko živeli. Pomembno mi je bilo, da se vključim v različne programe in se čim prej naučim jezika. Med drugim sem zasledila vaš RIC in se odločila, da se vključim v vaše programe za migrante.

**Kako je bilo z vašim znanjem slovenščine?**

Ko sem prišla v Novo mesto, nisem ničesar razumela. Znašla sem se v zelo nevhvaležni situaciji. Prvi dve besedi, ki sem se ju naučila, sta bili »živijo« in »adijo«.

**Želeli ste se čim prej naučiti jezika. V katere programe ste se vključili?**

Zelo neprijetno mi je, če ne govorim jezika ljudi okoli sebe. Zato sem se takoj po selitvi oglasila v Svetovalnem središču Novo mesto. Najbolj sem si želela, da spoznam jezik in se vključim v program Začetna integracija priseljencev, ki je pravzaprav 180-urni program slovenščine za tujce. Ker v poletnih mesecih še niso izvajali izobraževalnih programov,

sem pustila svoje kontaktne podatke. Prvi program, v katerega sem se vključila v RIC, je bil Zaživimo v novi državi, ki je trajal 50 ur, nadaljevala pa sem v študijskem krožku »Poznam deželo, ki je trenutno moj dom?«. V obeh programih smo se imeli zelo prijetno in ogromno sem se naučila o ljudeh, kulturi, tradiciji ... Zame sta bila zelo pomembna, saj veliko stvari, ki jih vem o Sloveniji, poznam ravno zaradi udeležbe v omenjenih programih.

### **Kako ste se počutili kot tujka v Sloveniji?**

Ko sem prišla v Slovenijo, nisem poznala nikogar. Ne govoriti jezika in biti tujec v državi je zelo neprijetno. V že omenjenih programih sem spoznala ljudi, ki so se znašli v podobni situaciji, kot sem bila sama, zato mi je bilo lažje. Zato je pomembno, da se ljudje, ki se preselijo v tujo državo, čim prej udeležijo takšnih izobraževanj.

### **Naslednje leto pa ste se vključili še v program Začetna integracija priseljencev (ZIP), ker ste prepričani, da prav znanje jezika daje prave priložnosti. Katere vsebine so bile za vas najbolj koristne?**

Lahko bi sicer uporabljala angleščino, a tega nisem želela. Bolj pomembno mi je bilo, da sem se naučila domačega jezika, saj se tako hitreje pojavijo priložnosti, ki so pomembne za vključitev v novo okolje. Imela sem srečo, da sem imela krasno učiteljico, ki je uporabljala vsebine iz vsakdanjega življenja, tako da so bile prav vse koristne. Imela je veliko potrpljenja in se trudila, da je odgovorila na vsa naša vprašanja. Ker sem jezikoslovka, bi morda v ospredje postavila jezik, slovnične strukture, idiome ... To mi je kot prevajalki in učiteljici, ki slovensko govoreče poučuje angleščino, zelo pomembno. Ne smem pozabiti tudi na pisne vaje in igre vlog, kjer smo morali neposredno uporabljati slovenščino. Te vsebine sem po koncu programa zelo pogrešala, saj nisem imela več toliko priložnosti za vajo, komunikacijo.

### **Kako pa bi ocenili vsebine, ki se v sklopu programa ZIP izvajajo zunaj učilnice? Obiskali ste knjižnico, muzej, odšli na pohod in ekskurzijo ...**

Takšne vsebine razširjajo obzorje in omogočajo, da spoznaš okolje, v katerem živiš, in seveda nove ljudi. Slišiš tudi druge slovensko govoreče, ne le učitelja. Čez nekaj časa se namreč privadiš, na kakšen način neka oseba komunicira, in ko se znajdeš v stiku z nekom tretjim, je verjetnost, da ga zelo malo razumeš, čeprav govori isti jezik. Po mojem mnenju morajo tečajniki imeti stik tudi z drugimi ljudmi, ne le z učiteljem.

### **Kako ste se počutili v skupini?**

Počutila sem se zelo prijetno – varno in sprejeto. Lahko smo se pogovarjali praktično o vsem, primerjali situacije s svojimi državami.

**Ali bi v programu karkoli spremenili, izboljšali? Je primeren za pripravo na izpit iz slovenščine?**

Program ponuja vse, kar je potrebno, da se pripraviš na izpit. Ob koncu programa sem se počutila povsem pripravljeno na izpit, zato ni bilo potrebno, da bi se učila še sama doma in se dodatno pripravljala. Pred izpitom pa me je najbolj skrbel ustni del, saj nisem bila prepričana, da bom v tistem trenutku pred komisijo našla prave besede. Za dodatno obogatitev programa bi morda predlagala, da se skupina, ki je vključena v ZIP, vsake toliko časa združi z drugo skupino udeležencev, ki jim je materni jezik slovenščina. Neke vrste debatne urice ...

**V RIC niste bili le udeleženka programov, ampak tudi izvajalka vsebin v drugih programih in projektih. Z odliko pa ste opravili tudi izpit iz slovenščine. Kako to vpliva na vas?**

Včasih sem se počutila osamljeno, danes pa sem pogumnejša in bolj samozavestna, saj lahko sodelujem v pogovoru, ko poteka komunikacija v slovenščini. Moja samopodoba se je zelo izboljšala. V prvi vrsti zaradi znanja jezika, saj sem videla, da so za vsem trudom in udejstvovanjem prišli tudi rezultati.

*Pogovarjala se je Maja Regina.*

*Zaira Vidau in Norina Bogatec*

## PROJEKT EDUKA – VZGAJATI K RAZLIČNOSTI

### PREDSTAVITEV

Projekt EDUKA je bil namenjen promociji medkulturnih vrednot kot temeljev oblikovanja in razvijanja odnosov v večetnični in večjezični družbi. Cilj projekta EDUKA je bil ustvariti znanje in orodja za vzgajanje k različnosti in medkulturnosti v šolskem in univerzitetnem okolju ter jih posredovati predvsem mladim in učnemu kadru na vseh stopnjah izobraževanja.

Čezmejno območje med Slovenijo in Italijo odlikuje specifična prisotnost različnih jezikov in kultur. Potencial tovrstnega etničnega, kulturnega in jezikovnega bogastva pa žal ostaja omejen, predvsem zaradi zgodovinskih predsodkov, ki izhajajo iz skromnega poznavanja kulturnih in jezikovnih značilnosti zgodovinskih manjšin in migrantskih skupnosti med večinskim prebivalstvom.

Partnerji projekta so v triletnem obdobju od leta 2011 do leta 2014 v sodelovanju s šolami izvajali izobraževalne, informativne, promocijske in raziskovalne aktivnosti:

- informativna predavanja z namenom ozaveščanja o različnosti ter zgodovinskih narodnih in jezikovnih manjšinah in migrantskih skupnostih, navzočih na čezmejnem območju;
- čezmejne izobraževalne in raziskovalne delavnice z namenom odkrivanja krajevnih vidikov kulturne raznolikosti;
- priprava učnega gradiva, kot so priročniki za učitelje in profesorje, didaktične igre, videoposnetki in informativne publikacije;
- čezmejna raziskava o doživljanju in vodenju večkulturnih razredov v šoli;
- organizacija javnih dogodkov in posvetov.

Projekt je bil namenjen učencem, dijakom, študentom, učiteljem in profesorjem osnovnih in srednjih šol prve in druge stopnje v Italiji ter osnovnih in srednjih šol v Sloveniji,

univerzitetnim študentom in mladim. Območje izvajanja projektnih aktivnosti je obsegalo pokrajine Trst, Gorico, Videm, Benetke in Ravenna v Italiji ter obalno-kraško, osrednjeslovensko in goriško regijo v Sloveniji.

Projekt EDUKA je uvedel sistem sodelovanja med raziskovalnim področjem družboslovnih ved in humanistike, kar je prineslo bogato znanstvenoraziskovalno produkcijo na temo medkulturnega izobraževanja, ter šolskim sistemom kot neposrednim uporabnikom tovrstnih znanj. Vsa gradiva projekta EDUKA so dosegljiva v PDF-verziji na spletni strani projekta [www.eduka-itaslo.eu](http://www.eduka-itaslo.eu).

Vodilni partner projekta je bil SLORI – Slovenski raziskovalni inštitut. Partnerji projekta so bili: Pokrajina Ravenna, Univerza na Primorskem – Fakulteta za humanistične študije Koper, Univerza v Trstu – Oddelek za politične in družbene vede, Univerza v Vidmu – Oddelek za vede o človeku in Mednarodni center o večjezičnosti, Univerza Ca' Foscari v Benetkah, Furlansko filološko društvo »Graziadio Isaia Ascoli«, Italijanska unija ter Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije Znanstvenoraziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti.

Delo, ki je bilo opravljeno v okviru evropskega projekta EDUKA, želimo uvrstiti med dobre prakse razvijanja medkulturnih kompetenc ter čezmejnega povezovanja in sodelovanja na meji med Italijo in Slovenijo.

Čezmejnost in medkulturnost sta označevala projekt EDUKA v vseh njegovih pogledih. Bila sta vodilna nit tako pri oblikovanju projektnih vsebin kot pri izvajanju načrtovanih dejavnosti. Prizadevali smo si, da prideta njuna povezanost in medsebojni vpliv čim bolj do izraza. O tem priča že narava partnerstva v projektu, ki se je razvil iz načrtovanja in dogovarjanja med različnimi slovenskimi in italijanskimi ustanovami, med predstavniki tako večinskih kot manjšinskih izobraževalnih, raziskovalnih in kulturnih okolij ter med institucijami iz obmejnih in neobmejnih regij. Želeli smo, da se o večjezičnih in večkulturnih specifikah med Italijo in Slovenijo ter o medkulturnih vsebinah v vzgojno-izobraževalnem procesu informira, razpravlja, ustvarja in raziskuje z več zornih kotov in ob upoštevanju potreb različnih skupnosti, ki živijo na programskem območju.

Široka mreža pri projektu sodelujočih partnerjev je pokrivala obsežno čezmejno območje z raznoliko tipologijo izobraževalnih ustanov. Poleg pripadnosti dvema različnima izobraževalnima sistemoma imajo te ustanove različen učni jezik (slovenski ali italijanski), različen pa je tudi njihov status glede na skupnost, v okviru katere delujejo (»večinska« ali »manjšinska« šola). Večinske šole se razlikujejo še glede na prisotnost oziroma odsotnost zgodovinskih manjšin na svojem ozemlju in glede na možnost učenja manjšinskega jezika, ki otrokom je ali ni na voljo v okviru kurikularnih dejavnosti. Gre torej za različna vzgojna in izobraževalna okolja, v katerih je ista narodna pripadnost oziroma jezik lahko izraz večinske ali manjšinske skupnosti, kjer se otroci priseljenih družin izobražujejo v učnem jeziku, ki je lahko večinski ali pa manjšinski, kjer je učenje manjšinskega jezika predvideno v večinskih šolah ali pa ne.

Čezmejne in medkulturne so bile tudi oblike in metode izvajanja delovnega načrta. Izhajali smo namreč iz prepričanja, da je skupinsko delo v jezikovno in kulturno heterogenih skupinah najprimernejši način za spodbujanje šolajoče se mladine in učnega kadra k čezmejnemu spoznavanju, sodelovanju in interakciji. Večina dejavnosti je bila zato izvedena s skupinskim ustvarjanjem in ta metoda se je izkazala kot zelo učinkovita za doseganje zastavljenih ciljev.

Čezmejno ustvarjanje in medkulturno razmišljanje sta nedvomno zelo uspešni obliki skupinskega udejstvovanja, zahtevata pa veliko pozitivne energije, pogajalskih spretnosti in vztrajnosti. Začrtani program je bil dokaj zahteven tako z organizacijskega kot z vsebinskega vidika. Ne moremo skrivati, da je bilo načrtovanje in izvajanje predvidenih dejavnosti včasih tudi težavno in naporno. Pri usklajevanju potreb, zanimanj in pričakovanj znotraj posameznih delovnih skupin je prišlo tudi do zapletov in težav, ki so bili odvisni po eni strani od objektivnih okoliščin – vključeni partnerji in sodelavci smo namreč dejavni v različno organiziranih izobraževalnih in raziskovalnih ustanovah –, po drugi pa od naših različnih pristopov in pogledov na čezmejne in medkulturne integracijske procese. Obravnavana problematika je namreč zelo kompleksna in v nekaterih pogledih nedorečena, saj je odvisno, s katerega zornega kota gledamo na posamezna vprašanja. Izhajati smo morali iz predpostavke, da pripadniki večinskih oziroma manjšinskih skupnosti doživljamo zgodovinske, kulturne, jezikovne in narodnostne posebnosti slovensko-italijanskega kontaktnega prostora z različnimi občutki in motivacijo. Pestre in živahne skupinske dinamike, ki so se oblikovale med izvajanjem posameznih dejavnosti, so hkrati dokaz, da je v okviru projekta EDUKA res prišlo do odprtega soočanja in iskanja skupnih imenovalcev, na katerih smo lahko gradili in dosegli otipljive rezultate. Dragoceno aplikativno gradivo, ki smo ga oblikovali v okviru projekta EDUKA, je sad vztrajnega skupinskega dela in je uporabno v različnih vzgojnih in izobraževalnih okoljih tako v Italiji kot v Sloveniji.

Iz izkušnje v okviru projekta EDUKA bi poudarili zlasti dvoje. Prvič, da so nekatere potrebe in pričakovanja v vzgojnem in izobraževalnem procesu skupni različnim šolskim okoljem: tako večinskim kot manjšinskim, tako s slovenskim kot z italijanskim učnim jezikom. Te potrebe in pričakovanja so zato lahko konkretna in dobra podlaga za mrežno povezovanje ter načrtovanje medkulturnih pobud in čezmejnih dejavnosti, ki bi s sinergijo kadrovske in finančne virov povečale učinkovitost dela v etnično heterogenih razredih.

Drugič, da je treba še veliko vlagati v uvajanje in razvijanje medkulturnih odnosov ter vzpostavljanje čezmejnih vezi. Izobraževanje v medkulturni perspektivi ne sloni na izdelanih »receptih«, ampak je izredno zahteven proces, ki se mora razvijati izhajajoč iz konkretnih potreb razreda in ob sprotne nadgrajevanju učnih vsebin, preverjanju pedagoških postopkov in evalvaciji doseženih rezultatov. Ta proces je še kompleksnejši, če poteka na čezmejnem območju in v prostoru, kjer narodnostna, kulturna in jezikovna raznolikost izhajajo iz sobivanja pripadnikov večinskega prebivalstva, zgodovinskih manjšin in migrantskih skupnosti. Cilj procesa je ovrednotenje te raznolikosti in za zgodovinske manjšine tudi ohranjanje osnovnega referenčnega konteksta, v okviru katerega lahko manjšinska skupnost poskrbi za vrednotenje in prenašanje lastne kulturne dediščine.

V procesih evropske integracije je namenjanje pozornosti mladi generaciji izrednega pomena. Na podlagi zadnjih raziskav se na meji med Italijo in Slovenijo oblikuje in razvija nezanemarljiv mlad intelektualni potencial, ki se lahko uveljavi tudi z vključevanjem v procese čezmejnega povezovanja in načrtovanja. Če hočemo, da v razvoju čezmejnega prostora mladi vidijo perspektivne možnosti za svojo prihodnost, je nujno, da ta prostor spoznavajo in ga pozitivno doživljajo tudi v njegovih jezikovnih in kulturnih razsežnostih. V ta pomembna prizadevanja uvrščamo projekt EDUKA. Izdelano gradivo ponujamo predvsem šolam, hkrati pa tudi vsem vzgojnim in izobraževalnim ustanovam in okoljem, ki želijo spodbujati medsebojno poznavanje in graditi nove oblike sodelovanja med narodnimi, kulturnimi in jezikovnimi skupnostmi, ki živijo na območju severnega Jadrana.

## REZULTATI PROJEKTA

V nadaljevanju podajamo krajši opis didaktičnega gradiva, ki smo ga izdelali v okviru projekta EDUKA.

- *Bogatec, Norina (ur.) (2014). Čezmejne raziskovalne delavnice o medkulturnosti/ Laboratori di ricerca transfrontalieri sull'interculturalità. Trieste/Trst: SLORI.*

Publikacija vsebuje rezultate dveh anketnih raziskav, ki so ju izvedli dijaki iz Trsta, Kopra in Sežane v okviru dveh čezmejnih raziskovalnih delavnic.

Že iz naslovov predstavitvenega gradiva se da razbrati teme, ki so jih srednješolci želeli obravnavati, in hkrati tudi razlike v doživljanju medkulturnega dialoga med dijaki prve in druge izvedbe. Z naslovom *Živeti v različnosti* so dijaki šol s italijanskim učnim jezikom poudarili integracijsko dinamiko manjšinskih in migrantskih skupnosti. Dijaki šol s slovenskim učnim jezikom pa so se osredinili na procese čezmejnega sodelovanja in integracije ter izbrali naslov *Trst in Sežana: blizu in daleč*. Izdelano gradivo je izredno zanimivo in uporabno, saj pripomore k boljšemu poznavanju mladih ob meji, lahko pa služi tudi kot izhodišče za nadaljnje raziskovalno preverjanje in ustvarjanje.

V okviru delavnic so dijaki zbrali tudi gradivo za kratkometražni film in oblikovali dva promocijska spota z intervjuji (glej [www.eduka-itaslo.eu](http://www.eduka-itaslo.eu)). V delavnicah je sodelovalo 52 dijakov, pet profesorjev, trije mentorji in dva tehnika.

- *Bogatec, Norina in Zudič Antonič, Nives (ur.) (2014). Vzgajati k različnosti: Interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo. Koper: Univerzitetna založba Annales, Fakulteta za humanistične študije.*

Znanstvena monografija je rezultat raziskovalne naloge, ki je imela namen začrtati poklicni profil proforskega kadra, ugotoviti jezikovne, kulturne in etnične značilnosti učencev in njihovih staršev ter preveriti, kakšne so izkušnje in pogledi treh anketnih skupin na šolanje v jezikovno in kulturno heterogenih razredih. Publikacija vsebuje osem znanstvenih člankov. Analiza obravnava populacijo učencev, ki so v šolskem letu 2012/2013 obiskovali srednjo šolo prve stopnje v Italiji oziroma zadnje tri letnike osnovne šole v Sloveniji.

Široka mreža pri raziskavi sodelujočih partnerjev je pokrivala obsežno čezmejno območje z raznoliko tipologijo šol. Glavna teoretska izhodišča in uporabljene empirične metode sestavljajo tudi raznolik znanstvenometodološki pristop, ki je izraz multidisciplinarne sestave raziskovalne skupine. Sociološki, antropološki in sociolingvistični vidiki se v raziskavi prepletajo, kvalitativne in kvantitativne analize pa medsebojno dopolnjujejo. Primerjava pogledov, ki so jih avtorji razvili kot pripadniki manjšinske oziroma večinske skupnosti, daje raziskavi dodano vrednost. Publikacija je bila izdana tudi v italijanščini.

- *Zudič Antonič, Nives in Zorman, Anja (2014). Prepletanja: didaktični priročnik za medkulturno vzgojo brez meja. Koper: Univerzitetna založba Annales, Fakulteta za humanistične študije.*

Priročnik je namenjen učnemu kadru. V njem je predstavljenih 15 didaktičnih dejavnosti na temo medkulturne vzgoje, ki obravnavajo prve stike z drugačnostjo. Dejavnosti so bile uporabljene v delavnicah z učenci osnovnih šol v Sloveniji, v nekaterih so sodelovali učenci tretjega triletja osnovne šole v Sloveniji, in prvih treh razredov srednje šole prve stopnje v Italiji.

Pri oblikovanju dejavnosti so avtorice izhajale iz predpostavke, da je razumevanje pri učencih pogojeno z aktivnostjo in ne zgolj z opazovanjem, pozornim poslušanjem in pomnjenjem večje količine podatkov v kratkem času. Aktivno delovanje učenca mora vključevati različne oblike, kot so skupinsko delo, projektno delo, integrirani pouk in podobno. Predstavljene učne enote jasno dokazujejo, da se medkulturni pristop k pouku lahko izvaja na kateremkoli predmetnem področju, vsebini in učnem načrtu. Pri tem pa ne gre za dodajanje novih vsebin starim učnim načrtom, temveč za drugačen način izvajanja kurikula, v katerem so na novo opredeljeni vsebine, metodologija in učni cilji. Priročnik je na razpolago tudi v italijanščini.

- *Igra burje/Il gioco della bora*

Igro burje je oblikovala čezmejna delovna skupina učiteljic in je namenjena učencem petega razreda osnovne šole. Dvojezično igro sestavljajo podlaga, šest kupčkov igralnih kart različnih barv, kocka s številkami, kocka z barvami, figurice, navodila in rešitve. Barve na kocki in igralnih kartah določajo šest različnih tem: igram se z jezikom, raziskujem okolje, odkrivam znamenitosti, poskušam hrano, prepoznavam praznike in grem na potep po svetu.

Učenci se najprej razporedijo v dvojice ali skupine, ki bodo tekmovala med sabo. Prvi igralec vrže kocko in barva mu napove temo. S kupčka kart določene barve dvigne karto in odgovori na vprašanje oziroma opravi nalogo. Pravilen odgovor igralcu omogoči, da vrže igralno kocko. Nato se premakne za toliko polj, kolikor pik je pokazala kocka. Če odgovor ni pravilen, počaka naslednji krog. Zmaga igralec, ki prvi doseže cilj. Igra traja od 30 do 40 minut.

- *Sosedujmo/Viciniamo*

Za učence tretjega razreda srednje šole prve stopnje v Italiji oziroma zadnjega razreda osnovne šole v Sloveniji je čezmejna skupina profesorjev zasnovala dvojezično igro

sosedujmo. Predloga ponazarja krožno igralno stezo. Drugi igralni pripomočki so kocka, figurice, trije kupčki različno obarvanih kart z vprašanji, navodila in pravilni odgovori.

Pred začetkom igre se skupini učencev dogovorita o številu točk, ki jih morata doseči. Vprašanja na karticah se razlikujejo glede na vsebino in težavnostno stopnjo. Vprašanja prve stopnje se nanašajo na značilnosti okolja (ena točka), vprašanja druge stopnje na jezik (dve točki), vprašanja tretje stopnje pa na problemske situacije (tri točke). Težavnostno stopnjo vprašanja določa barva polja na igralni krožni stezi. Skupina ima za odgovor na voljo eno minuto. Zmaga skupina, ki prva doseže število točk, dogovorjeno ob začetku igre.

- *Bonifacio, Roberto, De Sanctis, Elena, Kotic, Marianna, Medeot, Feliciano in Vidali, Zaira (ur.) (2012). Prijatelji ... sosedje. Italijani, Slovenci in Furlani se zbližujejo./ Amici ... vicini. Italiani, Sloveni e Friulani si incontrano./Amicis ... vicini. Talians, Slovens, Furlans si cjin. Koper, Trst, Videm: SLORI, Societât Filologjiche Furlane »Graziadio Isaia Ascoli«, Unione italiana.*
- *Kotic, Marianna, Medeot, Feliciano in Vidau, Zaira (ur.) (2013). Sosedje ... prijatelji, ki jih velja spoznati. Italijani, Slovenci in Furlani se predstavljajo. Koper, Trst, Videm: SLORI, Societât Filologjiche Furlane »Graziadio Isaia Ascoli«, Unione italiana.*

Tema publikacij so tri zgodovinske narodne in jezikovne skupnosti, ki živijo na obmejnem območju: Slovenci in Furlani v deželi Furlaniji - Julijski krajini ter Italijani v Sloveniji ter na Hrvaškem. Avtorji najprej opredelijo pojem evropskih narodnih in jezikovnih manjšin v sklopu medkulturnega mozaika sodobne družbe. Različna poglavja predstavijo slovenščino in italijanščino kot manjšinska jezika ter furlanščino kot regionalni jezik, njihova govorna območja, pravne okvire varstva, izobraževanje, društva, organizacije, medije, njihovo javno rabo, politično predstavništvo in zgodovinsko navzočnost. Publikacije so v štirih jezikih: slovenščini, italijanščini, furlanščini in angleščini. Na voljo sta dva formata: krajša večjezična brošura in bolj poglobljena predstavitev v vsakem od omenjenih jezikov. Gradiva so avtorji pripravili za dijake italijanskih srednjih šol druge stopnje v Italiji ter slovenskih srednjih šol v Sloveniji ter univerzitetne študente na obeh straneh meje. Razdeljevali so jih v razredu v sklopu predavanj, ki so jih izvajali v šolskih letih 2012/13 in 2013/14.

- *Kotic, Marianna in Vidau, Zaira (2014) (ur.). Dodana vrednost jezikov in kultur: Izkušnje v spodbujanju medkulturnosti./Il valore aggiunto delle lingue e delle culture: Esperienze di promozione dell'interculturalità. Trst: SLORI.*

Avtorji so v tej knjigi zbrali izkušnje o širjenju spoznavanja narodnih in jezikovnih manjšin ter migrantskih skupnosti med Slovenijo in Italijo. Čezmejno območje odlikuje specifična sonavzočnost različnih jezikov in kultur. Zgodovinska je navzočnost tako slovenske narodne skupnosti v deželi Furlaniji - Julijski krajini kot italijanske narodne skupnosti v Sloveniji in na Hrvaškem. V deželi Furlaniji - Julijski krajini sta seveda pomembna tudi furlanski jezik in kultura, hkrati pa zaznavamo na obeh straneh meje močno rast

priseljavanja tujih državljanov, ki so organizirani v skupnostih in društvih. Potreba po promociji medkulturne vzgoje ter vzajemnega spoznavanja med različnimi narodnimi, kulturnimi in jezikovnimi skupnostmi, ki živijo in delujejo na obravnavanem območju, je torej vse večja. V svojih prispevkih avtorji prikazujejo vsebine in metode medkulturne vzgoje za delo z mladimi v šolah različnih vrst in stopenj ter univerzah. Skupno je bilo v šolskih letih 2012/13 in 2013/14 na širokem območju, ki zajema pokrajine Trst, Gorica, Videm, Benetke in Ravenna v Italiji ter slovensko Istro, Kras, Novo Gorico in Ljubljano v Sloveniji, izvedenih nad 150 predavanj in delavnic.

- *Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2013). Razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih in učencih. Ljubljana, Trst: SLORI, ZRC SAZU ISIM.*

Dvojezični priročnik za učitelje in profesorje prinaša 15 tematskih poglavij, ki obravnavajo kulturno, etnično in jezikovno raznolikost naše družbe in šole. Avtorji se osredinjajo na slovenski in italijanski prostor ter na razvijanje medkulturnega dialoga med večinskimi, migrantskimi in manjšinskimi skupnostmi. Želijo si prispevati k razvijanju medkulturne zmožnosti učiteljev in učencev. V posameznih poglavjih predlagajo delavnice z učenci srednjih šol prve in druge stopnje v Italiji ter z osnovnošolci v zadnjem triletju osnovnih šol in srednješolci v Sloveniji. Delavnice so izvedljive pri različnih učnih predmetih z uporabo predlaganih delovnih listov in spletnih virov. Priročnik je tudi v italijanski različici.

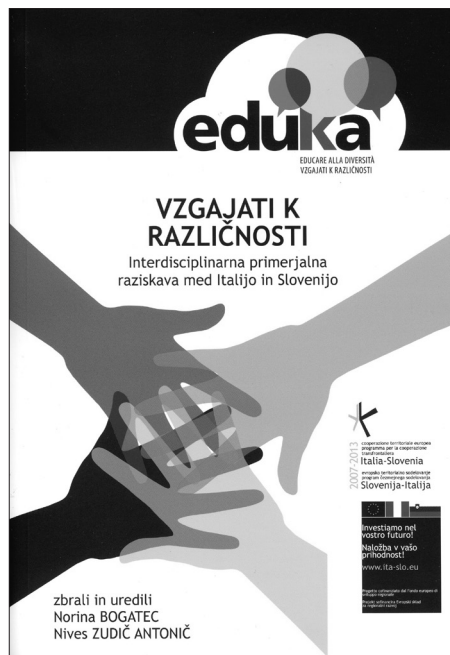
- *Kosic, Marianna in Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2012). Raznolikost nas bogati/ La diversità ci arricchisce. Ljubljana, Trst: SLORI, ZRC SAZU ISIM.*

Publikacija prinaša temeljni prikaz izseljenskih in migracijskih procesov v Italiji in Sloveniji. Še posebej predstavi migrantske skupnosti, ki so naseljene na obmejnem območju med Slovenijo in Italijo, ter njihova društva. Avtorji obravnavajo temo migracij skozi prizmo raznolikosti v sodobni družbi in vzgajanja k preseganju s tem povezanih predsodkov in stereotipov. Publikacija je mišljena kot učno gradivo za učitelje in profesorje, ki bi radi obravnavali omenjeno temo v razredu, saj vsebuje tudi opis nekaterih pojmov, pravni okvir in strategije upravljanja migracij v obeh državah ter krajše biografije nekaterih poklicno uspešnih migrantov, ki so se naselili na eni ali drugi strani meje.

- *Zudič Antonič, Nives (2014). Mednarodni znanstveni sestanek Eduka – Vzgajati k različnosti v čezmejnem prostoru: Program in povzetki./Convegno scientifico internazionale Eduka – Educare alla diversità nel contesto transfrontaliero: Programma e sintesi. Koper: Fakulteta za humanistične študije.*

Gre za zbornik osmih povzetkov o predstavitev interdisciplinarne primerjalne raziskave med Italijo in Slovenijo na temo vzgajanja k različnosti, ki so jih avtorji raziskave imeli na sklepnih znanstvenih konferenci projekta EDUKA v Kopru septembra 2014. Avtorji povzetkov in raziskave so sociologi, psihologi, jezikoslovci, pedagogi in antropologi Slovenskega raziskovalnega inštituta SLORI v Trstu, Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem, Oddelka za družbene in politične vede Univerze v Trstu, Oddelka za vede o

človeku in Mednarodnega centra za večjezičnost Univerze v Vidmu, Oddelka za jezikoslovje Univerze Cà Foscari v Benetkah in Inštituta za migracije in slovensko izseljenstvo Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU v Ljubljani.



*Katja Lihtenvalner*

## »PRED TREMI DESETLETJI JE BILA EVROPA DRUGAČNA« Srečanje z Lauretto Macauley

S predsednico Združenja afriških žensk v Grčiji Lauretto Macauley smo se srečali letos avgusta. Pričakala nas je na sedežu organizacije v atenskem predelu Abelokipi.

Ogromen prostor je polepljen s fotografijami, slikami in zemljevidi. Afriška skupnost poskuša simbolično ostati povezana z domovino, ki jo mnogi le redko obiščejo.

»Ko sem jaz prišla sem, so bili drugačni časi za nas, migrante. Bilo je lažje. Vizume smo dobili zlahka. Ni bilo nevarnih potovanj po vsej Afriki prek suhe puščave ali voženj po Mediteranu s plastičnimi čolni,« nam pojasni 58-letna Afričanka, ki se je v Grčijo iz rodne Sierre Leone preselila pred tremi desetletji. »Odšla sem kot večina nas: želela sem si boljše življenje. Takrat je bila Evropa drugačna,« še pove.

Lauretta Macauley je mati enega otroka. Ob prihodu v Grčijo se je najprej zaposlila kot gospodinjska pomočnica, kasneje pa ob službi prevzela krmilo največje ženske afriške organizacije v Grčiji.

### TRG DELA ZA MIGRANTKE V GRČIJI OMEJEN

Pred desetimi leti se ji je porodila ideja, da bi ustanovila *Združenje afriških žensk* v Grčiji. »Težave, ki jih imajo ženske tukaj, so vedno večje. Nimajo urejenih dokumentov, ne morejo najti službe, potem so tukaj rasistični napadi, pa težave, ki jih ima vsaka ženska doma s svojo družino in možem. Poskušamo jim pomagati pri soočanju z vsakodnevnimi težavami in ovirami. Želimo pa jim tudi pomagati pri integraciji v grško družbo,« opiše delo organizacije. »Ženske in posebej migrantke med ekonomsko krizo težko najdejo dostojno službo. Trg dela je v Grčiji skrajno omejen,« ugotovi. Simpatična in topla Afričanka pove, da so migrantke v moderni Grčiji prisiljene delati kot gospodinjske pomočnice. »Drugačna usoda, če sploh dobijo službo, jih skoraj ne čaka,« strne.

V Združenje afriških žensk se zatekajo tudi dekleta, ki so žrtve trgovine z ljudmi, saj mnoge izmed njih končajo v prisilni prostituciji. »Tukaj, v Atenah, so to po večini Nigerijke,« nam pove. V grški prestolnici so posebej afriške prostitutke prisiljene v delo na

cesti. Srečujemo jih v jutranjih in nočnih urah na obljudeni aveniji Patisijon. »Če jim uspe pobegniti, pri nas najdejo zaščito. Ne uspe pa vsem. Zaradi težkih življenjskih razmer mnoge izmed njih druge možnosti ne vidijo,« meni sogovornica.

V Grčiji, ki se ubada z veliko humanitarno katastrofo domačega prebivalstva, od katerih kar četrtina živi pod pragom revščine, brezposeln pa je vsak tretji Grk, je življenje migrantov potisnjeno na družbeni rob. Mnogi so prisiljeni v prekarno delo, sezonska slabo plačana dela ali pa so prepuščeni izsiljevanju delodajalcev, o čemer lahko beremo vsak dan. »Če me ženske vprašajo za nasvet o svoji prihodnosti, jih spodbujam, naj se preselijo, če tako nameravajo,« pove predsednica grškega Združenja afriških žensk.

V organizaciji skozi leto prirejajo več različnih dogodkov. Tako so 8. septembra 2014 organizirali konferenco z naslovom »Nevidno nasilje – reši se iz začaranega kroga«. Izvajajo tudi delavnice in festivale ter družabne dogodke (med drugim tudi modne revije in dobrodelne zabave), na katerih se lahko migrantke med sabo spoznavajo in družijo, odprti pa so tudi za širšo javnost. Organizacija ima članice iz več kot desetih afriških držav.

## IZPOSTAVLJENE POLICIJSKEMU NADLEGOVANJU

V organizaciji se članice ukvarjajo tudi z gledališčem zatiranih Augusta Boala. Ko so se lanskega septembra pripravljale na predstavo, se je zgodil incident, ki grške javnosti ni pustil nedotaknjene. Tri Afričanke, med drugim tudi našo sogovornico, so aretirali grški policisti pod pretvezo, da »delujejo sumljivo«. Ironično je, da so se ženske ravno vračale z vaj za predstavo z naslovom »Proti rasizmu že v zibelki«. Četudi so vse ženske imele pri sebi veljavne dokumente za bivanje, jim grški policisti niso prisluhnili.

»Potem, ko se niso zmenili za naše opozorilo, so nas odpeljali na policijsko postajo Petru Rali in nas tam zaprli v ječo skupaj z moškimi,« pripoveduje Lauretta. Afričanka pove, da se ji je zdelo neprimerno, da so jih zaprli skupaj s skoraj 40 moškimi, zato se je uprla in poklicala policiste, naj ukrepajo. »Utihni, prasica. Tukaj je Grčija. Če bi bila moški, bi te že zgrabil za lase,« je bil odgovor enega izmed njih. Policisti so podobno retoriko ubrali tudi do odvetnice, ki je prišla ženskam pomagat, in ji grozili, da jo bodo aretirali.

»Izjemno travmatična izkušnja,« nam pove. Nasilje grških policistov sicer že zdavnaj ni več tabu tema. Pred nekaj tedni so v središču Aten aretirali tudi predsednika pakistanske skupnosti Javeda Aslama. Ta zgodba bo epilog dobila na sodišču, saj se je pakistanska skupnost v Grčiji odločila, da bo proti policistom zaradi ksenofobnega in rasističnega vedenja vložila tožbo.

»Zame je ta zgodba končana. Nočem je več pogrevati. Grški policisti so nasilni ter posebej radi preiskujejo in aretirajo migrante. To so njihove glavne tarče,« nam pove mila in prijetna sogovornica.

V Grčiji sicer v javnosti redko zasledimo, da bi bile žrtve ksenofobnega nasilja migrantke. Najbolj odmeven primer napada na migrantko letos je zgodba 50-letne Bolgarke Anastasije, ki so jo njeni delodajalci brutalno pretepli. Druge zgodbe iz (ne)legalnih

atenskih bordelov, pekarn To Horiatiko, pa iz življenja migrantk, ki brez zdravstvenega zavarovanja in socialne zaščite skrbijo za grške upokojence, pa pogosto ostanejo skrite za štirimi stenami.

Društva, kot je Združenje afriških žensk v Grčiji, ostajajo edina svetla točka, kjer lahko ženske v težavah najdejo zatočišče, se povežejo z domovino in okrepijo svoje samozavedanje.

Helenska republika, ki se danes kar ne zmore izvleči iz ekonomske, socialne in politične krize, je bila včasih veliko bolj odprta in dinamična pri sprejemanju migrantov. Danes se ti spopadajo z enakimi težavami kot domačini, pri tem pa jih čakajo še birokratske ovire, grožnje z nehumanimi namestitvenimi centri, pa policijsko in rasistično nasilje ter zaprte evropske meje. Begunska kriza je po dolgih letih vojn na Bližnjem vzhodu razmere še dodatno poslabšala. Hkrati je na preizkušnjo postavila vrednote sodobne evropske kulture, ki se rada ponaša s tem, da je enakopravna, multikulturna in odprta.



*Peter Beltram*

## **NOVOSTI, KI JIH JE VPELJALA V LETU 2013 SPREJETA RESOLUCIJA O NACIONALNEM PROGRAMU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ZA OBDOBJE 2013–2020 (RENPIO 2013–2020)**

Nekoliko neopazno je šla mimo novost, ki jo je vpeljal novi ReNPIO 2013–2020 (2013), sprejet v državnem zboru 24. oktobra 2013. Ta pomembni dokument opredeljuje prednostne naloge, programe, podporne dejavnosti, ciljne skupine, instrumente za spremljanje in obseg javnih financ, ki jih država namenja izobraževanju odraslih. Prejšnji ReNPIO, ki je veljal v obdobju 2005–2010, je vključeval le dve ministrstvi, sicer najbolj pomembni za področje izobraževanja odraslih, ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) ter ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (MDDSZ), kar je bila njegova pomanjkljivost. Zato je novi ReNPIO zajel tudi druge resorje, ki v okviru svojih področij izvajajo dejavnosti in/ali programe, namenjene obveščanju, ozaveščanju, prosvetljevanju ali izobraževanju različnih ciljnih skupin odraslih, kar je vse mogoče obravnavati kot izobraževanje v širšem pomenu.

Paleta dejavnosti in programov, ki so zdaj združeni pod enim dežnikom, je zelo raznovrstna in obsežna. Tradicionalnim programom, namenjenim spodbujanju splošnega izobraževanja, dvigu izobrazbene ravni in pridobivanju temeljnih zmožnosti, so se pridružili: a) obveščanje in dvig zavesti o zdravstvenih tveganjih škodljivih navad in vedenja, ki ga v okviru različnih akcij izvaja ministrstvo za zdravje, b) izobraževanje in svetovanje državljanom, ki se nepoklicno ukvarjajo s kmetijskimi dejavnostmi, kako se odzivati na vremenske razmere ali na delovanje škodljivcev (ministrstvo za kmetijstvo), c) krepitev zavesti o podnebnih spremembah in spodbujanje ustreznega vedenja v vsakdanjem življenju (ločevanje odpadkov, recikliranje, smotrna poraba vode in drugo), ki jih izvaja ministrstvo za okolje, d) kulturno prosvetljevanje s krepitevijo zavesti o narodovi kulturni dediščini in spodbujanje čim širšega kroga prebivalcev, da prevzamejo aktivno vlogo pri njenem ohranjanju in razvoju (ministrstvo za kulturo), in še veliko več.

Uresničitev zamisli o vključitvi toliko različnih programov v ReNPIO pa je prinesla številne nove izzive na različnih ravneh procesov upravljanja in odločanja: na področju načrtovanja, regulacije, merjenja, spremljanja in vrednotenja.

Na primer: vsi učitelji, mentorji, svetovalci in drugi profili strokovnih delavcev, ki sodelujejo pri izvajanju javno financiranih izobraževalnih programov za odrasle, morajo opraviti pedagoško-andragoško usposabljanje. Pri izvajanju tako širokega spektra programov, kot jih vključuje novi ReNPIO, bo od izvajalcev izpolnjevanje takega pogoja težko pričakovati. Vendar pa bi bilo za izboljšanje kakovosti in dometa teh različnih programov smiselno uvesti nekatere instrumente, ki bi ponudnike spodbujali k dvigu ravni njihovih kompetenc na področju učnih pristopov in metod, primernih za različne ciljne skupine odraslih.

V zadnjih desetih letih spremljanje in vrednotenje rezultatov javno financiranih izobraževalnih programov za odrasle, ki jih izvajajo različni izvajalci, tako javni zavodi kot zasebniki, zajema številne vidike in vrste meritev z uporabo različnih instrumentov. Programi, umeščeni v 1. prednostno področje (splošno, neformalno izobraževanje), so vrednoteni glede na uspešnost privabljanja pripadnikov ranljivih ciljnih skupin (brezposelni, manj izobraženi, osipniki in drugi); uspešnost 2. prednostnega področja (dvig izobrazbene ravni) je bila merjena s številom odraslih, vpisanih v formalno izobraževanje, in njihovo uspešnostjo; uspešnost programov usposabljanja, povezanega z delovnim mestom (3. prednostno področje), pa se je ocenjevala po številu prehodov iz statusa nezaposlenosti v zaposlitev in ohranjanju ogroženih delovnih mest.

Različne vrste programov, ki ji zajema novi ReNPIO, pa zahtevajo nove pristope pri oblikovanju ustreznih merilnih orodij. Odločili smo se, da te programe razvrstimo glede na temeljne zmožnosti, krepitvi katerih so namenjeni. Pri tem si pomagamo s spiskom osmih temeljnih zmožnosti (ključnih kompetenc), ki so na področju vseživljenjskega učenja opredeljene na ravni EU (1. komunikacija v maternem jeziku, 2. komunikacija v tujih jezikih, 3. številna predstavljivost in kompetence v matematiki, naravoslovju in tehnologiji, 4. digitalna pismenost, 5. učenje učenja, 6. socialne in državljanske kompetence, 7. inovativnost in podjetnost, 8. kulturna zavest in izražanje), ki smo jim dodali še deveto s skupnim imenom »poklicna usposobljenost«, ki vključuje različne spretnosti in kompetence, namenjene dvigu zaposljivosti.

Kljub tem spremembam, ki jih uvajamo pri spremljanju uresničevanja ReNPIO, nameravamo glavni poudarek pri vrednotenju doseženega ohraniti na uspešnosti pri privabljanju ranljivih skupin, da se vključijo v izobraževalne dejavnosti. Na Andragoškem centru Slovenije še vedno verjamemo, da je glavna vloga javnega financiranja izobraževanja odraslih, poleg omogočanja formalnega izobraževanja, spodbujanje splošnega, neformalnega izobraževanja, ki je podlaga za razvoj drugih dveh področij vseživljenjskega učenja, formalnega izobraževanja in z delom povezanega usposabljanja. To je tudi razlog, da je razvrstitev prednostnih področjih ostala enaka tudi v novem ReNPIO.

## LITERATURA

*Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2013–2020* (2013). Pridobljeno s [https://www.uradni-list.si/files/RS\\_-2013-090-03262-OB~P001-0000.PDF#!/pdf](https://www.uradni-list.si/files/RS_-2013-090-03262-OB~P001-0000.PDF#!/pdf).

*Zoran Jelenc*

## ALLEN TOUGH – RAZISKOVALEC UČENJA IN SPREMINJANJA ODRASLIH TER VIZIONAR

Ko sem brskal po internetu, sem naletel na informacijo, ki me ni le presenetila, temveč tudi prizadela. Nisem si mogel misliti, da nas v Sloveniji nihče ni obvestil o smrti tega velikana andragogike, ki je s svojimi raziskavami, zlasti tistimi o učnih projektih odraslih, naredil epohalen premik v razumevanju filozofije in prakse učenja in izobraževanja odraslih. Danes očitno še nismo v celoti dojeli daljnosežnosti njegovega vpliva na celotno izobraževanje. O njegovem pomenu in vplivu na razvoj veliko povedo že podatki o citiranosti.<sup>1</sup> Najbolj znana njegova knjiga *Učni projekti odraslih: Nov pristop v teoriji in praksi učenja odraslih* (*Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*), ki je izšla v dveh izdajah (1971 in 1979), je navedena v 1.867 virih. Tudi druge njegove knjige so pogosto citirane. Po raziskavi Združenja za izobraževanje odraslih (*Adult Education Association*) iz leta 1978 je bil Allen Tough označen za enega od šestih najpogostejše citiranih in uporabljenih avtorjev. Njegovo zgodnje delo je spodbudilo 90 poglavitnih raziskav, ki so izhajale iz Toughovega dela, zapiše Shuch (2012) na spletni strani.

Smrt Allena Tougha me je prizadela, ker me z njim povezujejo osebni vtisi in spomini ter seveda veličina njegovih izvirnih in vplivnih spoznanj, ki jih občudujem, odkar sem ga spoznal tako s prebiranjem njegovih del kot tudi osebno. Jeseni leta 1984 sem neposredno, kot gostujoči raziskovalec (*research fellow*), preživel v njegovi bližini tri mesece.<sup>2</sup> Tough je bil, v nasprotju s svojim dinamičnim potencialom in vplivnostjo ter daljnosežnostjo spoznanj, nenavadno tih in miren človek. Roby Kidd, nekdanji sekretar Mednarodnega sveta za izobraževanja odraslih (*International Council of Adult Education – ISCAE*), ki je imel sedež v Torontu, je o njem zapisal: »Ob različnih priložnostih, ko sem govoril o Allenu Toughu kot raziskovalcu in miselnem avanturistu, je to povzročilo presenečenje in dvom: tako miren je bil videti. Ko ljudje razmišljajo o njem, si ne morejo misliti, kako daleč se podaja, koliko zamisli in področij raziskovanja proučuje. Bil je videti tako

1 A le kvantitativni podatki seveda niso tako pomembni kot vsebina Toughovega dela, ki jo bomo podrobneje spoznali v nadaljevanju.

2 Njegov delovni kabinet je bil od moje sobe, ki so mi jo dodelili na Oddelku za izobraževanje odraslih na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja v Torontu (*Ontario Institute for Studies in Education*), oddaljen deset metrov, srečevala pa sva se tudi v »kafeteriji«, ob malicah in kosilih ter ob različnih drugih priložnostih in dejavnostih oddelka.

odmaknjen in neprizadet ob vsem vrenju in konfliktnih idejah in področjih raziskovanja, ki jih je proučeval. [...] Ni bil poet, a je imel talent, ki ga imajo le nekateri raziskovalci, ki govorijo tako, da jih mi drugi lahko razumemo.« (Shuch, 2012)

Allen Tough je umrl 27. aprila 2012, star 76 let.<sup>3</sup> Zdravstvene težave je sprva pripisoval utrujenosti, a se je izkazalo, da gre za multiplo sistemsko atrofijo, redko degenerativno bolezen, za katero so sprva mislili, da je oblika Parkinsonove bolezni, pa to v resnici ni bila.<sup>4</sup>

## TOUGHOVA ŽIVLJENJSKA POT IN DELO

Med študijem na Univerzi v Torontu se je zanimal za psihologijo, sociologijo, filozofijo, globalna vprašanja, alternative prihodnosti, novinarstvo, izobraževanje mladih, izobraževanje odraslih,<sup>5</sup> diplomiral pa je iz psihologije. V svojih 20. letih je dve leti poučeval angleščino in opravljal svetovalno delo (guidance) v srednji šoli. Po magisteriju se je poročil in ustvaril družino, nato pa doktoriral na Univerzi v Čikagu (University of Chicago) iz sociologije ter postal izredni profesor na Univerzi v Torontu. Njegova doktorska teza Vedenje odraslih pri samostojnih učnih projektih je nakazovala poglobljeno vsebino raziskovanj v prvem obdobju njegove poklicne poti v 70. letih, to so učni projekti odraslih. Razvoj tega razmišljanja in raziskovanja kažejo naslovi knjig, ki jih je izdal konec 60. in v začetku 70. let:

- Učenje brez učitelja: Raziskava o nalogah in pomoči odraslim pri njihovih projektih samostojnega učenja (*Learning Without a Teacher: A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-Teaching Projects*, 1967),
- Zakaj se odrasli učijo: Raziskava o poglobljenih razlogih za začetek in nadaljevanje učnega projekta (*Why Adults Learn: A Study of Major Reasons for Beginning and Continuing Learning Project*, 1968),
- Učni projekti odraslih: Nov pristop v teoriji in praksi učenja odraslih (*The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, 1971, druga izdaja 1979).

Tem raziskovalnim in spoznavnim ugotovitvam o učenju odraslih sledi na začetku 80. let miselni preskok – iskanje odgovorov na vprašanje, kako in zakaj se ljudje na svoji življenjski poti spreminjajo; povezava s prvo Toughovo raziskovalno tematiko – učenjem – je očitna in logična. Odgovore podaja v knjigi Namembne spremembe: Nov pristop k pomoči ljudem pri njihovem spreminjanju (*Intentional Change: A Fresh*

3 Allen Tough (1936–2012), rojen v Kanadi, kjer je tudi odrasčal, se izobraževal in umrl.

4 Gre za progresivno izgubo celic na različnih mestih v centralnem živčnem sistemu; vzrok izgube celic ni znan. Kljub temu je Tough še naprej poskušal živeti srečno, delovno in produktivno. Ni se počutil bolnega.

5 Druga Toughova zanimanja, ki jih navaja naš vir, so bila: nogomet, drsanje, ples, publikacije, pohodništvo v naravi. Podatke o življenjski in poklicni poti povzemamo po že navedenem viru na internetu (Shuch, 2012).

Approach to Helping People Change, 1982).<sup>6</sup> Že med nastajanjem te knjige čuti Tough potrebo, da pomaga ljudem pri njihovem spreminjanju; napiše knjižico (obsega le 86 strani) Obogatite si življenje (Expand Your Life, 1980),<sup>7</sup> kjer na zelo poljuden način daje bralcu napotke, kako lahko odkrije in spozna samega sebe in kako lahko na tej podlagi pomaga sebi in drugim, da bi živeli bolje in bolj zadovoljno. Temu obdobju spet sledi miselni zasuk na področje, ki je s prejšnjim seveda povezano, vendar gre za povsem drugačno vsebino. To se kaže tudi v radikalni spremembi Toughove zaposlitve in statusa. Že leta 1981 za šest let zmanjša svojo akademsko obveznost na polovično, potem pa se leta 1986 po 33 letih dela na Univerzi v Torontu upokoji.<sup>8</sup> Razlog: da bi lahko potem ves svoj čas in energijo namenil svojim novim raziskovalnim interesom, ki so v primerjavi s prejšnjimi drugačni, širši, a za katere se je sicer zanimal že mnogo let. Gre za tri nova, med seboj povezana področja raziskovanja.

- Prvo področje: znanstveno raziskovanje »zunajzemeljske inteligence« (extraterrestrial intelligence), kar organizacijsko ureja s SETI (Search for Extraterrestrial Intelligence). Zanimanje za to področje pri njem obstaja že od leta 1963, ko je prebral pionirsko knjigo astronoma Harlowa Shapleyja in poslušal javno predavanje tega avtorja.
- Drugo področje: proučevanje dobrobiti prihodnjih generacij in dolgoročne prihodnosti človeške civilizacije.
- Tretje področje: človekoljubno raziskovanje pomena in namena, na ravni posameznika, družbe in na kozmični ravni.

Raziskovanju teh področij se posveti v celoti. Organizira konference, se jih udeležuje (v 19 državah), ima na njih referate, piše članke in knjige. Te njegove raziskave so tudi vzbudile precejšnje zanimanje, tako kot one o učnih projektih, bile so citirane več kot 200-krat. Poleg tega, da ustanovi in koordinira delovanje ETI (Extraterrestrial Intelligence), vabi tudi k sodelovanju v tej organizaciji. Odpre spletno stran in poziva h komuniciranju. Ape-lira na svetovne organizacije (Unesco, OZN, Mednarodno akademijo astronautov, Mednarodno zvezo astronomov, Planetarno družbo ...), da bi se pridružile njegovemu projektu Invitation to ETI. Sofinancira izdajanje revije Stik v kontekstu (Contact in Context) in je njen urednik, ustanovi Forum prihodnjih generacij (Future Generations Forum) na spletni strani Svetovne družbe prihodnosti (World Future Society's Website). Sofinancira nagrade najboljšim zamislim (Best Ideas Awards). V tem obdobju izide več njegovih člankov in knjig, v katerih zavzeto obravnava vsa tri področja – inteligentno življenje v vesolju, dolgoročno prihodnost človeštva ter pomen in namen.

Naj navedem nekaj člankov: Kako doseči kontakt: pet obetajočih strategij (How to achieve contact: Five promising strategies); Kakšno vlogo bo imela zunajzemeljska

6 Z izrazom »namembno spreminjanje« označujem stanje, splošno dogajanje, naravnost itn.; z izrazom »namerno« pa konkretno dejanje, delovanje, namero itn.

7 Knjižico smo prevedli v slovenščino in jo leta 1995 izdali v Andragoškem centru Slovenije.

8 Po upokojitvi so ga imenovali za zaslužnega profesorja (professor emeritus) Univerze v Torontu.

inteligenca v prihodnosti človeštva? (What role will extraterrestrials play in humanity's future); Pridobivanje pomena in namena s sedmih zornih kotov realnosti (Gaining meaning and purpose from seven aspects of reality); Končna realnost in pomen (Ultimate Reality and Meaning).

V knjigi Poglavitna vprašanja o prihodnosti (Crucial Questions About the Future, 1991) razmišlja, zakaj je dolgoročna prihodnost človeštva najbolj pomembna od vseh vrednot; kako lahko dosežemo prihodnost, ki nas bo zadovoljila; kakšno vlogo lahko ima zunajzemeljska inteligenca v naši prihodnosti; kako ljudje pridobijo pomen in namen iz realnosti; kako lahko vsak pripomore k družbi s pomočjo učenja in z dejanji. Tudi knjiga Sporočilo prihodnjih generacij (A Message From Future Generations), objavljena na spletu, vključuje vsa tri navedena področja.

V letu 2006 je spodbudil izvedbo vrste predavanj, ki so potekala na srečanjih Mednarodne akademije astronautov pri skupini nenehnega študija SETI (International Academy of Astronautics SETI Permanent Study Group). Ta predavanja je sam tudi financiral vse do svoje smrti v letu 2012. Vse do smrti je sodeloval tudi pri podeljevanju nagrad najboljšim zamislim (Best Ideas Awards).

Toughovo delo v zadnjem obdobju njegove življenjske in poklicne poti lahko brez pomislov označimo za futurološko. Razmišljal je o možnosti odkrivanja drugih civilizacij, ki bi lahko bile tisoče ali milijone let pred našo. Kot obetajoč pristop je označil svetovni splet, ki omogoča novo strategijo iskanja (raziskovanja).<sup>9</sup> Na tej podlagi je mogoče preklopiti od »odkrivanja k vabljenju« (from detect to inviting). Razmišljal je o neznanih visoko zmogljivih tehnologijah, tudi starejših od naše, s katerimi bi bilo mogoče navezati kontakt. S takšnimi »naprednimi inteligencami« bi bilo mogoče brati naše jezike in spoznavati našo civilizacijo do velikih podrobnosti; to bi jim omogočilo opazovanje naših TV oddaj, faksov in e-poštnih komunikacij ter naših spletnih omrežij.

## ZA ANDRAGOGIKO NAJPOMEMBNEJŠA RAZISKOVANJA

Za nas, andragoge, je ključno tisto področje Toughovega dela, s katerim se je najprej uveljavil ter z njim postavil temelje nadaljnjim andragoškim raziskavam in razpravam o učenju odraslih in o učnih projektih odraslih.

V svojih raziskavah o učnih projektih odraslih je A. Tough ugotovil, da je namembna učna in izobraževalna dejavnost ljudi dosti obsežnejša, kot se navadno misli, in da domala ni človeka, ki ne bi vsako leto opravil vsaj enega učnega projekta.<sup>10</sup> Preglejmo

9 Toughova hčerka Susan in sin Paul sta se po njegovi smrti odločila, da bosta nadaljevala očetovo delo pri urejanju spletnih strani, če se bo Paul Shuch, Toughov sodelavec, morebiti upokojil.

10 Učni projekt je avtor opredelil kot niz med seboj povezanih učnih epizod, ki trajajo najmanj sedem ur, so strogo namensko usmerjene k pridobivanju določenega opredeljenega znanja ali spretnosti ali kake druge trajnejše osebne spremembe in se morajo v tem minimalnem obsegu zgoditi v razdobju polovice leta, lahko pa seveda trajajo tudi dlje.

poglavitne Toughove ugotovitve o učnih projektih.<sup>11</sup> Ljudje opravijo povprečno pet učnih projektov (v nadaljevanju krajšam: UP) na leto, pri čemer je razpon v številu opravljenih projektov med ljudmi velik in lahko najbolj aktivni opravijo tudi 15 ali več projektov letno. Za posamezen UP porabi posameznik povprečno 100 ur, kar zneso 500 ur letno, to je približno 10 ur tedensko. Pri tem 73 odstotkov svojih UP načrtuje in pripravi posameznik sam, izpelje pa jih bodisi sam bodisi s pomočjo drugih ljudi in virov. Le pri 20 odstotkih UP sodelujejo pri načrtovanju in pripravi pedagoško ali andragoško usposobljeni strokovnjaki. Le pet odstotkov UP je takšnih, da odrasli z njimi pridobijo uradno verificiran izkaz (spričevalo, diplomo) o izobrazbi. Projekti zajemajo zelo različne, praktično vse mogoče vsebine in področja, od zelo praktičnih dejavnosti do zahtevnih teoretskih tem. Te ugotovitve kažejo, da UP ni le neka pasivna učna ali izobraževalna dejavnost posameznika, temveč ima zelo aktiven naboj tudi v razmerju do okolja: nastane iz človekovega zanimanja za učenje ali učno vsebino, to zanimanje pa se projicira v okolje, iz katerega posameznik aktivno izbira tisto, kar ustreza njegovemu projektu in s tem zanimanju. S tem je bilo empirično raziskovalno potrjeno, da je tudi samoizobraževanje in namembno samostojno učenje oblika izobraževanja s podobnimi lastnostmi in prvinami, ki so konstitutivni znaki izobraževanja. Mnogi menijo, med njimi tudi znani primerjalni andragog J. Roby Kidd, da je odkritje UP eno pomembnejših odkritij vseh časov na področju izobraževanja in učenja. Zato je bil A. Tough upravično spoznan za pionirja izobraževanja odraslih, samostojnega vodenja rasti in osebnega spreminjanja (Shuch, 2012). Njegove raziskave odkrivajo in potrjujejo, da je odrasli lahko uspešen pri prizadevanjih, da se uči in spreminja.

Ugotovitev se potrjuje s spoznanji z drugega področja, ki ga je raziskoval A. Tough v prvem obdobju svoje življenjske in poklicne poti, z raziskavami o namembnem spreminjanju človeka. S podobno metodo<sup>12</sup> se je lotil raziskovanja o namembnem spreminjanju človeka. Podlago za učenje kot tudi za spreminjanje z drugimi dejavnostmi pripisuje Tough človekovi potrebi po spreminjanju. Ta človekova težnja, po ugotovitvah avtorja, ni naključna, temveč namerna in jo človek načrtno udejanja. Njegove raziskave, objavljene leta 1982,<sup>13</sup> so pokazale:<sup>14</sup> skoraj vsi ljudje se spreminjajo, to navaja 96 odstotkov intervjuvanih oseb, saj je delež ljudi, ki se ne spreminjajo, zelo majhen; ljudje udejanjijo kar 80 odstotkov svojih sprememb, ki so si jih zamislili; človeku pri njegovem namembnem spreminjanju pomagajo različne osebe in ustanove; med »pomagači« prevladujejo nepoklicni (pri 68 odstotkih vseh sprememb), poklicnih je manj, kot si mislimo (sodelujejo le pri petih odstotkih sprememb); niso vsa področja dejavnosti takšna, da imajo možnost vplivanja na človekovo namembno spreminjanje. Področja, ki imajo več možnosti, so na

11 Podatke povzeman po Jelenc, Z. (1992): Neformalno izobraževanje odraslih v organizacijah, doktorska disertacija (str. 28–29). Vir teh podatkov pa je seveda Toughova knjiga *Adult's Learning projects*, 1979.

12 O njej podrobneje v nadaljevanju.

13 V knjigi *Intentional Change: A Fresh Approach to Helping People Change* (Namembno spreminjanje: Nov pristop za pomoč ljudem pri njihovem spreminjanju).

14 Povzeman po že zgoraj navedenem viru (Z. Jelenc, 1992).

primer socialno delo, poklicno usmerjanje, dejavnost knjižnic, med njimi pa je tudi izobraževanje odraslih.

Posebne pozornosti je vredno tudi to, kako je A. Tough raziskoval UP in namembno spreminjanje. Uporabil je metodo poglobljenega intervjuja, pri čemer spraševalec aktivno napeljuje in spodbuja vprašanega, da se spomni svojih dejavnosti – učenja, ki ga je mogoče opredeliti kot UP, in primerov svojega spreminjanja. Tough je ugotovil, da se osebe svojih UP pogosto ne zavedajo, čeravno so namerni, preprosto podcenjujejo svojo učno aktivnost in nanjo niso pozorni. Enako velja za doživljanje namembnega spreminjanja. Ko jim spraševalec na koncu pove, koliko UP se je spomnil ali jih prepoznal, je respondent presenečen in ne more verjeti, da se je res vse to učil in za to porabil toliko časa; analogno je pri namembnem spreminjanju vprašani začuden, ko po opravljenem intervjuju izve, koliko se je skozi življenje spreminjal in na koliko področjih.<sup>15</sup>

Toughove ugotovitve so povzročile številne kritične razprave in očitke, zlasti »trdih« zastopnikov metod kvantitativnega raziskovanja. Oporekali so mu verodostojnost izidov, češ da so pridobljeni na premajhnem vzorcu. Poleg tega so dvomili o možnosti človekovega spominjanja podatkov za preteklost. Število oseb, ki jih je intervjuval v raziskavi, objavljeni 1971, je bilo 66, kar za zastopnike metod kvantitativnega raziskovanja ni veliko. Tough odgovarja, da metode poglobljenega intervjuja ni mogoče uporabiti na velikih vzorcih, saj zahteva veliko časa (tudi po tri ure) za enega respondenta. Očitke je zavračal tudi z utemeljitvijo, da so njegovi rezultati mnogo bolj verodostojni, kot če bi jih lahko dobil z običajnim anketiranjem, njihovo konsistentnost dokazuje to, da je pri več ponovitvah raziskovanja na enako velikih (majhnih) vzorcih dobil zelo podobne in med seboj primerljive izide.

Ne glede na takšne kritične pomisleke je obveljalo, da je Allen Tough s svojimi raziskavami utemeljil pomen in vrednost usmerjanega samostojnega učenja kot tudi priložnostnega in aformalnega učenja ter neformalnega izobraževanja. Dokazal je, da je neformalno izobraževanje in učenje daleč najpomembnejši del izobraževanja odraslih, kar je osvetlil s prisposodobno ledene gore, od katere se nad površjem vidi le vrh ali pet do deset odstotkov, vse drugo pa je skrito pod površjem in ga tisti, ki presojujejo o človekovem izobraževanju po formalnih merilih, ne vidjo in ne priznavajo.

Allen Tough je leta 2006 prejel nagrado Malcolma Knowlesa o samostojno vodenem učenju (Malcolm Knowles Self-Directed Learning Award). Istega leta je bil sprejet v Mednarodno hišo slavnih v izobraževanju odraslih (International Adult and Continuing Education Hall of Fame). S svojim delom je postavil temeljne kamne filozofiji in strategiji vseživljenjskosti učenja in izobraževanja.

<sup>15</sup> Ugotovitev lahko potrdim s svojo izkušnjo. Študentka podiplomskega študija na Oddelku za izobraževanje odraslih Inštituta za raziskovanje izobraževanja v Torontu me je spraševala po Toughovi shemi za intervju. Ko sem izvedel za rezultat, se nisem mogel načuditi ugotovitvam o vrstah in obsegu mojega spreminjanja.

## LITERATURA

- Jelenc, Z. (1992). *Neformalno izobraževanje odraslih v organizacijah: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Shuch, H. P. (2012). *Professor Allen Tough*. Pridobljeno s <http://allentough.com/index.html>.
- Tough, A. (1979). *Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1982). *Intentional Change: A Fresh Approach to Helping People Change*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Tough, A. (1995). *Obogatite si življenje: kako se lahko spreminjamo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.



*Matevž Rudolf:*

**KO BESEDA PODOBO NAJDE:  
SLOVENSKA LITERATURA IN FILM  
V TEORIJI IN PRAKSI (1984–2012)**

*Ljubljana, UMco in Slovenska kinoteka, 2013*

Knjiga Matevža Rudolfa z različnih vidikov osvetli razmerje slovenskega filma do literature v zadnjih treh desetletjih. V uvodu je dragocen pregled razvoja ameriškega in evropskega filma pod literarnim vplivom, ki je razdeljen v različna zgodovinska obdobja kinematografije; tako razvojno prikazuje narativizacijo filma v začetku 20. stoletja, pridobivanje prestiža z naslanjanjem na literaturo in gledališče, ključne premike, pogojene z evropskim modernizmom po koncu druge svetovne vojne, spremembe, ki so jih uvajali novovalovski režiserji kot suvereni avtorji filmskih stvaritev, prek globalizacije svetovne kinematografije do sodobnega filma, ki ga med drugim zaznamujejo vpliv računalniške tehnologije, studijske priredbe epske literature in franšize. Pregled Rudolf zaključuje z ugotovitvijo, da so filmske adaptacije še vedno izjemno priljubljene, vendar predvsem v domeni komercialnega filma.

V teoretskem delu se avtor posveti vprašanju ustrezne metode. Zdi se, da je pomanjkanje slednje – kar se po eni strani kaže predvsem v iskanju bližnjic, tj. klasificiranju adaptacij po načelu zvestobe izvirniku, po drugi strani pa v skrajni eklektičnosti oziroma poljubnosti pristopov k presojanju razmerja posamičnih adaptacij do literarnega vira – glavna zagata adaptacijskih študij. Rudolf kritično premotri nove metode na tem področju, zlasti prevrednotenja starejših pristopov, ki sta jih ponudila Kamilla Elliott in Thomas Leitch. Naposled z mislijo, da je metodološka raznovrstnost najbolj smiselna smer, ponudi kratek pregled literarnih metod, ki so primerne tudi za analizo filma – v ospredje postavlja predvsem naratologijo in intertekstualnost, posebno pozornost nameni tudi modelu zrcalne analogije, ki ga je z namenom presejanja dihotomije med sliko in besedo razvila Kamilla Elliott. Ta pristop, medsebojno oplajanje naratoloških in intertekstualnih pristopov, avtor uporabi v osrednjem delu študije, kjer podrobno prouči 27 filmskih adaptacij slovenskih literarnih del, nastalih med letoma 1984 in 2012. Med najpomembnejšimi ustvarjalci filmskih adaptacij tega obdobja omenja Vinka Möderndorferja, Marka Naberšnika in Nejca Gazvodo. Analize adaptacij se največ posvečajo (filmskim in literarnim) tekstom, obenem pa nam ponujajo tudi vpogled v delovanje filmskega in literarnega sistema in v njuna presečišča. Rudolf ob osvetlitvi konteksta filma prikaže tudi spremembe, ki so spremljale prenos slovenske literature na platno; medtem ko je bila še konec 80. let glavno gibalno

tega procesa ideologija oziroma kanoniziranost literarnega dela, ta dva dejavnika po prelomnih 90. letih nista več ključna; zdi se, da v sodobnosti filmski ustvarjalci književnost vidijo predvsem kot »vir dramatičnih zgodb, motivov in tem, ki vznemirjajo gledalce« (str. 427), torej postane pomemben dejavnik izbire obet za komercialno uspešnost filma.

Avtor namenja posebno skrb tudi bibliografiranju literarnih in filmskih kritik. Ker je Rudolf odličen poznavalec filma, s svojimi dognanji spretno odstira nov pogled na slovensko kinematografijo zadnjih treh desetletij. Nekoliko manj se analize filmskih adaptacij navezujejo na delovanje slovenskega literarnega sistema. Zanimivo bi bilo izvedeti več o stičiščih, podobnostih med sodobno slovensko literarno in filmsko pripovedjo, posebej glede na dejstvo, da se v zadnjih desetletjih številni filmski režiserji izražajo tudi v odmevnih literarnih tekstih. Eden od izzivov, ki ga pred nas postavi Rudolfova študija, je tudi razmerje med scenaristiko in literaturo. Zdi se namreč, da avtor – zlasti očitno v sklepu – koncept literature zožuje na koherentno podajanje (žanrski filmski pripovedi prilagojene) zgodbe oziroma izhaja iz predpostavke, da je vsak pisatelj avtomatično tudi filmski scenarist, obenem pa to premiso kot napačno poudari pri analizi produkcije filma *Patriot*. Sicer pa je Rudolf ustvaril sistematičen prikaz (anglosaške) teorije adaptacij, kar pripomore k razumevanju (slovenskih) filmskih priredb zadnjih treh desetletij.

*Ko beseda podoba najde* slovenske filmske in literarne študije bogati s spoznanji na temelju sodobnih dognanj teorije adaptacij in obenem prinaša sveže poglede na domačo kulturno zgodovino. Poseben čar ji dajejo drobci osebnih pričevanj in vtisov o ustvarjanju slovenske literarno-filmske pokrajine, zato je zanimivo branje tudi za širšo javnost.

**Barbara Zorman**

*Dragan Petrovec:*  
**NASILJE POD MASKO**  
*Ljubljana, Sanje, 2015*

Esejistično napisano delo, ki sloni na bogatih primerih in osebnem razmišljanju ter izkušnjah avtorja, postavlja mnogo vprašanj različnim strokam. Profesor Petrovec, ki je v našem okolju poznan kot vrhunski strokovnjak na področju izvrševanja kazni, svojo raziskavo postavi v dialog s filozofskimi spoznanji Hannah Arendt o banalnosti zla in Žižkovimi razmišljanji o globalnem nasilju. Zanima ga raznovrstno vsakdanje nasilje, ki se dogaja v institucijah, v različnih vsakdanjih odnosih. Nasilje je skrito pod masko in ga ohranjamo pod masko, v vojnih in revolucionarnih razmerah pa izbruhne v neobvladljive oblike. Nasilje izvajajo ljudje ne glede na spol, starost, izobrazbo. Pozorni bi morali biti do vseh vrst nasilja in razvijati občutljivost do »drobnega« nasilja, ker bi tako – po avtorjevem mnenju – preprečili mnogo nasilnih dejanj. Pozorni moramo biti do vseh vrst opravičevanja nasilja, kot je na primer izjava »malo tepeža otrokom nikoli ni škodilo« ali »politik mora svoje nasprotnike odstraniti«. Okolje lahko nasilje zavira ali spodbuja, prav zato bi morali v vseh vrstah izobraževanja razvijati zmožnosti nenasilnega sodelovanja in odstiranja mask, ki zakrivajo in rutinizirano upravičujejo nasilje kot nekaj samo-po-sebi-umevnega, o čemer se ne sprašujemo. Avtor zapiše (str. 6): »Vsaka maska manj pomeni korak naprej k strpnejši družbi.«

V prvem delu predstavi primere nasilja zdravnikov (poskusi na obsojencih) in znanstvenikov, za katere navadno mislimo, da niso nasilni. Španija je še vedno pretresena zaradi razkritja ugrabitev otrok, ki so se dogajale od španske državljanske vojne dalje v navezavi med zdravniki in nunami ter duhovniki, torej med dvema sistemoma, ki bi morala biti po vseh pričakovanjih nenasilna (zdravstveni in religiozni sistem naj bi skrbela za ljudi). V porodnišnicah so materam dejali, da so novorojenčki umrli, v resnici pa so otroke prodali. Do konca leta 1980 naj bi se zgodilo 300 tisoč takih ugrabitev. Nasilno je bilo tudi prisilno zdravljenje homoseksualcev v okviru psihiatričnih ustanov. Nasilje se je dogajalo med študenti medicine v Oražnovem domu v Ljubljani in maska, s katero so ga ugledni posamezniki opravičevali, je bila izjava, da se je to dogajalo zato, da »mladim ne bi stopilo v glavo«. Nasilno vzgajanje z ledenim tuširanjem in nočnim bedenjem je pokazalo nasprotno. Študentom višjih letnikov »je že stopilo v glavo«, da so nekaj posebnega in da so lahko do brucev nasilni ter to upravičujejo kot boj proti permisivnosti. Avtorjevo ostro vprašanje je, kje se zlorabe končajo, ko (če) padejo vse meje. Strinjamo se z njim, da na to vprašanje ni jasnega odgovora, a si moramo vprašanje vedno znova postavljati.

Naslednji esej se ukvarja z nasiljem v ljudskih običajih, predvsem pri kurentovanju, kjer maska dobesedno zakriva obraz posameznika in dovoljuje nasilje. Omenja še šranganje, prisilno pitje pod masko gostoljubja, fantovščine, ki postajajo nasilne z obešanjem bodočega ženina na križ, in podobno.

V eseju *Prenagljeni optimizem Hannah Arendt* avtor zapiše, da mnogi ljudje niso »banalni«, navadni ljudje, so zločinci (str. 51), mnogi so »psihopatski nadrejeni« delavcem, študentom, pacientom, šolarjem. »Ne spreminjajo se dobri ljudje v slabe, temveč slabi dobijo priložnost, da se pokažejo takšni, kakršni so«, tako začne esej, v katerem razmišlja tudi o idejah Slavenke Drakulić o vojnih zločincih in Liftonovi oceni Mengeleja – vsi naj bi bili »navadni ljudje« – in se vpraša, ali si zatiskamo oči pred slabim, ker je to za človeka preveč boleče, saj bi si moral priznati, da je (latentnega) zla veliko. Kot primer navaja nakupovanje nasilnega pedofilskega materiala med italijanskimi na videz skrbnimi očeti uglednih družin. V družinskem krogu se zgodi nasilje, tudi psihično nasilje, ker ga akterji ne morejo izživeti v drugih okoljih. Fritzel si je ustvaril zasebno koncentracijsko taborišče.

V poglavju z naslovom *Pedofilija in maska pravičništva* prikaže filmske in realne primere, ko so posamezniki neupravičeno osumljeni spolnega nasilja, a se velika agresivnost usmeri nanje potem, ko postane očitno, da dejanja niso storili. Tudi šport je okolje, kjer se izraža nasilje. Opisani so dogodki med navijaškimi skupinami. Nekateri navijači izrecno povedo, da jih najbolj zanima nasilje, tekma pa še najmanj (str. 83). »Zamaskiranje« nasilja v koncept navijaške subkulture je neučinkovito; tako maskiranje nekako opravičuje nasilje. Avtor sicer ne omenja nasilja, ki se dogaja beguncem, omenja pa nasilje do izbrisanih.

Nasilno vedenje je izziv za različne strokovnjake (učitelje, terapevte, socialne pedagoge ...) in različna področja znanja (psihoanalizo, antropologijo, socialno psihologijo ...). Nasilje in način razmišljanja o nasilju sta izredno pomembna za vzgojno-izobraževalno področje. Oblikovati bi morali inovativne programe za razvijanje nenasilnega vedenja, s katerimi bi ljudi ozaveščali o problemih nasilja. Če želimo razvijati dobro, moramo identificirati tudi slabo. Razmišljanja avtorja so izzivalna za različne bralce. Prikrivanje nasilja za masko ali, še več, zavestno lepljenje maske na nasilno vedenje, pa naj bo to v obliki vzgoje, folklore, športa, ne pripomore k razvoju humane in sočutne družbe.

*Nataša Rijavec Klobučar*



