

# INTERKULTURNA PEDAGOGIKA V BOJU PROTI DISKRIMINACIJI

73

## INTERCULTURAL PEDAGOGY IN THE FIGHT AGAINST DISCRIMINATION

**Sabina Mujkanović**, univ. dipl. soc. ped.

*Srednja zdravstvena šola Celje, Ipavčeva 10, 3000 Celje  
sabinamujkanovic@gmail.com*

### POVZETEK

Interkulturalna pedagogika se zavzema za interakcijo med različnimi kulturami, s poudarkom na enakopravni izmenjavi jezikov, kultur in tradicij ter priznanju medsebojne enakovrednosti vseh kultur na enem ozemlju. Kljub temu so potomci priseljencev iz držav bivše Jugoslavije pogosto tarča predsodkov in diskriminacije znotraj šolskega sistema tako s strani vrstnikov kot tudi s strani učiteljev. Glede na to, da je šola ideološki aparat države, drugače niti ne more biti, saj se splošna politika na državni ravni premalo posveča reševanju problema diskriminacijske prakse, na določenih mestih je celo sama diskriminacijsko usmerjena do priseljencev. Namen raziskave je ugotoviti, kakšne oblike diskriminacijske prakse intervjuvanci opažajo oz. zaznavajo v procesu vzgoje in izobraževanja, ter oblikovati smernice za izboljšanje deprivilegiranega položaja potomcev priseljencev v vzgojno-izobraževalnih kontekstih, pri čemer se odpira vidik izobraževanja učiteljev za interkulturalno pedagogiko in vzgojo za strpnost že v času študija.

**KLJUČNE BESEDE:** *potomci priseljencev, diskriminacija, interkulturalna pedagogika.*

**ABSTRACT**

Intercultural pedagogy promotes interaction between different cultures, emphasizing the importance of an exchange based on equality of disparate languages, cultures and traditions, and of the recognition of equal value of all cultures occupying a single territory. Within the educational system, descendants of immigrants from countries of the former Yugoslavia are often targets of prejudice and discrimination at the hands of their peers as well as teachers. Considering that the educational system is part of the ideological state apparatus, the aforementioned fact seems unavoidable since general policies at the state level fail to devote enough attention to resolving the problem of discriminatory practices. Indeed, there are certain areas in which these policies by their very nature discriminate against immigrants. The aim of the present study is to determine which forms of discriminatory practice our interviewees detect, and to devise guidelines geared toward improving the disadvantaged position of descendants of immigrants in the area of education, whereby the importance of training future teachers in intercultural pedagogy and in the teaching of tolerance during tertiary education is highlighted.

**KEYWORDS:** *descendants of immigrants, discrimination, intercultural pedagogy.*

**POMEN INTERKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA**

Slovenija je večkulturna država, kar pomeni, da na istem ozemlju biva več različnih kultur. To vpliva na raznovrstnost in pestrost države, vendar ni nujno, da je kulturna raznovrstnost vedno predstavljena v pozitivni luči. Pripadniki manjšinskih kultur jo žal večkrat občutijo kot negativno. Kymlicka (2005) pojasni, da sobivanje različnih kultur na istem območju še ne pomeni njihovega medsebojnega priznavanja, razumevanja in spoštovanja. Ravno nasprotno. Prihaja lahko namreč celo do stigmatiziranja in izključevanja. Številne kulturne skupine se v sodobnih družbah kljub svojim državljanskim pravicam še vedno počutijo odrinjene na rob.

Dejstvo je, da se potomci priseljencev posredno ali neposredno srečujejo z diskriminacijo, stereotipi, predsodki, ksenofobijo bodisi v neformalnih mrežah s strani vrstnikov bodisi znotraj šolskega sistema in pozneje pri iskanju zaposlitve ... Institucije namreč vedno izkoriščajo šibkejše, takšne, ki imajo manj socialnih in ekonomskih virov za kakršnokoli posredovanje ali upor. Mitscherlich (1999) izpostavi, da predsodki pripomorejo k izkoriščanju ljudi. Tudi Vreg (1989) se strinja o privilegiranosti dominantnih etničnih skupin, ki imajo višji socialni status, večje možnosti za vertikalno mobilnost, so v centru političnega odločanja, imajo največ informacij in komunikacijskih sistemov.

Predsodki, ki jih gojimo do določenih skupin, lahko postanejo tako samoumevni, da se o njihovi upravičenosti in (ne)resničnosti sploh ne sprašujemo več, pri čemer se negativni predsodki na etnični osnovi navezujejo na ščitenje tistega kar je ‚naše‘, domače, pristno (Pajnik, 2002). Vse kar je ‚naše‘, moramo zaščititi pred ‚tujci‘, s čimer se opravičuje ksenofobijo (strah pred tujim), ki ne temelji na realnosti, saj je grožnja tujega izmišljena s strani državne politike.

Da bi diskriminacijo lahko presegli, bi morala država poskrbeti za boljši družbeni položaj manjšinskih skupin. Manjšinske skupine bi morale biti bolj informirane in seznanjene s svojimi pravicami, država pa bi jih morala bolj vključevati v obsežnejše in temeljite družbene spremembe (Nastran Ule, 1997).

Je preseganje diskriminacije v interesu države? Državna politika ima namreč velik vpliv na širšo populacijo, česar se še predobro zaveda, zato premišljeno širi določene ideje prek medijskega in tudi šolskega diskurza. Devetak (2006) opozarja, da se lahko med neizobraženim, socialno ogroženim ali idejno in politično manipuliranim prebivalstvom brez velikega truda širi ideja nacionalizma in ksenofobije. Politične stranke namreč v boju za podporo in glas volivcev izkoriščajo njihovo nevednost in omejenost. Okrepitev desnice v Evropi v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, „ki pogosto gradi svoje volilno telo na izključevanju do drugih“, ugotavljata tudi Medvešek in Vrečer (2005, str. 375), nikakor ne gre na roko interkulturalnosti.

Komac (2005) meni, da imajo pomembno vlogo pri oblikovanju mnenja dominantne večine do manjšinskih skupnosti tudi mediji. S svojim delovanjem lahko prispevajo ustrezen delež k ovrednotenju trenutnega stanja in ustvarjanju strpnega pluralnega okolja. Z

izključevanjem in ignoranco do določenih manjšinskih skupnosti mediji pri njih sprožajo občutke manjvrednosti in prepričanje o njihovi odrinjenosti na rob družbe (prav tam).

Razumevanje manjšinskih skupnosti kot problem, piše Roter (2005), je konstrukt dominantne večine, ki se po navadi pojavi zaradi preusmeritve pozornosti od dejanskih vzrokov za družbene probleme (brezposelnost, revščina, regionalne razlike v razvitosti ...) k priseljenecem kot domnevnemu vzroku za nastale težave.

Za razvijanje primernih strategij kulturnega pluralizma, pri čemer bi bila kulturna različnost že v izhodišču pojmovana kot družbena prilagodljivost, in ne a priori kot omejitve, so potrebni različni kanali posredovanja. Zavratnik Zimic (2003) pomembno vlogo pri doseganju dolgoročnih učinkov pripiše izobraževanju, za takojšnji učinek v široki javnosti pa so odgovorni predvsem mediji. In prav zaradi tega bi morala biti ideja interkulturalizma enako posredovana skozi vse kanale, vse institucije bi morale posredovati enako sporočilo o interkulturalnosti. Ker za zdaj še ni tako, so lahko določeni posamezniki zmedeni. Čemu naj sledijo, komu naj verjamejo? Še zlasti nevarno je, če zmeda in zavajanje podležejo tudi šolski delavci, saj to zagotovo vpliva na njihov odnos do učencev oz. dijakov, ki ne pripadajo večinski kulturi.

Morda je zgoraj napisano tudi eden izmed razlogov za nestrpnost in diskriminacijo s strani učiteljev do potomcev priseljencev. Konec koncev je vzgojno-izobraževalni sistem močan ideološki aparat (Medvešek, 2006), ki ga je treba obravnavati kot integralni del političnih in ekonomskih struktur družbe (Novak-Lukanović, 1995).

Ne samo da so pričakovanja učiteljev do priseljencev manjša, da so deležni manj učiteljeve pozornosti, da imajo slabše ocene (Skubic Ermenc, 2003), ampak, izpostavi Hodges Persell (2009), jih učitelji niti ne pohvalijo, ko ti naredijo nekaj dobrega, ko dosežejo dobre rezultate, ko sami dokažejo, da so sposobni in enakovredni. Tudi Dekleva (2002) piše o diskriminaciji priseljencev s strani učiteljev, ki temelji predvsem na predsodkih in stereotipih. Interakcija med učiteljem in učencem pa pomembno vpliva na učni uspeh učenca. Kako učitelji vidijo učenca, je povezano s tem, kakšen odnos se med njimi vzpostavlja, kar pa vpliva na spodbude in pričakovanja s strani učiteljev in konec koncev tudi na ocene. „Ocena torej ni le rezultat učenčevega znanja. Nanjo vplivajo npr. vedenje, pričakovanja učitelja pa tudi odnos, ki je lahko

bolj ali manj obremenjen s predsodki in stereotipi učitelja.“ (Peček Čuk in Lesar, 2010, str. 175.)

Znano je, da se potomci priseljencev pogosteje vpisujejo v triletno poklicne šole kot pa v štiriletno strokovne šole in gimnazije (Lesar, 2002; Razpotnik, 2004). Razlogov za to je vsekakor več, Lesar (2002) pa izpostavi socialno-ekonomski status družine kot glavni vzrok za vpis na srednje šole. Na delež mladine v triletnih poklicnih šolah torej ne vpliva toliko narodnost, čeprav se na prvi pogled zdi tako, ker so potomci priseljencev pogosto iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Na odločitev učencev za srednjo šolo vplivajo tudi učitelji in svetovalni delavci, ki naj bi priseljence in potomce priseljencev usmerjali predvsem v triletno programe, čeprav imajo ti dovolj dober uspeh, da bi lahko bili uspešni tudi v štiriletnih programih (Barban in White, 2011; Lüdemann in Schwerdt, 2013). Diskriminacija in stereotipi s strani učiteljev in svetovalnih delavcev so lahko tako močni, da ti resnično verjamejo, da priseljenci niso sposobni dosegati takšnih rezultatov kot pripadniki dominantne kulture, zato jih usmerjajo v srednje poklicne šole.

Diskriminacija na podlagi etnične oz. kulturne pripadnosti znotraj šolskega sistema je vsekakor problem, ki se pojavlja že dalj časa, zdaj, v času globalizacije, družbenih sprememb in pogostih migracij pa vse bolj vpije po razrešitvi. Vendar obstaja še širši problem, saj je slabost slovenskega izobraževalnega sistema na splošno (Ule in Zidar, 2011), da se ne spreminja dovolj hitro. Globalna družba in s tem povezana večkulturnost na določenem ozemlju prinaša spremembe in zahteva, da jim država v vseh svojih segmentih sledi. Torej morajo tudi vzgojno-izobraževalne institucije slediti spremembam globalizirajoče družbe in upoštevati idejo strpnosti ter se osvoboditi stereotipov, predsodkov, diskriminacije in ksenofobije do kogarkoli. Perotti (1995) se ob tem sprašuje, zakaj nacionalni izobraževalni sistemi v Evropi tako zamujajo z razmišljanjem o potrebi, da izobraževanje svojih državljanov prilagodijo socialnemu in kulturnemu pluralizmu družbe.

Razlikovalni mehanizmi pa delujejo prav prek izobraževalnih in drugih aparatov države, ugotavlja Razpotnik (2002). In prav tukaj je zelo na mestu vprašanje, ki ga zastavlja Katunarić (1993, str. 18): „Ali lahko izobraževanje nadomesti tisto, kar je bilo zamujeno na drugih področjih demokratične in liberalne družbe: omogočiti socialni vzpon,

interkulture stike in sploh pripraviti možnosti za uspeh zapostavljenih družbenih in kulturnih skupin?“

Ko gre za interkulturno izobraževanje, se je treba zavedati, da so učitelji večinoma pripadniki dominantne večinske kulture in da delujejo v instituciji, ki je prav tako nosilka dominantne ureditve. Vendar na drugi strani od učiteljev pričakujemo, da delujejo skladno z interkulturalnostjo in kurikulumom (ki se ga morajo seveda držati), se prilagajajo drugačnim, med temi tudi potomcem priseljencev. Katunarić (prav tam) nadaljuje, da vsak učitelj ve, koliko ga vežejo vrednote večinske kulture in koliko bo sledil institucionalni ureditvi, torej tistemu, „kar se od njega ,dejansko pričakuje‘ (državljska lojalnost, konformizem in zastopanje prevladujočih prepričanj)“.

Le še en razlog več za izobraževanja učiteljev za interkulturno vzgojo in izobraževanje, kar poudarja tudi interkulturalna pedagogika. Namreč prav učitelj bi moral biti tisti dejavnik v razredu, ki bi učencem, pripadnikom manjšin pomagal vstopiti v svet oz. kulturo drugih učencev ter se tako vključiti v oddelčno skupnost (Resman, 2003). Programi za izobraževanje učiteljev morajo biti zastavljeni tako, da učitelji dobijo dovolj znanja ter osvojijo spretnosti in veščine za učinkovito delo z manjšinskimi skupinami, hkrati, tako Banks (2009), pa morajo nuditi pomoč tudi učencem iz večinske skupine, da osvajajo interkulturno znanje ter razvijajo interkulture vrednote in kompetence.

Učitelji morajo poznati teorijo in biti sposobni sociološke analize, saj jim to pomaga pri razumevanju nekaterih specifičnosti učencev priseljencev in s tem pri upoštevanju njihovih specifičnih potreb. Prav tako pa morajo biti pripravljeni razmisliti o svojih stališčih, morebitnih predsodkih in diskriminacijski praksi (Zidarić, 1994). Zato je nujno kontinuirano izobraževanje učiteljev, ki bi zagotavljalo ustrezno poznavanje etnične strukture družbe, ter poznavanje načinov, kako etnična, jezikovna ali socialno-ekonomska pripadnost opredeljuje vedenje učencev (Bodi, 1996; Medvešek, 2006).

Koliko učitelj pozna tehnike in metode za delo v večkulturnem razredu, je odvisno od njega samega. Avtorice (Đermanov, Kostović in Đukić, 2006) so namreč ugotovile, da v času študija bodoči učitelji ne dobijo dovolj znanja o interkulturni pedagogiki. Nekateri avtorji (Kumar in Karabenick, 2009) grede še dlje, saj poudarjajo, da novopečeni učitelji začenjajo svoje delo polni predsodkov in stereotipnih

prepričanj do otrok iz kulturnih, etničnih ter socialno-ekonomskih manjšin. V Združenih državah Amerike so se tako že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja začeli zavedati pomena pripravljenosti učiteljev na delo v večkulturnem razredu. V ta namen so začeli z izvajati posebne tečaje in delavnice tako za bodoče učitelje kot tudi za tiste, ki že opravljajo svoje delo (Banks, 2006).

Tudi Svet Evrope (White Book, 2008) poudarja pomembnost usposabljanja učiteljev, ki mora vključevati izobraževalne strategije in delovne metode, ki pripravijo učitelje na pravilno ravnanje v novi situaciji različnosti, diskriminacije, rasizma in marginalizacije in da znajo reševati konflikte po mirni poti tudi sami.

Mrvar (2004) poudarja, da teoretično znanje in poznavanje tehnik še ni dovolj za uspešno delo v večkulturnem razredu. Učitelj mora biti življenjski in tako tudi reagirati. Tudi Peček Čuk in Kroflič (2009) opozarjata, da so, bolj kot metodično-didaktična usposobljenost učiteljev, pomembna njihova stališča in vrednote, ko gre za uresničevanje interkulturalnosti.

Resman (2003) meni, da je v večkulturnem okolju nujno, da učitelji razvijejo empatijo. Gre za pomembno lastnost, ki omogoča sposobnost vživljanja v položaj učenca ter njegovo razumevanje. V večkulturnem okolju se mora učitelj namreč zavedati, da ima drugačna prepričanja in vrednote kot priseljeni otroci in njihove družine. Kulturnih razlik med njim in učencem ne sme ignorirati, ampak jih mora upoštevati. Pri učenju gre vselej za dvosmeren proces (Martinelli in Taylor, 2000), kjer se posamezniki učijo iz medsebojnih interakcij, in to vključuje tudi odnos med učencem in učiteljem. Ustvarjanje odprtosti za medsebojno učenje je velik izziv za formalne oblike izobraževanja, torej za šolske situacije, in le upamo lahko, da bodo učitelji ta izziv sprejeli.

## **NAMEN RAZISKAVE**

Raziskava je bila opravljena v okviru doktorske disertacije, njen osnovni namen pa je bil raziskati, kako dijaki potomci priseljencev doživljajo svojo vpetost v vzgojno-izobraževalne kontekste. Za namen tega prispevka je bilo raziskano, ali dijaki potomci priseljencev zaznavajo oblike

diskriminacijske prakse s strani učiteljev in svojih vrstnikov ter kako se na morebitno opaženo diskriminacijo odzovejo učitelji in dijaki sami.

## ENOTE PREUČEVANJA

Izvedla sem 12 intervjujev, šest z dijaki potomci priseljencev, od tega s tremi fanti in tremi dekleti, štirje obiskujejo srednjo strokovno šolo, dva srednjo poklicno šolo. Sledilo je še šest intervjujev z osebami, pomembnimi za poglobljene rezultate raziskave: dve mami intervjuvanih dijakov, dve učiteljici slovenščine, dva mentorja kulturnega društva.

Vsi intervjuvani dijaki obiskujejo Šolski center Velenje. Intervjuvanec D. obiskuje 2. letnik srednje strokovne šole, smer računalništvo. Intervjuvanec H. obiskuje 3. letnik poklicne šole rudarske smeri. Intervjuvanka L. obiskuje 2. letnik strokovne šole, smer okoljevarstvo. Intervjuvanka M. obiskuje 2. letnik poklicne šole trgovske smeri. Intervjuvanec N. obiskuje 1. letnik srednje strokovne šole, smer računalništvo. Intervjuvanka S. obiskuje 3. letnik strokovne šole ekonomske smeri.

Intervjuji so bili opravljeni še z intervjuvanko HM., mamo intervjuvanca H., intervjuvanko LM., mamo intervjuvanke L. Intervjuvanka MM. je mentorica v kulturnem društvu, ki ga obiskuje intervjuvanka M., intervjuvanec SM. pa mentor v kulturnem društvu, ki ga obiskuje intervjuvanka S. Intervjuvanki U1. in U2. sta učiteljici slovenščine na Šolskem centru Velenje.

## IZBOR RAZISKOVALNIH INSTRUMENTOV

Za izvedbo empiričnega dela raziskave sem izbrala delno strukturiran intervju. S to metodo lahko namreč dobim poglobljen vpogled v doživljanje izobraževalnega procesa s strani dijakov potomcev priseljencev. Okvirne smernice za intervju sem sestavila sama, in sicer tako, da sem najprej nanizala vse, kar me zanima in kar bi rada izvedla med pogovori. Iz teh idej sem nato sestavila nekaj sklopov, ki so tudi glavne teme intervjujev. K temu sem naknadno dodala še več idej in vprašanj, poskušala sem izluščiti največ, kar bi se glede določene teme dalo vprašati. Intervjuje sem oblikovala bolj kot širše smernice

za pogovor, ne kot ozko postavljena vprašanja, ter sem jih med pogovorom prilagajala intervjuvancem in poteku intervjuja.

## **POSTOPEK RAZISKOVANJA**

Intervjuvance sem pridobila iz osebnih virov, večinoma prek svojih staršev, ki so svoje znance, sodelavce in prijatelje priseljence povprašali o možnostih sodelovanja njihovih otrok pri raziskavi. Nikogar od intervjuvancev prej nisem poznala.

Podatke za raziskavo sem zbrala s kvalitativno tehniko spraševanja z delno strukturiranim intervjujem. Intervjuji so bili opravljeni v času od februarja do julija 2012. Z vsemi intervjuvanimi dijaki sem se srečala vsaj dvakrat. Prvič, da smo se spoznali ter sem jih seznanila z namenom raziskave in potekom izvedbe ter jim zagotovila, da bom opravljeni intervju uporabila izključno za namene raziskave. Zagotovila sem jim anonimnost. Na drugem srečanju sem začela izvajati intervju.

## **POSTOPKI OBDELAVE ZBRANIH PODATKOV**

Za obdelavo zbranih podatkov sem uporabila metodo kodiranja. Analizo lahko razdelim na šest korakov: urejanje gradiva (transkripcija intervjuja), določitev enot kodiranja (večkratno branje intervjujev, določitev in označitev vsebinsko pomembnih delov besedila), odprto kodiranje, izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, odnosno kodiranje ter oblikovanje končne teoretične formulacije.

## **REZULTATI RAZISKAVE IN NJIHOVA INTERPRETACIJA**

Diskriminacijo na nacionalni osnovi v šolskem prostoru opažajo domala vsi intervjuvanci. Nekateri opažajo diskriminacijo s strani učiteljev, medtem ko drugi s strani vrstnikov.

Intervjuvani mami se spomnita, da sta nudili podporo otroku v izobraževalnem procesu, ko se jima je v šoli zgodila krivica na račun

narodnostne pripadnosti. Čeprav raziskava sloni na srednješolskem izobraževanju, se mi zdijo primeri diskriminacijske prakse v osnovni šoli prav tako zelo pomembni, saj lahko bistveno vplivajo na razvoj identitete otroka oz. mladostnika. Intervjuvanka HM. pove, da je učiteljica v osnovni šoli H. zmerjala z Bosancem ter ga poslala tja, od koder je prišel, vendar je ob prihodu mame v šolo vse to zaničkala (*„Ja, niso dali rečt da je tako, znaš. Tako su se branili! Oni smatraju da to ne rade i da je to pravedno. Da si to djeca izmišljuju i ovo i ono. Normalno, svako sebe zagovarja.“*)

Kadar so učitelji diskriminatorski, je največja težava v tem, da večinoma to počnejo nenamerno, nezavedno. Delujejo na podlagi nekaterih neozaveščenih stereotipov in predsodkov, ki jih imajo ljudje v družbi do nekaterih marginaliziranih skupin (Javornik Krečič, 2006). Kaj ne bi morali ljudje, ki delajo v vzgoji in izobraževanju z otroki in mladostniki, delati na sebi, odkrivati in presegati svoje predsodke in stereotipe, da bo njihov pristop čim bolj objektivni? Je moje vprašanje morda nekoliko naivno ali bomo nekoč le dosegli spremembo v izobraževanju bodočih učiteljev?

Intervjuvanec H. je tako tudi v srednji šoli občutil diskriminacijo s strani učiteljev, za kar bi težko rekli, da je bilo nenamerno oz. nezavedno. Tokrat je šlo za inštruktorje pri praktičnem pouku, kjer so ga tudi zmerjali z „Bosančkom“ in se norčevali iz njegovega praznika (*„Bosanček pa neki o Bajramu pa take neke fore majo.“*) Ker se je zavzel zase in povedal, da ga te žaljivke motijo, si je skoraj zapečatil možnosti za zaposlitev po opravljeni srednji šoli (*„Pa ne vem, neka črna knjiga [v katero so ga hoteli zapisat, op. avtorice]. Pol pa to gledajo pri zaposlitvi, a ne.“*). Rešilo ga je posredovanje očeta: *„Ne, ker je ati šel, pač na rudnik, temu glavnemu šefu. Pa se je zmenu, da so me prestavili na drugo izmeno, da nisem več pri njem [inštruktorju, ki ga je najbolj žalil, op. avtorice].“*

Čeprav učitelji ne menijo, da bi imeli učenci na podlagi pripadnosti določeni etnični skupini slabše možnosti za uspeh v procesu izobraževanja, pa je mnenje učencev drugačno. Ti namreč navajajo (Razpotnik, 2011), da niso obravnavani enako, še zlasti ko gre za ocene. Priseljenci in potomci priseljencev se pogosto znajdejo v takšnih situacijah, kot intervjuvanec H.: *„Ja, vsi so govorili, da bi moral dobit višjo oceno, sam pol nisem dobil. To se je ravno včeri zgodilo.“* Čeprav so v razredu na to opozorili razrednika, se ni odzval in je vse skupaj ignoriral (*„Ja, povemo,*

*da dobivamo slabe ocene sam zato, ker smo Bosanci. Pol pa nič, naprej nadaljuje z razlago.*") Raziskava (Dekleva, 2002) je pokazala, da učenci mislijo, da so priseljenci v šoli diskriminirani ter da tudi šolski delavci opažajo negativnejše obravnavanje priseljencev v šolah, ki temelji predvsem na predsodkih in stereotipih. Diskriminacija s strani učiteljev je torej lahko eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na slabše učne rezultate potomcev priseljencev.

Tudi intervjuvanka L. se sooča s težavami, ki se pojavljajo med njo in učiteljico slovenščine: *„Pri slovenščini. Ne vem, zaka. Prvo sem misla, da ji nisem js všeč, ker js ... ker moji niso iz Slovenije. Mmm ... Sam ne vem ... Enostavno me ma na piki. Karkoli nardim, al me takoj vpiše v dnevnik al mi vzame zvezek pa ga oceni. Ne vem, zaka.“* Doda še, da se podobno dogaja še njeni sošolki, ki prav tako ni Slovenka. Kljub temu L. ni prepričana, da ima to kakšno povezavo z njeno narodnostno pripadnostjo, kakor da ne bi mogla verjeti, da lahko učitelj dela tovrstne razlike (*„Štirko mam [pri slovenščini, op. avtorice]. Tk da nima nekega razloga, da bi blo zarad neznanja. Pa že lani me je mela ona pa je blo isto. Čeprav lani sem mela slabše ocene. Letos je pa ful boljš pa je še zmeri isto. Sam ne vem, če je zarad narodnosti. Nikol ne pokaže tk direkt.“*) Takšno gledanje je verjetno povezano z njeno vzgojo, saj jo mama vzgaja v duhu, da ni boljših in slabših narodov. Mama meni, da se njena hči L. in učiteljica slovenščine preprosto ne ujameta kot osebnosti ter da pripadnost nevečinskemu prebivalstvu nima s tem nobene povezave (*„Ne s tem [narodnostjo, op. avtorice], ampak verjetno, da sta oni dve taki osebnosti, da se nista ujeli najboljš (smeh). In pol si je učiteljica misla, evo pa ti bom js zdj neki naredla ... Ne zaradi tega. Ne. Čist neki drugega je, po moje.“*)

Vendar sta Toličič in Zorman že leta 1977 v zvezi z ocenjevanjem učiteljev dokazala, da dosegajo učenci iz skupin z različnim socialno-ekonomskim statusom kljub enaki inteligentnosti in podobnim rezultatom na testih znanja različne uspehe pri ocenjevanju s strani učiteljev. To pomeni, da pri ustnem spraševanju, spisih in drugod, kjer ima vlogo učiteljevo subjektivno ocenjevanje, učenci oz. dijaki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kamor praviloma spadajo tudi potomci priseljencev, dobivajo slabše ocene, kot bi jih dobili pri objektivnih testih znanja. Iz tega lahko sklepam, da so potomci priseljencev dejansko uspešnejši, kot to kažejo njihove šolske ocene. Nekaj

let pozneje je tudi Makarovič (1984) ugotovil, da so učitelji pristranski pri ocenjevanju učencev z različnim socialnim poreklom. In kot kažejo izjave intervjuvancev tudi danes, še nekaj let pozneje, ni nič drugače.

Intervjuvanka M. je prepričana, da je bila žrtev diskriminacije s strani učiteljice, ko ji ta ni dovolila izraziti svojega mnenja in je pred celim razredom zanikala obstoj bosanskega jezika („Ja. Glih pri ... Mislim, da je bla zgodovina, ko je učiteljica rekla, da bosanski jezik nikol ni ... postojó, a ne. In pol sem js rekla, da je. Da so tud neki pisatelji, ki so zapustli knjige za sabo. Pa je rekla, da to ni res. In pol sem js rekla, da lahka naredim seminarsko nalogo o tem, ker vem, da je to tk, pa je rekla, da ne rabim. Sam js vem, da bosanski jezik je bil.“). S tem v zvezi Resman (2003) ugotavlja, da so učiteljevi stereotipi ovira za interkulturno pedagogiko. Posledica predsodkov učitelja je lahko tudi zmotno prepričanje o enakih potrebah vseh učencev, ki prihajajo iz iste kulturne skupine, kar nemalokrat pripomore k temu, da je učni uspeh teh otrok že vnaprej določen kot slabši in da so ti otroci že na začetku stigmatizirani. Če bi učiteljica dala M. priložnost, da naredi seminarsko nalogo, bi s tem dala veljavo njeni manjšinski kulturi, kar bi vplivalo tudi na mišljenje preostalih dijakov v razredu, vsi, vključno z učiteljico, ali prav z njo na čelu, bi se naučili nekaj novega, M. pa bi se lahko bolje uveljavila v razredu in se bolje počutila v svoji koži. Vse to bi bilo že kar blizu interkulturni pedagogiki, ki je večina učiteljev še zmeraj ne izvaja.

Intervjuvanec N. je opazil drugačno prakso učiteljev v osnovni in srednji šoli: „Mogoče zato ker je spremenjen način dela [v srednji šoli, op. avtorice], da za delo ne šteje narodnost, ampak znanje, a ne. Na osnovni šoli pa je šteló za uspeh ne delo, ampak narodnost. To smo večkrat tud izrazli, tisti, ki nismo bli Slovenci. Smo se pogovarjali, da smo opazli.“ V osnovni šoli ga namreč niso predlagali za nadarjenega učenca in tudi ne za Zoisovo štipendijo, čeprav je dosegal vse pogoje, so pa predlagali slovenske otroke z bistveno slabšim uspehom. Tudi tukaj je moral posredovati oče, da so ga nato le predlagali, kar je bila pravilna odločitev, saj je bil identificiran za nadarjenega. Ker je bil v osnovni šoli odličnjak in zelo priden učenec, za drugačno obravnavo s strani učiteljev ne vidi drugega razloga kot svojo narodnostno pripadnost („Pa tisti, ko so bili slovenske narodnosti, so bili bolj spoštovani. V osnovni šoli, v srednji ni več tako. Ljubljenci so bili učiteljem, Slovenci, a ne.“). Videti je, da se intervjuvanci spomnijo kar nekaj primerov diskriminacijske

prakse iz svojih osnovnošolskih let, medtem ko je diskriminacije v srednji šoli manj. Morda jih neprijetne izkušnje v osnovni šoli bolj prizadenejo ter negativno vplivajo na njihovo počutje in osebnost kot pa v srednji šoli, ko imajo že nekoliko bolj izoblikovano identiteto in samopodobo ter so manj občutljivi za diskriminacijske opazke. Ali pa drži predpostavka, da je na višjih stopnjah izobraževanja vse manj diskriminacije ter delovanja na podlagi predsodkov in stereotipov. Tako se potomcem priseljencev, višje ko gredo po lestvici izobraževanja, ponuja več možnosti za uspeh, bolj se lahko dokažejo in uveljavijo, kar do določene mere dokazuje zgornji primer intervjuvanca N.

Ugotovitve raziskav (Dekleva, 2002; Kobolt, 2005) kažejo, da so dijaki neslovenske narodnosti drugače (deprivilegirano) obravnavani od slovenskih dijakov. V našem primeru so bili intervjuvanci H., L., M. in N. resnično izpostavljeni določenim predsodkom in diskriminaciji, medtem ko intervjuvanca D. in S. ne opažata nikakršne diskriminacijske prakse s strani učiteljev. Intervjuvanec D. meni, da je znanje tisto, ki šteje (*„Ne vem glih. Koker js vidim, učitlji ne delajo razlik. To je glavno! Važno, da vidijo v vsakem človeka s potencialom in da merijo potem kako je znanje in trud, ki je vložen,“*) s čimer se strinja tudi intervjuvanka S. in še doda: *„Zaka bi zdj js mela tri, pa na primer da se mi gre za oceno, zaka bi js mela zdj manj zarad tega, ker sem, ne vem ... na ič.“* Avtorica Mikuš Kos (1999a, 1999b) predstavi šolo na eni strani kot zaviralni, rizični dejavnik, ki negativno vpliva na učenca (zaradi diskriminacije, preganjanja, šolskega neuspeha, slabih odnosov z učitelji ali sošolci ipd.), na drugi strani pa je lahko šola varovalni dejavnik, ki varuje učenca, izpostavljenega dejavnikom tveganja, stresnim in travmatskim izkušnjam. Intervjuvanec D. in intervjuvanka S. pa z zgornjima izjavama ponovno nakažeta močno individualno odgovornost za (ne)uspeh. Da je vsak posameznik gospodar svoje usode, gospodar samega sebe (Živoder, 2011), je namreč glavna ideologija sodobne družbe. Tudi v izobraževanju ni nič drugače, saj učenci menijo, da če se bodo dovolj učili in delali za šolo, bodo dovolj uspešni, s čimer zavračajo, da bi imeli neenake možnosti v izobraževalnem procesu. Razpotnik (2011) meni, da izražanje neenakosti ni preprosto izginilo, ampak se je spremenila oblika izražanja neenakosti in posledice, ki jih neenakost prinaša. Mladostniki so namreč usmerjeni le nase in svoje življenje, ne opažajo pa širših zunanjih dejavnikov (Živoder, 2011), ki prav tako vplivajo na

možnosti uspeha. Ker verjamejo, da so sami odgovorni za vse, kar se dogaja v njihovem življenju, prenesejo družbeno kritiko na samokritiko in zunanjo prisilo za disciplino na samodisciplino.

Tudi intervjuvana mentorja imata drugačen pogled na šolo v povezavi z neslovenskimi dijaki. Tako intervjuvanec SM. meni, da šolski sistem izredno dobro deluje ter da je v pomoč in naklonjen dijakom potomcem priseljencev. Sicer mu otroci oz. mladostniki, ki so včlanjeni v društvo, potožijo, da dobivajo slabše ocene, ker niso Slovenci, vendar on meni, da v svoji narodnostni pripadnosti le iščejo vzroke za neznanje („*Res pa je, da se otroci v šoli sklicujejo na te zadeve [svojo narodnostno pripadnost, op. avtorice] in se skrivajo za starši, skrivajo svoje neznanje.*“) Intervjuvanec SM. torej prav tako meni, da je vsak odgovoren zase in da vzrokov za neuspeh ne moremo iskati zunaj sebe.

Intervjuvanec SM. se iz svojih šolskih let spomni, da ga je imela učiteljica slovenščine ‚na piki‘, vendar tega ne pripisuje svoji narodnosti, ampak svojemu nemirnemu vedenju. Na drugi strani pa intervjuvanka MM. meni, da bolj ko gremo v institucionalne sisteme, bolj so neslovenski otroci izpostavljeni diskriminaciji („*Zanimivo se mi zdi, da takoj, ko prideš v stik s strukturami, institucionalnimi strukturami, opažaš večjo diskriminacijo, kakor pa v navadnih pogovorih, dialogih.*“) Podobno ugotavlja tudi Razpotnik (2002), ki meni, da bi lahko bila šola najprimernejši in zgleden prostor za vzgajanje in učenje sprejemanja razlikosti, vendar opaža, da razlikovalni mehanizmi delujejo prav prek izobraževalnih in drugih [institucionalnih, op. avtorice] aparatov države.

Intervjuvanka MM. je bila v času šolanja tudi sama žrtev diskriminacije („*Ko smo pisali eksterce, takrat je blo to še obvezno za vse. Js sem mela takrat vročino in sem prišla v šolo sam zato, da bi odpisala eksterce. Blo je 40 možnih točk in js se spomnem, da sem pisala 40 od 40. In mene profesor ni pohvalil. Sem bla tud edina Bosanka v razredu. Men je profesorica vrgla na mizo test in rekla, kako je ona lahko pisala 40, vi pa tako slabo. Ni blo pohvale, kljub temu, da so se tisti, ki so oboje pisali 40, srečali s predsednikom države. To je za šolo en lep dogodek. Fajn je videt, da maš učenca, ki je na obeh testih pisal 40 točk. Ne glede na to, al je to Mitja, al je to Miladinka, al karkoli. S tvoje šole je, tvoj učenec je in to naj bi blo v ponos šoli,*“) kar verjetno pogojuje njen pogled na šolo kot institucijo, kjer so Neslovenci podvrženi šikaniranju. Poleg tega je zelo vpeta v izobraževanje svojih članov, saj večkrat tudi sama naveže stik s šolo,

zaradi česar ima več možnosti, da bo priča diskriminaciji znotraj šolskega sistema. To je vsekakor zaskrbljujoče dejstvo, saj priča, da se področje interkulturenega izobraževanja že vsaj dvajset let ni spremenilo oz. se je morda celo poslabšalo.

Intervjuvani učiteljici sicer ne omenjata, da bi v šoli prihajalo do diskriminacije potomcev priseljencev s strani učiteljev. Morda tudi v tem primeru velja ugotovitev, da se učitelji svoje diskriminacijske prakse, stereotipov in predsodkov pogosto ne zavedajo in skladno z njimi delujejo na nezavedni ravni. Lahko, da intervjuvani učiteljici izhajata iz sebe, ker sami ne vršita diskriminacije, menita da to velja tudi za vse preostale učitelje. U2. je namreč zelo vpeta med pripadnike manjšinskih skupnosti, saj izvaja tečaj slovenskega jezika za dijake tujce, kamor ne spadajo potomci priseljencev, vendar je lahko kljub temu bolj pozorna in senzibilna za potrebe dijakov priseljencev in dijakov potomcev priseljencev. Tudi U1. je bolj vpeta med potomce priseljencev v izobraževanju, saj jo ta tema osebno zanima in jo v okviru podiplomskega študija tudi raziskuje. Vse to je lahko razlog, da sta intervjuvanki ozaveštili morebitne predsodke, ki sta jih imeli do pripadnikov drugih narodnosti, zato zdaj bolj opazita njihove potrebe in sta bolj naklonjeni ideji enakih možnosti za vse.

Intervjuvani dijaki omenjajo tudi diskriminacijo s strani sošolcev oz. vrstnikov, vendar večinoma dodajajo, da gre pri tem bolj za šalo, da se tako šalijo med seboj. Toda kako vemo, kdaj smo prekoračili mejo med šalo in žaljenjem? Intervjuvanka L. izpostavi možnost, da je lahko kdaj kdo tudi užaljen zaradi zbadanja na račun narodnosti, vendar doda, da ona ni (*„Ja, parkrat se zgodi. Sam to mislim, da se tud zabavajo mal. Na primer, če kdo kaj ne razume, ne zastopi takoj, mu pol rečejo, ja itak, če si Bosanc. Sam to je bolj hec. Šala na pol. Ne vem, mogoče je kdo tud užaljen. Sam mene ne bi s tem užalil.“*) Tudi njena mama ima podobno mnenje glede zbadanja na podlagi narodnosti med dijaki: *„Pa to je bolj tk, ne bi rekla žalitve, ampak to je bolj hec, po moje. Tak ko se mi včasih v službi pohecamo. Če meni pade kaj na glavo pa rečem, ah si je bosanska, nč ji ne bo. Na svoj račun in pol se vsi smejiijo, vejo, za kaj se gre. Po moje otroci niso obremenjeni s takimi.“* Diskriminacija se med otroki oz. mladostniki manifestira kot izogibanje, grobost, žaljivke, pretepi. Predsodki in diskriminacija se vzajemno dopolnjujejo, drug drugega nadgrajujejo. Otroci in mladostniki dominantne in manjšinskih narodnosti drugače

interpretirajo rasno izključevanje (Killen idr., 2007). Sicer vsi otroci oz. mladostniki rasno izključevanje označujejo kot napačno iz moralnih razlogov, vendar manjšinski otroci in mladostniki pogosteje navajajo razloge za izključevanje (pomanjkanje skupnih interesov, starševsko nelagodje, vrstniški pritisk) in tudi pogosteje pričakujejo narodnostno diskriminacijo.

Intervjuvanka MM., mentorica intervjuvanke M., meni, da je sicer vsakršna diskriminacija nedopustna ter da jo je treba obsoditi, vendar diskriminacijo med vrstniki razume kot del odrasčanja in iskanja samega sebe. Na drugi strani pa mentor intervjuvanke S., ki pravi, da šolski sistem deluje dobro in da ni diskriminatorski do neslovenskih dijakov, opaza diskriminacijo med vrstniki: *„Znači bilo je toga dosta, znači ... Bilo je ono Bosanc, ovo ono. Nije bilo čefur, to je nešto novo, ali u suštini bilo je dosta toga. Posebno do učenika koji su imali slabije ocjene, posebno do djevojaka, ne toliko do muškaraca, muškarac se više brani. A do djevojaka je bilo. Pejte u Bosno, pejte od kod ste prišli ...“*

Raziskava (Killen idr., 2010) je pokazala, da otroci in mladostniki, ki obiskujejo narodnostno bolj raznovrstne šole, pogosteje ocenjujejo rasno izključevanje kot napačno, redkeje stereotipno razlagajo rasno nelagodje v vrstniških interakcijah in tudi pogosteje zaznajo rasno diskriminacijo. Šolski center Velenje je vsekakor narodnostno zelo raznovrsten, kar opazata tudi intervjuvani učiteljici, ki menita, da je diskriminacije med sošolci oz. vrstniki bistveno manj kot včasih. Intervjuvanka U2. meni, da so velenjski dijaki zaradi večje zastopanosti neslovencev v šoli bolj strpni in bolj navajeni drug na drugega. Izpostavi pa primer dijaka, ki se je prešolal od drugod: *„Je pa zanimivo, da sem letos mela tak primer, da je prišel en fant, ki se je prešolal iz ene druge šole, in ga je to [pripadniki drugih narodnosti v razredu, op. avtorice] grozno motlo. V moj razred je prišel in je pač z nekim nacionalističnim, ksenofobičnim pristopom in da on ne bo s takimi v razredu in, no, ne bom zdj ponavljala ... In so ga sošolci, ne, so navajeni tega, da jih je več na kupu in so ga sošolci zatrli, ne.“* Na tem primeru lahko vidimo, kako pomembno je, da se interkulturalna vzgoja začne že v ranem otroštvu in se nato nadaljuje v obdobju mladostništva ter je prisotna tudi v zrelih letih. Avtorica Motik (1992) poudarja, da interkulturalna vzgoja nikakor ne sme biti omejena na pouk v razredu, jezikovne ali druge tečaje ali le na delo specializiranih ustanov z določenimi socialnimi

skupinami ljudi, ampak mora biti prisotna v vsakdanjem življenju. Intervjuvanka U2. nadaljuje: *„On je pač doma povedal, da on pa ne bo v takem razredu in so starši prišli v šolo. Da njemu ni treba hodit v takšno šolo, v kateri so ... Ne bom zdj ponavljala tistih besed, a ne.“* Resman (2003) ugotavlja, da družina močno vpliva na otrokov psihosocialni razvoj. Odrasli namreč skozi medsebojne odnose vplivajo na čustva, spoznanja in vedenje otrok in na njih prenašajo svoje vrednote in prepričanja. Zato je izredno pomembno tudi izobraževanje staršev večinske narodne pripadnosti za strpnost. Resman (prav tam) nadaljuje, da če starši ne opustijo stereotipov, bodo težko ta korak naredili njihovi otroci. Dodala bi rada, da to velja tako za pripadnike večinske kot tudi manjšinskih kultur. Intervjuvanka MM. prav tako opozarja na vlogo staršev pri vzgoji za strpnost: *„Tudi starši bi morali vzgojit otroke v tem duhu, da ne rečejo takoj na prvo žogo, da ta in ta pa ni v redu, ker je na ič.“*

Intervjuvanka U2. pove, da se takoj odzove na kakršnekoli žaljivke na račun narodne pripadnosti s strani sošolcev: *„Pri mojih urah ne. Js odreagiram, res. In to še iz tistih časov, pred petnajstimi leti, ko sm js začela učit. Takrat je blo zelo velik takih, ki so pribežali iz Bosne in je blo to res taka napetost v razredu in so se tud topli. Takrat sem bla bolj v fantovskem razredu in so si zaradi bilo kake opazke kr skočili v lase. In smo res začeli v kali zatirat karkoli. Pri moji uri ne, to pa ne. Pri moji uri ne preklinjaš, absolutno ne in ne zmerjaš ljudi zaradi kakršnekoli drugačnosti.“* Medtem ko so izkušnje intervjuvanih dijakov drugačne. Večina jih opaza, da učitelji ignorirajo zbadanja na račun narodne pripadnosti (npr. intervjuvanka L.: *„Ne. Ignorirajo [opazke na račun narodnostne pripadnosti, op. avtorice].“*) Intervjuvanec D. pove, da se je učiteljica celo smejala ob njihovih šalah na račun narodnostne pripadnosti (*„Ja ja, med uro. Velikrat nas je učiteljica mirila pa se zraven smejala. Nehite to, pa se smeji zravn, zato, ker je blo smešno. Relaksirana ura.“*) Intervjuvanka L. meni, da bi učitelji morali odreagirati, vendar dodaja, da vedo, da se dijaki le šalijo, zato temu ne posvečajo posebne pozornosti (*„Ja, lahko bi vsaj vprašal, zakaj je bilo to potrebno, da je rekel. Sam verjetno vejo, da ni nič kaj resnega, zato ignorirajo in grejo naprej s snovjo.“*) Intervjuvanec H. je opazil, da se učiteljica slovenščine odzove, če gre za izzivanje Slovencev, medtem ko se ne odzove oz. stopi celo na stran slovenskih dijakov, ko gre za izzivanje neslovencev. Menim, da je učiteljeva dolžnost, da vsakršno diskriminacijo opazi in jo označi za neprimerno. Intervjuvanka

MM. je zelo jasna, kar se tiče odziva na diskriminacijo: *„In obsojati je treba. Pravijo, kaj pa naj naredim. Obsodi! Jasno in glasno povej. Otroku, ki je bil diskriminiran, ki je bil šikaniran zaradi tega, ker mu je ime tako in tako in ker pripada tej in tej veri, tej in tej rasi, tem in tem narodu, bo dost pomenilo že to, da bo nekdo rekel, da to ni prav.“* Urad za enake možnosti v dokumentu Analiza institucionalne ureditve spodbujanja enakosti in varstva pred diskriminacijo v Republiki Sloveniji (2010) prav tako izpostavi problem ustvarjanja neenakih možnosti za različne družbene skupine in njihove pripadnike ter določi, da mora država v okviru splošne nediskriminacijske politike oblikovati učinkovite odzive na različne oblike diskriminacije, njihovo preprečevanje in varstvo pred njo. Učinkoviti odzivi na diskriminacijsko prakso znotraj šolskega sistema še zmeraj niso oblikovani, tudi za njeno preprečevanje ne. Žal smo ljudje takšni, da se nečesa skušamo držati le, če je predpisano, drugače se nam ne zdi tako pomembno, čeprav vemo, da bi bilo prav. Tako se bodo tudi učitelji bolj poglobili v svoje diskriminacijske prakse ter diskriminacijo na splošno prej opazili in jo obsodili, če bo vse to do potankosti predpisano s pravilniki in zakoni o vzgoji in izobraževanju.

## SKLEP

O tem, da se v naših šolah pojavljajo oblike diskriminacijske prakse, ni dvoma. To dejstvo ne bi smelo biti spregledano in bi moralo dvigovati več prahu, vendar je trenutno videti, kot da ga državna politika potihoma sprejema in celo podpira. Dokler politika manjšinske kulture predstavlja kot manjvredne in kot grožnjo večinskemu prebivalstvu, daje vsem oblikam diskriminacije veljavo, vsem, ki jo vršijo (med temi tudi učiteljem in drugim šolskim delavcem), pa potrditev. Ne želim vso odgovornost za diskriminacijo potomcev priseljencev znotraj šolskega sistema pripisati državni politiki, saj ima vsak učitelj svojo moralno odgovornost, da vsakršno diskriminacijo obsodi. In čeprav imajo izjave, stališča in ideje državne politike močan vpliv na širšo populacijo, se lahko vsak posameznik kritično opredeli do idej, ki jih izraža politika. In prav učitelji, ki vzgajajo in izobražujejo otroke in mladostnike, bi morali biti zmožni kritične analize kulturne zavesti.

Izobraževanje (bodočih) učiteljev mora torej nujno vsebovati tudi vzgojo za strpnost. Ob tem (bodoči) učitelji najprej ozavestijo morebitne lastne predsodke in stereotipe, ki jih gojijo do manjšinskih skupnosti, da bi lahko nato pri svojem delu tudi učence oz. dijake vzgajali v duhu strpnosti do drugačnih. Pri tem ne smemo pozabiti na učitelje strokovnih predmetov, ki praviloma niso šli skozi pedagoško izobraževanje, vendar kljub temu opravljajo delo učitelja in se pri tem srečujejo s pripadniki manjšinskih kultur. To pomeni, da bi tudi v vsebine pedagoško-andragoškega izobraževanja morali vnesti in dati poudarek na izobraževanju za interkulturno pedagogiko in vzgojo za strpnost.

S poznavanjem kulturnih značilnosti lahko šolski delavci bistveno bolj razumejo učence in dijake, ki ne pripadajo večinskemu prebivalstvu, s čimer se zmanjšujejo razlogi za diskriminacijsko prakso. Dokler učitelji nimajo zadostnih znanj o kulturah manjšinskih skupnosti, je prav, da se tega zavedajo in svoje neznanje tudi priznajo, ne pa da zaradi tega obsojajo in zaničujejo določene kulturne in narodnostne značilnosti manjšinskih skupnosti. Nujno je torej izobraževanje učiteljev za interkulturno pedagogiko. Že v času študija bi se morali bodoči učitelji seznaniti s kulturami, katerih pripadniki se pojavljajo domala v vsakem razredu slovenske šole. Morda je ena izmed rešitev tudi povečano zaposlovanje učiteljev, ki imajo sami izkušnjo priseljenstva oz. večkulturne identitete, ob tem pa obvladajo še jezik manjšinske(ih) skupnosti. Takšni učitelji so bolj senzibilni do izzivov, s katerimi se soočajo potomci priseljencev v vzgojno-izobraževalnih kontekstih, poleg tega prej zaznajo diskriminacijsko prakso in nanjo tudi kritično opozarjajo.

Čeprav so otroci in mladostniki potomci priseljencev v šoli lahko izpostavljeni dejavnikom tveganja, mora šola poskrbeti, da bodo znotraj njenega delovanja prevladovali varovalni dejavniki. Že samo s pohvalo lahko damo učencem oz. dijakom potomcem priseljencev veljavo, smisel tistega dne ali celega tedna, pozitivno vplivamo na njihovo samopodobo, jih opolnomočimo in spodbudimo motivacijo za naprej. Trud potomcev priseljencev ne sme ostati neopažen, zato se moramo šolski delavci nekoliko ustaviti in si vzeti čas za pohvalo.

Pomanjkljiva znanja učiteljev o delu z večkulturno populacijo v razredu niso edini razlog za neprimerno obravnavo in neprilagajanje določenih vsebin, temveč to še poslabšujejo nenatančna in nepoenotena

določila na zakonski ravni. Določeni dokumenti sicer zahtevajo enako-pravno obravnavo vseh učencev oz. dijakov, zapisane so tudi nekatere smernice in strategije za vključevanje učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja, vendar je njihovo izvajanje v praksi še zmeraj pomanjkljivo ali pa se sploh ne izvaja. Urejenost zakonskih določb na področju vzgoje in izobraževanja potomcev priseljencev ter njihovo izvajanje v praksi lahko izboljša možnosti za gospodarsko in socialno mobilnost posameznikov, prav tako pa pozitivno vpliva na družbo kot celoto.

Nujno je, da politika na državni ravni, mediji in vzgojno-izobraževalne institucije delujejo enotno. Če bodo šole vzgajale za strpnost, medtem ko bodo mediji nereflektirano predstavljali kulturne razlike kot razlog nezmožnega sožitja kultur, politika pa bo svojo volilno moč gradila na poudarjanju ‚problema‘ priseljencev, ne bomo uspeli v vzgajanju za strpnost in preseganju etnocentrizma.

Ne nazadnje se je treba zavedati, da so ugotovitve in predlogi, zapisani v tem sklepnem delu, neločljivo povezani. Želeni učinek se bo pokazal, samo ko bomo uvedli zakonska določila, jih začeli izvajati in udejanjati v vzgojno-izobraževalni praksi, za kar se bodo morali (bodoči) učitelji in svetovalni delavci (dodatno) izobraževati in usposabljeni, pri tem pa bodo imeli podporo države in politike, ki bosta tudi sami spodbujali izvajanje medkulturnega dialoga, vzgoje za strpnost ter skozi medijski diskurz predstavljali in omogočali večkulturno sožitje ter delovali v smeri preseganja etnocentrizma in ksenofobije.

## LITERATURA

- Analiza institucionalne ureditve spodbujanja enakosti in varstva pred diskriminacijo v Republiki Sloveniji.* (2010). Urad za enake možnosti Republike Slovenije.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The selected works of James A. Banks*. London in New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Characteristics and Goals. V J. A. Banks & C. A. McGee Banks (ur.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (str. 3–30). United States of America: WILEY.

- Barban, N. in White, M. J. (2011). Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy. *International migration review* 45 (3), str. 702–726.
- Bodi, M. (1996). Models of multicultural education. The dynamics of pluralistic integration and social accommodation. V R. Baubock, A. Heller in A. R. Zolberg (ur.), *The challenge of diversity: Integration and pluralism in societies of immigration* (str. 259–278). Vienna: European centre.
- Dekleva, B. (2002). Nasilje, priseljenci in šola. *Didakta*, 12 (66/67), str. 8–11.
- Devetak, S. (2006). Namesto uvoda – ali je diskriminacija v Sloveniji ne le pravnomoralni, ampak tudi politični in varnostni problem? V S. Devetak (ur.), *Diskriminacija na etnični in verski osnovi v Sloveniji* (str. 5–12). Maribor: ISCOMET – Inštitut za etnične in regionalne študije.
- Đermanov, J., Kostović, S. in Đukić, M. (2006). Obrazovanje u različitosti i za različitost: dimenzije profesionalnog razvoja nastavnika. V M. Oljača (ur.), *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje, Tematski zbornik* (str. 51–68). Novi Sad: Filozofska fakulteta.
- Hodges Persell, C. (2009). Social Class and Educational Equality. V J. A. Banks in C. A. McGee Banks (ur.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (str. 85–106). United States of America: WILEY.
- Javornik Krečič, M. (2006). Pomen interkulturenega svetovanja in interkulturnih kompetenc šolskega svetovalnega delavca. *Pedagoška obzorja*, 21 (2), str. 16–23.
- Katunarić, V. (1993). Interkulturalizem. *Teorija in praksa* (1–2) 30, str. 14–25.
- Killen, M., Henning, A., Kelly, M. C., Crystal, D. in Ruck, M. (2007). Evaluations of interracial peer encounters by majority and minority US children and adolescents. *International journal of behavioral development*, 31 (5), str. 491–500.
- Killen, M., Kelly, M. C., Richardson, C., Crystal, D. in Ruck, M. (2010). European American children's and adolescent's evaluations of interracial exclusion. *Group processes and intergroup relations*, 13 (3), str. 238–300.

- Kobolt, A. (2005). Učenci druge generacije doseljenika u osnovnoj školi. *Dijete i društvo*, 7 (1), str. 204–223.
- Komac, M. (2005). Mediji in „nove“ narodne skupnosti. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 379–399). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Kumar, R. in Karabenick, S. A. (2009). Creating productive learning environments in culturally pluralistic classrooms. V L. J. Saha in A. G. Dworkin (ur.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (str. 653–667). New York: Springer Science.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija. Uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, S. (2002). Narodna pripadnost ne vpliva na izbiro srednje šole. *Didakta*, 12 (66/67), str. 18–20.
- Lüdemann, E. in Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking. *Journal of population economics* 26 (2), str. 455–481.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Obzorja.
- Martinelli, S. in Taylor, M. (ur.). (2000). *Intercultural Learning, T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57 (123) (posebna izdaja), str. 124–147.
- Medvešek, M. in Vrečer, N. (2005). Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 271–377). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Mikuš Kos, A. (1999a). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva. V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 23–67). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Mikuš Kos, A. (1999b). Otroci begunci – Kaj se lahko naučimo iz slovenske izkušnje? V A. Mikuš Kos (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 127–146). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

- Mitscherlich, A. (1999). K psihologiji predsodkov. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 13–23). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Motik, D. (1992). Interkulturalna vzgoja. Vzgoja in izobraževanje. *Sodobna pedagogika*, 13 (1), str. 22–25.
- Mrvar, P. (2004). Interkulturalno svetovanje in interkulturalne svetovalne kompetence. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), str. 146–167.
- Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Novak-Lukanović, S. (1995). Interkulturalno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi, *Sodobna pedagogika* 46 (1–2), str. 86–89.
- Pajnik, M. (2002). Introduction: Towards the others and those different. V M. Pajnik (ur.), *Xenophobia and post-socialism* (str. 7–16). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Peček Čuk, M. in Kroflič, R. (2009). Institucionalni vzgojni dejavniki (na ravni šole in na ravni razreda). V R. Kroflič, T. Klarič in M. Peček Čuk (ur.), *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* (str. 35–58). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 165–208). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Perotti, A. (1995). Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
- Razpotnik, Š. (2002). Pisani svet. *Didakta*, 12 (66/67), str. 12–17.
- Razpotnik, Š. (2004). *Preseki odvečnosti: nevidne identitete mladih priseljenk v družbi tranzicijskih vic*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2011). It is all up to me: access to education and the discourse of individual responsibility. *Teorija in praksa*, 48 (5), str. 1446–1465.
- Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje, *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 60–79.
- Roter P. (2005). Integracija. V M. Komac in M. Medvešek (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike* (str. 199–205). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*, 54 (1), str. 44–59.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev: vpliv socialno-ekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebnostne lastnosti otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Ule, M. in Zidar, M. (2011). Life course, educational trajectories and social integration of young people in Slovenia. *Teorija in praksa*, 48 (5), str. 1409–1426.
- Vreg, F. (1989). Interkulturalno komuniciranje in interkulturalni konflikt v SFRJ. *Teorija in praksa* 26 (1–2), str. 41–51.
- White Book on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*. (2008). Strasbourg: Council of Europe.
- Zavratnik Zimic, S. (2003). Etika skrbi v migracijskih politikah. *Teorija in praksa* 40 (6), str. 1143–1154.
- Zidarič, V. (1994). Interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje (u kontekstu poslijeratnih migracija u Europi). V M. Topić (ur.), *Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima (metodički pristupi)* (str. 9–25). Ljubljana: UNESCO, Nemška komisija za UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.
- Živoder, A. (2011). The relevance of education today: young people and their educational choices. *Teorija in praksa*, 48 (5), str. 1427–1445.

IZVIRNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET MAJA 2013.