

Raznolikost pedagoških metod pri poučevanju o večkulturnosti

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.162>

Prejeto 4. 7. 2024 / Sprejeto 9. 12. 2024

Znanstveni članek

UDK 316.73:37.091.3

KLJUČNE BESEDE: večkulturnost, pedagoške metode, dolžina delovne dobe, spol

POVZETEK – Migracije so neizogiben del globalizacijskih procesov in ena izmed značilnosti sodobnih družb. Stališča slovenskih učiteljev do večkulturnosti so že bila raziskana, primanjkuje pa domačih in tujih raziskav o pedagoških metodah, ki jih učitelji uporabljajo, ko v razredu nagovorijo področje večkulturnosti. V pričujoči raziskavi smo raziskovali pedagoške metode, ki jih učitelji uporabljajo, ko obravnavajo področje večkulturnosti. Raziskovali smo razlike v stališčih med spoloma, razlike glede na dolžino delovne dobe in predmet, ki ga učitelji poučujejo. Uporabili smo kvantitativno raziskovalno metodo, spletno anketo. Spletno anketo smo učiteljem posredovali po elektronski pošti in družbenem omrežju Facebook. V vzorec smo zajeli 181 respondentov. Učitelji pri obravnavi tematike večkulturnosti v razredu najpogosteje uporabijo metodo debate. Najpogosteje večkulturnost obravnavajo v okviru predmeta, ki ga poučujejo. Vzorec učiteljev ni reprezentativen, rezultati raziskave pa ponujajo vpogled v pedagoške metode, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo, ko nagovarjajo tematiko večkulturnosti.

Received 4. 7. 2024 / Accepted 9. 12. 2024

Scientific paper

UDC 316.73:37.091.3

KEYWORDS: multiculturalism, pedagogical methods, length of service, gender

ABSTRACT – Migration is an inevitable part of globalization processes and a characteristic of modern societies. Slovenian teachers' attitudes towards multiculturalism have already been researched, but there is a lack of both national and international research on the pedagogical methods that teachers use when addressing the issue of multiculturalism in the classroom. In this research, we investigated the pedagogical methods used by teachers when addressing the topic of multiculturalism. We investigated differences in attitudes between genders, differences depending on length of service and differences in the subject teachers teach. We used a quantitative research method – an online survey. Our sample included 181 respondents. Teachers most frequently use the debate method when discussing the topic of multiculturalism in the classroom. They most often address the topic of multiculturalism in the context of the subject they teach. The sample of teachers is not representative, but the research findings provide insight into the pedagogical methods teachers use most often when addressing the topic of multiculturalism.

1 Uvod

Večanje migracij, razvoj telekomunikacijskih tehnologij in spleta so posledice globalizacije, ki se med drugim kažejo v kulturni, religijski in šolski heterogenosti. Ne samo v mestnih, tudi na podeželskih šolah kmalu ne bo več kulturno homogenih razredov (Neuner, 2012, str. 13). Tolerantnost, večkulturnost in strpnost so gradniki postmodernih družb, ki so torej inkluzivne. Inkluzivne družbe sprejemajo in podpirajo različne potrebe, spoštujejo raznolikost kulturnih, jezikovnih in etničnih pripadnosti. Skladno s svojimi zmožnostmi imajo vsi člani družbe možnost sodelovanja v družbenih procesih (Cencič idr., 2010, str. 20).

Podatki za Evropsko unijo kažejo, da nekaj več kot 70 % Evropejcev meni, da nacionalna, etnična in verska raznolikost bogati življenje Evropejcev. Vprašani v Luksemburgu, Nemčiji, Bolgariji, Romuniji in na Finskem so najbolj naklonjeni večkulturnosti (Flash Eurobarometer 2007, str. 10 v Vertot, 2009, str. 13–16). Slovenci v največji meri povezujejo večkulturnost z mednarodno mobilnostjo, izmenjavo in sodelovanjem (26 % vprašanih), 14 % vprašanih pa večkulturnost pomeni enakost pravic in tolerančnost (prav tam, str. 13). Vse od leta 1992 je odnos Slovencev do migrantov odklonilen. Večja mera odklonilnosti se kaže do migrantov iz določenih evropskih držav (Bolgarije in Romunije) ter priseljencev iz globalnega juga (Toplak, 2019, str. 109). Skoraj polovica respondentov, ki so sodelovali v nekaterih preteklih raziskavah, meni, da bi bilo potrebno zaostriti migracijsko in azilno politiko. Zaostrovanju migracijskih politik so bolj naklonjeni respondenti z nižjo izobrazbo (Zavratnik, 2011, str. 64).

Splošna stališča do določenih vidikov večkulturnosti se raziskuje že od leta 1992 (Toplak, 2019), z vključevanjem otrok priseljencev v izobraževalni sistem pa se različne institucije ukvarjajo v zadnjem desetletju (Sinjur, 2018, str. 129). Med cilji vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (opredeljeni so v Beli knjigi vzgoje in izobraževanja) najdemo tudi spoštovanje, strpnost, sprejemanje in razumevanje različnosti (Krek, 2011, str. 17). Slovenija je postala zanimiva za priseljevanje (Sinjur, 2018, str. 129), zato so pomembne tudi raziskave na področju stališč učiteljev do priseljencev in njihovega načina poučevanja o večkulturnosti.

Učenje o drugih kulturah je nujen del modernih izobraževalnih sistemov (Moree idr., 2008), saj učenci tako dobijo znanja, ki krepijo njihove medkulturne kompetence (Barry in Lechner, 1995). Večkulturno izobraževanje lahko opredelimo tudi kot sredstvo za reševanje problemov kulturne raznolikosti (Nakládalová in Stolinská, 2012). Oblike in metode, namenjene preseganju rasizma in konfliktov, morajo biti del učnih načrtov, da lahko ustvarimo nov prostor kulturne mediacije. Proti predsodkom, sovražnosti in večkulturnim konfliktom se lahko borimo z dialogom, ki ga je moč privzgojiti (EDUKA, 2012).

Namen pričujoče raziskave je preučiti metode in oblike dela, ki jih pri svojem delu uporabljajo slovenski učitelji, ko želijo nagovoriti tematike, povezane z večkulturnostjo.

Sodobne družbe je moč razumeti kot večkulturne, kar pomeni "*prisotnost in sobivanje različnih kultur znotraj posamezne družbe*" (Medica, 2011, str. 209). Večkulturnost je politični koncept, ki definira načine urejanja odnosov med posameznimi kulturami v družbi. Praviloma večkulturnost razumemo kot različnost etnokulturnosti. Kontekstu etnokulturnosti lahko dodamo še raznolikost spolnih in fizičnih značilnosti posameznikov, kar razumemo kot širše pojmovanje kulturnega pluralizma (prav tam, str. 209–210).

Koncept večkulturne družbe se je v Evropi in ZDA razvijal po drugačnih poteh. V Evropi se je kot koncept pojem večkulturnosti prvič pojavil v 60. letih 20. stoletja, in sicer z razvojem industrijske družbe. To obdobje so zaznamovale obsežne migracije iz nekdanjih kolonij na Nizozemsko, Portugalsko, v Belgijo in Veliko Britanijo. Migracijski tokovi pa so potekali tudi iz mediteranskih držav na sever Evrope (Radovan in Kościelnjak, 2015). Sledila je kriza v 70. letih 20. stoletja, ki je vplivala na zaostrovanje socialnih ukrepov, namen katerih je bilo zmanjšanje obsega migracij (Lesińska, 2014, str. 40). Srednjeevropsko pojmovanje večkulturnosti sledi teritorialnemu razumevanju kulturne identitete, ki predpostavlja naslednje: en jezik – en narod – ena država. Država

je torej omejen teritorij, kjer sicer lahko prebivajo in mirno sobivajo pripadniki različnih kultur, ki pa se ne smejo mešati (Feichtinger in Cohen, 2014, str. 2). V Republiki Sloveniji je uveljavljen drugačen, pluralističen model emigracijskih politik. Le-ta sledi 61. členu ustave, po katerem ima vsakdo pravico, da "svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo" (Ustava RS, 1991). Po 14. členu ustave je prepovedana diskriminacija in zagotovljena je enakost pred zakonom (Bešter, 2003, str. 15).

Podobno kot v Evropi se je tudi v ZDA spreminjal odnos do večkulturnosti. V 18. in 19. stoletju so se v tiskanih medijih in izobraževanju tolerirale jezikovne razlike, sledilo je obdobje asimilacijskih teženj (Ramsey idr., 2003). Kot ideološko nasprotje asimilacijskim teorijam se v 70. letih 20. stoletja pojavi, najprej v političnem kontekstu, pojem večkulturnosti (Medica, 2011).

V Evropi se večkulturnost v izobraževanju pojavi kot strategija za preoblikovanje in spremembe v razmerjih moči in oblikovanje enakih možnosti. Namen strategij je bil oblikovanje enakih možnosti za vse člane družbe. Strategija je prepoznavala neenakopravnost izobraževalnih možnosti, oblik izražanja in jezikovnih kompetenc (Vižintin, 2012). Najdaljšo tradicijo večkulturnega izobraževanja imajo v ZDA, kjer je v 50. letih 20. stoletja diskriminacija otrok staroselcev in priseljencev pripeljala do gibanja za državljanske pravice in kasneje večkulturnega izobraževanja (Banks, 2009 v Vrečar, 2011, str. 20). V 60. in 70. letih so se mu pridružila še feministična gibanja. Kasneje so se naštetim pridružila še LGTB gibanje, gibanja za pravice starejših in oseb s posebnimi potrebami. V 80. letih tako dobimo prve raziskave s področja večkulturnega izobraževanja (Banks, 1989 v Gorski, 2012).

Po smernicah UNESCO je večkulturno izobraževanje "*učenje o drugih kulturah z namenom priti do sprejemanja ali pa vsaj tolerance do pripadnikov drugih kultur*" (UNESCO, 2006, str. 18). Pri učencih takšno izobraževanje spodbuja razvoj stališč, povezanih z enakopravnostjo pripadnikov različnih etničnih in kulturnih skupin (Skubic Ermenc, 2007 v Radovan in Kościelniak, 2015, str. 118–119). Gre torej za protirasistično izobraževanje, ki spodbuja socialno pravičnost in je namenjeno vsem otrokom (Nieto, 2004 v Holm idr., 2009).

Pogovor o različnih kulturah in večkulturnosti je potreben in nujen že v predšolskem obdobju (Kuščević idr., 2020, str. 56), v osnovni šoli pa lahko vključevanje primerov iz različnih kultur obogati vzgojno-izobraževalni proces (NCCA, 2005 v Vah Jevšnik, 2010, str. 136). Učitelji (45% vprašanih) iz hrvaških šol včasih poučujejo učence o različnih kulturah, kar je povezano s tem, da se večkulturnega poučevanja redko lotijo izven tem, ki jih predpisujejo učni načrti. Skoraj 60% učiteljev usposablja učence za sprejemanje različnosti. Nekoliko zaskrbljujoč je podatek, da 22% učiteljev tekom izobraževanja ni imelo izobraževanja o večkulturnosti, skoraj polovica (47%) pa včasih. Ne glede na to pa 29% učiteljev včasih oz. vedno samostojno dela na svojem profesionalnem razvoju (Bijelić, 2010, str. 147).

Učitelji, ki želijo sodelovati z učenci iz kulturno raznolikih okolij, morajo poznati lastna stališča do večkulturnosti (Lou, 1994). Pozitivna orientiranost učiteljev do večkulturnosti je povezana s socialno klimo v razredu, saj lahko s pozitivno klimo dvignejo samozavest otrok in posledično njihove akademske dosežke (Gürsoy, 2016). Raziskave kažejo, da slovenskim učiteljem primanjkuje znanja in izkušenj za večkulturno izobra-

ževanje (Toplak in Vah Jevšnik, 2010 v Vah Jevšnik, 2010, str. 137). Učitelji poročajo, da gre pri večkulturnem izobraževanju za pristop, ki temelji na medpredmetnem povezovanju (85,1%). Skoraj četrtina ni uvedla sprememb, s katerimi bi se prilagodila skupini, čeprav na pobudo in željo učencev omogočajo predstavitve različnih kultur in držav, iz katerih prihajajo učenci (Bogatec in Zudič Avdič, 2014, str. 107). Večkulturnosti so najbolj naklonjeni učitelji družboslovnih predmetov, na drugi strani pa učitelji naravoslovnih predmetov v večji meri izkazujejo asimilacijska stališča (Pliberšek, 2022). Slovenska šola ni usmerjena v interkulturno izobraževanje, analiza učnih načrtov pa kaže tudi, da je slovenska osnovna šola usmerjena asimilacijsko (Skubic Ermenc, 2007).

Kritike večkulturnega izobraževanja v ZDA so povezane tako s politično levico, katere predstavniki trdijo, da je preveč konservativno, predstavniki politične desnice pa so ga predvsem v 80. in 90. letih 20. stoletja videli kot radikalnega (Nieto, 2009 v Vrečar, 2011, str. 23).

Večkulturno izobraževanje predpostavlja učenje o različnih etničnih skupinah, zato je predlog kontroverzen. Večkulturno učenje predstavlja nevarnost za povečanje nemirov med obstoječimi etničnimi skupinami. Po drugi strani pa odpira vprašanje dolžnosti poučevanja o nacionalni kulturi. To se povezuje z ideološko debato o tem, kakšen način in katere vsebine ustvarjajo najbolj kakovostno izobraževanje o kulturnih razlikah (Gay, 1994, str. 47).

Tradicionalne metode učenja z enosmernim podajanjem znanj ne zadovoljujejo vse večjih potreb po ustvarjalni družbi. Nadomestiti jih morajo metode, kjer bo dovolj pozornosti posvečene tudi refleksiji, presoji, odzivu in sodbi mladega človeka (Potočnik, 2013). Z obravnavo večkulturnosti se med učnimi metodami najpogosteje povezuje diskusijo oz. dialog (Atwater, 1989). Diskusijo se lahko uporablja kot samostojno metodo ali kot sestavni del drugih pedagoških metod oz. pred ali po izvedbi drugih aktivnosti. Pri diskusiji gre za skupinsko dogovarjanje in prepričevanje, njen namen pa je razbijanje predsodkov, razvijanje občutka pripadnosti skupini in skupinskemu delu (Klemenc idr., 2010, str. 7).

Med metodami se pogosto omenja tudi igro vlog (Atwater, 1989; Barsky, 1995), ki od učencev zahteva uporabo naučenih teoretičnih znanj v praktični situaciji. Igra vlog je izkustvena metoda, ki temelji na uporabi neposredne izkušnje, kar omogoča trening veščin in spretnosti učencev. Med cilji igre vlog je zvišanje občutljivosti za tuja in lastna stališča ter spodbujanje nadzora nad čustvi. Otroci se med igranjem soočijo s konfliktnimi in neznanimi situacijami (Klemenc, 2011, str. 9). Z uporabo igre vlog se otroci soočajo z družbenimi problemi, tudi z odnosi do manjšin in priseljencev (Lee idr., 2009). Dejavnosti se izvedejo v šestih korakih, ki zajemajo pripravo, predstavitev poteka dejavnosti, izbor igralcev, razdelitev vlog, igro in evalvacijo (Lee idr., 2009).

Metoda možganske nevihte (angl. brainstorming) je namenjena odkrivanju idej o izbrani temi in učencem omogoča predstavitev lastnih idej ter ponuja možnost zaznavanja raznolikosti predlogov. Je najpogosteje uporabljena skupinska tehnika, hkrati pa je tudi ena izmed najbolj znanih tehnik ustvarjalnega mišljenja (Meško, 2000, str. 180). Učitelj mora na začetku jasno izpostaviti, da kritike, mnenja drugih in vprašanja niso dovoljeni, in s tem zagotoviti, da učenci predstavijo vse svoje ideje (Klemenc idr., 2011, str. 3). Metodo možganske nevihte lahko učitelj nadgradi s fotografijami in slikami, ki jih pred začetkom predstavi učencem. Izvedba metode s fotografijami je povečala

raznolikost in izvirnost idej učencev ter tako spodbudila kreativnost učencev v razmišljanju o večkulturnosti (Wang idr., 2011).

Učitelji metodo ponazoritve s filmom uporabljajo, ko nagovarjajo t. i. velike teme, kot so rasa, spolna usmerjenost, rasizem (Freimiller in Gerson, 2001, str. 40), in teme, povezane z razumevanjem delovanja družbe, ter za učenje veščin, ki so potrebne za delovanje v družbi (Mishra, 2018, str. 112). Učitelji družboslovnih predmetov, npr. zgodovine, se poslužujejo tudi uporabe slikovnih virov, zemljevidov ipd. Slikovni elementi motivirajo učence in jim omogočajo lažjo zapomnitev učne snovi (Potočnik, 2023, str. 74).

Slikanice so način, skozi katerega otrok odkriva in razvija svoj pogled na svet. Poleg besedila igrajo ključno vlogo ilustracije in fotografije v knjigah. Z vidika večkulturne vzgoje slikanice nudijo prizore raznolikosti, ki otrokom nudijo priložnost za refleksijo kulturne izkušnje, tako lastne kot tuje (Gates in Hall, 2010, str. 29). Literatura nam, kot so odkrili ruski formalisti na začetku prejšnjega stoletja, pomaga odkrivati pogled na svet. Bralcem omogoča vpogled v načine delovanja kulturnih in družbenih pojavov oz. socialnih sistemov preko naturaliziranja in avtomatiziranja, torej odvzemanja tujosti (Šlibar, 2006, str. 29). Učenci se pri pouku književnosti seznanjajo s kulturo, tako lastno kot tudi drugimi kulturami, zato je pouk književnosti v svoji osnovi medkulturn (Blažić, 2007 v Baloh, 2018, str. 24).

Posamezne raziskave (Mishra, 2018; Šlibar, 2006; Vah Jevšnik, 2010) se ukvarjajo z uporabo ene ali druge metode za poučevanje o večkulturnosti. Posebno v slovenskem prostoru pa primanjkuje raziskav, ki bi preučile metode, ki jih učitelji uporabljajo pri večkulturnem poučevanju. Poleg metod, ki jih učitelji uporabljajo, nas je zanimalo tudi, kako ocenjujejo njihovo učinkovitost. Zastavljena raziskovalna vprašanja:

- ☐ *RV 1*: Katerih metod se učitelji pri obravnavi večkulturnosti najpogosteje poslužujejo?
- ☐ *RV 1.a*: Katerih metod se pri obravnavi večkulturnosti učitelji najpogosteje poslužujejo glede na spol?
- ☐ *RV 1.b*: Katerih metod se pri obravnavi večkulturnosti učitelji najpogosteje poslužujejo glede na dolžino delovne dobe?
- ☐ *RV 1.c*: Katerih metod se pri obravnavi večkulturnosti učitelji najpogosteje poslužujejo glede na predmet, ki ga poučujejo?
- ☐ *RV 2*: Znotraj katerih delov vzgojno-izobraževalnega procesa najpogosteje obravnavajo teme, povezane z večkulturnostjo?
- ☐ *RV 3*: Katere metode so po mnenju učiteljev najbolj učinkovite pri obravnavi tematik, povezanih z večkulturnostjo?
- ☐ *RV 3.a*: Ali obstajajo razlike v mnenju o učinkovitosti metod za obravnavo večkulturnosti glede na spol?

2 Metoda

Raziskavo stališč učiteljev smo izvedli na namenskem vzorcu učiteljev, ki poučujejo na osnovnih šolah v Sloveniji. Uporabili smo kvantitativno raziskovalno metodo spletnega anektiranja. Anketni vprašalnik smo šolam (ravnateljem/tajništvu) posredo-

vali 27. 1. 2020 po elektronski pošti, in sicer na 127 elektronskih naslovov. Prošnjo za sodelovanje smo delili na družbenem omrežju Facebook in jo ob pomoči Slovenske nacionalne komisije za UNESCO posredovali koordinateljcem UNESCO ASP Net osnovnih šol. Anketa je bila učiteljem dostopna med 27. 1. in 18. 2. 2020.

Vzorec

V vzorec smo zajeli 181 učiteljev, od tega 87 % žensk in 13 % moških. Med respondenti je največ učiteljev razrednega pouka (26,9 %) in učiteljev jezikovnih predmetov (22,4 %). Prevladujejo učitelji, ki so v vzgoji in izobraževanju zaposleni med 20 in 30 let (45,8 %), najmanj pa je učiteljev začetnikov (3,9 %).

Merski instrument

Podatke smo pridobivali z anketnim vprašalnikom za učitelje, ki je bil sestavljen iz dveh delov. Prvi del so sestavljala vprašanja, s katerimi smo merili stališča učiteljev do večkulturnosti. Drugi del vprašalnika je vseboval podatke o dolžini delovne dobe (respondenti so izbirali med možnostmi: do enega leta, do deset let, do dvajset let ter trideset in več let) in o predmetu, ki ga učitelji poučujejo – anketiranci so lahko izbirali med 16 predmeti. Združili smo jih v 8 skupin, in sicer: slovenščino in tuje jezike v jezikovne predmete; matematiko, biologijo, kemijo in fiziko v naravoslovne predmete; zgodovino, državljansko in domovinsko kulturo, geografijo, gospodinjstvo v družboslovne predmete; likovno in glasbeno umetnost v umetniške predmete. Tehnični pouk, šport, razredni pouk in varstvo (jutranje/popoldansko) so predstavljali samostojne skupine.

Učiteljem smo postavili vprašanje, kako pogosto pri pouku obravnavajo vsebine, povezane z večkulturnostjo. Izbirali so lahko med odgovori: nikoli, dva- do petkrat letno, enkrat mesečno, dva- do petkrat mesečno, vsaj enkrat tedensko. Zanimalo nas je, v okviru katerih aktivnosti na šoli učitelji najpogosteje obravnavajo vsebine, povezane z večkulturnostjo. V anketnem vprašalniku smo ponudili odgovore: pouk predmeta, ki ga poučujem, pouk izbirnega predmeta, jutranje oz. popoldansko varstvo, razredne ure, ostale dejavnosti (kulturni, naravoslovni dnevi). Respondenti so lahko izbrali več odgovorov.

Pogostost uporabe posameznih učnih metod smo merili na petstopenjski lestvici, na kateri 1 pomeni "sploh ne uporabljam", 2 "ne uporabljam", 3 "včasih uporabljam", 4 "pogosto uporabljam" in 5 "zelo pogosto uporabljam". Respondenti so izbirali med 10 navedenimi metodami: metoda razgovora, metoda z uporabo besedila, metoda možganske nevihte, metoda igre vlog, metoda predavanja, metoda ovrednotenja dela, metoda naključnega oblikovanja skupin, metoda dela s slikami, fotografijami, zemljevidi, metoda dela s filmom, metoda didaktičnih iger.

Učinkovitost posameznih pedagoških metod smo merili na petstopenjski lestvici, na kateri pomeni 1 "sploh ni učinkovita", 2 "ni učinkovita", 3 "niti se strinjam niti se ne strinjam", 4 "je učinkovita" in 5 "je zelo učinkovita". Respondenti so izbirali med 10 metodami, ki so navedene zgoraj.

3 Rezultati

V pričujočem poglavju so predstavljeni rezultati raziskave, ki smo jo opravili na vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

RV 1: Kako pogosto učitelji obravnavajo tematike, povezane z večkulturnostjo?

Rezultati analize so pokazali, da več kot polovica (53,8%) učiteljev pri pouku obravnava področje večkulturnosti vsaj enkrat mesečno. Od teh jih 12,8% teme, povezane z večkulturnostjo, obravnava vsaj enkrat tedensko, 38,5% jih temo večkulturnosti vključuje v pouk 2–5-krat letno, 7,7% pa nikoli.

RV 2: Katerih metod se učitelji pri obravnavi večkulturnosti najpogosteje poslužujejo?

Tabela 1

Pogostost uporabe posameznih pedagoških metod pri obravnavi večkulturnosti

Metoda	Ne pogosto (%)	Srednje pogosto (%)	Zelo pogosto (%)
Predavanje	1	2	3
Razgovor	1,3	9	89,6
Besedilo	24,3	28,3	47,4
Možganska nevihta	22,2	36,6	41,2
Igra vlog	30	34	36
Predavanje	38,2	28,9	32,9
Ovrednotenje dela	46,3	29,5	24,2
Skupinsko delo	23,2	22,5	54,3
Slike, zemljevidi	17,5	16,5	66
Film	23,7	23	53,3
Igre	26,3	21,7	52

Respondenti so učinkovitost metod ovrednotili na 5-stopenjski lestvici, na kateri je 1 pomenila “sploh ne uporabljam”, 5 pa “zelo pogosto uporabljam”. Za potrebe analize smo združili “sploh ne uporabljam” in “ne uporabljam pogosto” v “ne pogosto”, “niti ne pogosto niti pogosto” smo združili v “srednje pogosto”, “pogosto” in “zelo pogosto” pa v “zelo pogosto”. Učitelji pri obravnavi tematike večkulturnosti najpogosteje uporabljajo metodo razgovora (89,6%), sledi metoda prikazovanja s slikami, fotografijami in zemljevidi (66%). Najmanj pogosto učitelji uporabljajo metodo ovrednotenja dela (24,2%) in predavanja (32,9%).

RV 1.a: Katerih metod se pri obravnavi večkulturnosti učitelji najpogosteje poslužujejo glede na spol?

Glede razlik med spoloma je T-test pokazal statistično značilne razlike ($t(149) = -2,795$, $p < 0,01$) med moškimi ($M = 2,60$, $SD = 1,231$) in ženskami ($M = 3,40$, $SD = 1,18$) pri uporabi metode možganska nevihta. Ženske možgansko nevihto uporabljajo pogosteje kot moški. Glede drugih metod se niso pokazale statistično značilne razlike.

RV 1.b: Katerih metod se pri obravnavi večkulturnosti učitelji najpogosteje poslužujejo glede na dolžino delovne dobe?

Rezultat ANOVE je pokazal na statistično značilne razlike [$F(3; 148) = 2,747$, $p = 0,045$] med dolžino delovne dobe in uporabo metode prikazovanja s slikami, zemljevidi in podobno. Rezultat Levenovega preizkusa ni pokazal statistične značilnosti [$F(3; 148) = 1,312$, $p = 0,37$], kar kaže na homogenost varianc.

RV 1.c: Katerih metod se pri obravnavi večkulturnosti učitelji najpogosteje poslužujejo glede na predmet, ki ga poučujejo?

Glede na predmet, ki ga učitelji poučujejo, in metode, ki jih pri svojem delu uporabljajo, je ANOVA pokazala na statistično pomembne razlike pri naslednjih metodah: uporaba besedila [$F(7; 144) = 6,308$, $p = 0,00$], igra vlog [$F(7; 145) = 2,520$, $p = 0,018$], metoda ponazoritve z uporabo slik, zemljevidov [$F(7; 145) = 4,130$, $p = 0,00$] in uporaba didaktičnih iger [$F(7; 44) = 5,039$, $p = 0,00$]. V nadaljevanju bomo prikazali podatke za našete metode.

Uporaba besedila: rezultat Levenovega preizkusa ni pokazal statistične značilnosti [$F(7; 144) = 1,143$, $p = 0,34$], kar kaže na homogenost varianc. LSD post hoc test je pokazal na statistično pomembne razlike med učitelji družboslovnih predmetov ($M = 3,95$, $SD = 1,27$), učitelji naravoslovnih predmetov ($M = 2,71$, $SD = 0,95$, $p < 0,01$), učitelji umetnosti ($M = 2,71$, $SD = 1,496$, $p < 0,05$) in učitelji razrednega pouka ($M = 3,24$, $SD = 0,932$, $p < 0,05$). Med učitelji jezikovnih predmetov ($M = 4,03$, $SD = 0,90$) in učitelji naravoslovja se je pokazala statistično značilna razlika na ravni $p < 0,01$.

Najpogosteje besedila uporabljajo učitelji jezikovnih predmetov ($M = 4,03$, $SD = 0,90$), najmanj pogosto pa učitelji športa ($M = 1,75$, $SD = 0,95$), učitelji umetnosti ($M = 2,71$, $SD = 1,49$) in učitelji naravoslovnih predmetov ($M = 2,71$, $SD = 0,95$).

Igra vlog: rezultat Levenovega preizkusa ni pokazal statistične značilnosti [$F(7,145) = 1,260$, $p = 0,27$], kar kaže na homogenost varianc. LSD post hoc test je pokazal na statistično pomembne razlike ($p < 0,05$) med učitelji naravoslovja ($M = 2,76$, $SD = 1,09$) in učitelji razrednega pouka ($M = 3,5$, $SD = 0,86$). Statistično pomembna razlika ($p < 0,05$) se je pokazala med učitelji razrednega pouka in učitelji jezikov ($M = 2,88$, $SD = 1,12$). Najpogosteje metodo igre vlog uporabljajo učitelji tehničnega pouka ($M = 4$, $SD = 1,41$), razrednega pouka ($M = 3,5$, $SD = 0,86$) in učitelji varstva ($M = 3,14$, $SD = 1,31$). Najmanj pogosto pa igro vlog uporabljajo učitelji umetnosti ($M = 2,14$, $SD = 1,34$), učitelji športa ($M = 2,75$, $SD = 1,50$) in učitelji naravoslovja ($M = 2,76$, $SD = 1,09$).

Prikazovanje s slikami, zemljevidi: rezultat Levenovega preizkusa je pokazal statistično značilnost [$F(7,145) = 4,130$, $p = 0,00$], kar kaže na homogenost varianc. Tamhanov post hoc test je pokazal na statistično značilne razlike ($p < 0,01$) med učitelji družboslovnih predmetov ($M = 4,2$, $SD = 1,00$) in naravoslovnih predmetov ($M = 2,86$, $SD = 1,27$). Statistično pomembne razlike ($p < 0,01$) so se pokazale tudi med učitelji naravoslovja in razrednega pouka ($M = 4,19$, $SD = 0,80$) ter umetnosti ($M = 4,29$, $SD = 1,11$). Najpogosteje metodo prikazovanja s slikami in zemljevidi uporabljajo učitelji umetnosti ($SD = 4,29$, $SD = 1,11$), učitelji družboslovnih predmetov ($M = 4,20$, $SD = 1,00$) in učitelji razrednega pouka ($M = 4,19$, $SD = 0,80$), najmanj pogosto pa učitelji tehnike ($M = 2,75$, $SD = 1,50$) in naravoslovnih predmetov ($M = 2,86$, $SD = 1,27$).

Didaktične igre: rezultat Levenovega preizkusa je pokazal statistično značilnost [$F(7,144) = 1,764$, $p = 0,09$], kar kaže na homogenost varianc. Tamhanov post hoc test je pokazal na statistično značilne razlike ($p < 0,01$) med učitelji razrednega pouka ($M = 4,07$, $SD = 0,92$) in učitelji naravoslovja ($M = 2,52$, $SD = 1,27$). Najpogosteje metodo didaktičnih iger uporabljajo učitelji razrednega pouka ($M = 4,07$, $SD = 0,92$), sledijo učitelji, zaposleni v varstvu ($M = 3,81$, $SD = 1,25$), in učitelji tehnike ($M = 3,68$, $SD = 0,57$), najmanj pogosto pa to metodo uporabljajo učitelji naravoslovja ($M = 2,52$, $SD = 1,16$), umetnosti ($M = 2,57$, $SD = 1,71$) in jezikov ($M = 3,03$, $SD = 1,24$).

RV 2: Znotraj katerih delov vzgojno-izobraževalnega procesa najpogosteje obravnavajo teme, povezane z večkulturnostjo?

Tabela 2

Deli vzgojno-izobraževanega procesa, v katerih učitelji najpogosteje obravnavajo tematiko večkulturnosti

<i>Del VIZ procesa</i>	<i>Obravnavam (%)</i>	<i>Ne obravnavam (%)</i>
Predmet, ki ga poučujem	62,2	37,8
Izbirni predmet	17,3	82,7
Jutranje varstvo	7,7	92,3
Popoldansko varstvo	19,2	80,8
Razredne ure	51,3	48,7
Dnevi dejavnosti	57,1	42,9

Najpogosteje učitelji te tematike obravnavajo v okviru predmetov, ki jih poučujejo (62,2%), v okviru dnevov dejavnosti (57,1 %) in razrednih ur (51,3 %), najmanj pogosto pa v okviru jutranjega varstva (7,7%) in v okviru popoldanskega varstva (19,2%).

RV 3: Katere metode so po mnenju učiteljev najučinkovitejše pri obravnavi tematik, povezanih z večkulturnostjo?

Tabela 3

Učinkovitost posameznih metod pri obravnavi tematike večkulturnosti

	<i>Ni učinkovito (%)</i>	<i>Srednje učinkovito (%)</i>	<i>Zelo učinkovito (%)</i>
Razgovor	2,5	23,4	74
Besedilo	15,1	40,1	44,7
Igra vlog	9,9	25	65,1
Možganska nevihta	14,6	42, 4	43
Predavanje	38,8	37,5	23,6
Ovrednotenje dela	22,3	46,6	31,1
Skupine	13,3	42,7	44
Film	9,2	24,3	66,4
Igre	9,2	22,4	68,4

Respondenti so učinkovitost metod ovrednotili na 5-stopenjski lestvici, na kateri je 1 pomenila “zelo neučinkovito”, 5 pa “zelo učinkovito”. Za potrebe analize smo združili “zelo neučinkovito” in “neučinkovito” v “ni učinkovito”, “niti ni učinkovito niti je učinkovito” v “srednje učinkovito”, “učinkovito” in “zelo učinkovito” smo združili v “zelo učinkovito”. Po mnenju učiteljev so najučinkovitejše metode razgovor (74 %), prikazovanje s filmom (66,4 %) in didaktične igre (68,4 %). Najmanj učinkovite metode so, po mnenju učiteljev, predavanje (38,8 %), ovrednotenje dela (22,3 %) in uporaba besedila (15,1 %).

4 Sklep

V pričujoči raziskavi smo se ukvarjali s stališči osnovnošolskih učiteljev do pedagoških metod, ki jih učitelji uporabljajo pri obravnavi tematike večkulturnosti. Raziskavo stališč smo izvedli v obliki spletne ankete, ki smo jo posredovali vodstvu šol in koordinatorjem UNESCO ASPnet središč. Anketo smo razdelili na dva dela. V prvem delu nas je zanimalo, kakšna so stališča slovenskih učiteljev do večkulturnosti (na splošni ravni in pri njihovem delu), v drugem delu pa smo učitelje spraševali po njihovem delu, pri čemer nas je zanimalo, kako pogosto in znotraj katerih delov vzgojno-izobraževalnega procesa najpogosteje obravnavajo temo večkulturnosti in katerih učnih metod se pri tem poslužujejo.

Predhodnih raziskav, ki bi preučevale pogostost in učinkovitost uporabe posameznih pedagoških metod, ni, prav tako ni raziskav, ki bi se ukvarjale s preučevanjem stališč učiteljev do posameznih učnih metod. Izsledke pričujoče raziskave lahko kljub vse-

mu umestimo v obstoječi teoretični okvir. Kot sta ugotovila že Barry in Lacher (1995), se je tudi v naši raziskavi pokazalo, da so učitelji jezikovnih predmetov med tistimi, ki pri pouku najpogosteje obravnavajo tematiko večkulturnosti. Najbolj pozitivna stališča do večkulturnosti imajo ravno učitelji družboslovnih predmetov (Pliberšek, 2022). Pretekli podatki za slovenske učitelje pa kažejo, da večkulturnost najpogosteje naslavljajo pri družboslovnih predmetih in likovnem pouku (Bogatec in Zudič Antonič, 2014).

Ugotovili smo, da več kot polovica (53,8 %) učiteljev obravnava tematiko večkulturnosti več kot enkrat mesečno. Med spoloma in glede na dolžino delovne dobe v vzgoji in izobraževanju se razlike niso pokazale. Naša raziskava je pokazala, da večkulturnost pri pouku najpogosteje obravnavajo učitelji, ki imajo od 20 do 30 let delovne dobe.

Uporaba učnih metod pri pouku večkulturnosti ni raziskana z vidika pogostosti uporabe. Ugotovili smo, da učitelji pri obravnavi tematike večkulturnosti najpogosteje uporabljajo metodo razgovora in prikazovanja s slikami, fotografijami in zemljevidi, najmanj pogosto pa se poslužujejo metode ovrednotenja dela in predavanja. Moški bolj kot ženske ocenjujejo, da je metoda razgovora učinkovitejša za obravnavo tematike večkulturnosti. Ugotovili smo, da mlajši učitelji pogosteje uporabljajo metodo prikazovanja s slikami, zemljevidi in fotografijami kot njihovi starejši kolegi. Pokazale so se povezave med uporabo določenih pedagoških metod in predmetom, ki ga učitelji poučujejo. Metode igra vlog se najpogosteje poslužujejo učitelji tehničnega in razrednega pouka, metode dela z besedilom učitelji jezikovnih predmetov, didaktične igre pa najpogosteje uporabljajo učitelji razrednega pouka in učitelji, zaposleni v varstvu (jutranjem ali popoldanskem).

Ugotovili smo, da tematiko večkulturnosti učitelji najpogosteje obravnavajo v okviru predmeta, ki ga poučujejo, in okviru dnevnih dejavnosti. Kot predlaga avtorica Vah Jevšnik (2010), je potrebno v pouk vseh predmetov vnesti vsebine, povezane z večkulturnostjo, in ga tako obogatiti. Podatek, da večina učiteljev večkulturnost obravnava pri pouku predmeta, ki ga poučuje, je razveseljujoč.

Učitelji menijo, da sta najučinkovitejši metodi za obravnavo tematike večkulturnosti pogovor in prikazovanje s filmom, kar se sklada z ugotovitvami preteklih študij (Freimillerin Gerson, 2001; Lee in Priester, 2014; Mishra, 2018). Najmanj učinkoviti sta metodi uporaba besedila in ovrednotenje dela. Metoda ovrednotenje dela se uporablja v zaključnem delu obravnave določene teme, zato sklepamo, da se je učitelji ne poslužujejo pogosto, saj večkulturnosti verjetno ne poučujejo kot zaključene učne enote. Mlajši učitelji menijo, da je metoda prikazovanja s filmom učinkovitejša kot njihovi starejši kolegi.

Stališča do večkulturnih družb se spreminjajo glede na politične orientacije, zato bi v prihodnjih raziskavah lahko zajeli tudi politično orientacijo posameznikov, religioznost in usmerjenost k avtoritarni osebnosti.

Iz pregleda literature in opravljenih preteklih raziskav lahko sklepamo, da je večkulturnost neizogibna posledica globalizacije in sestavni del sodobnih družb, v katerih živimo. Podatki kažejo, da tudi na podeželju kmalu ne bo več kulturno homogenih razredov (Neurner, 2001, str. 13). Učitelji naj bi v svoj pouk vnašali tudi vsebine s področja večkulturnosti ter tako učencem privzgojili tiste veščine, ki jih bodo nujno potrebovali za življenje in delo v večkulturnih družbah. Slovenskim učiteljem primanjkuje znanja za večkulturno izobraževanje (Toplak in Vah Jevšnik, 2010 v Vah Jevšnik, 2010,

str. 137), zato je po našem mnenju nujno potrebno vnašanje vsebin o večkulturnosti v pedagoške študijske programe. Študije iz tujine kažejo, da imajo mladi učitelji (z delovno dobo, ki je krajša od 5 let) več znanja o večkulturnem izobraževanju, saj so tekom pedagoškega izobraževanja pridobili potrebna znanja (Bijelić, 2010, str. 143).

Predlagamo, da bi prihodnje študije obravnavale vse deležnike pedagoškega trikotnika (starše, učence in učitelje). Analiza stališč staršev in otrok bi morala zajeti longitudinalne podatke, kar bi raziskovalcem omogočilo raziskovanje stališč učiteljev v različnih časovnih obdobjih. Preučili bi lahko tudi, kako se stališča spreminjajo glede na aktualno družbeno-politično dogajanje (povečanje/zmanjšanje migracij, zaostrovanje politik priseljevanja ipd.).

Urška Pliberšek

The Diversity of Pedagogical Methods in Teaching About Multiculturalism

Increasing migration, the development of telecommunications technologies and the internet are consequences of globalization that manifest themselves in cultural, religious and educational heterogeneity. Even in rural schools, there will soon no longer be culturally homogeneous classrooms (Neuner 2012, p. 13). Tolerance, multiculturalism and inclusivity are the building blocks of postmodern societies, which are therefore inclusive. Inclusive societies accept and support different needs and respect the diversity of cultural, linguistic and ethnic affiliations. All members of society have the opportunity to participate in social processes according to their abilities (Cencič et al. 2010, p. 20).

General attitudes towards certain aspects of multiculturalism have been researched since 1992 (Toplak, 2019), while various institutions have addressed the inclusion of immigrant children in the education system over the last decade (Sinjur, 2018, p. 129). The goals of education in the Republic of Slovenia (as defined in the White Paper on Education) also include respect, tolerance, acceptance and understanding of diversity (Krek, 2011, p. 17). Slovenia has become attractive to immigrants (Sinjur, 2018, p. 129), which is why research into teachers' attitudes towards immigrants and their methods of teaching multiculturalism is also important.

In Europe, multiculturalism in education emerged as a strategy to reshape power dynamics and create equal opportunities. The aim of these strategies was to create equal opportunities for all members of society. The strategy recognized the inequality of educational opportunities, forms of expression, and language competencies (Vižintin, 2012). The longest tradition of multicultural education exists in the United States, where in the 1950s discrimination against Native American and immigrant children led to the civil rights movement and later to multicultural education (Banks, 2009 in Vrečar, 2011, p. 20). In the 1960s and 1970s, the feminist movements also joined this cause. Later, the LGBT movement, the movement for the rights of the elderly, and the movement for people with special needs also joined. In the 1980s we thus see the first research in the field of multicultural education (Banks, 1989 in Gorski, 2012).

Discussion about different cultures and multiculturalism is necessary and essential even in the preschool years (Kuščević et al., 2020, p. 56). In elementary school, the inclusion of examples from different cultures can enrich the educational process (NCCA, 2005 in Vah Jevšnik, 2010, p. 136). According to the UNESCO guidelines, multicultural education is: "learning about other cultures in order to achieve acceptance or at least tolerance of members of other cultures" (UNESCO, 2006, p. 18). Among students, such education promotes the development of attitudes towards the equality of members of different ethnic and cultural groups (Skubic Ermenc, 2007 in Radovan and Kościelniak, 2015, pp. 118–119).

Discussion or dialogue is often emphasised as a teaching method for addressing multiculturalism (Atwater, 1989). Discussion can be used as an independent method or as a component of other pedagogical methods, before or after the implementation of other activities. Discussion involves group negotiation and persuasion aimed at reducing prejudice, developing a sense of belonging to the group and promoting teamwork (Klemenc et al., 2010, p. 7). Among the methods often mentioned is role-playing (Atwater, 1989; Brsky, 1995), a method that requires students to apply the theoretical knowledge they have learned in practical situations. Role-playing is an experiential method based on the use of direct experience that enables students to develop skills and competencies. The objectives of role-playing include increasing sensitivity to others' and one's own points of view and promoting control over emotions.

The brainstorming method is used to generate ideas on a chosen topic and enables students to present their own ideas and at the same time perceive the diversity of suggestions. Brainstorming is the most commonly used group technique and also one of the best-known techniques for creative thinking (Meško, 2000, p. 180).

Picture books are a way for children to discover and develop their view of the world. In addition to the text, the illustrations and photographs in the books play a crucial role. From the perspective of multicultural education, picture books provide scenes of diversity and give children the opportunity to reflect on cultural experiences, both their own and those of others' (Gates and Hall, 2010, p. 29). Literature, as discovered by the Russian formalists at the beginning of the last century, helps us to decode our view of the world.

Criticism of multicultural education in the USA comes both from the political left, which claims that it is too conservative, and from the political right, which saw it as radical, especially in the 1980s and 1990s (Nieto, 2009 in Vrečar, 2011, p. 23). Multicultural education presupposes learning about different ethnic groups, which makes it a controversial proposal. Multicultural learning poses the risk of increasing unrest among existing ethnic groups. On the other hand, it raises the question of the obligation to teach about national culture. This is linked to the ideological debate about which method and content creates the highest quality education about cultural differences (Gay, 1994, p. 47).

We conducted a survey on teachers' attitudes using a purposive sample of teachers teaching in elementary school in Slovenia. We used a quantitative research method of online survey. On January 27, 2020, we sent the questionnaire via email to 127 email addresses to schools (principals/secretaries). We shared the invitation to participate on the social network Facebook and forwarded it to the coordinators of UNESCO ASP Net

elementary school with the help of the Slovenian National Commission for UNESCO. The survey was available to teachers from January 27, 2020 to February 18, 2020. The sample included 181 teachers, 87% of whom were women and 13% men. The majority of respondents were classroom teachers (26.9%) and language teachers (22.4%). Most teachers had between 20 and 30 years of experience in education (45.8%), while the fewest were novice teachers (3.9%).

The data for this study was collected using a questionnaire for teachers, which consisted of two parts. The first part contained questions on teachers' attitudes towards multiculturalism. The second part of the questionnaire included information on the length of their service (respondents could choose between options of up to one year, up to ten years, up to twenty years and over thirty years) and the subjects they teach – respondents could choose from 16 subjects. These were divided into 8 categories: Slovenian and foreign languages as linguistic subjects; mathematics, biology, chemistry and physics as natural science subjects; history, civics and local history, geography and home economics as social science subjects; art and music education as artistic subjects. Technical education, physical education, class lessons and morning/afternoon care were independent groups.

We found that more than half (53.8%) of the teachers addressed the topic of multiculturalism more than once a month. There were no significant differences between genders or in terms of length of service in education. Our research showed that multiculturalism was raised most frequently by teachers with 20 to 30 years of service.

The frequency of use of teaching methods for multiculturalism in the classroom was not investigated. We found that teachers most frequently use discussions and visual aids such as pictures, photographs and maps to address multiculturalism, while they least frequently use work assessment methods and lectures.

Teachers most often address the topic of multiculturalism as part of the subject and during activity days. As suggested by Vah Jevšnik (2010), it is necessary to include multicultural content in all subjects and thus enrich the curriculum. The fact that the majority of teachers address multiculturalism in the subjects they teach is encouraging.

Attitudes towards multicultural societies change according to political orientation. Therefore, future research could also take into account the political orientation of individuals, their religiosity and their tendency towards authoritarian personalities.

From the literature review and previous research, we can conclude that multiculturalism is an inevitable consequence of globalisation and an integral part of the modern societies we live in. The data suggests that even in rural areas there will soon no longer be culturally homogeneous classes (Neurner, 2001, p. 13). Teachers should include multicultural content in their lessons in order to impart the necessary skills for living and working in multicultural societies. Slovenian teachers lack knowledge for multicultural education (Toplak and Vah Jevšnik, 2010 in Vah Jevšnik, 2010, p. 137), therefore it is important to include multicultural content in pedagogical study programmes. Studies abroad show that young teachers (with less than 5 years of service) have a greater knowledge of multicultural education than older ones, as they have acquired the necessary knowledge during their pedagogical education (Bijelić, 2010, p. 143).

We suggest that future studies should include all stakeholders of the pedagogical triangle (parents, students and teachers). The analysis of parents' and children's at-

titudes should include longitudinal data, allowing researchers to examine teachers' attitudes over different time periods. The way in which attitudes change in response to current socio-political events (increase/decrease in migration, tightening of immigration policies, etc.) could also be investigated.

LITERATURA

1. Atwater, M. M. (1989). Including multicultural education in science education: definitions, competencies, and activities. *Journal of science teacher education*, 1(1), 17–20. <https://doi.org/10.1007/BF03032129>
2. Baloh, B. (2018). Tujost v jeziku: pripovedovanje otrok v večjezičnem in večkulturnem okolju. *Otrok in knjiga*, 102, 23–32.
3. Barry, H. N. in Lechner V. J. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness af multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 149–161. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00018-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00018-2)
4. Barsky, A. (1995). A student-centred approach to culturally diverse role play exercises. *Canadian Social Work Review*, 12(2), 175–189.
5. Bešter, R. (2003). Migracijska politika Slovenije in EU: primerjava zakonodaje, strateških dokumentov in priporočil, s poudarkom na integracijski politiki. Mirovni inštitut. http://www2.mirovni-institut.si/slo_html/publikacije/Bester01.pdf
6. Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. V A. Peko, M. Salić in R. Jindra (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam*. Međunarodna znanstvena konferencija Obrazovanje za interkulturalizam.
7. Bogatec, N. in Zudič Antonič, N. (2014). Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo. Univerzitetna založba Annales.
8. Cencič, M., Cotič M. in Medved Udovič, V. (2010). Spremembe pouka in kompetence učiteljev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Didactica Slovenica –Pedagoška obzorja*, 25(2), 19–34.
9. EDUKA. (2012). Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice. <http://eduka-itaslo.eu/uploads/analize/uploadsanalize18.pdf>.
10. Feichtinger, F. in Cohen G. B. (2014). Understanding multiculturalism: the Habsburg central European experience. Berghahn books.
11. Freimiller, J. in Gerson, J. (2001). Film as a tool for teaching multiculturalism: philosophy and politics: the case of Independence day. V S. L. Postman, J. Helí Hernández (ur.), *Cinema and multiculturalism: selected proceedings*. Legas.
12. Gates, P. S. in Hall, L. H. (2010). *Cultural journeys: multicultural literature for elementary and middle school students*. Rowman & Littlefield Publishers.
13. Gay, G. (1994). At the essence of learning: multicultural education. Kappa Delta Pi.
14. Gorski, C. P. (2012). A brief history of multicultural education. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121111.pdf>.
15. Gürsoy, A. (2016). Teacher's attitudes toward multicultural education according to some variables: native or foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2), 60–72. <https://doi.org/10.15303/rjeap.2016.v7i2.a5>
16. Holm, G., Zilliacus, H., Talib, M., Loima, J., Paavola, H. in Patrikainen, S. (2009). Multicultural education and intercultural education: is there a difference? *Dialogues on diversity and global education* (str. 11–28). Peter Lang.
17. Klemenc, A., Resnik Planinc, T., Urbanc, M., Vičar Potočnik, H., Blejec, T., Dintinjana, T. in Škapin, D. (2011). Razmišljamo in delujemo trajnostno: priročnik za vključevanje vsebin trajnostnega razvoja v izobraževanje. Center RS za poklicno izobraževanje.
18. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

19. Kuščević, D., Brajčić, M. in Tomašević, N. (2020). Medkulturnost pri pouku – učenčeve preference likovnih del. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 56–71.
20. Lee, O., Goforth, K. in Blythe, B. (2009). Teaching note: can you call it racism? An educational case study and roleplay approach. *Journal of Social Work Education*, 45(1), 123–130.
21. Lee, O. K. E. in Priester, A. M. (2014). Who is the help? Use of film to explore diversity. *Journal of Women and Social Work*, 29(1), 92–104. <https://doi.org/10.1177/0886109913509545>
22. Lesińska, M. (2014). The European backlash against immigration and multiculturalism. *Journal of Sociology*, 50(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1440783314522189>
23. Lou, R. (1994). Teaching all students equally. V H. Roberts in J. C. Gonzales (ur.), *Teaching from a multicultural perspective* (str. 28–45). Thousand Oaks.
24. Medica, K. (2011). Večkulturnost (multikulturnost): večkulturalizem (multikulturalizem). *Monitor ISH*, 13(1), 209–214.
25. Meško, M. (2000). Nevihta možganov in zapisovanje idej. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 15(3–4), 180–192.
26. Mishra, S. (2018). The world in the classroom: using film as a pedagogical tool. *Contemporary education dialogue*, 15(1), 111–116. <https://doi.org/10.1177/0973184917742250>
27. Moree, D., Klaassen, C. in Veugeler, W. (2008). Teachers' ideas about multicultural education in a changing society: the case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7(1), 60–70. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.1.60>
28. Nakladova P. in Stolinská D. (2011). Analysis of teaching process as a means of possibility to the detecting intercultural competence of primary school teacher. *Journal of Interdisciplinary Research*.
29. Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. V J. Huber (ur.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*. Svet Evrope.
30. Pliberšek, U. (2022). Stališča učiteljev osnovnih šol do večkulturnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 65–79.
31. Potočnik, D. (2013). Slikovni viri in pouk zgodovine. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 71–85.
32. Radovan, M. in Kościelniak, M. (2015). Učenje in izobraževanje v skupnosti: vloga šole in skupnostnih organizacij. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
33. Ramsey, G. P., Williams R. L. in Vold, B. E. (2003). *Multicultural education: a source book*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203428634>
34. Sinjur, A. (2018). Problematika vključevanja priseljenskih učencev v slovenske šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 120–130.
35. Skubic Ermenc, K. (2007). Interkulturnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(1–2), 128–135.
36. Šlibar, N. (2006). Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti. Center za pedagoško izobraževanje; Filozofska fakulteta.
37. Toplak, K. (2019). Migracijski pojmovnik za mlade. Aristej.
38. UNESCO (2006). UNESCO guidelines on intercultural education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.
39. Ustava Republike Slovenije. (1991). Mladinska knjiga.
40. Vah Jevšnik, M. (2010). Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletnem osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(2–3), 133–141.
41. Vertot, N. in Križman, I. (2009). Medkulturni dialog v Sloveniji. Statistični urad Republike Slovenije. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-60N7MONK>
42. Vižintin, M. A. (2012). Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti. Dve domovini: razprave o izseljenstvu, (36), 73–85.
43. Vrečar, N. (2011). Učeče kulture: večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB revija*, 45(1–2), 19–27.
44. Wang, H., Fussel, R. S. in Cosley, D. (2011). From Diversity to creativity: stimulating group brainstorming with cultural differences and conversationally-retrieved pictures. *CSCW'11: Pro-*

ceedings of the ACM 2011 conference on Computer supported cooperative work (str. 265–274).
<https://doi.org/10.1145/1958824.1958864>

45. Zavratnik, S. (2011). Sodobne migracije v mnenjih slovenske javnosti. Dve domovini, 33, 55–71.



Besedilo / Text © 2025 **Avtor(ji) / The Author(s)**

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Urška Pliberšek (1996), magistra profesorica sociologije in pedagogike na Osnovni šoli dr. Antona Trstenjaka Negova.

E-mail: urska.plibersek@gmail.com