

Klara Skubic Ermenc

Nekateri izzivi izobraževanja učencev in dijakov priseljencev z vidika načela medkulturnosti

Povzetek: Članek obravnava tri problemske sklope, s katerimi se danes v Sloveniji srečujemo pri izobraževanju učencev in dijakov priseljencev: zagotavljanje primerljivih standardov znanja; vzpostavljanje pogojev za učenje slovenščine in vključevanje učencev in dijakov priseljencev v pouk ter vzpostavljanje medkulturne in inkluzivne zasnove splošne izobrazbe. Pri obravnavi teh sklopov izhajamo iz teze, da je ustrezno izobraževanje učencev priseljencev mogoče zgolj v inkluzivno zasnovanem izobraževanju, ki upošteva načelo medkulturnosti, kar se kaže na sistemski, kurikularni, didaktično-organizacijski in odnosni ravni ter na področju izobraževanja strokovnih delavcev. Ugotavljamo, da so bile v zadnjem obdobju dosežene številne spremembe, ki lajšajo vključevanje učencev in dijakov priseljencev v izobraževanje, a hkrati njihove možnosti uspeha in razvoja zmanjšujejo prenizka pričakovanja učiteljev, napačno razumevanje (minimalnih) standardov znanja, neizdelan model postopnega vključevanja v pouk in neupoštevanje koncepta raznojezičnosti. Netematizirano ostaja tudi načelo medkulturnosti pri zasnovi kurikularnih podlag in učbenikov.

Ključne besede: učenci priseljenci, medkulturna pedagogika, inkluzija, raznojezičnost, pričakovanja učiteljev, standardi znanja

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Uvod

V zadnjih 15 letih smo na področju izobraževanja učencev in dijakov priseljencev v Sloveniji dosegli pomembne premike, ki jih bomo podrobneje predstavili v nadaljevanju: prilagojene so bile nekatere zakonske podlage, zagotovljena dodatna finančna sredstva za dopolnilno učenje slovenščine; pripravljene kurikularne podlage in številna gradiva za učenje slovenščine kot drugega jezika, za ta namen se je sistematiziralo tudi novo delovno mesto za učitelja dopolnilnega pouka slovenščine; strokovnim delavcem so bila na voljo številna izobraževanja, univerze pa so tematiko dela s kulturno in jezikovno heterogeno populacijo vključile v nekatere pedagoške študijske programe. Kljub temu izzivi še ostajajo, nanje opozarjamo tako raziskovalci kot strokovni delavci. Članek temelji na tezi, da je ustrezno vključevanje učencev priseljencev mogoče zgolj v inkluzivno zasnovanem izobraževanju, ki upošteva načelo medkulturnosti, kar se kaže na sistemski, kurikularni, didaktično-organizacijski in odnosni ravni ter na področju izobraževanja strokovnih delavcev. Takšno razumevanje pomeni tako ustrezno razmerje med obćimi in specifićni ukrepi kot tudi enakomerno delitev odgovornosti za ustrezno vključevanje učencev med ministrstvo, strokovne službe, vodstva šol, strokovne delavce in njihove izobraževalce. V izhodišće bomo postavili klasifikacijo pristopov medkulturne vzgoje po avtorjih Sleeter in Grant (2009) in jo povezali s širšim razumevanjem koncepta inkluzije (Haug 2017) ter s transformativno perspektivo razvoja izobraževalnih sistemov (Opperti idr. 2014).

Gre za pregledno besedilo, ki povezuje lastno raziskovanje z izkušnjami iz prakse in rezultati mentorskega dela s študenti.¹ V njem skušamo izluščiti nekaj temeljnih izzivov, s katerimi se danes srećujemo na področju izobraževanja učencev in dijakov priseljencev, in predlagati nekaj rešitev – tudi v lući reforme sistema vzgoje in izobraževanje, ki se pripravlja v naši državi.

1 Primeri iz prakse so vzeti iz magistrskih nalog, opravljenih v zadnjih treh letih, in seminarskih nalog študentov pri predmetu Interkulturnost v vzgoji in izobraževanju, ki ga avtorica izvaja v prvostopenjskem študijskem programu Pedagogika in andragogika, pa tudi iz zgodb na temo izobraževanja učencev priseljencev in pripadnikov različnih narodnih skupnosti, ki so jih pri tem predmetu študenti zbrali med letoma 2021 in 2023.

Konceptualna zasnova

Pristopi medkulturne vzgoje po avtorjih Sleeter in Grant (2009) so strukturirani tako, da obravnavajo različne vidike neenakosti položajev, v katerih se ljudje v izobraževalnih sistemih znajdejo zaradi barve kože ali narodne/kulturne pripadnosti. Zadnja dva pristopa vpneti izključevanje v širša vprašanja neenakosti (dejavniki spola, družbenega razreda, telesne oviranosti, spolne identitete ali orientacije) ter v iskanje rešitev za obče pravičnejšo in bolj vključujočo vzgojo in izobraževanje (Sleeter in Grant 2009). Gre za eno najbolj uveljavljenih klasifikacij, ki sta jo avtorja začela razvijati že v osemdesetih letih in jo kasneje šestkrat posodobila, temelji pa na analizi večinoma ameriških praks medkulturne vzgoje. Ker gre za eno najbolj celostnih sintez, lahko služi kot uporabno analitično orodje, ki ga je mogoče prilagoditi tudi za druga okolja.

1. *Usmerjenost k poučevanju netipičnih in kulturno drugačnih učencev*: pristop se usmerja na učence, ki se zaradi svojega manjšinskega (in socialnega) statusa ali priseljskega ozadja soočajo s primanjkljaji. Cilj pristopa je tem učencem zagotoviti kakovostno učenje učnega jezika, zapolniti vrzeli v znanju in omogočiti osvojiti (minimalne) standarde znanja ter postopen prehod v večinsko kulturo, tudi prek upoštevanja kulturnih specifik učencev. Nekateri zagovorniki poudarjajo pomen zagotavljanja visokih standardov za vse, ohranja se enotna opredelitev kakovostne izobrazbe. Ključni koncepti v ozadju: Cumminsova teorija učenja drugega jezika, teorija bližnjega razvoja po Vigotskem.
2. *Usmerjenost h krepitvi medosebnih odnosov*: pristop izhaja iz prepričanja, da se je v šoli treba zavzemati za dobro komunikacijo med različnimi kulturami: učenje naj združuje razvoj komunikacijskih spretnosti, spoznavanje drugih kultur, krepitev empatije in odpravo predsodkov. Teoretično je pristop vezan na Allportovo teorijo predsodkov, navezuje pa se tudi na druge psihološke teorije, ki se ukvarjajo s skupinsko dinamiko in humanistično psihologijo.
3. *Usmerjenost k študiju posameznih skupnosti*: pristop se osredotoča na spoznavanje in raziskovanje manjšinskih kultur. Gre za oblikovanje študijskih programov, učnih predmetov ali učnih tematik, ki obravnavajo različne vidike manjšinskih kultur, kar se večinoma izvaja na srednješolski ali visokošolski ravni. Poleg povečevanja zakladnice znanja raziskovanje in vnašanje novih učnih vsebin o manjšinah pozitivno vplivata na njihovo samopodobo. Pristop pod kritiko postavlja kanon in enoten koncept izobrazbe/znanja ter v njem prepozna asimilacijske in evropocentrične značilnosti.
4. *Usmerjenost k vzgoji za multikulturnost*: vzgojno-izobraževalni cilji morajo vključevati promoviranje vrednosti in moči kulturne raznolikosti, krepiti uveljavljanje človekovih pravic in socialne pravičnosti, spoštovanje alternativnih življenjskih izbir. Gre za zavzemanje za odpravljanje izključujočih praks in nepravičnega družbenega *statusa quo*. Pedagoška praksa naj se usmerja v odpravljanje predsodkov, rasizma, v oblikovanje inkluzivnih kurikulumov in pristopov, razvoj dvojezičnih in večjezičnih programov, zaposlovanje osebja z raznolikimi ozadji, uveljavlja se socialnokonstruktivistična teorija učenja.

5. *Usmerjenost k vzgoji za multikulturalnost in socialno pravičnost*: peti pristop nadgrajuje četrtega in je najbolj družbeno kritičen in aktivističen. Povezuje vprašanja medkulturne vzgoje z vprašanji družbenega razreda in rase, njegovi zagovorniki terjajo celotno reformo na ravni organizacije izobraževalnega sistema, kurikula, didaktike, ocenjevanja, izobraževanja učiteljev ipd. Pristop se napaja zlasti pri kritični in antirasistični pedagogiki ter kritičnemu multikulturalizmu.

Zadnja dva pristopa je mogoče povezati s širšim razumevanjem inkluzije, ki po Haugu (2017) izhaja iz ideje sprejetja raznolikosti kot izhodišča delovanja šole in vzgojno-izobraževalnega sistema. Koncept se nanaša na vse učence, ki se pri učenju in participaciji soočajo z ovirami (Lesar 2009), kot tudi na učence na splošno, saj naj bi šola za vse otroke vzpostavljala optimalne pogoje za učenje in razvoj ter jih hkrati učila živeti z raznolikostjo.² Učenec ni več razumljen skozi prizmo odstopanja od »normalnega« ali značilnega, ampak kot oseba, zmožna učenja in napredovanja (Krofič 2013; Reindal 2016), kot oseba z zmogljivostmi oz. potenciali (»capabilities« po Sen in Nussbaum), ki mu_ji omogočajo, da sledi ciljem, ki so zanj_o vredni, in si prizadeva za spremembe, ki so zanj_o smiselne (Phillips in Schweisfurth 2014, str. 91). Učencem je treba dati priložnost, da svoje zmogljivosti realizirajo, saj, kot piše Dusi, »ni dovolj, da zmogljivosti imamo, te morajo biti tudi pripoznane« (2020, str. 39). Širše razumevanje inkluzije hkrati v ospredje postavlja vrednote skupnega dobrega, enakosti, sožitja in sodelovanja, s čimer nadgrajuje liberalistični pogled, ki v ospredje postavlja zaščito pravic posameznika v relaciji do institucij (Arduin 2015; Kymlicka 2005; Medveš 2018). Zaradi osredinjenosti na pravice individuuma v liberalizmu pride do zanemarjanja duha skupnega dobrega in pomena zavzemanja za vzpostavitev vključujoče in na solidarnosti temelječe družbe.

Razumevanje inkluzije in načini njenega uvajanja v prakso se od države do države razlikujejo. Opertti je s kolegi (2014) identificiral štiri pristope, ki prevladujejo v mednarodnem okolju, pri čemer se v navezavi na Dakarski akcijski načrt zavzema za uveljavitev *transformativnega pristopa*, ki politike zagotavljanja pravičnosti povezuje s politikami zagotavljanja kakovosti izobraževalnih sistemov ter opredeljuje inkluzijo kot razvijajoč se proces krepitve spoštovanja in odzivanja na raznolikost učne populacije v celotnem izobraževalnem sistemu (prav tam, str. 157).³

² Medtem ko je ožje razumevanje inkluzije usmerjeno predvsem na iskanje načinov za premagovanje ovir in primanjkljajev pri izobraževanju za učence s posebnimi potrebami; podobno kot velja za prvi pristop po avtorjih Sleeter in Grant.

³ Preostali pristopi so: (1) pristop, ki temelji na uveljavljanju pravice do izobraževanja; (2) pristop, ki temelji na uveljavljanju pravic za otroke s posebnimi potrebami; (3) pristop, ki temelji na oblikovanju prilagoditev za marginalizirane skupine (več v Opertti idr. 2014).

Izzivi udejanjanja medkulturne vzgoje in izobraževanja v Sloveniji

Osredotočili se bomo na tri področja medkulturne vzgoje in izobraževanja, za katera ocenjujemo, da so pri nas najmanj tematizirana:

1. ohranjanje primerljivih standardov znanja in upoštevanje načela visokih pričakovanj ob hkratnem zagotavljanju intenzivnih oblik učne pomoči;
2. vzpostavljanje ustreznih pogojev za učenje slovenščine in razvoj ustreznega modela vključevanja učencev in dijakov v pouk, vključno z vključevanjem drugih materinščin v duhu evropske politike več- in raznojezičnosti;
3. vzpostavljanje medkulturne in inkluzivne zasnove splošne izobrazbe, torej temeljnih ciljev VIZ, učnih načrtov in učbenikov.

Standardi znanja in pričakovanja učiteljev

Kot je znano že od eksperimenta »Pigmalion v učilnici« (Rosenthal in Jacobson 1968) dalje, imajo pričakovanja učiteljev velik vpliv na učenje in uspešnost učencev. Raziskave tudi dokazujejo (Wiggin 2007), da učitelji svoja pričakovanja pogosteje znižujejo pri učencih, s katerimi jih ne družijo ista kulturna ali socialna skupina. Zato je eden ključnih poudarkov v kontekstu medkulturne pedagogike namenjen ohranjanju *enakovrednih in kakovostnih standardov znanja za vse ter zagotavljanju mehanizmov zanje*. Gre za kompleksno vprašanje, toda bistveno se vendarle zdi, da raziskave s področja medkulturnosti kažejo, da so standardi pomembni tudi z vidika manjšinskih skupin v sistemu, vendar pod najmanj tremi pogoji:

1. *da niso standardi znanja edino merilo kakovosti*: v številnih državah se kakovost (in pravičnost) meri na podlagi izkazovanja znanja na standardiziranih nacionalnih testih znanja. Večjo težo kot imajo rezultati, pridobljeni na teh testih, za »izobraževalno usodo« učencev ali za usodo učiteljev in šole, slabše so prihodnje možnosti za manjšinske skupine. Prihaja do krčenja kurikula, pouk se reducira na poučevanje strategij reševanja testov, šole zavračajo vpis učencev iz manjšinskih skupin ipd. (Adamson idr. 2016). Žal pa politika UNESCA, v okviru katerega je Dakarski akcijski načrt nastal, v mednarodnem okolju nima občutnega vpliva (Spasenović 2021; Wolhuter 2022), saj ji v marsičem nasprotuje mednarodna izobraževalna politika drugih vplivnejših igralcev, kot sta OECD in Svetovna banka. Uveljavljanje širšega koncepta inkluzije zato spodjeda neoliberalna ekonomska politika s t. i. globalnim izobraževalnim reformnim gibanjem (Sahlberg 2011), ki v središče šolskih reform postavlja tržno usmerjene politike, zlasti na testih znanja temelječe modele izkazovanja odgovornosti, ki vplivajo na zakonodajo, pedagoško prakso, napredovanje in nagrajevanje učiteljev (Sahlberg 2010, str. 50). Zato ni presenetljivo, da se sicer marsikje krepijo težnje po vzpostavitvi bolj vključujočega in pravičnega izobraževalnega sistema ter hkrati prihaja do povečevanja števila kategorij posebnih potreb, s tem pa tudi deleža učencev s posebnimi potrebami. Niso redke težnje, da bi mednje vključili tudi

učence priseljence. V ozadju je prevladujoči diskurz profesionalizma (Lesar 2009; Jeznik idr. 2017), kjer je v ospredju medicinska in specialnopedagoška obravnava učencev s posebnimi potrebami, ki po Haugu (2017) pomeni ožje opredeljeno inkluzijo;

2. *da so vzpostavljeni podporni mehanizmi*, ki učencem v slabših izhodiščnih položajih pomagajo, da standarde znanja lahko tudi dejansko dosežajo. Gre za enega temeljnih vidikov redistributivne pravičnosti (Kymlicka 2005; Rawls 1971), ki pred šolske oblasti in šole postavlja zahtevo po vzpostavitvi ustreznih pogojev za takšno organizacijo dela, ki omogoča organizacijo individualne in skupinske učne pomoči, fleksibilnih oblik diferenciacije, možnost učenja in vključevanja učencev v različne popoldanske aktivnosti, poletne šole ipd.;
3. *da med učitelji prevladujejo stališča* kot:
 - Vsi učenci so vredni poučevanja (nasprotje: deterministična stališča, da učenec tega nikoli ne bo zmogel);
 - Učitelj ima na učenčevo znanje in napredovanje velik vpliv (nasprotje: za neznanje sta odgovorna družina in nespodbudno okolje);
 - Poučevanje učencev, ki se srečujejo z ovirami, je naloga vseh učiteljev (nasprotje: poučevanje teh učencev je naloga specialnih učiteljev, za to nisem usposobljen, tega ne znam, ne zmorem).

V slovenskih osnovnih šolah in gimnazijah naj bi standardi znanja delovali kot varovalo pred zniževanjem kakovosti splošne izobrazbe (Bela knjiga ... 2011) in s ciljem ohranjanja enakih pričakovanj za vse učence (priložnosti za odličnost za vse). To varovalo je v poklicnem izobraževanju manjše, saj katalogi znanja za splošnoizobraževalne predmete vsebujejo le minimalne standarde znanja, katalogi znanja za strokovne module pa standardov znanja ne vsebujejo. Šole imajo na voljo tudi nekaj običnih in specifičnih (namenjenih samo učencem priseljencem) mehanizmov in virov pomoči, med njimi individualizacijo in notranjo diferenciacijo, pa tudi dopolnilni/dodatni pouk; individualno in skupinsko učna pomoč; tutorstvo, pomoč prostovoljcev, nevladnih organizacij in lokalnih skupnosti, vključno z društvi narodnih skupnosti. Šole so tudi spodbujene, da za učence priseljence (a le za prvi dve leti šolanja) pripravijo *individualni načrt aktivnosti* (v nadaljevanju: INA), a je ta inštrument obvezen samo za srednje šole (Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti ... 2018), za osnovne šole pa je samo priporočen (Ministrstvo za izobraževanje ... 2017). INA je dokument, s pomočjo katerega naj bi strokovni tim glede na predloženo dokumentacijo in pogovor s starši ter učencem ugotovil, kje so razlike v znanju glede na predhodno šolanje, kakšne so otrokove značilnosti, močne točke, dosežki, znanje jezikov, interesi ipd., ter na tej podlagi načrtoval prilagoditve pri pouku, vključevanje učenca v interesne dejavnosti in oblike pomoči ter začrtal spremljanje napredka (Jelen Madruša in Majcen 2018). Primeri iz prakse kažejo, da načrta povsod še ne uporabljajo ali pa še niso izkoriščene vse njegove možnosti (Podržaj 2022), tudi v srednjem šolstvu ne, kjer je njegova uporaba sicer predpisana. Takole pravi svetovalna delavka v nekem šolskem centru: *Nič kaj posebej jih ne vključujemo. 1. septembra sedijo v razredu, kot vsi ostali. Organiziran imajo tečaj slovenščine za tujce, ki je za njih obvezen in poteka intenzivno v prvem polletju. Ostale ure sedijo v razredu in poskušajo slediti, prepisovati*

[...] Individualnega načrta ne pripravljajo. (Zupančič 2023)

Primeri iz prakse tudi kažejo, da razumevanje standardov znanja med učitelji ni vedno ustrezno, saj minimalne standarde enačijo z učenjem predmetnih osnov na pamet. Dogaja se, da na šolah učencev priseljencev ne spodbujajo, da bi osvojili več kot tako ozko razumljene minimalne standarde, in da ne verjamejo v njihove zmožnosti. Ilustrirajmo na nekaj primerih, ki so jih v času prakse ali ponujanja učne pomoči opazili in opisali študenti pedagogike in andragogike med letoma 2021 in 2023:

- *Učenka se ni znala učiti samostojno. Vprašala sem se, zakaj je vnaprej prepričana, da, po njenih besedah, »to njej ne gre«. In kako je možno, da ji sploh brez učbenika uspeva v šoli že pet let. [...] Povedala je, da preverjanje pri [družboslovnem predmetu] dobijo v šoli, nato ga rešijo, nato učiteljica pove rešitve. Za ustno ocenjevanje pridejo v poštev samo vprašanja iz preverjanja. In tako je bilo pri več predmetih – preverjanje iz [naravoslovnega predmeta] je identično ocenjevanju, če ga znaš, lahko dobiš tri. Za višje ocene moraš znati tudi naloge izven preverjanja. [...] Učenka se je namreč odgovore preverjanja naučila na pamet in to napisala v test ..., pomnjenje snovi ji gre celo zelo hitro. [...] Učenka ima pri matematiki, kjer ne dobijo testa vnaprej, same petice, pri ostalih predmetih, kjer ta preverjanja obstajajo, pa ostaja na trojkah in učenju na pamet dan pred ocenjevanjem.*
- *Učenka je povedala tudi, da se učitelji na splošno niso prilagajali in niso bili pripravljeni dodatno razložiti stvari, ki se jih doma niso učili (izpostavila je primer nepoznavanja Pitagorovega izreka, ki ji ga nihče ni bil pripravljen pojasniti). Dobila je občutek, kot da bi ves njen trud bil zaman, saj je kljub temu, da se je naučila to, kar naj bi učitelji od nje zahtevali, vedno dobila zgolj zadostno ali dobro oceno.*
- *Kot gimnazijka sem imela v svojem razredu eno leto sošolca, ki se je z družino preselil v Slovenijo iz Kitajske. Ko se zdaj spominjam, kako je bila šola pripravljena na sprejem takšnega učenca, me nekoliko zmrazi. Učenec je bil izredno nadarjen, to smo takoj opazili, zlasti pri matematiki, kjer je profesorja pri testu presenetil s čisto svojim načinom reševanja problemov in seveda zaključnim pravilnim rezultatom [...] Vendar učitelji so nam velikokrat govorili v smislu: »Saj itak ne bo naredil te šole, prišel je na gimnazijo samo zato, da se nauči slovenščino. Dajte ga le vključiti v svojo družbo.« Priznam lahko, da se takrat te besede niso zdele nikomur tako sporne, kot se mi zdijo sedaj. Učenec priseljenec ni imel omogočene nobene oblike individualnega pouka. [...] Med poukom je bil le fizično prisoten v razredu in poslušal jezik, ki ga seveda ni razumel. [...] Nenazadnje se je profesor matematike še nekoliko posmehoval, na kakšen nenavaden način Kitajci razmišljajo in rešujejo matematične probleme, ampak rešitev je bila pravilna.*

Zoževanje učne vsebine za učence priseljence je zaznala tudi raziskava, izvedena v času izobraževanja na daljavo med pandemijo covida-19 (Žmavc idr. 2020). Prihaja tudi do krepitve diskurza usmiljenja (Lesar 2009), saj je nekaterim učiteljem čustveno težko spremljati težke življenjske zgodbe nekaterih učencev

in jim želijo pomagati. Tveganje za zniževanje pričakovanj bo v takih primerih še večje, če je pospremljeno s prepričanjem, da učenci (npr. romski) ne zmorejo biti uspešni, ker gre za »vrojene« deficite njihove kulture (Bešter in Medvešek 2016). Če pomoč učencem torej ni usmerjena v dvig znanja, se enake možnosti omejujejo in se krepi nepravilnost izobraževalnega sistema. Takšni primeri bolj osvetljujejo podatke Državnega izpitnega centra (Cankar idr. 2017), ki kažejo, da so učenci priseljenci pogosteje usmerjeni v manj prestižne poklicne programe in ne dosegajo enakovrednih ravni znanja. Nedavno izvedena populacijska raziskava (Cankar 2020) je pokazala, da so učenci priseljenci manj učno uspešni in da potrebujejo dve generaciji, da dosežejo izobrazbeno raven večinskega prebivalstva. Josipovič (2019) v študiji, ki je zajela prebivalce ljubljanske občine, pa nasprotno dokazuje, da se po osamosvojitvi izobrazbena struktura med prebivalci, ki med predniki nimajo priseljencev, vseskozi izboljšuje, medtem ko za generacije s priseljenko izkušnjo to ne velja (Klun in Ermenc 2022). Z vidika učencev priseljencev je zato zelo skrb zbujajoča ugotovitev Državnega izpitnega centra: »Slovensko šolstvo nima zgrajenega koncepta in sistematičnega pristopa za spremljanje poleg kakovosti druge pomembne dimenzije za dobro šolstvo, to je pravičnosti v šolstvu.« (Cankar idr. 2017, str. 11) Kako slaba je tudi sicer situacija v poklicnem izobraževanju z vidika kakovosti in pravičnosti, ilustrira zapis študentke, ki je bila v letu 2022 na študijski praksi na eni izmed poklicnih šol: *Za opravljanje pedagoške prakse sem izbrala eno izmed šol srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Hitro sem spoznala, da so oddelki na tej šoli izrazito kulturno heterogeni, zlasti oddelki triletnih poklicnih programov. Hkrati pa mi je bilo jasno, da učitelji takim oddelkom niso najbolj naklonjeni. [...] Ko sem profesorico [splošnoizobraževalnega družboslovnega predmeta] prosila za hospitiranje v oddelkih poklicnega izobraževanja, se je ta zasmejala in mi odgovorila, da bolje zame, da v takih oddelkih ne hospitiram, ker itak v 45 minutah ne bo dosegla ničesar [...] Kar naprej sem poslušala, da je v oddelkih prisotno problematično vedenje in da bi bila izguba časa opazovati delo v takih oddelkih. Nisem pa dobila priložnosti, da bi videla, kako je izgledalo delo učiteljev v takem oddelku in njihov odnos do učencev, kar me je zares zanimalo. V sklopu prakse sem tudi imela priložnost sodelovati na eni izmed konferenc učiteljskega zbora, [...] Takrat sem lahko videla, kaj si učitelji zares mislijo o oddelkih, ki so »problematični« in kjer gre, po večini, za izrazito jezikovno in kulturno heterogenost. [...] Na konferenci ni bila določena nikakršna rešitev, ki bi vključevala delo učiteljev. [...] Izpostavljali so tudi razne probleme, ki so se pojavljali v komunikaciji, npr. »z mano niti slovensko ne želi govoriti«; »mamo sem poskušala kontaktirati, pa se ne oglasi, najbrž ker niti sama ne zna jezika« ipd.*

Poučevanje slovenščine, vključevanje v izobraževanje in druge materinščine v šolah

Področje učenja slovenščine kot drugega jezika je s formalnega vidika v Sloveniji že precej urejeno. Država je v osnovne šole uvedla dodatno mesto učitelja, ki izvaja dodatne ure slovenščine za učence, ki so prvo leto v Sloveniji (Pravilnik

o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole 2020). Sprejeti so bili novi učni načrti Začetni pouk slovenščine,⁴ pripravljeni za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje posebej. Za izvajanje učnih načrtov so zagotovljena sredstva glede na število učencev, ki se prvo leto šolajo v Sloveniji. Na voljo je tudi Učni načrt tečaj slovenščine za dijake tujce (Ministrstvo za izobraževanje ... 2010). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (v nadaljevanju: MIV) objavi poziv⁵ za dodatno financiranje teh ur tudi za druge učence v osnovnih in srednjih šolah, ki to potrebujejo in živijo v Sloveniji leto dni in več. Tudi nekatere občine (npr. MOL) še dodatno financirajo dodatne ure slovenščine (Podržaj 2022).

Srednje šole za dijake, ki so se priselili v Slovenijo, prvo polletje izvajajo intenzivni tečaj slovenščine, MIV pa šolam priporoča *dvostopenjski model vključevanja* učencev priseljencev⁶ (Ministrstvo za izobraževanje ... 2017). Model predvideva delitev uvajanja na dve obdobji, t. i. uvajalnico in nadaljevalnico. Pred vključitvijo v redni pouk naj bi se za učence (in starše) organizirala uvajalnica, ki poteka strnjeno v trajanju 20 ur, po končani uvajalnici pa naj bi se otroci vključili v redni pouk, pri čemer jim pripada dodatna strokovna pomoč pri učenju slovenščine, priporočena je strnjena oblika izvajanja (nadaljevalnica).⁷ Gre torej za model, ki temelji na ideji *postopnega vključevanja in delne zunanje diferenciacije*, kar lahko načeloma ocenimo kot ustrezno rešitev, saj je skladna z mednarodnimi priporočili in raziskavami, ki kažejo, da ločeni sprejemni razredi, kjer se leto ali več izvaja ločen pouk za priseljence, niso učinkoviti: učenje jezika in vključevanje v širšo skupnost je okrnjeno, tudi osvajanje drugih predmetov je na nizki kakovostni ravni, krepi se segregacija (Bunar 2017; European Commission/EACEA/Eurydice 2019).

Z vidika jezikovnega pouka gre pri predlaganem modelu za obliko potopitve v drugi jezik (Crawford 2002), ki je bolj učinkovit način od segregiranih oblik izobraževanja za priseljence, a manj učinkovit pristop kot dvojezično izobraževanje, je pa njegova učinkovitost odvisna od intenzivnosti in trajanja učenja drugega jezika: ocene so, da je potrebnih med pet in sedem let za dosego šolske ravni obvladovanja jezika (Cummins 2006; Knaflič 2016), torej takšne ravni, ki omogoča učinkovito učenje v tem jeziku. Večina navedenih ukrepov je žal omejena na novopriseljene učence, ki so v Sloveniji največ dve leti.

Vloga drugih jezikov in širša jezikovna politika v izobraževanju pa sta v

4 Učni načrti so dostopni na spletni strani: <https://www.gov.si teme/programi-in-ucni-naCRTi>

5 Poziv je bil objavljen na spletni strani: <https://www.gov.si/novice/2021-09-01-sofinanciranje-dopolnilnega-pouka-maternih-jezikov-in-kultur-za-otroke-drugih-narodnosti/>

6 Pri tem se opirajo na rezultate projektov »Vključevanje otrok migrantov v vzgojo in izobraževanje 2008–2011« ter »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja 2013–2015«.

7 Njen namen je neposredno vključevanje v novo okolje – spoznavanje šolskih prostorov, strokovnih delavcev, bližnje okolice šole, druženje z vrstniki in stopanje v stik s slovenskim jezikom. Uvajalnica se lahko pripravi in organizira na posamezni šoli, lahko pa na eni šoli, kjer se zberejo učenci z različnih šol v občini oz. regiji. Po uvajalnici naj bi bil učenec vključen v nadaljevalnico, v kateri ima v obdobju dveh šolskih let dodatno podporo, saj program vključuje dejavnosti, ki mu jih ponujata tako šola kot lokalno okolje (učenje slovenščine kot drugega jezika, učna pomoč, individualni programi za učenca, prilagoditve metod in oblik dela pri poučevanju ter prilagoditve ocenjevanja med šolskim letom, podpora pri vključevanju v interesne dejavnosti v šoli in zunaj nje, različne počitniške priložnosti in aktivnosti v lokalnem okolju, nadaljevalni tečaji jezika ter podpora pri organizaciji dopolnilnega pouka maternih jezikov in kulture otrok priseljencev) (Jelen Madruša in Majcen 2018).

Sloveniji z vprašanji medkulturnosti slabo povezani, čeprav pri poučevanju tujih jezikov sledimo politiki Evropske unije. V Evropski uniji jezikovna politika temelji na spoštovanju jezikovne raznolikosti in na vzpostavljanju medkulturnega dialoga, cilje evropske politike pa lahko zajamemo z dvema pojmom, in sicer večjezičnostjo (*multilingualism*)⁸ in raznojezičnostjo (*plurilingualism*)⁹. Evropski parlament in komisija (Evropski parlament 2017, str. 2) spodbujata poučevanje in učenje tujih jezikov, vsak državljan naj bi ob svojem maternem jeziku obvladal še dva tuja jezika (t. i. barcelonski cilj m+2). EU hkrati štiti manjšine in njihove jezike na podlagi *Evropske listine Sveta Evrope o regionalnih ali manjšinskih jezikih*, ki spodbuja vključevanje regionalnih in sosedskih jezikov v barcelonski cilj (Lipnik 2022). Pri večjezičnosti smo v Sloveniji na dokaj visoki ravni, manjka pa nam vidik *raznojezičnosti*, ki ga spodbujamo tako z uvajanjem več jezikov v izobraževalni sistem kot tudi s pozitivnim sprejemanjem raznolikih materinščin učne populacije.

V Sloveniji ščitimo zlasti jezikovne pravice obeh ustavno priznanih narodnih skupnosti, za kateri poznamo dva različna modela izobraževanja, ki temeljita na ohranitvenem modelu materinščine (Crawford 2002): italijanska in madžarska narodna skupnost sta edini, ki imata možnost celovitega učenja svojih materinščin in tudi šolanja v svojih materinščinah. Za vse druge skupnosti so možnosti učenja materinščine omejene, poznamo dve rešitvi: (1) na podlagi mednarodnih pogodb je omogočeno učenje nekaterih materinščin. Država ne sprejema popolne odgovornosti za učenje jezikov manjšinskih skupnosti, ampak jo deli z državami, ki so razumljene kot izvirne države; (2) hrvaščina, srbščina in makedonščina pa so pridobile status obveznega izbirnega predmeta v osnovni šoli, kar je pozitiven odziv šolskih oblasti na prizadevanja pripadnikov narodov nekdanje SFRJ za pridobitev kolektivnih kulturnih pravic (Klun in Ermenc 2022).

V slovenske šole in vrtce otroci in mladostniki »prinašajo« še številne druge jezike. Do teh ne pristopamo skladno z evropsko politiko niti ne razvijamo drugačnih oblik dvo- ali večjezičnosti. Ker nimamo skupne politike, se šole na večjezičnost odzivajo različno. So šole, ki to razumejo kot nekaj običajnega (Podržaj 2022), nekatere so morda na te jezike posebej ponosne in večjezičnost izkoriščajo za doseganje nekaterih vzgojno-izobraževalnih ciljev (vezanih na medkulturno vzgojo in medkulturni dialog, koncept raznojezičnosti), številne pa v tem vidijo predvsem oviro, ki jo je treba odpraviti (Klun in Ermenc 2022). Učitelji se ob tem sprašujejo, ali je dovoljeno tolerirati in uporabljati jezike učencev. Raba »vmesnih« ali skupnih jezikov ni niti protiustavna niti nezakonita, saj je raba materinščine

8 Večjezičnost pomeni »znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi. Večjezičnost lahko dosežemo preprosto tako, da povečamo število jezikov, ki so na voljo v neki šoli ali izobraževalnem sistemu, da učence spodbujamo k učenju več kot enega tujega jezika ali da zmanjšujemo prevlado angleščine v mednarodnem sporazumevanju« (Skupni evropski jezikovni okvir 2011, str. 26).

9 Raznojezičnost pomeni »celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobecv posameznih jezikov« (Skupni evropski jezikovni okvir 2011, str. 9). Pri raznojezičnosti oseba tvori svojo sporazumevalno zmožnost, ki zajema celotno znanje in izkušnje z jezikom. Sogovornika lahko tako pri komunikaciji uporabljata več jezikov, ki se med seboj povezujejo in medsebojno delujejo, saj se od posamezne osebe ne pričakuje popolnega obvladovanja več jezikov. Cilj je razvoj jezikovnega repertoarja, v katerem imajo vse jezikovne sposobnosti svoje mesto in prostor (Skupni evropski jezikovni okvir 2011, str. 26).

tudi v javnem življenju pravica vsakega posameznika (Ustava Republike Slovenije 1991). Hkrati pa je raba drugih jezikov lahko vezana na t. i. prehodno funkcijo dvojezičnosti (Crawford 2002), ki se bo umaknila, ko se bo učenec dovolj naučil slovenščine.

Poučni so primeri študentov pedagogike in andragogike, ki ponujajo učno pomoč učencem priseljencem ter pri delu z učenci in sporazumevanju uporabljajo *elemente prehodne oblike dvojezičnosti*, kjer se upoštevanje ideje raznojezičnosti kaže na različne domiselne načine:

- *Rešila sva delovni list, ob vsakem samostalniku, ki mu je bil nerazumljiv, sva napisala tako v arabščini kot v slovenščini [...] Učenca spodbujam, da si prevede v arabščino (z uporabo Google prevajalnika).*
- *Pri uri so se pogovarjali o zdravi prehrani [...] pri določenih samostalnikih, kot so npr. imena zelenjave, sadja, se mu najprej povedala v angleščini in šele nato v slovenščini.*

Prakse naših študentov bi lahko bile v pomoč tudi pri razvoju prehodne oblike dvojezičnosti, neposredno pa so lahko uporabne tudi za strokovne delavce. Zato na podlagi njihovih petletnih izkušenj nastaja tudi priročnik (Černoša idr. ... v tisku), kjer med drugim svetujejo rabo vmesnih ali skupnih jezikov in uvajanje elementov dvojezičnosti (npr. dvojezični učni listi, lahko pripravljene tudi s pomočjo učencev samih; primerjave med več jeziki) ter navajajo didaktične smernice za premoščanje komunikacijskih vrzeli (npr. raba internetnih prevajalnikov, umetne inteligence, slikovnega in video materiala, neverbalne komunikacije) (prim. tudi Rutar 2018).

Medkulturna in inkluzivna zasnove splošne izobrazbe

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS (2007, str. 17) vsebuje podpoglavje (2.6.4) z nekaj nasveti, kako spodbujati medkulturno učenje in pozitivno naravnost oz. razumevanje in sprejemanje različnosti v vrtcu ali šoli. Podpoglavje med drugim navaja »zahtevo po vsebinskih in formulacijskih spremembah v kurikulah in učnih materialih«. Na podlagi te strategije so bile pripravljene nekoliko bolj operacionalizirane *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2012), kjer pod naslovom Razvijanje večkulturnosti in medkulturnih zmožnosti med drugim piše, da učitelj »z izbiro in obravnavo ustreznih vsebin, ciljev in metod dela pri relevantnih predmetih odpravlja stereotipe in predsodke ter prispeva k oblikovanju vrednot medkulturne vzgoje« (prav tam, st. 44). Medkulturnost je deloma vključena v *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011): umeščena je v pouk tujih jezikov, katerih učenje naj bi bilo eno najbolj primernih sredstev za razvoj medkulturne zmožnosti in dialoga; umeščena pa je tudi v načelo vzgoje za trajnostni razvoj. Avtorji pa medkulturnost povežejo tudi z državljsko vzgojo, ki naj bi bila zasnova ob upoštevanju vse večje globalne povezanosti in soodvisnosti ter zato koncipirana kot globalna vzgoja – torej vzgoja, utemeljena na ideji etike državljanov sveta (skrb za globalno pravičnost in solidarnost, enakopravnost, preprečevanje diskriminacije,

medkulturni dialog ipd.) (prav tam, str. 44). Izpostavljen je tudi vidik globalne vzgoje: »Globalna vzgoja ima svoje mesto v šoli in tudi izven nje. S spoznavanjem večkulturnosti je treba začeti v vrtcu in naj bo integralni del vseživljenjskega izobraževanja.« (Prav tam, str. 45)

Skleniti je mogoče, da je slovenski pristop z vidika klasifikacije avtorjev Sleeter in Grant (2009) dokaj široko zasnovan, ima zlasti elemente prvega in deloma tretjega (medkulturni dialog, komunikacija, odnosi) ter četrtega pristopa (povezava medkulturne vzgoje s človekovimi pravicami, državljsko vzgojo). Vendar pa to drži na načelni, precej manj pa na izvedbeni ravni. Izvedbeno (na ravni pravilnikov, smernic, priročnikov, financiranja, kadrovske politike, učnih načrtov ipd.) lahko bolj ali manj prepoznamo zgolj prvi pristop, morda z elementi tretjega (ki se kaže denimo v učnih gradivih za strokovne delavce na temo razvoja medkulturnih kompetenc učencev ter v vključitvi hrvaščine, srbsščine in makedonščine med izbirne predmete v OŠ). To pomeni, da se v praksi osredotočamo na premagovanje jezikovnih primanjkljajev učencev priseljencev, kar je izrazito deficitaren pristop. Najdemo pa še posamične prakse vnašanja elementov medkulturne komunikacije v vzgojno-izobraževalno delo, medtem ko so širša kurikularna vprašanja zaobidena. Medkulturnost ni načelo, ki bi ga denimo zasledili v novih *Izhodiščih kurikularne prenove učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (2022). Medkulturnost ni vključena niti v razvoj kazalnikov kakovosti za presojo kakovosti učbenikov in drugega učnega gradiva (Košak Babuder idr. 2021).

Kaj medkulturnost pomeni z vidika koncipiranja splošne izobrazbe in šolskega znanja, je še eno kompleksno vprašanje, ki se ga na tem mestu lahko lotimo bolj eksemplarno kot sistematično. V osnovi gre za vprašanje, do katere mere je šola kot ideološki aparat nacionalne države, če parafraziramo Althusserja, pripravljena odstopiti od kultiviranja nacionalnih norm in se odpreti nacionalni, kulturni, jezikovni in drugim oblikam raznolikosti oz. postati bolj inkluzivna in pluralna. V multikulturni demokratični družbi in šoli mora priti do »denacionalizacije države« (Rizman 1995), z njo do »denacionalizacije« šole in koncepta splošne izobrazbe oz. izobrazbenega kanona (Gustavsson 2014; Kvamme 2021): koncept splošne izobrazbe (Bildung), ki izhaja iz razsvetljenstva in nemškega idealizma, je vse od svoje institucionalizacije vezan na konstrukcijo nacionalne identitete in imaginarija nacionalne države (Kvamme 2021). Koncept splošne izobrazbe še danes temelji na univerzalistični predpostavki, ki ima dve dimenziji: splošna izobrazba je izobrazba, ki vodi v celosten razvoj človeka (humanistična dimenzija), in je izobrazba, ki je namenjena vsem (demokratična dimenzija) (Sjöström in Eiks 2021). Univerzalistična predpostavka je bila deležna številnih kritik, med drugim tudi z vidika postkolonializma (Gustavsson 2014), antirasističnih (Wischmann 2018), postmodernih (Løvlie idr. 2003) in multikulturnih (Kymlicka 2005) teorij. Klafki (2014 v Ryen 2020) je denimo utemeljeval, da je koncept Bildunga izvorno sicer vključeval kritiko predmodernih in predracionalnih družbenih ustanov (cerkve in aristokracije), zato je bil koncept klasične splošne izobrazbe, vezan na meščanski razsvetljenski koncept racionalnosti, sprva progresiven. Toda proti sredini 19. stoletja je progresivnost meščanstva že ugašala in koncept klasične izobrazbe je postal elitističen koncept, pri katerem je osvajanje določenih učnih vsebin postalo stvar višjega socialnega položaja (prav tam, str. 222).

Raziskovalci, ki raziskujejo evropske koncepte izobrazbe z vidika kritičnih in antirasističnih teorij, gredo še globlje. Wischmann (2018) na primeru Nemčije pokaže, da je koncept splošne izobrazbe implicitno rasističen in da z rasizmom še ni opravil. To se v sodobni nemški družbi najbolj kaže v pogledu na priseljence in pripadnike različnih manjšinskih skupnosti kot na ljudi, ki so *bildungsfern* oz. oddaljeni (odtujeni) od (splošne) izobrazbe. Tako se mladeniči turškega ozadja, ki izhajajo iz revnejših predmestij nemških mest, pogosto označujejo kot oddaljeni od izobrazbe in zato slabše učljivi. Implicitni rasizem Bildunga izhaja tudi iz dejstva, da je bil v svojih začetkih namenjen samo Evropejcem, ki so, kot je trdil Kant, zmožni racionalne presoje, kar pa ne velja za vsa ljudstva (v Wischmann 2018, str. 478). Tak pogled lahko zaznamo tudi v Sloveniji, ko denimo pripadnike narodov nekdanje SFRJ pogosto označujemo kot bolj čustvene in manj racionalne kot Slovence – kot je nekoč dejala neka učiteljica v intervjuju (Ermenc 2003): *Po eni strani so ti otroci [ki prihajajo iz nekdanje Jugoslavije] zelo topli, izrazitejšo pa imajo agresivno plat. V določenih stvareh vzgajamo tudi starše.*

Antropologi govorijo o kulturnem relativizmu in diferencialnem razumevanju kulture, ki evolucijski pogled na razvoj kultur in civilizacij od manj do bolj razvitih razume kot evropocentričen. Koncepta evropocentrizma in etnocentrizma sta imela na medkulturno pedagogiko velik vpliv: s pojmom etnocentričnosti označujemo nagnjenost ljudi k ocenjevanju drugih ljudi in skupnosti glede na vrednote in kriterije svoje skupnosti ter postavljanje lastne skupnosti v središče sveta. V tem smislu se evropocentričnost nanaša na prepričanje, da so evropska kultura, vrednote, obnašanje ipd. večvredni kot ostale kulture (Catarci 2015).

Če ilustriramo na primeru zgodovine Afrike, ki je v osnovni šoli le izbirna tema. Ta je denimo v učbeniku *Raziskujem preteklost* (Razpotnik in Snoj 2021) vključena v poglavje Potovanja v skrivnostne kraje Afrike in Azije, kjer se učenci z Afriko srečajo le v kontekstu odkrivanja Afrike z vidika evropskih raziskovalcev, ki so jim sledili osvajalci (in kolonizatorji), o zgodovini afriške celine ne izvedo ničesar. Afriška zgodovina je postavljena v razmerje do evropske zgodovine ali predstavljena kot nekaj skrivnostnega, eksotičnega in nerazvitega. Društvo afriški center je pred desetletjem opravilo analizo vsebin o Afriki v slovenskih učbenikih za osnovne in srednje šole (Vižintin 2017) in ugotovilo številne napake, pomanjkljivosti in primere evropocentrizma. Takole so med drugim napisali: »Danes se otroci v slovenskih šolah učijo, da egipčanska civilizacija ni afriška civilizacija [...] Pri zgodovini ne dobijo nobenega znanja o tem, kaj se je v Afriki dogajalo pred starim Egiptom. Povezanost egipčanske ‚civilizacije‘ s podsaharsko Afriko ni omenjena. Učbeniki ne omenjajo mnogih kraljestev v Maliju, Gani, Zimbabveju, ki so kot del svetovne in afriške zgodovine pomembna. To je ravno tako, kot da v svetovni zgodovini ne bi omenjali rimskega imperija. Zelo je prisoten evropocentrizem [...] Veliko je neprimerne in napačne terminologije ter zavestnega prizadevanja prikazati Afriko in Afričane negativno – poudarek je na revščini, katastrofah, političnih konfliktih, vojnah.« (Prav tam, str. 259)

Vprašanje izbire in vloge učnih vsebin je v didaktiki danes manj prisotno (Ryen 2020; Willbergh 2016), kar je povezano z globalnim premikom k politiki izobraževanja, zasnovani na rezultatih učenja (Ermenc 2015). Je pa vloga učne

vsebine kot (ključnega) formativnega dejavnika v ospredje postavila kritičnokonstruktivistična didaktika Wolfganga Klafkija (1995). Klafki na podlagi združevanja tradicionalne teorije izobrazbe in kritične teorije zagovarja, da mora vsako načrtovanje pouka – na nacionalni ravni kot na ravni učiteljeve učne priprave – izhajati iz vprašanja, kakšen je *formativni potencial učne vsebine oz. kateri vidiki učne snovi zares prispevajo k izobraženosti, torej k temeljnim smotrom splošnega izobraževanja*. Temeljni smotri pa so po tej teoriji razviti zmožnosti neodločbe, participacije v družbi in solidarnosti z drugimi (Sjöström in Eiks 2021, str. 58). Šola naj bi, je bil prepričan Klafki (v Kvamme 2021), pri učencih razvijala univerzalni horizont in izhajala iz vprašanja, kako se bodo v svojem življenju soočali z izzivi sodobnega globaliziranega sveta, zato morajo tudi učne vsebine zajemati ključne probleme, ki zadevajo človeštvo in posameznika v njej.¹⁰ V devetdesetih letih (prav tam) med ključne probleme vključuje vprašanja miru, okoljskih izzivov, družbene neenakosti med državami in znotraj držav, tveganja in potencialne informacijsko-komunikacijske tehnologije ter vprašanja ljubezni in spolnosti. Klafkiju gre za razvoj zmožnosti in potencialov učencev, toda teh ni mogoče razvijati brez vredne in družbenokritične vsebine – vrednota je zajeta v vsebini, s katero mora učitelj učenca »začarati« – vsak učenec naj bi v njej našel smisel in ta se razlikuje glede na specifične okoliščine, iz katerih učenec izhaja. Zaradi takšne pozicije je danes kritičnokonstruktivistična didaktika med nemškimi in (zlasti) skandinavskimi avtorji razumljena kot produktivno izhodišče za razmisleke o koncipiranju vzgoje za trajnostni razvoj (Kvamme 2021), pa tudi na področju naravoslovnega pouka, ki ga skušajo prek vključevanja družbenih in družboslovnih vidikov v pouk naravoslovnih znanosti koncipirati v duhu vzgoje za trajnostno delovanje (Sjöström, Eiks 2018, 2021).

Sklep

Iz zapsanega sledi, da izobraževanja učencev in dijakov priseljencev ni mogoče obravnavati ali v praksi uspešno udejanjati zgolj z iskanjem specifičnih, le tej skupini namenjenih ukrepov in rešitev. Politika, ki ni usmerjena v snovanje obče kakovostnega, pravičnega, inkluzivnega in medkulturnega izobraževanja, ne more zagotoviti ustreznih podlag za uspeh in dobrobit učencev in dijakov priseljencev ter drugih skupin, ki se soočajo z ovirami v izobraževanju. Med *občimi ukrepi* se v Sloveniji kaže potreba po okrepitvi zagotavljanja kakovosti znanja in pravičnosti izobraževanja, vključno z vzpostavitvijo premišljenega sistema izkazovanja odgovornosti (Sahlberg 2010). Kot kažejo izkušnje iz tujine, mora takšen sistem smiselno povezati procesne in rezultatske vidike, kot opozarjajo tudi na Državnem izpitnem centru (Cankar idr. 2017). Odgovornost za kakovostne rezultate in pravičnost mora biti sprejeta na nacionalni ravni (redne evalvacije in ukrepi), na ravni institucij (odgovornost ravnatelja) in na ravni posameznega strokovnega

¹⁰ V ozadju je hermevtično razumevanje znanja: znanje je pozicionirano v zgodovinski in socialni kontekst, zato dialoško, diskurzivno; ni poudarek na episteme, ampak phronesis; pri čemer to Klafki poveže tudi s kritično teorijo, ki znanje definira v razmerju do moči.

delavca. Pri tem je pomembno odmakniti se od deficitarnega pristopa in ukrepe načrtovati s perspektive zmogljivosti in potencialov vseh učencev v luči idej transformativnega pristopa. Transformativni pristop moramo razumeti vsaj s treh vidikov: (a) vidika zasnove in kakovosti učnih načrtov, učbenikov in učnih gradiv ter priprav priročnikov, gradiv, primerov dobrih praks za strokovne delavce; (b) z vidika ohranjanja javnega šolstva – neinkluzivna šola lahko postane dodaten motiv za želje različnih narodnih ali verskih skupnosti po ustanavljanju zasebnih vrtcev in šol, ker se v javni šoli ne bodo čutili sprejeti (npr. muslimani, Zukić 2021); (c) z vidika (začetnega) izobraževanja učiteljev in pedagogov, saj je obstoječi dualizem (ločeno izobraževanje za učitelje za »tipične« in učitelje za »netipične« učence) anahronističen. Enako velja za občo pedagogiko in specialne pedagogike: potrebna sta povezovanje in dialog – obča pedagogika se mora odmakniti od pozicije tipičnega učenca, specialne pedagogike pa sprejeti občost človekovih potencialov in zmogljivosti (prim. Lesar 2017).

Šele v takšnem kontekstu so lahko uspešni tudi *specifični ukrepi* za posamezne ciljne skupine. Pri učencih in dijakih priseljencih velja podpreti predlog, ki je nastal v okviru projekta Izzivi medkulturnega sobivanja (Jelen Madruša in Majcen 2018), ki se zavzema vsaj za triletno prilagoditveno obdobje za otroke in mladostnike vse od vrtca do srednjega izobraževanja. Smiselno je nadalje razvijati model postopnega vključevanja oz. delne zunanje diferenciacije, a so potrebne evalvacije modela in iskanje praktičnih rešitev za njegovo razširjanje. Smiselno bi ga bilo povezati s konceptom več- in raznojezičnosti in tako oblikovati model prehodnega dvo- ali večjezičnega izobraževanja, ki ga mora spremljati priprava didaktičnih smernic, priročnikov, gradiv za učitelje in omogočanja prenosa izkušenj in dobrih praks. Ne nazadnje je treba izboljšati dostop do informacij in gradiv, saj je zdaj na spletnih straneh MIZŠ in Zavoda RS za šolstvo do njih težko priti.

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura in viri

- Adamson, F., Åstrand, B. in Darling-Hammond, L. (ur.). (2016.) *Global education reform. How privatization and public investment influence education outcomes*. New York in London: Routledge.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41, št. 1, str. 105–121.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 26–44.
- Bunar, N. (2017). *Migration and education in Sweden: Integration of migrants in the*

- Swedish school and higher education systems. NESET II ad hoc question No 3/2017.* Dostopno na: <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf> (pridobljeno 10. 11. 2022).
- Cankar, G. (2020). *Pravične možnosti izobraževanja v Sloveniji. Populacijska raziskava o učencih s posebnimi potrebami, priseljencih in njihovem socialnoekonomskem statusu v povezavi z dosežki v šoli.* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cankar, G., Bren, M. in Zupanc, D. (2017). *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji. Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statistične urada RS.* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Catarci, M. (2015). Interculturalism in education across Europe. V: M. Catarci in M. Fiorucci (ur.). *Intercultural education in the European context. Theories, experiences, challenges.* Farnham, Burlington: Ashgate, str. 1–34.
- Crawford, A. (2002). Bilingual education in the United States: A window on the Latvian situation. *Intercultural Education*, 13, št. 4, str. 375–389.
- Cummins, J. (2006). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Černoša, A., Fink, A., Kralj, N., Majcen, T., Trušnovec, M. in Ermenc, S. K. (v tisku). *Šolsko medkulturno mentorstvo. Priročnik za izvajanje učne pomoči učencem priseljencem.* Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Dusi, P. (2020). At the core of intercultural education. Recognition. V: C. Puca-Smith, C. N. Veloria in R. M. Contini (ur.). *Intercultural education. Critical perspectives, pedagogical challenges and promising practices.* New York. Nova. Science Publisher, str. 29–60.
- Ermenc, K. S. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti: doktorska disertacija.* Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evropski parlament. (2017). *Kratki vodnik po Evropski uniji: Jezikovna politika.* Dostopno na: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/sl/sheet/142/jezikovna-politika> (pridobljeno 12. 12. 2022).
- Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero*, 2, št., str. 109–131.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, št. 3, str. 206–217.
- Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji.* (2022). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jelen Madruša, M. in Majcen, I. (ur.). (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja.* Ljubljana: ISA institut.
- Jeznik, K., Mažgon, J. in Ermenc, K. S. (2017). The contribution of a special educational institution to a more inclusive society. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49, št. 1, str. 117–138.
- Josipovič, D. (2019). Spremembe etnične in migracijske ter izobrazbene strukture prebivalstva mestne občine Ljubljana – primerjava podatkov popisov 1991, 2002 in 2015. *Journal Of Ethnic Studies/Revija za narodnostna vprašanja*, 82, str. 25–47.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27, št.1, str. 13–30.

- Klun, J. in Ermenc, K. S. (2022). Položaj narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v slovenskem šolstvu. *Dve domovini/Two homelands*, let. 56, str. 187–205.
- Košak Babuder, M., Mavrič Gavez, I., Ivanuš Grmek, M. in Torkar, G. (2021). Kako dobri so slovenski učbeniki? Kazalniki kakovosti in ocenjevanje učbenikov. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 3, str. 26–45.
- Kroflič, R. (2013). Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo. V: T. Taštanoska (ur.). *Nacionalna konferenca Socialna in državljanska odgovornost (Zbornik prispevkov)*. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, str. 53–57.
- Kvamme, O. A. (2021). Rethinking *Bildung* in the Anthropocene: The case of Wolfgang Klafki. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 77, št. 3.
- Kymlicka, W. (2005). *Sodobna politična filozofija: uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I. (2017). Mapping inclusive education within the discipline of Pedagogy. Comparative analysis of new study programmes in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 22, št. 7, str. 699–713.
- Lipnik, L. (2022). *Uresničevanje evropske tujejezikovne politike v slovenskih osnovnih šolah*. Magistrsko delo. Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Løvlie, L., Mortensen, K. P. in Nordendo, S. E. (ur.). (2003). *Educating humanity. Bildung in postmodernity*. Blackwell Publishing Ltd.
- Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 1, str. 44–69.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2010). *Učni načrt tečaj slovenščine za dijake tujce (70 ur)*. Ljubljana. Dostopno na: https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/08/UN_dijaki_priseljenci.pdf (pridobljeno 15. 12. 2022).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (b. l.). *Jeziki v izobraževanju*. Dostopno na: <https://www.gov.si/teme/jeziki-v-vzgoji-in-izobrazevanju/> (pridobljeno 15. 12. 2022).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2017). *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Ljubljana.
- Opertti, R., Walker, Z. in Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. V: L. Florian (ur.). *The SAGE handbook of special education, 2nd Edition*, 1. London: SAGE, str. 149–169.
- Phillips, D. in Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education. An introduction to theory, method, and practice. Second edition*. London idr.: Bloomsbury.
- Podržaj, T. (2022). *Vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijakov v srednji šoli*. (2018). Uradni list RS, št. 30/18.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Razpotnik, J. in Snoj, D. (2021). *Raziskujem preteklost. Učbenik za zgodovino v osmem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus-Klett.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31, št. 1, str. 1–12.
- Rizman, R. (1995). Nacionalna država, nacionalne manjšine in združena Evropa. V: D. Štrajn (ur.). *Meje demokracije. Zbornik*. Ljubljana: Liberalna akademija, društvo za proučevanje politične demokracije in liberalizma, str. 123–142.

- Rosenthal, R. in Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, str. 16–20.
- Rutar, S. (2018). Kakovost šole s perspektive učencev s priseljensko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini/Two Homelands*, 48, str. 109–127.
- Ryen, E. (2020). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52, št. 2, str. 214–229.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *J Educ Change*, 11, str. 45–61.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. New York: Teachers College Press.
- Sjöström, J. in Eilks, I. (2018). Chapter 4. Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. V: Y. J. Dori idr. (ur.). *Cognition, metacognition, and culture in STEM*. Springer International Publishing, str. 65–88.
- Sjöström, J. in Eilks, I. (2021). Chapter 5. *The Bildung theory—from von Humboldt to Klafki and beyond*. Dostopno na: https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_33 (pri-
dobljeno 2. 12. 2022).
- Skupni evropski jezikovni okvir*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Sleeter, C. E. in Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches fo race, class, and gender (6th ed.)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*. (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Spasenović, V. (2021). *Izobraževalna politika. Globalni in lokalni procesi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. (2007). Ljubljana: MŠŠ RS, Kolegij ministrstva.
- Ustava Republike Slovenije*. (1991). Uradni list RS, št. 33/91-I.
- Vižintin, A. M. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: Institut za slovensko izseljenstvo in migracije. ZRC SAZU.
- Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Wiggan, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality: Toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, 77, št. 3, str. 310–333.
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordic Journal of Pedagogy & Critique*, št. 2, str. 111–124.
- Wischmann, A. (2018). The absence of »race« in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. *Race, Ethnicity and Education*, 21, št. 4, str. 471–485.
- Wolhuter, C. C. (2022). Terra Nova: The global education response. V: C. C. Wolhuter in A. W. Wiseman (ur.). *World education patterns in the Global North: The Ebb of global forces and the flow of contextual imperatives*. Bingley: Emerald Publishing, str. 35–52.
- Zupančič, K. (2023). *Vloga svetovalnega delavca pri vključevanju učencev priseljencev v izobraževanje. Seminarska naloga*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zukić, M. (2021). Muslimani in njihove verske potrebe znotraj slovenskih vrtcev. V: I. Lesar in M. Peček (ur.). (2021). *Priseljenci v Sloveniji skozi raziskovalno prizmo študentov Pedagoške fakultete*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 87–108.
- Žmavc, J., Autor. S. in Gril, A. (2020). »Tudi mama se vam zahvaljuje in vas pozdravlja« – Pedagoški proces z otroki priseljencev med epidemijo covid-19. *Sodobna pedagogika*, 71, št. 4. str. 58–74.

Klara SKUBIC ERMENC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

SOME CHALLENGES IN THE EDUCATION OF IMMIGRANT STUDENTS WITH REGARD TO THE PRINCIPLE OF INTERCULTURALITY

Abstract: The article examines three issues facing the education of immigrant students in Slovenia today: ensuring comparable knowledge standards; creating the conditions for learning Slovenian and integrating immigrant students into educational process; and creating a concept of intercultural and inclusive general education. In addressing these issues, we start from the thesis that adequate education of immigrant students is only possible in an inclusive education that takes into account the principle of interculturality, which is manifested at the systemic, curricular, didactic, organisational and relational levels, as well as in the field of educator education and training. We conclude that while many changes have been made in recent years to facilitate the integration of immigrant students in education, their chances of success and development are hampered by teachers' low expectations, misunderstandings of (minimum) knowledge standards, a lack of a progressive integration model and a lack of respect for plurilingualism. The principle of interculturality in curriculum and textbook design also remains unaddressed.

Keywords: immigrant students, intercultural pedagogy, inclusion, multilingualism, teacher expectations, knowledge standards

Email for correspondence: klara.skubicermenc@ff.uni-lj.si