

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Maja Blagojevič

Socialne igre za krepitev medkulturnih kompetenc

Magistrsko delo

Ljubljana, 2022

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Maja Blagojevič

Socialne igre za krepitev medkulturnih kompetenc

Magistrsko delo

Študijski program: Socialno delo z družino

Mentor: Izr. prof. dr. Jelka Zorn

Ljubljana, 2022

Hvala Mami za vso podporo, skrb in ljubezen.

Hvala vsem dekletom, ki ste z menoj podelile svoje osebne izkušnje.

Zahvaljujem se tudi mentorici za vso pomoč pri realizaciji dela.

PODATKI O MAGISTRSKI NALOGI

Ime in priimek: Maja Blagojevič

Naslov naloge: Socialne igre za krepitev medkulturnih kompetenc

Kraj: Ljubljana

Leto: 2022

Število strani: 88

Število prilog: 2

Mentorica: izr. prof. dr. Jelka Zorn

POVZETEK MAGISTRSKEGA DELA

Živimo v času, za katerega je značilna prepletenost in sobivanje različnih kultur, in čeprav se zdi, da predsodki in rasizem izginjajo, so ti živi in oblikujejo družbeno realnost posameznikov in manjšinskih skupin. Na podlagi lastnih izkušenj soočanja s predsodki, stereotipi in diskriminacijo nas je zanimal širši pogled v izzive, s katerimi se soočajo tujci in muslimani v Sloveniji, ter ali lahko rešimo medčloveške odnose, v katerih smo se znašli, in kako jih lahko rešimo. Uporabili smo avtoetnografsko metodo, skozi refleksijo osebnih izkušenj in pisanja bloga za premagovanje predsodkov in stereotipov. Analizirali smo nestrukturirane intervjuje, ki smo jih opravili s tujkami in muslimankami v Sloveniji ter učiteljicami razrednega pouka. Vpogled v prakso izvajanja medkulturnega dialoga v Sloveniji nam je obogatil polstrukturiran intervju s predsednikom društva Medkulturni dialog Slovenije. Intervjuji o izkušnjah manjšinskih skupin odkrivajo zatiralsko realnost, neznanje in nestrpnost, percepcijo in vrednotenje, ki je evropocentrična in na strani večine. Skozi obtoževanje tujosti kot glavnega krivca tegob v državi se odkrivajo ksenofobične, sovražne in nestrpne prakse, ki so normalizirane v političnih, medijskih in tudi šolskih razpravljanjih. Menimo, da bi bilo potrebno opolnomočenje posameznikov na način, da bi se zavedali svojih pravic in dajanja islamofobije in diskriminacije prijavljali. Ugotavljamo, da je medkulturni dialog termin, ki se pogosto uporablja v govoru, a malokrat realizira v praksi. Predlagali bi financiranje in izvajanje akcij za povečanje medkulturnega dialoga med skupinami. Intervjuji z učiteljicami potrjujejo lastna zaznavanja pomanjkanja pridobivanja medkulturnih kompetenc med izobraževanjem na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Razvoj medkulturnih kompetenc je potreben za enakopravnejšo družbo, v kateri so vsi posamezniki spoštovani in sprejeti v svoji različnosti. Rešitev vidimo v znanju, ki presega etnocentrizem zahodnega sveta, obsega kritično razmišljanje in kulturno kompetentnost, ter menimo, da bi takšno znanje bilo treba zagotoviti znotraj obveznega izobraževalnega sistema. Šolski sistem je namreč tisti, v katerega je vključeno največje število posameznikov. Kakovostna izobrazba pripomore k ustvarjanju odnosov med ljudmi, ki temeljijo na strpnosti, sodelovanju in zaupanju. Interventno smo izvedli delavnico pridobivanja socialnih veščin s študenti in študentkami pedagoške fakultete v Kopru, ki so jo udeleženci pozitivno ocenjevali. Menimo, da bi bilo podobne prakse potrebno vnašati v izobraževalni proces bodočih učiteljev, vendar vseh, in to kot večkratno, stalno delo. V magistrskem delu ugotovimo, da je medkulturalizem načelo, ki ga je, v večkulturnih družbah, v katerih živimo, treba uresničiti tako v izobraževalni praksi kot praksi socialnega dela. Pokažemo na možnost sodelovanja dveh strok, socialnega dela in šolstva, za razvoj medkulturnih praks in menimo, da bi si stroki s skupnimi močmi morali prizadevati za uresničitev medkulturalizma v praksi.

Ključne besede: rasizem, islamofobija, medkulturalizem, delavnice pridobivanja socialnih veščin, kulturno kompetentno socialno delo, antirasistično socialno delo

Social Activities to Promote Intercultural Competencies

MASTER'S THESIS ABSTRACT

We live in a time when different cultures are intertwined and coexist, and although prejudice and racism seem to be disappearing, they are alive and shaping the social reality of both individuals and minority groups. Based on our own experience of dealing with prejudice, stereotypes, and discrimination, we were interested in a broader view of the challenges faced by foreigners and Muslims in Slovenia, and if or how we can resolve the interpersonal relations in which we have found ourselves. We used the autoethnographic method, through reflection on personal experiences and through blog writing, to overcome prejudices and stereotypes. We analysed unstructured interviews conducted with foreign and Muslim women in Slovenia and with classroom teachers. The semi-structured interview with the President of the Intercultural Dialogue Association of Slovenia provided insight into the practice of intercultural dialogue in Slovenia. Interviews on the experiences of minority groups reveal oppressive reality, ignorance and intolerance, perception and evaluation that is Eurocentric and on the side of the majority. Through the blaming of foreignness as the main culprit of the country's hardships, xenophobic, hateful, and intolerant practices that are normalised in political, media and even school discourses are revealed. We believe that individuals should be empowered to be aware of their rights and to report Islamophobia and discrimination. We note that intercultural dialogue is a term that is often used in speech but rarely put into practice. Funding and implementation of actions to increase intercultural dialogue between groups would be suggested. The interviews with the teachers confirm our observations of the lack of acquisition of intercultural competences during the education at the Faculty of Education. The development of intercultural competences is necessary for a more equal society in which all individuals are respected and accepted in their diversity. The solution, in our view, lies in knowledge that goes beyond the ethnocentrism of the Western world, encompasses critical thinking and cultural competence. We believe that such knowledge should be provided within the compulsory education system. The school system is the one in which the greatest number of individuals are involved. Quality education helps to create relationships between people based on tolerance, cooperation, and trust. We have conducted a social skills workshop with students of the Faculty of Education in Koper, which was positively evaluated by the participants. We believe that similar practices should be introduced into the educational process of future teachers, but all of them and as repeated, ongoing work. In the master's thesis, we conclude that interculturalism in the multicultural societies in which we live is a principle that needs to be put into practice in both educational and social work practice. We show that the two disciplines of social work and education can work together to develop intercultural practices and argue that the two disciplines should work together to put interculturalism into practice.

Key words: racism, islamophobia, interculturalism, social skills workshops, culturally competent social work, anti-racist social work

KAZALO VSEBINE

1. UVOD	1
2. METODOLOGIJA	4
2.1. Opis uporabljenih raziskovalnih metod	5
2.2. Vzorec in populacija	6
3. KULTURA	8
3.1. Večkulturnost (multikulturnost) in večkulturalizem (multikulturalizem)	9
3.2. Medkulturni dialog	10
3.3. Medkulturni dialog v slovenski praksi	14
3.4. Medkulturnost in izobraževanje	16
4. STEREOTIPI	20
4.1. Stereotipi o muslimanih	21
4.2. Predsodki	22
4.3. Rasizem	25
4.4. Islamofobija	28
4.5. Življenje muslimank z ruto (ali željo po njej) v Sloveniji skozi prizmo osebnih izkušenj	35
4.6. Načini, kako zmanjšati islamofobijo	42
5. ŠOLSKI SISTEMI KOT IDEOLOŠKA FUNKCIJA	44
5.1. Vloga učitelja pri neposredni izvedbi kurikuluma	45
5.2. Delavnice pridobivanja socialnih veščin za bodoče učitelje	47
5.3. Etnično občutljivo in kulturno kompetentno socialno delo	49
5.4. Antirasistično socialno delo	51
6. REZULTATI IN RAZPRAVA	54
6.1. Stereotipi, predsodki in sovražni govor	54
6.2. Rasizem	54
6.3. Islamofobija	55
6.4. Evalvacija delavnic pridobivanja socialnih veščin	55
6.5. Ugotovitve in predlogi	62
6.6. Vrednost za socialno delo	64
7. ZAKLJUČEK	66
8. VIRI IN LITERATURA	67
9. PRILOGE	77
9.1. Priloga A: Intervju s Furkanom Günerjem, predsednikom društva Medkulturni dialog	77
9.2. Priloga B: Delavnice pridobivanja socialnih veščin	84

1. UVOD

Kar pomnim zase, so me družbena neenakost in njene posledice na posameznikih žalostile in močno jezile. Vedno je bila moja pozornost usmerjena na to področje, vsi moji študijski in osebni projekti pa so bili namenjeni ozaveščanju in njenemu premagovanju. Izvajala sem različne socialne eksperimente, obravnavala pojem »drugačnosti«, pripravila in organizirala delavnice premagovanja stereotipov in predsodkov za osnovnošolce ipd. Leta 2017 je z mano vzpostavil stik stari znanec, bivši sosed, Kamerunec, ki je bil takrat, ko sva bila sosed, slovenski prvoligaški nogometni igralec. Kot nadarjenega najstnika so ga opazili slovenski trenerji v Kamerunu in mu ponudili možnost pogodbenega sodelovanja. Več let za tem, ko niti jaz niti on nisva več živela v Celju, me je našel na družbenem omrežju in stopil v stik z mano. Takrat sem študirala na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, smer razredni pouk. Po nekaj mesecih druženja z njim sem prejela klic, da so ga odpeljali v Center za tujce v Postojni. Ko sva se kasneje dobila v Ljubljani, je začel s pripovedovanjem zgodbe. Bil je v zelo težki situaciji, ni imel dokumentov oz. so mu ti že potekli, izhod iz države zanj ni bil mogoč, ni imel stanovanja, službe in denarja. Takrat je že sodeloval s socialno delavko iz Društva za zagovorništvo ranljivih skupin - Delavska svetovalnica in Varuhom človekovih pravic Republike Slovenije. Tudi jaz sem mu obljubila pomoč, ne da bi takrat sploh vedela, v kaj se spuščam. Bila sem voljna pomagati, a naivna, nisem se zavedala hierarhije moči v državi, svojega privilegiranega statusa niti hudih posledic, ki jih nosijo različne oblike rasizma tako na posameznika kot na celotno družbo. S fantom sem več let sodelovala v vlogi socialne zagovornice, mu nudila oporo, marsikaj doživela in se veliko naučila. Ob delu z njim sem spoznala, na katerem področju si želim v prihodnosti delati. Posledično sem se, po zaključenem dodiplomskem študiju na Pedagoški fakulteti, vpisala na magisterij socialnega dela, saj več kot ima posameznik znanja o naravi dominacije, večja je tudi njegova odgovornost za rezultate prakse (Zaviršek, 2005). Želela sem poglobiti svoje znanje ter pridobiti dodatne kompetence na področju odnosa, ki temelji na opolnomočenju posameznika, ki ga družba tako ali drugače izključuje. Želela sem si aktivnega, antirasističnega socialnega dela tako na mikro- kot na makro ravni. Medtem sem, na podlagi življenjskih izkušenj, branj in spoznanj, spremenila vero in postala muslimanka. To je v moje življenje vneslo velike spremembe. Takrat sem že vedela, kaj pomeni biti »drugačen«, kaj pomeni rasizem, diskriminacija in izključevanje in kako vse to vpliva na posameznika. Kljub temu sem se, po letu identitetne krize, odločila pokriti. Tako sem bila, z odločitvijo o nošenju vidnega simbola islama, v eni noči prestavljena iz skupine »mi« v skupino »oni«. Na lastni koži sem začela podoživljati zgodbo, ki sem jo doživela s fantom iz

Kameruna. Za preprečevanje delitev in ustvarjanje pogojev za enakopravno sobivanje vseh, v etnično in kulturno raznolikih družbah, je potrebno demokratično razmišljanje, medsebojno spoštovanje, preseganje etnocentrizma, preprečevanje diskriminacije in odpravljanje neenakih odnosov moči med različnimi družbenimi skupinami (Bešter in Medvešek, 2016). Če želimo to doseči, je nujno, da k tem ciljem in vrednotam sledi tudi izobraževalni sistem (Bešter in Medvešek, 2016) in socialno delo (Dominelli, 1995). Odločila sem se aktivno združiti svoja pedagoško-socialna znanja, osebne izkušnje in opažanja. Na tej združitvi temelji moje magistrsko delo. Kot študentka razrednega pouka sem v času študija opazala pomanjkanje vsebin medkulturnosti, v diplomskem delu pa poudarila potrebo po vpeljevanju teh vsebin v učne načrte, saj sem v opravljeni raziskavi dokazala, da se predsodki in stereotipi pojavljajo že pri učencih prvih razredov osnovne šole. Pomembno je, da celoten šolski sistem temelji na medkulturnem pristopu in da so učitelji in drugi strokovni delavci usposobljeni za delo v večkulturnem okolju (Bešter in Medvešek, 2016). Študij literature je potrdil moja lastna zaznavanja o pomanjkanju medkulturnih kompetenc bodočih učiteljev. Raziskava, izvedena v okviru projekta »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja« v letih 2013–2015, je pokazala, da kar 76,4 % anketiranih slovenskih učiteljev meni, da se med študijem niso srečali z vsebinami, ki so se nanašale na vsebine dela s priseljenci, 16 % da redko, in le 4,2 % jih je izrazilo, da so se s takšnimi vsebinami med študijem srečali (Čančar in Drljić, 2015). Vsebine so v učnih načrtih pogosto del izbirnih predmetov, zanje pa se odločajo študentje, ki imajo do medkulturnih vsebin že v osnovi interes. Pričakovano je torej rezultat raziskave, ki kaže, da se 57 % vsebin medkulturne vzgoje ne pozna oz. pozna zelo slabo. Anketirani učitelji so prav tako v majhnem odstotku odgovarjali, da raziskujejo vlogo lastnega kulturnega ozadja, predsodkov in vrednot, a da večinoma podpirajo vključitev različnih kultur v slovensko šolo in so se pripravljeno naučiti prilagajanja pouka učencem priseljencem. Pomembno je, da učitelji znajo skozi refleksijo svoje pedagoške prakse spoznati, v katerem vidiku kompetenc za soustvarjanje medkulturnosti in inkluzije potrebujejo dodatno podporo in okrepitev. Raziskava (Čančar in Drljić, 2015) na manjšem vzorcu analize s šolskimi svetovalnimi delavci je pokazala, da jih le peščica na šoli izvaja delavnice, ki krepijo medkulturni dialog na šoli. Multiplikatorke, ki so na različnih koncih Slovenije izvajale program Uspešno vključevanje otrok priseljencev v slovenske šole, so po diskusijah in izobraževanjih za strokovne delavce zaznale pomankanje vedenja, kaj je medkulturnost in kako bi jo lahko vključili v šolski prostor (Himmelrajh in Zrna, 2015). To je botrovalo moji odločitvi, da v okviru magistrske naloge izvedem praktično delo s skupino, in sicer delavnice pridobivanja socialnih veščin bodočih učiteljic, študentk (oblika velja za vse spole) Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Magistrsko delo vključuje

analizo življenjskih razmer, socialnih problemov in kakovosti življenja določenih izločenih skupin, ki je nastala na podlagi osebnih izkušenj in zaznavanj, terenskih pogovorov in študija literature. Priporočila in raziskave izpostavljajo, da bi moralo biti izobraževanje učiteljev za poučevanje kulturno in jezikovno raznolikih skupin obvezni sestavni del dodiplomskih in podiplomskih izobraževalnih programov kot tudi program nadaljnjega izobraževanja (Peček in Ermenc, 2016), kar pa po mojih izkušnjah izobraževanja na pedagoški fakulteti ni realizirano, zato sem se odločila izvesti delavnice prav s to omenjeno skupino ljudi. Vsa izobraževanja, da bi bila uspešna, morajo poleg osredotočenosti na znanje in spretnosti vsebovati tudi vprašanja vrednot, stališč in prepričanj (Peček in Ermenc, 2016). Mnogo študentov vstopa v program za učitelje s predsodki, stereotipi, socialno distanco in predpostavkami o ljudeh drugih kultur (Chakir in Peček 2014; Kidd, idr. 2005; Peček, idr. 2014; Sleeter 2001, kot navedeno v Peček in Ermenc, 2016), zato je eden izmed pomembnejših ciljev izobraževanja učiteljev spreminjanje stališč do drugačnih in do drugačnosti, migrantov in drugih manjšinskih etničnih skupin. To bo mogoče, če bodo študentje imeli možnost refleksije, diskusije in bodo izzvani s povratnimi informacijami učiteljev na fakultetah in drugih strokovnih delavcev (Peček in Ermenc, 2016). Samaluk in Turnšek (2011) menita, da prepričevanje, informiranje in poučevanje niso primerne metode, pač pa je treba uporabiti interaktivne pristope in metode, kot so igre vlog, simulacija, delo v skupinah, postavljanje študentov v situacije, v katerih se soočajo z lastnimi predsodki in stereotipi in predsodki in stereotipi drugih (Samaluk in Turnšek, 2011). Bodočim učiteljem bi bilo treba zagotoviti tudi izkušnjo dejavnega prakticiranja presojanja, ki omogoča ukvarjanje z vprašanjem, kaj je pedagoško zaželeno glede na konkretno stanje vzgojno-izobraževalnega namena (Peček in Ermenc, 2016). Zgoraj zapisane ugotovitve raziskovalcev sem poskušala prenesti v prakso z izbiro metode socialnih iger, ki udeležujejo zapisane cilje. Magistrsko delo uresničuje tudi cilje antirasističnega socialnega dela, saj, kot utemeljita Taylor in Baldwin (1991, kot navedeno v Humljan Urh, 2009) poteka delovanje socialnih delavk za antirasizem na treh ravneh: prepoznavanje, razumevanje osebne odgovornosti in akcija.

2. METODOLOGIJA

Na podlagi lastnih izkušenj soočanja s predsodki, stereotipi in diskriminacijo me je zanimal širši vpogled v izzive, s katerimi se soočajo tujci in muslimani v Sloveniji, in na kakšen način vpliva diskriminacija in/ali izključevanje na njihovo življenje, še posebej na pokrite ženske. Pregled literature sem podprla z nestrukturiranimi intervjuji, ki so nastali v času raziskovanja, ki je potekalo od februarja 2022 do julija 2022. Poleg tega pa me je, prav tako na refleksiji osebne izkušnje in intervjujev, zanimal pregled temeljnih teoretičnih pojmov s področja medkulturnosti in izobraževanja ter izvedba praktičnega dela pridobivanja socialnih veščin z izbrano skupino. Za dosego ciljev sem uporabila več raziskovalnih metod, in sicer avtoetnografijo, nestrukturirane intervjuje (36), polstrukturiran intervju (1) ter metodo praktičnega dela (39 udeležencev).

Izbrali smo kvalitativno raziskovanje, saj pri tem »zbiramo izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedne opise ali pripovedi, in v katerih je to gradivo tudi obdelano in analizirano na besedni način brez uporabe merskih postopkov, ki dajejo števila in brez operacij nad števili« (Mesec, 2007, str. 11). Kvalitativno raziskovanje omogoča poglobljeno razumevanje raziskovalnega fenomena oz. boljše razumevanje posameznikovih izkušenj (Denzin in Lincoln, 1994). Je večdisciplinaren pristop, ki zajema različne teorije in večmetodičnost, ki omogoča pomemben vpogled in znanje. Zagovarja koncept pluralnih resnic, saj je le iz različnih perspektiv mogoče razumeti stvarnost, ki je večplastna (Mesec, 1998).

Sledili smo naslednjim fazam kvalitativnega raziskovanja. Te so:

1. Refleksija osebnih izkušenj.
2. Študij literature s področja medkulturnosti in izobraževanja ter antirasistične perspektive socialnega dela.
3. Oblikovanje interesa raziskave.
4. Načrtovanje dela s skupino: delavnice razvijanja socialnih veščin.
5. Vstop v polje raziskovanja: pisanje bloga in vstopanje v stik s ključnimi osebami (tujci, muslimani, ki so mi zaupali svoje izkušnje). Vzpostavljjanje stika z vodstvom pedagoške fakultete z namenom izvajanja delavnic za bodoče učitelje.
6. Zbiranje podatkov: intervjuji, izvedba delavnic, pregled študijskega gradiva.
7. Analiziranje ugotovitev s pomočjo pridobljenega gradiva in študija literature.
8. Pisanje utemeljene teorije.

2.1. Opis uporabljenih raziskovalnih metod

Magistrsko delo temelji na štirih raziskovalnih metodah. Te so:

1. **Avtoetnografska metoda**, z analizo osebnih izkušenj in pisanja bloga, z namenom premagovanja stereotipnih predstav in predsodkov do muslimanov. Ključna značilnost etnografske metode je, da je raziskovalec vključen v vsakdanje življenje ljudi, sama sem vključena v muslimansko skupnost Slovenije in sem učiteljica razrednega pouka. V začetkih etnografskega raziskovanja je šlo predvsem za raziskovanje prostorsko oddaljenih kultur, danes pa se ta metoda uporablja za raziskovanje družbenih skupin znotraj lokalnega okolja raziskovalca (Humljan Urh, 2009). Avtoetnografija je metoda raziskovanja, ki vključuje samoopazovanje in refleksno preiskovanje v okviru etnografskega terenskega dela in pisanja (Maréchal, 2010). Obsega raziskave, pisanje in zgodbe, ki avtobiografsko in osebno povezujejo s kulturnimi, družbenimi in političnimi družbenimi dogajanjem (Ellis, 2004) oz. uporablja osebno izkušnjo raziskovalca za opisovanje in kritiko kulturnih prepričanj, praks in izkušenj (Adams, Holman Jones in Ellis, 2015).
2. **Analiza nestrukturiranih intervjujev** z učiteljicami razrednega pouka in ženskami, ki se identificirajo kot muslimanke ali imajo izkušnjo izključenosti zaradi svojih družinskih članov. Že v 50. letih prejšnjega stoletja se je pričelo uveljavljati prepričanje, da naj se intervjuji ne izvajajo v socialnem vakumu, brez aktivne udeležbe in opazovanja, pač pa aktivno, na terenu (Atkinson, Coffey in Delamont, 2003). Neposredni stik z ljudmi mi je omogočil boljši vpogled v njihovo življenje, potrebe in ovire, s katerimi se srečujejo. Pomagal mi je osvetliti prakso vsakdanjih rasizmov, ki so jih deležne manjšinske skupine, in potrebe po medkulturnih kompetencah učiteljev, ki so predstavniki večinskega prebivalstva. Za nestrukturiran oz. nedirektivni intervju, ki izvira iz nedirektivne psihoterapije, je značilno, da pobudo prevzema intervjuvanec sam. Brez posebnega spraševanja preprosto in spontano izraža svoja občutja in doživetja (Kordeš in Smrdu, 2015).
3. **Polstrukturiran intervju** z direktorjem Društva za medkulturni dialog Furkanom Günerjem. Polstrukturiran intervju je poglavitna metoda kvalitativnega raziskovanja. Fontana in Frey (1994, kot navedeno v Humljan Urh, 2009) menita, da je intervju eden najmočnejših načinov razumevanja ljudi, pol strukturiran intervju pa omogoča izbiro stila, ki ustreza določeni situaciji. Prednost te metode je v vodilu, ki spodbuja medosebni dialog in omogoča refleksivnost situacije (Humljan Urh, 2009). Tak intervju je

fleksibilen, z njim se približamo afektivni in vrednostni ravni. Vprašanja so odprtega tipa, lahko sledijo določenemu predhodnemu okviru ali so popolnoma prosta, odgovori pa so spontani, konkretni, samoodkrivajoči in osebni (Kordeš in Smrdu, 2015).

4. **Izvedba in refleksija delavnic učenja socialnih veščin** – metodo praktičnega dela s skupino študentk razrednega pouka smo izbrali, saj smo želeli aktivno vplivati na spremembo, ki smo jo v magistrskem delu utemeljili kot potrebno. Metoda praktičnega dela je temeljila na socialnih igrah, saj je namen socialnih iger slediti ciljem socialnega učenja. Z njimi poskušamo doseči višjo stopnjo socialne občutljivosti, razvoj socialnih spretnosti, vplivati na kakovost odnosov ipd. Potek socialne igre prilagajamo tako, da zavestno kreiramo situacije in jih usmerjamo v želeno smer (Turnšek, 2004). Magistrsko delo vsebuje analitično poročilo o skupinskem pogovoru z udeleženkami in sklepe oz. domneve, ki izhajajo iz opravljenega dela.

Gradivo, ki obsega nestrukturirane intervjuje, polstrukturiran intervju, osebne izkušnje in refleksijo delavnic, smo povezali z literaturo. Socialno izključevanje smo analizirali iz perspektive izključenih, saj smo opredelili izkušnje, ki jih ti imajo, te pa nato povezali z obravnavano teorijo. Širši vpogled v praktično izvedbo dejavnosti medkulturnega dialoga v Sloveniji nam je omogočil intervju z direktorjem Društva za medkulturni dialog. Lastno zaznavanje o pomanjkanju možnosti pridobitve znanj, ki bi v šoli preprečevala možno izključevanje in diskriminacijo, ter intervjuji z učiteljicami, ki so pomanjkanje medkulturnih kompetenc zaznale pri sebi, so bili razlogi izbire metode praktičnega dela. Poglobljeno razumevanje študija literature mi je omogočilo tudi večletno terensko delo s fantom iz Kameruna. Terensko delo je prav tako značilnost etnografskega raziskovanja. Dolgotrajno opazovanje z udeležbo namreč raziskovalcu omogoča znanje in razumevanje kulture »drugih«, meni je omogočilo poglobljeno razumevanje izključevanja in diskriminacije ter z njimi povezane hierarhije moči v državi.

2.2. Vzorec in populacija

Populacija, s katero sem izvedla nestrukturirane pogovore, so dekleta (muslimanke, priseljenke ali 2., 3., generacija priseljencev), starosti od 16 do 35 let in dekle slovenskega državljanstva, ki je poročena z Egipčanom, stara 27 let. Vzorec vsebuje 16 intervjujev, opravljenih od februarja 2022 do julija 2022. Večina intervjujev, ki sem jih izvedla, so pogovori z dekleti, ki sem jih spoznala po profilu na družbenem omrežju, ki sem ga ustvarila februarja 2022 iz dveh razlogov. Prvič, z namenom seznanjanja širše javnosti z islamsko vero, saj je, kot zapišeta

Bayrakli in Hafez (2015), eden od načinov zmanjšanja islamofobije, prizadevanje za oblikovanje pozitivne predstave o muslimanih. Drugič, socialno izključenost lahko najbolje razumemo, če prisluhnemo ljudem, ki imajo izkušnje socialne izključenosti, socialna omrežja pa so danes eden izmed lažjih načinov, kako spoznati nove ljudi. Ko sem objavljala različne vsebine in osebne izkušnje, vezane na islam, so mi pisala dekleta iz različnih delov Slovenije. Z njimi sem se osebno spoznala in pogovarjala ali pa komunicirala po spletu. Nekatera dekleta sem spoznala tudi po metodi snežne kepe.

Učiteljice, s katerimi sem prav tako izvedla nestrukturirane intervjuje, sem poznala od prej, saj sem študirala razredni pouk. Vzorec je zajemal 20 učiteljic, ki so stare 25–29 let, intervjuvala sem jih v mesecu juniju.

Furkana Günerja, s katerim sem izvedla polstrukturiran intervju, sem spoznala na zgoraj omenjenem blogu, saj tudi on deli vsebine, vezane na medkulturnost. Intervju sva opravila 31. 7. 2022 v Ljubljani, intervjuvanec ima 30 let.

Populacijo, s katero sem izvajala praktični del v predavalnici, sem izbrala, saj sem nekdanja študentka pedagoške fakultete v Kopru (2015/16-2019/20, razredni pouk) in sem v programu razredni pouk zaznala pomanjkanje medkulturnih vsebin, terenski pogovori in študij literature (Ermenc, 2006; Kiswarday, 2015; Vrečer, 2009 idr.) pa so potrdili mojo predpostavko o pomanjkanju medkulturnih kompetenc med slovenskimi učitelji. Učitelji morajo biti pripravljeni za delo v okoliščinah, ki so posledica raznolikosti, diskriminacije, rasizma, seksizma in morajo imeti kompetence za razvoj vključujočega in varnega okolja. Vse te izobraževalne metode pa morajo biti vključene v usposabljanje učiteljic. Aprila 2022 sem pisala vodstvu pedagoške fakultete v Kopru in jim predstavila idejo ter cilje delavnice. Dogovorili smo se, da delavnice izvedem 18. 5, ob svetovnem dnevu kulturne raznolikosti za dialog in razvoj, v prostorih pedagoške fakultete v Kopru. Študentom sem poslala vabilo na dogodek. Delavnice sem izvajala tri ure, udeležilo se jih je 39 študentov in študentk, starih 20–24 let, smeri razredni pouk in predšolska vzgoja.

Vzorec je majhen, kar je omejitev raziskave.

V nadaljevanju bomo izvedene intervjuje vključili v teoretični pregled obravnavanih pojmov.

3. KULTURA

Za razumevanje medkulturnosti kot posledice stika različnih kultur je treba najprej definirati kulturo. Beseda kultura je latinskega izvora *cultivare*, kar pomeni obdelovati, oblikovati zemljo. Tisto, kar je oblikovano, je nasprotno tistemu, kar je grobo, neobdelano (Kožar Rosulnik, 2010). Tylor je v delu *Primitive Culture* leta 1871 prvič zapisal definicijo kulture, da je to »kompleksna celota, ki vsebuje znanje, vero, umetnost, moralo, zakone, običaje in katere koli druge sposobnosti in navade, ki jih človek dobi kot član družbe« (Tylor, 1994, str. 1). Freud razume kulturo kot kanal impulzov, skozi katerega se zaviramo in inhibiramo kot osebnost (Sinha, 2002). Činkole Kristan (2006) opredeli kulturo kot seštevek zgodovine, tradicije, izkušenj, verovanj, znanja, navad, odnosov in vrednot. Južnič (1989) zapiše, da je kultura naučeno vedenje, ki se predaja iz generacije v generacijo in se s časom spreminja. Ni fiksna, statična ali trajna, pač pa spremenljiva v okolju v interakcijah (Humljan Urh, 2013). Na nas vpliva eksplicitno, kar se izraža skozi človeško vedenje, in implicitno, ki vpliva na to vedenje. Implicitne vrednote sooblikujejo identiteto in osebnost posameznika (Stallter, 2009). Kultura določa, kako se pripadniki določene družbene skupine obnašajo, razmišljajo, sporazumevajo in presojujejo (Humljan Urh, 2013). Opredeljujejo jo vzorci vedenja, navade, norme, vrednote, načini komuniciranja in jezik. Določeni družbi kultura usmerja delovanje in pogled na življenje, definicije sprejemljivega pa se lahko od kulture do kulture razlikujejo (Humljan Urh, 2013). Bistvena značilnost kulture je, da ni nekaj, s čimer se rodimo, pač pa nekaj, česar se naučimo. Učenje se začne takoj ob rojstvu in nas spremlja celo življenje. Kultura je večinoma shranjena v mentalnih kategorijah in se največkrat ozavešči le, kadar se sreča z drugačnostjo. Od zgodnjega otroštva dalje nas usmerja, vpliva na naše doživetje dobrega in slabega ter nas uči, kako delovati v različnih situacijah in čemu se izogibati. Kultura postavlja posamezniku ideale, kode obnašanja, te pa tudi opraviči in legitimira (Kožar Rosulnik, 2010). Huntington (2005, kot navedeno v Mikulec, 2010) meni, da ne obstaja univerzalna civilizacija z enotno kulturo, skupnimi vrednotami, prepričanji, praksami in institucijami in da je to koncept, ki pomaga opravičiti zahodno kulturno prevlado nad drugimi družbami in potrebo teh, da posnemajo zahodne prakse. »Univerzalizem je ideja Zahoda za soočenje z nezahodnimi kulturami« (Huntington, 2005, str. 78, kot navedeno v Mikulec, 2010). Klasičen primer hierarhičnega pojmovanja kulture je Morganova definicija, ki obstoječe kulture razvršča na tri stopnje, ki se delijo po stopnji razvitosti, pri čemer evropocentrično razglasi za najrazvitejšo. Kot odgovor na takšne in podobne teorije se je razvil kulturni relativizem, ki zagovarja mnenje, da so vse kulture različne, med njimi obstajajo razlike in jih ne moremo deliti na boljše ali slabše. Zagovarja

pravico do enakopravnosti vseh kultur (Kožar Rosulnik, 2010). Rešitev trka različnih kultur Huntington (2005, kot navedeno v Mikulec, 2010) vidi v tem, da opustimo uveljavljanje načel ene civilizacije, sprejmemo raznolikost in poiščemo tisto, kar je skupno vsem civilizacijam (Mikulec, 2010). Zaviršek (2000) meni, da so kulturne okoliščine tisti dejavnik, ki lahko človeka ali opolnomočijo ali naredijo nemočnega.

3.1. Večkulturnost (multikulturnost) in večkulturalizem (multikulturalizem)

Vižintin (2017) opozori na nedosledno razlikovanje v slovenski literaturi med termini multikulturalizem in multikulturnost, interkulturalizem in interkulturnost in na težavo podomačitve izposojenk. Obstaja razlika med večkulturno in medkulturno družbo? Je »pravilno«, če podomačimo multikulturalizem v večkulturalizem? Ali je multikulturalizem sopomenka multikulturnosti? Lukšič-Hacin (2011) zapiše, da bi v slovenščini multikulturalizem morali poimenovati z večkulturalizem, interkulturalizem pa medkulturalizem. Pri tem je ključna priponka -izem, ki pove, da gre za ideologijo in ne za opis stanja večkulturnosti. Večkulturnost Medica (2011) opredeli kot družbeno realnost, prisotnost in sobivanje različnih kultur znotraj posamezne družbe. Večkulturalizem pa je politični koncept, s katerim opredeljujemo sodobne načine urejanja kulturnih razlik. Slednje razlikovanje upošteva tudi Bela knjiga o medkulturnem dialogu, v kateri je večkulturalizem opredeljen kot politični pristop, izraz večkulturnost pa označuje dejstvo, da obstajajo različne kulture, ki lahko hkrati delujejo v neki družbeni ureditvi (Bergant, Jazbec in Pogačnik, 2009). Za večkulturno družbo je značilna heterogena družbena realnost, soobstajanje različnih kulturnih, etničnih, jezikovnih, verskih ipd. skupnosti, znotraj posamezne družbe. Ta priznava vrednost različnih kultur, spodbuja ohranjanje njihovih posebnosti in zagovarja strpnost med njimi. V medkulturni družbi pa govorimo, kadar med njimi ne prihaja le do strpnosti, pač pa tudi do spoštljivega in enakovrednega sodelovanja. Za razliko od teh o enokulturni družbi govorimo, ča ta ne priznava, da znotraj nje živijo različne kulture (Vižintin, 2017). Lukšič-Hacin (2011) razloži, da je monokulturalni princip povezan s hierarhičnim konceptom kulture, s predstavo o univerzalni kulturi, za katero je razglašena tista, katere nosilci imajo dominanten položaj v družbi. Ideja multikulturalne ureditve družbe in odnosov, ki temeljijo na spoštovanju med različnimi kulturami, se pojavi šele v 20. stoletju (Lukšič-Hacin, 2011). Parekh (2000, kot navedeno v Medica, 2011) meni, da so vse kulture, razen najelementarnejših, pluralne in omogočajo nenehen stik različnih tradicij in mišljenj. Osrednje mesto v njegovi dialoški teoriji večkulturalizma pripada dialogu med različnimi kulturami, normami, načeli in

institucionalnimi strukturami. Njegov civilni model dovoljuje različnost, strukturira ga načelo »neenakega« obravnavanja »neenakih«, da bi lahko vsi bili enakopravni (Parekh, 2000, kot navedeno v Medica, 2011). Če poskušamo model prenesti v našo prakso, bi rekli, da Slovenija na vseh delovnih mestih dovoljuje nošenje hijaba, saj je ta sestavni del identitete in elementarna sestavina religije muslimank. Njegov civilni model dovoljuje različnost, pri čemer pa opozarja tudi na spreminjanje kultur. Meni, da spoštovati pravico skupnosti do lastne kulture pomeni tudi možnost njene kritike, predvsem kadar gre za tradicionalne prakse, ki obsegajo nasilje nad ženskami, prisilne poroke otrok, poligamijo ipd. Prilagoditev razume kot aktivno sodelovanje pri spremembah v manjšinskih skupnostih in dominantni kulturi. Parekh predlaga načela za lažje presojanje pri odločitvah, katere prakse so sprejemljive in katere ne. Ta so (Parekh, 2000, kot navedeno v Medica, 2011, str. 213):

- prvo izhodišče so univerzalne človekove pravice oziroma univerzalne moralne vrednote, moralni minimum in univerzalni standardi vrednotenja;
- drugo izhodišče je načelo bazičnih vrednot; vsaka družba ima svojo skozi zgodovino izoblikovano identiteto in skupne vrednote, vendar ima tudi možnost, pravico ali dolžnost prepovedati prakse, ki so za te družbe izhodiščno nesprejemljive;
- tretje izhodišče je načelo nepovzročanja škode – nekateri so mnenja, da so moralne vrednote kulturno determinirane, usidrane in da je v družbi nujno prepovedati prakse, ki povzročajo škodo na kakršen koli način;
- ker pa je škodo izjemno težko določiti na kulturno nevtralen način, saj univerzalno veljavne prakse in vrednote niso na razpolago, nam za usmeritev delovanja ostane edino dialog – dialog s predstavniki manjšinskih skupnosti, dokler nas ne poveže dialoški konsenz.

Problem nastane, če ljudje ne želijo vstopiti v dialog. Proces dialoga sicer ne podaja kratkoročnih rešitev in ni nujno linearen postopek, je pa edina možnost za skupno življenje v današnjih družbah (Medica, 2011).

3.2. Medkulturni dialog

V slovenski literaturi je uveljavljen izraz »medkulturni dialog«. Izposojenka »interkulturni dialog« se v slovenskih strokovnih in znanstvenih člankih ni veliko pojavljala, gre za redke primer podomačitve besede takoj po uveljavitvi novega strokovnega izraza (Vižintin, 2017).

Besedna zveza »medkulturni dialog« je bila prvič uporabljena v publikaciji Okvirna konvencija za varstvo narodnih manjšin (1995, 6. člen, 1. točka):

Pogodbenice spodbujajo duh strpnosti in medkulturnega dialoga in sprejemajo učinkovite ukrepe za pospeševanje medsebojnega spoštovanja in razumevanja ter sodelovanje med vsemi osebami, ki živijo na njihovem ozemlju, ne glede na njihovo etnično, kulturno, jezikovno ali versko identiteto, še zlasti v izobraževanju, kulturi in javnih občilih.

Leta 2006 je odbor ministrstev odločil, da bo Bela knjiga o medkulturnem dialogu »opredelila način spodbujanja pospešenega medkulturnega dialoga v družbi in med družbami v Evropi ter dialog med Evropo in sosledstvom« (Bergant, Jazbec in Pogačnik, 2009, str. 8). Evropski parlament in Svet Evropske Unije sta konec leta 2006 odločila, da se leto 2008 razglasi za leto medkulturnega dialoga.

Bufon (2008) izrazi pomembnost in nujnost potrebe po proučevanju medkulturnega dialoga in sožitja v evropskih območjih družbenega in kulturnega stika. Meni, da je razvoj medkulturnega dialoga odvisen predvsem od tega, kako bo razmerje med družbeno in prostorsko konvergenco in divergenco vplivalo na obstoj in soodvisnost med evropsko-kulturnimi in družbeno-političnimi prostori in na evropsko paradigmo »združenja v različnosti«. Vidmar Horvat (2009) medkulturni dialog opredeli kot temelj za rekonstruiranje evropske družbe ter redefiniranje evropske identitete in državljanstva v času globalizacije. Bufon (2001) meni, da je treba na novo definirati razmerja med potenciali demokratičnega »odpiranja« in »vključevanja« ter kulturnega »zapiranja« in »ločevanja«, med lastnostmi »evropskega« in »neevropskega«. Sklene, da se Evropa, domovina nacionalizma, in tisti del sveta, kjer je razmerje med teritorialno in kulturno identiteto najbolj dinamično in potencialno konfliktno, spopada z vprašanjem, kako združiti in skupno »upravljati« svoje različne interese (Bufon, 2008). Splošna deklaracija človekovih pravic (2018) v prvem členu, na katerem je postavljen temelj medkulturnega dialoga, zapiše: »Vsi ljudje se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice. Obdarjeni so z razumom in vestjo in bi morali ravnati drug z drugim kakor bratje.« Bela knjiga (Bergant, Jazbec in Pogačnik, 2009) opredeli medkulturni dialog kot spoštljivo in odprto izmenjavo mnenj med posamezniki in skupinami različnega kulturnega, etničnega, verskega in jezikovnega ozadja. Medsebojno razumevanje in spoštovanje je podlaga medkulturnega dialoga, ki deluje na vseh ravneh; v družbi, med evropskimi družbami in med Evropo in širnim svetom. Furkan Güner, predsednik Društva

Medkulturni dialog, v intervjuju (julij 2022) medkulturni dialog opiše kot izmenjavo mnenj, ki je traja dovolj dolgo, da lahko posamezniki v dialogu osvojijo nova znanja o tuji kulturi:

[...] Mislim, da je zelo preprosto. Sem človek, iz Turčije, obstajam tukaj, v Sloveniji in čisto vsak trenutek sem v dialogu z drugimi. Vidim ljudi in oni vidijo mene. Vidijo, kako izgledam in ko se pogovarjamo, hitro ugotovijo, da nisem od tukaj. Če so ljudje bolj odprti, se med nami lahko zgodi medkulturni dialog. Tako me vprašajo: Od kod si? Aha, iz Turčije, super, tam sem že bil. In potem sledi še več dialoga. Ampak to je začetek, mislim, da je za medkulturni dialog ključno, da traja dolgo časa. Menim, da ljudje večinoma ne preživljajo dovolj časa skupaj, da bi lahko resnično spoznali drug drugega, in Slovenija ni izjema. Po navadi se pogovor konča kmalu za vprašanjem Od kod si? Če so zelo odprti, traja približno pet minut. Zato se v društvu trudimo, da vzpostavimo čim več stikov, nato pa te stike dolgotrajno ohranjamo, da lahko ljudje, kadar želijo, pridejo v dialog in vprašajo, se učijo ali pa delijo svojo kulturo. In to ne velja samo za slovensko in turško kulturo, to je medkulturni dialog, kar pomeni, da velja za vse. [...] Mislim, da se medkulturni dialog lahko zgodi le, če imamo dolgotrajen odnos z ljudmi. [...]

Raziskava o medkulturnem dialogu, Flash Eurobarometer št. 217, je evropsko primerljiva kvantitativna raziskava o medkulturnem dialogu, v kateri je sodelovalo 27 držav EU, med njimi tudi Slovenija. Pripravila jo je Evropska Unija pred začetkom evropskega leta medkulturnega dialoga, ki je skušala ugotoviti, kaj Evropejci menijo o tem pojmu (Medkulturni dialog v Sloveniji, 2009). Slovenija je izstopala iz evropskega povprečja pri vprašanju: prva misel ob besedni zvezi »medkulturni dialog«, in sicer pri odgovoru »toleranca, strpnost, enake pravice«, ki ga je izbralo 14 % ljudi, evropsko povprečje pa je bilo 6 % vprašanih. Manj kot je evropsko povprečje pa so pri slovenskem vzorcu bili prisotni odgovori »sobivanje in kulturna različnost«, »komunikacija med različnimi skupnostmi«, »delitev evropske kulture«, »varovanje tradicije« (Bahovec, Adam, Potočnik, Bogataj in Virk-Rode, 2011). Vidmar Horvat (2009) opozori, da se medkulturni dialog v Sloveniji pogosto razume v pomenu zahteve podrejanja manjšine diktatu večine. Vprašanje večine in manjšine v tej zaznavi implicira razmerje gostitelja in gosta, pri čemer privilegij prvega pripade dominantni etnonacionalni skupini, breme drugega pa vsem »drugim«, ne glede na čas poseljenosti skupnega prostora. Avtorica medkulturni dialog razume širše, saj ta po njenem mnenju ne bi smel biti le politika kulturnega (po)govora z drugimi, temveč tudi etika razmišljanja o tem, kako demokratizirati in pluralizirati kulturo prvega. Ko sem opravljala prakso na Centru za socialno delo, enota Koper, me je socialna delavka opozorila, da mora Center za socialno delo uporabnike predhodno obvestiti o mojem načinu oblačenja (hijab), saj gre za nekaj »drugačnega« in »tujega«, zato zaposleni menijo, da je treba

uporabnike predhodno vprašati, ali se s tem načinom oblačilne prakse strinjajo in ga sprejemajo v meri, da bodo z menoj sodelovali v vlogi socialne delavke. Moj način oblačenja, ki je drugačen od večinskega, me je postavil v vlogo »drugega«, ki v družbo ni asimiliran. Z mentorico na Centru za socialno delo sem se pogovorila in kot posledica medkulturnega dialoga, ki se je zgodil med nama, so socialne delavke lahko ozaveštile lastne predsodke, ki so jih privedli do ravnanja, ki je bilo do mene diskriminatorno. Glavni namen medkulturnega dialoga je sprememba etnocentričnega načina mišljenja, preseganje predsodkov in promoviranje akcij, ki podpirajo enakost, človeško dostojanstvo in spoštovanje do različnosti kulturnih identitet (Umek, 2010). A čeprav je v večini evropskih držav multikulturalnost dejstvo, to ne pomeni, da se je razvila tudi pristna medkulturalnost in da se udejanja namen medkulturnega dialoga. Slednje se kaže predvsem v dejstvu, da večini držav ni uspešno uspelo integrirati priseljencev, zlasti ne migrantov iz neevropskih držav (Bahovec, 2012). V pogovorih z intervjuvankami za namen moje magistrske naloge sem opazala tudi krizo identitete in težnjo po čim močnejši asimilaciji, saj se, kljub želji po hijabu odločajo ne pokriti, zaradi strahu pred nesprejetostjo v večinsko družbo in posledic te nesprejetosti. Bahovec (2012) meni, da je pristna dialoškost prej izziv kot prevladujoča stvarnost sodobnih družb. Pluralizem, strpnost in odprtost namreč niso dovolj, potrebna so strukturirana, splošna in proaktivna prizadevanja pri obravnavi kulturne raznolikosti, sredstvo za doseg tega cilja pa je medkulturni dialog. Če dialoga ni, lahko pride do stereotipnih dojemov, napetosti, tesnobe, vzajemnega sumničenja, krivljenje manjšin za vse, nestrpnosti in diskriminacija. Dialog omogoča življenje v enotnosti in raznolikosti, pomanjkanje odprtosti pa, kot kaže zgodovina, prepogosto privede do katastrof (Bergant, Jazbec in Pogačnik, 2009). Za razvijanje medkulturnega dialoga in dialoga znotraj kultur je pomembno povezovanje z značilnostmi:

- Dialog potrebuje »pozitivno in dejavno odprtost« do drugega, »priznavanje drugega«, tako njegove individualnosti kakor njegove kulture in zgodovine, medsebojno spoštovanje.
- Dialog potrebuje »točke srečanja«, stika dveh kultur (ali oseb). Te točke se morajo dotikati »kulturne identitete« in ne le interesov. Dialog tako ne vodi k izgubi identitete, ampak k prečiščenju in utrditvi identitete.
- Priznavati je treba »razlike v kulturni identiteti«, pri tem pa se zavedati, da je kultura kakor ledena gora, katere večji del ni vedno dostopen ljudem, ki ne delijo te kulture. V globino druge kulture lahko vstopimo šele, ko prejmemo ključ njenega razumevanja, tega pa ni brez medsebojnega zaupanja.

- Dialog je najprej drža, način izražanja komunikacije, odnos do drugega in proces. To so intervjuvanci izrazili tudi takole: »Če imaš predsodke o drugi kulturi, zelo težko sprejmeš drugega človeka.« »Kot učitelj moraš paziti na to, da ne užališ nobenega čustva katerega koli naroda ali narodnosti, katere koli religije.« »Cinizem spodkopava korenine možnosti pristnega dialoga.« »Resnica v dialogu ne pripada eni osebi, pripada obema partnerjema. Gre za zavedanje skupnega iskanja resnice.« (Bahovec, 2012, str. 606)

3.3. Medkulturni dialog v slovenski praksi

Furkan Güner, predsednik društva medkulturni dialog, meni, da:

[...] medkulturnost v Sloveniji manjka. Slovenija že geografsko leži na lokaciji, kjer ima veliko stikov z drugimi državami, ampak svet ni samo Hrvaška, Madžarska, Italija in Avstrija. [...] Zato jaz vidim Slovenijo kot šibko, ko pride do medkulturnosti. [...] V Sloveniji sem zato že imel velikokrat težave, ker sem čisto drugačen. Moja kultura, moje značilnosti, vse. [...] Ko se pogovarjamo o medkulturnosti, je potrebno izpostaviti, da svet ni samo zahod, ampak tudi vzhod. Slovenci se večinoma osredotočajo na zahod, Anglijo, Ameriko, Latinske države in druge evropske države, o tem se tudi res dovolj in dobro učijo, pri geografiji in zgodovini, ampak vzhod pa ne, nikoli. Zato ne moremo reči, da medkulturnosti ni dovolj, ampak ni dovolj za vzhodni del sveta, to je mogoče boljši izraz. [...]

Meni, da so dejavnosti za medkulturni dialog pomembne, saj v njih vidi nove priložnosti:

[...] jaz včasih razmišljam, ko vidim ljudi v Sloveniji, ki nimajo dovolj znanja in veščin za medkulturnost, jaz vedno rečem, da oni živijo v Sloveniji, jaz tudi živim v Sloveniji, ampak sem prišel iz Turčije. Jaz imam vsak dan to vajo z ljudmi, ampak oni pa je nimajo. Samo živijo svoje življenje in potem, enkrat v življenju, vidimo drug drugega in seveda, da nimajo dovolj veščin in znanja, kot ga imam jaz, ker ne prakticirajo, ne trudijo se, nimajo toliko potrpljenja kot jaz. Zato so takšne aktivnosti zelo pomembne, da jih organiziramo in povabimo ljudi, da pridejo in preživijo čim več časa z nami, ne le s Turki, ampak z ljudmi, ki imajo drugačno ozadje. Tukaj ne gre samo za učenje in branje, da veš, od kod prihaja, ne vem, na primer, da veš, da Angleži prihajajo iz Anglije, ampak moraš z njimi skupaj preživeti čas, da vidiš, kako se odzivajo na različne situacije, kako se odzivajo v situaciji, ko se znajdete pred problemom. In tudi bolj podrobno. Kako jedo, kako razmišljajo, zato nam takšni projekti dajejo priložnost. Priložnost, da lahko ljudje skupaj preživijo več časa in bolje občutijo [...].

Medkulturni dialog ni le izmenjava mnenj med različnimi posamezniki, ampak ima spoznavno funkcijo, ki temelji na znanju in samospoznanju, ki se v dialogu zgodi. Znanje o drugi kulturi pripelje do spoznavanja lastne, v iskanju skupnih rešitev, ki temelji na prepletu teh znanj, pa se udejanji cilj medkulturnega dialoga.

Društvo Medkulturni dialog trenutno v Sloveniji izvaja štiri projekte: Počimo mehurčke, Brez ovir do enakosti, Shared Spaces Shared Futures in Enolončnica. Počimo mehurčke je projekt, v katerem med udeleženci poteka odkrita komunikacija ob spoznavanju različnih religij in grajenje medosebnih odnosov, ki presega razlike. Od 3. do 7. julija 2022 je bil v okviru projekta organiziran medkulturni tabor za družine, z namenom doživetja medkulturne in medreligijske izkušnje dialoga. Slovenske in turške družine, ki so skupaj taborile, so med seboj izmenjavale pomen vere, različnih življenjskih zgodb, kulinarike, prisostvovala katoliški in muslimanski molitvi in z izkušnjo spoznavale pomen medkulturnega dialoga. Kot pravi predsednik društva in eden izmed organizatorjev:

Ljudje iz Turčije so veliko odkrili, ker so obiskali cerkev in se pogovarjali z duhovnikom, [...] ljudje iz Slovenije so veliko spraševali o islamu, o Turčiji, potem so drug drugemu razložili in ljudje so bili zelo veseli, ker so veliko novega odkrili. [...] Bilo je zelo uspešno, ljudje so uživali v medkulturnosti in je bilo krasno.

Projekt Brez ovir do enakosti temelji na raziskavi, ki jo je društvo Medkulturni dialog izvedlo skupaj z ADRA Slovenija, v kateri so ugotavljali, kakšne so potrebe migrantov in beguncev v Sloveniji ter ugotovili, da se pojavljajo težave predvsem na področju usposobljenosti zagovarjanja pravic. Projekt je namenjen opolnomočenju posameznikov, da bodo migranti in begunci, ki so deležni neenake obravnave in se soočajo s socialno nepravilnostjo in diskriminacijo, prejeli potrebno znanje, da se lahko temu ustrezno zoperstavijo. Shared Spaces Shared Futures prav tako raziskuje potrebe ljudi z migrantskim ozadjem in si prizadeva za njihovo opolnomočenje, Enolončnica pa je radijska oddaja, v kateri se predstavljajo migranti, ki so v Slovenijo prišli iz različnih držav sveta in delijo svoje zgodbe. Društvo sicer zaenkrat še ne izvaja projektov v šolah, vendar predsednik meni, da šola pomembno vpliva na medkulturno kompetentnost prebivalstva in pravi, da:

[...] želim si imeti več stika z otroki. Ker oni lahko razumejo bolje. Ko pridejo ljudje, ki so stari trideset let, težje zamenjajo stališča, seveda, če so dovolj izobraženi lahko, ampak večinoma težko. Meni, da je prav osnovna šola najpomembnejši del. Kar mi delamo, je le majhna stvar v družbi in bo vplivala samo na ljudi, ki imajo malo zanimanja. Ampak vsi ostali nič ne vidijo in

se jih to nič ne dotika. In zato morajo imeti več odgovornosti v osnovni šoli in da otroci dobijo več zanimanja, da bodo kot odrasli imeli več stikov z ljudmi, kot sem jaz. In bodo imeli več znanja in razmišljanja o medkulturnosti. Jaz menim, da bodo nato veliko bolj uživali življenje.

Ta odgovornost pa je, po našem mnenju, v veliki meri v rokah šolskega sistema, kurikuluma, uporabljenih gradiv in učitelja.

3.4. Medkulturnost in izobraževanje

Različni avtorji (Kožar Rosulnik, 2010; Bešter in Medvešek, 2016) in ustanove (UNESCO, 2006) poudarjajo pomen medkulturnega izobraževanja. V Sloveniji so se razprave o medkulturnem izobraževanju in medkulturalizmu kot pedagoškemu načelu pojavile v prvem desetletju 21. stoletja, čeprav so že pred letom 2000 slovenske šole obiskovali otroci priseljencev (denimo bosanski begunci). UNESCO cilj medkulturnega izobraževanja vidi ne le v strpnosti in sprejemanju različnosti, temveč kot aktivno skupno življenje ljudi različnih kultur. Izobraževalnim sistemom predlaga medkulturno izobraževanje za krepitev demokracije in spodbujanje strpnega življenja v multikulturni družbi (UNESCO, 2006). Realizacija medkulturalizma v šoli je mogoča le ob upoštevanju dveh pogojev. Celoten šolski sistem mora temeljiti na medkulturnosti in jo spodbujati (Bešter in Medvešek, 2016) ter vsi zaposleni na šoli morajo biti kompetentni za delo v večkulturnem okolju (Bešter in Medvešek, 2016; Vižintin, 2017). Učitelj pomembno vpliva na vzgojo mladih in pripravo na življenje v svetu, ki bo vedno bolj večkulturn, s spoštljivim sodelovanjem med različnimi kulturami pa tudi medkulturn (Vižintin, 2017). Micheline Rey von Allmen (2011, kot navedeno v Vižintin, 2017) zapiše ključne lastnosti termina medkulturn, ki so pomembne za razumevanje pojma in uvajanje le tega v vzgojno-izobraževani proces (von Allmen, 2011, kot navedeno v Vižintin, 2017):

- medkulturno izobraževanje je namenjeno vsem prebivalcem;
- medkulturnost je potrebno razvijati na vseh družbenih področjih;
- potrebno je izobraževanje učiteljev;
- medkulturnost zahteva znanstven in objektivni opis družbene realnosti.

Medkulturalizem lahko razumemo kot pedagoško-didaktično načelo, ki ga morajo udejanjiti učitelji v izobraževanju, da bi pa to lahko dosegli, morajo imeti razvite medkulturne kompetence (Bešter in Medvešek, 2016). Odmeven projekt, za katerega je bil odgovoren Boecker (2008, kot navedeno v Peček in Ermenc, 2016), izpostavlja, da je razvoj medkulturnih

kompetenc sestavljen iz štirih dimenzij. In sicer iz (Boecker, 2008, kot navedeno v Peček in Ermenc, 2016):

- stališč, kar pomeni spoštovanje kulturne raznolikosti in strpnost do nejasnosti;
- kulturološkega znanja in veščin, kar obsega celovito kulturološko znanje, komunikacijske spretnosti, sposobnost uravnavanja konfliktov;
- sposobnosti reflektiranja interkulturnih vprašanj, kar zajema spreminjanje in relativiziranje okvirov delovanja in empatijo;
- sposobnosti konstruktivne interakcije, kar pomeni izogibanje kršitvam kulturnih pravil in doseganje ciljev, ki so cenjeni.

Podobno tudi Čančar (2016) meni, da gre pri medkulturnih kompetencah predvsem za pozitivno medkulturno naravnost, brez katere v večkulturnem razredu ne moremo delovati, Bešter in Medvešek (2016) pa poudarita, da medkulturne kompetence niso le skupek znanj in veščin, temveč tudi osebnostne lastnosti, ki omogočajo odprtost za različne vrednote in obnašanja.

Spodbujanje enakovrednih odnosov med družbami je glavni cilj medkulturnega učenja. Ne gre le za srečevanje kultur, temveč se mora v izobraževalnem procesu zgoditi rast in razvoj na področju razumevanja in sprejemanja razlik (Kožar Rosulnik, 2010). Cilj je preseganje vseh oblik dogmatizma, etnocentričnih pogledov in nacionalizma (Vižintin, 2017). To vodi do sodelovanja med ljudmi, premagovanje meja neznanega, odpira naše osebne in skupinske prostore in krepi naše identitete (Kožar Rosulnik, 2010). Agostino Portera (2011, kot navedeno v Vižintin 2017) vidi v izobraževanju možnost ohranjanja etnične, jezikovne in kulturne raznolikosti ter doseganje družbene enakopravnosti in medkulturnega razumevanja (Vižintin, 2017). Avtorica na podlagi preteklih evropskih izkušenj zapiše, na kaj vse je treba biti pozoren pri vpeljevanju modela medkulturne vzgoje in izobraževanja:

1. Opozori na nevarnost pomanjkanja jasnih konceptov (meta-, trans-, več-, medkulturni), uporabe različnih terminov za iste pomene oz. iste termine za različne pomene, kar je učitelje pripeljalo do načrtovanja projektov brez kritične analize vrednot in potrebnega znanja.
2. Opozori, da kljub nasprotnemu prepričanju veliko strokovnjakov sama meni, da dialog in medsebojno delovanje nista vedno najboljši rešitvi, še posebej takrat, ko za dialog nimamo dovolj znanja o drugi kulturi, nepravilnosti in diskriminaciji. Treba je ustvariti predpogoje in si pridobiti ustrezno znanje.
3. S poudarjanjem samo razlik lahko učence stereotipiziramo in marginaliziramo.

4. Obstaja nevarnost, da otroke silimo v predstavljanje kulture, ki je ne poznajo dobro, otroci priseljenci pa se poskušajo osvoboditi kulture države, iz katere izhajajo, in razviti svojo identiteto in tako uporabljajo sintezo kulturnih standardov, ki jim ne ustreza.
5. Prav tako obstaja nevarnost ksenofilije, čezmernega poistovetenja z otrokom priseljencem. Ti učitelji medkulturno izobraževanje razumejo tako, da vedno »branijo« otroka priseljenca. Opaženo je bilo, da so otroci, ki se niso mogli ali želeli odpovedati svojemu privilegiranemu statusu, potlačili precej ponotranjenih kulturnih standardov.
6. Izobraževanje lahko reši marsikatero težavo, vendar bi se izobraževalne strategije morale uresničevati skupaj z ukrepi na področjih ekonomije, politike, zakonodaje in družbenega področja. Za doseganje ciljev je potrebno skupinsko, meddisciplinarno delo.
7. Medkulturni pristop zahteva znanstvene razprave o praktičnih programih, skupaj s teoretičnim znanjem (Portera, 2011, kot navedeno v Vižintin, 2017).

Gorski (2008, kot navedeno v Vižintin, 2017) kritično opozori, da samo kulturno zavedanje in dobri nameni niso dovolj za udejanjanje medkulturne vzgoje in izobraževanja. Poudari, da je najprej treba zagotoviti pravičnost in enakost ne samo v izobraževanju, ampak tudi v družbi. Če ni družbene pravičnosti in enakosti, ne moremo govoriti o medkulturnem izobraževanju ali medkulturnem dialogu. Potem gre le za reprodukcijo nepravičnosti pod pretvezo medkulturalizma, ki služi ohranjanju razdeljene moči v družbi na strani vladajočih (Vižintin, 2017).

Virk-Rode je za namene raziskave, opravljene na Gimnaziji Jožeta Plečnika v Ljubljani izvajala dejavnosti (pisanje esejev, debate, prostovoljno delo, mednarodne izmenjave dijakov), da bi ugotovila, v kolikšni meri različne oblike dela pripomorejo k izobraževalni in vzgojni razsežnosti medkulturnosti. Ugotovila je, da različne oblike dela, ki presegajo formalno znanje o drugih kulturah, odnosih in dialogu, pripomorejo k širšemu razumevanju medkulturnega dialoga in omogočajo pridobitev izkušnje, po kateri vzgojni vidik poteka veliko bolj učinkovito (Virk Rode, kot navedeno v Bahovec, Adam, Potočnik, Bogataj in Virk-Rode, 2011). Predstavniki kritične pedagogike, ki je najpomembneje vplivala na pomen neformalnega učenja poudarjajo, da te izobraževanje samo ne uči le dejstev, ampak tudi določenega pogleda na ta dejstva. Ti so odvisni od tistih, ki imajo v državi največ moči. Z neformalnim znanjem pa lahko razvijemo sposobnosti kritičnega presojanja pridobljenega znanja in smo posledično zmožni spreminjati stvari okoli nas (Gomes in Cuhna, 2008, kot navedeno v Umek, 2010). V raziskavi »Konkurenčnost Slovenije« 2006–2013 (Bahovec, 2010) so avtorji identificirali veliko

primerov, ko je v zgodovini prihajalo do medkulturnih stikov na način dialoščnosti, a ugotovili, da se tega v šolah pri obravnavi snovi niti ne omeni niti ne vrednoti. Anketirani dijaki so izrazili, da je temam medkulturnega dialoga posvečeno premalo pozornosti in da teme niso kakovostno predstavljene. Izvedeni intervjuji so pokazali, da medkulturni dialog poteka med ljudmi, ki imajo lastno kulturno identiteto in spoštujejo svojo in drugo, ne pa kot srečanje dveh ali več posameznikov. Avtorji hkrati ugotavljajo, da spodbujanje dialoga zahteva več kot formalno učenje, zahteva izkušnjo, srečanje z drugo kulturo, pogosto tudi skupno dejavnost, predvsem pa zmožnost poglobljene refleksije znanja in življenjske izkušnje (Bahovec, 2010).

4. STEREOTIPI

Beseda stereotip je prevzeta beseda iz francoskega izraza *stéréotype*, ki pomeni »kliše, odlitek, po matrici ulita plošča«. Izraz sestavljata beseda *stereós*, ki v grščini pomeni »trden, trd, močan, čvrst« in beseda *type*, ki v francoščini pomeni »vzorec, model, tip«. Zloženka predstavlja dva glavna pomena pojma stereotip, tj. trden, močan vzorec, ki se pogosto uporablja (Snoj, 2016). Ule (1997) definira stereotipe kot seštevke nujnosti, sklepanja na osnovi omejenih informacij in potrebe po poenostavitvi kompleksnosti pojavov v svetu. Lippman (1961, kot navedeno v Ule, 2000) stereotipe označi kot selektivne, samoizpolnjujoče in etnocentrične sodbe, ki ustvarjajo pristransko reprezentacijo sveta. Njihova naloga ni ustrezati stvarnosti, ampak poudariti tipične in za nas pomembne poteze objektov. Tajfel (1981, kot navedeno v Ule, 2000) poimenuje osnovne funkcije stereotipov. Te so:

- poenostavljanje stvarnosti (kognitivna funkcija),
- ohranjanje in reprezentiranje pomembnih socialnih vrednot (motivacijska funkcija),
- ustvarjanje in ohranjanje skupinskih norm (normativna funkcija),
- razlaga socialnih dogodkov in skupinskih aktivnosti (razlagalna funkcija),
- ohranjanje pozitivne medskupinske razlike v korist lastne skupine (razlikovalna funkcija).

Ule (2000) meni, da gre pri stereotipih za kognitivno ekonomijo, saj v želji za preglednejšim svetom žrtvujemo bogastvo informacij za posplošene predstave. To nas pripelje do vsakdanje fraze »vsi so enaki«, ki ilustrira pojav, s katerim posameznike iz drugi skupin doživljamo kot med seboj bolj podobne in manj raznolike, kot člane lastne skupine (Ule, 2000). Zaznavanje skupin je že v osnovi pristransko, saj je posameznik nagnjen k temu, da preferira skupino, ki ji pripada, od tiste, ki ji ne pripada (Ule, 1997). Stereotipi najbolje uspevajo v okoljih razločljivih dihotomij med izrazito različnimi kategorijami, med katerimi je ena stran priljubljena, zaželena, in ima dobrodošle lastnosti, druga stran pa je odvečna, nezaželena, iracionalna, celo nevarna (Šabec, 2006, kot navedeno v Vižintin, 2017). Stereotipi so posebne oblike podob, so signal, ki samodejno napeljuje na eno samo interpretacijo (Pageaux, kot navedeno v Vižintin 2017). So družbeno zakoreninjeni in sprejeti skupaj s tradicijo predhodnih generacij. Naslednjim generacijam so posredovani v procesih socializacije v družini, v procesu izobraževanja, po množičnih medijih ipd. (Vižintin, 2017). Stereotipiziranje zanika fleksibilno mišljenje, s tem pa ohranja strukturo moči, ki jo običajno vzdržuje (Šabec, 2006, kot navedeno v Vižintin 2017). Vižintin (2017) ugotavlja, da so rezultati številnih raziskav pokazali, da je reprezentacija tujcev,

manjšin in priseljencev v diskurzu dominantne skupine v večini primerov negativna in pristranska. Predstavljeni so v stereotipnih vlogah, nagnjeni k nasilju, kriminalu, revščini, primitivizmu, nesposobnosti ali pa sploh niso zastopani. Stereotipna vprašanja, s katerimi se vsakodnevno soočam so:

»Iz kod pa si?«,

»A govoriš slovensko?«,

»A lahko delaš?«,

»A prejemaš socialno pomoč?«,

»Koliko otrok pa imaš?« ...

Ta vprašanja nakazujejo tako na mojo nepripadnost, tujost kot stereotipno podobo muslimanske ženske.

4.1. Stereotipi o muslimanih

Stereotipov o muslimanih je veliko, zahodni mediji pa jih z nenehnim ponavljanjem utrjujejo. Muslimani smo predstavljeni kot fanatični, necivilizirani, barbarski, manjvredni (Quraishy, 2003). Analiza avtorja Whitaker (2002, kot navedeno v Saied, Syed, Sameera, Seyfeddin in Arzu, 2007) je pokazala, da so štirje najpogostejši stereotipi o muslimanih, da so sovražni do žensk, nestrpni, čudaški in drugačni ter nasilni in kruti. Islam stereotipno velja za vero, ki je agresivna, fanatična in sovražna do racionalnega mišljenja (Stojiljković, 2015). Sama se vsakodnevno srečujem s stereotipom o muslimanih kot »drugih«, po definiciji sem torej drugačna od zahodnih žensk. V Sloveniji je pogost stereotip tudi, da smo muslimani le tujci in da Slovenci nismo muslimani. Najpogosteje se srečujem s stereotipom o zatiranosti, ki je vezana na moje pokrivalo. V javnosti velja, da islam in ruta jemljeta pravice ženski. Vsi zgoraj omenjeni avtorji izpostavijo stereotip o islamu in muslimanih kot teroristih, fundamentalistih in fanatikih, pripravljenih umreti za svojo religijo. Omenjeni stereotip se je v zahodnem svetu stopnjeval po napadih na ZDA 11. septembra 2001 in do danes globoko zakoreninil v percepciji zahodnega občinstva (Saied, Syed, Sameera, Seyfeddin in Arzu, 2007). Ostojić (2019) je v svoji raziskavi potrdila, da so stereotipi in predsodki pomemben dejavnik delovanja percepcije muslimanske skupnosti v Sloveniji.

Ljudje se načeloma ravnamo skladno s stereotipnimi prepričanji. Kdor je prepričan, da so na primer vse muslimanke zatirane, jih bo zaznaval skladno s svojo predstavo o njih in se temu primerno na njih odzval. Stereotipi imajo izrazito družben pomen, saj vplivajo na medskupinske odnose in jih usodno zaznamujejo (Ule, 2000). Avtorica opozori, da poleg racionalnosti in kognitivne funkcije stereotipi služijo političnim in ideološkim namenom, s katerimi opišemo, razložimo in upravičimo razlike med socialnimi, etničnimi, generacijskimi, spolnimi, religioznimi in političnimi skupinami (Ule, 2009).

Pomembno se je zavedati, da stereotipi nastopajo pred razumom, in da so, kot pravi Lippman (2001), način zaznavanja, ki podatkom vsilijo določene čustvene značilnosti, še preden bi ti lahko dosegli razum. Stereotipe lahko, po mnenju Ule (1997), v najboljšem primeru označimo kot proces poenostavljanja, ki služi obvladovanju kompleksne realnosti, v najslabšem primeru pa kot sredstvo formiranja predsodkov in patologij.

4.2. Predsodki

Predsodki so globoko zakoreninjena, čustveno obarvana in običajno negativna stališča (Marentič Požarnik, 2016), ki se kažejo predvsem v nestrpnem, ponižujočem, prezirljivem ali nespoštljivem odnosu do drugih in drugačnih (Ule, 2004). Imajo kognitivno, čustveno in konativno komponento. Kognitivna komponenta so posplošeni, nepreverjeni koncepti, kognitivne sheme in prikrite teorije različnih posameznikov in skupin, ki se kažejo v ustvarjanju nepreverjenih informacij, ki so lahko spontane ali pa zavestno organizirane. Konativna komponenta pomeni pripravljenost za določeno ravnanje do ljudi, v katere so usmerjeni predsodki. Čustvena komponenta vsebuje pripravljenost na negativna ali pozitivna čustva in vrednotenje. Je še posebej pomembna, saj služi posameznikom in skupinam kot projekcija in racionalizacija lastnih strahov in bolečin (Ule, 2004). Avtorji Vorurteile, Anste in Aggressionen (1975, kot navedeno v Mitscherlich, 1975, str. 13) o predsodkih zapišejo:

Predsodkov ne gre občudovati, pa vendar so občudovanja vredni. Nenadoma, se naša sodba loči od objektivne danosti, v kateri se nahajamo. V nekem duševnem procesu se iz domišljije in posameznih drobcev zaznavanja vzpostavi zmedeno izkustvo, ki se vrine pred dejanskostjo. Ta bi lahko bila dostopna, če ne bi podlegli notranji prisili in naše mešanice fantazije in realnosti imeli za edino pravo realnost.

Vendar oddaljenost od stvarnosti ni tako bistvena kot vrednostne ocene, ki ji predsodki ponujajo skupinam in posameznikom (Brown, 1995, kot navedeno v Ule, 2004). Le skozi vrednotenje so predsodki pomembni za delovanje (Ule, 2004).

Gradnja in razgradnja predsodkov sta procesa konstrukcije in dekonstrukcije socialnega sveta, ki se dogajata v javnih in zasebnih diskurzivnih praksah (Ule, 2005). Razvoj in delovanje predsodkov potekata v vsakdanjem svetu ljudi, v vsakdanjih interakcijah z »drugimi«, »drugačnimi« in segajo na vsa področja družbenega življenja. Izražajo se skozi vsakdanji govor, šale, fraze, dvoumnosti in v nespoštljivem odnosu. Ko gre za bežna srečanja z drugimi ljudmi, za opravljanje in šale, se predsodki zdijo nenevarni in nedolžni. Vendar je njihova neprijetna lastnost ta, da hitro postanejo družbeno vezivo množic in se širijo kot virusi, ki lahko dobijo razsežnosti epidemije. Tako postanejo predsodki orodje agresije, opravičilo vsakovrstnih preganjanj, diskriminacije, izganjanja, linča in prepuščanja ogroženih skupin njihovi »usodi« (Ule, 2005).

Osnovne niti, ki tkejo predsodke, so dobro znane: etnična pripadnost, barva kože, religija, spol, spolna usmerjenost in družbeni status. Te razlike med ljudmi so tkivo najmočnejših ideoloških sistemov, o katerih priča ideološki »model človeka«, ki predstavlja zahodne družbe in naj bi bil temelj in vzor družbenega napredka modernega sveta: moški, belec, ki pripada zahodni urbani kulturi, izpoveduje pripadnost liberalnemu krščanstvu in pripada srednjemu ali višjemu družbenemu razredu. Vse vodilne ideologije v sodobnih razvitih družbah so po merilih tega »modela« človeka in po teh merilih je v zahodni družbi največ predsodkov, ki pa so tudi najbolj trdovratni: nemoški, nebelec, pripadniki nezahodnih kultur, nekristjan, nezdrav, nebogati (Ule, 2005).

Zanimiv je vpogled v predsodke v pozni moderni, ko imamo veliko število raziskav, razlag, teorij in slabih izkušenj z rasizmom vseh vrst (Ule, 2005). Skladno s pričakovanjem, da se je zmanjšalo število predsodkov, so raziskave pokazale, da se na primer nekateri stereotipi, kot so lenoba, neumnost, nečednost, nezanesljivost tako v mnenju ljudi kot v javnem govoru ne povezujejo več s črnci (Dovidio in Gaertner, 1986, kot navedeno v Ule, 2005). Pa vendar je prenačljeno sklepati, da predsodki izginjajo, saj je poglobljena analiza odnosov med različnimi etničnimi in rasnimi skupinami pokazala, da gre le za njihov premik, ne pa izginjanje (Ule, 2004). Za »moderne« predsodke je značilno, da se izražajo posredno in bolj prikrito, skozi cinizem, distanco in ignoriranje, odklanjanje (Ule, 2005), kar pa je lahko še nevarnejše kot odkrito sovraštvo do skupin (Ule, 2005). Rasni predsodki so se preselili na druga področja

življenja in se izražajo na drugačen način, predsodki do Romov, duševno bolnih in muslimanov (v zahodnem svetu) pa so se celo okrepili (Ule, 2005). Vižintin (2017) ugotavlja, da so predsodki v Sloveniji najpogostejše usmerjeni na priseljence iz nekdanjih jugoslovanskih republik, predvsem na Bošnjake in Albance, po letu 2015 pa so se okrepili predsodki do muslimanov in beguncev. Izkušnja sogovornice, ki sem jo intervjuvala za namen te raziskave, ilustrira krepitev predsodkov do priseljencev iz Bosne in Hercegovine:

Sprehajam se z mamo po ulici, imela sem nekje sedemnajst let. Govoriva v bosanskem jeziku, nekaj se pogovarjava. Mimo gre starejši gospod, okrog petdeset let in se začne dreti na naju, prav agresivno: »Zginite Bosanci nazaj v Bosno!« Jaz sem bila res v šoku, mama pa prisebna pa se mu je zadržala nazaj: »Nikoli!« (K. L., julij 2022)

Vižintin (2017) opozarja, da predsodki predstavljajo ključen del prikrite diskriminacije in ovirajo ter otežujejo vključevanje otrok v slovenski izobraževalni sistem, njihovih staršev pa v večinsko družbo. Izkušnji sogovornice:

V prvem letniku ekonomske gimnazije v Radovljici je takrat poučeval zgodovino profesor H. L. Bil je začetek novega šolskega leta in smo prišli k njegovi uri. Vsi so se posedli, za mene je zmanjkal stol, zato sem ga prosila, ali lahko grem iskati stol v drugo učilnico. Vprašal me je, kako se pišem. Povem, da sem ...-vić. Pove mi, da lahko sedim tudi na tleh, ker Bosanci itak jeste na tleh. To me je takrat, kot petnajstletno punco, ki je bila edina Bosanka v razredu, zelo zaznamovalo in naredilo precej nesamozavestno. (V. Ž., julij 2022);

Spet nekje tekom gimnazije, mislim, da sem bila stara okoli osemnajst let, tretji letnik. Sedimo v kavarni v Radovljici, jaz in moje sošolke, ki smo se najbolj družile. Gre mimo gradbeni delavec, naroči kavo, itak v srbohrvaščini. Komentar sošolke: »Kako mi grejo na živce ti južnjaki, ki pridejo; če je prišel v Slovenijo, naj govori slovensko.« Dvignem obrvi in jo pogledam, v isti sekundi mi reče: »Sej veš, da ne mislim na tebe, ti si naša.« Ji rečem: »Ne, nisem vaša, jaz sem Bosanka, ki živi v Sloveniji. Moj oče ne govori slovensko oz. on misli, da govori, ampak to je daleč od slovenskega jezika. Naglas je zelo očiten. Pa je v Sloveniji že štirideset let. Dela, celo življenje je zgaral po gradbiščih, da vam je zgradil ceste in kanalizacijo. Da imate vi infrastrukturo, je on celo življenje delal za minimalno plačilo, niti dneva ni bil brezposeln, nikoli ni prejemal državne pomoči, delal tudi po tri službe, da smo lahko preživel, zaslužil vsak cent in v državi redno plačeval vse davke. S čim si on ni zaslužil spoštovanja?« (V. Ž., julij, 2022).

Lahko pa se zgodi tudi znana »samoizpolnjujoča se napoved«, ko se žrtve predsodkov poistovetijo z vsebino predsodkov, ki postane vsebina njihove samopodobe in praks. Krog se sklone (Ule, 2005). Pomembno je, da se predsodkov ne potiska v anonimnost, v nereflektiran vsakdanji govor in pogovor ter s tem povečuje njihova moč, saj tako postanejo podlaga osebni in socialni identiteti posameznikov in skupin (Ule, 2005).

Predsodki se oblikujejo v socialnih izmenjavah, veliko se jih oblikuje že v zgodnjem otroštvu, v procesu primarne socializacije (Ule, 2000). Izvor so predvsem družina, vrtec, šola in otroška literatura (Ule, 2004). Strinjajmo se z Ule (2000), ki je mnenja, da lahko šola, predvsem s prikritim kurikulumom, bistveno vpliva na nastanek predsodkov. Učitelj je za učence pomemben indikator, raziskave pa so pokazale, da šolski učbeniki s svojo vsebino pogosto spodbujajo spolne stereotipe (Ule, 2000) in stereotipe o muslimanih (Porić, 2020). Vendar pa je lahko šola, s posredovanjem znanja in razširjanjem vednosti, še posebej ob dolgotrajnem študiju, ključna institucija za imunizacijo pred predsodki (Bergler, 1984, kot navedeno v Ule, 2000). Na predsodke vpliva neformalno in izkustveno medkulturno učenje, ki bi ga vzgojno-izobraževalne institucije morale vključiti v celovit koncept medkulturnega učenja (Tušar, 2019).

Vižintin (2017) zapiše, da je pomembno, da si razlike priznamo, o njih odkrito spregovorimo in da se najprej sami iskreno spoprimemo z lastnimi stereotipi in predsodki, s katerimi smo bili socializirani. Nato jih lahko zavestno presežemo. To pa je prvi korak pri razvoju svoje medkulturne zmožnosti.

4.3. Rasizem

Konec 18. in v začetku 19. stoletja se je uveljavila znanstvena teorija »ras« (Boas, 1969), ki je služila argumentu suženjstva, ki je temeljil na prepričanju, da se kulturne in intelektualne značilnosti ljudi razlikujejo glede na rasno pripadnost (Humljan Urh, 2009). Gobineau, ki je v svoji teoriji človeštvo razdelil na tri rase, belo, črno in rumeno ter belo postavil kot superiorno drugim, je pomembno vplival na mnoge druge teorije, ki so ohranjale rasne kategorizacije, kar je povzročilo mnoge negativne družbene posledice. Prvi, ki je znanstveno dokazal, da čiste rase ne obstajajo in javno oporekal tedaj postavljeni teoriji, je bil Franz Boas (Humljan Urh, 2009). Na primeru »tipičnega Šveda« je pokazal, da s tipičnimi podobami pozabljamo na različnost znotraj iste skupine, ki pa izničijo pojem »rase«, ki zahteva, da vsi pripadniki populacije posedujejo določene značilnosti. Če so si med seboj le podobni, ne morem govoriti o čistih, rasnih karakteristikah (Boas, 1969). Danes lahko v družboslovni znanosti zasledimo nova

pojmovanja rasizma, kot so npr. kulturni rasizem, novi rasizem (Humljan Urh, 2009), rasizem brez ras (Balibar, kot navedeno v Zorn, 2003). Kulturni rasizem je v 70. letih 20. stoletja zagovarjal prepričanje, da imajo temnopolti ljudje specifično kulturo, posledice katere sta revščina in počasni napredek. Temnopolti ljudje so bili obsojeni, da ne razvijejo vrednot belega sloja, kar pa lahko razumemo kot kulturni imperializem, ki predpostavlja, da so zahodnoevropske vrednote nekaj pozitivnega in nevprašljivo dobrega za vse (Zaviršek, 2005). Ključna točka sodobnega rasizma ni več biološka dediščina, ampak domnevna nepremostljivost kulturnih razlik, ki v sedanjosti uspešno ustvarja rasistični diskurz (Balibar, kot navedeno v Zorn, 2003). Essed (1991, kot navedeno v Zaviršek, 2005) to poimenuje kulturalizacija rasizma, pri čemer gre za prehod od odkritega suženjstva temnopolnih do zmanjšanja rasizma in njegove prelevitve v kulturni rasizem. Današnji rasizem lahko razumemo kot sovražno vedenje večinske družbe do etničnih manjšin (Zorn, 2003). »V Izoli sploh ne moreš več bit, normalno, da te je strah it zvečer na sprehod, več je pokritih žensk kot nas. In pa ta albanska mafija, še na tržnico ne moreš več it, pravijo, da imajo ves čas probleme, logično, če pa je Izola polna njih.« (odlomek iz intervjuja, S. V., maj 2022). Mož sogovornice, ki je Egipčan in je za prosil za vizum C, je moral na konzulu v intervjuju dokazovati, da ni musliman: »[...] ker je kristjan. Mu je rekel konzul, naj mu pokaže tattoo križa, saj imajo koptiki v Egiptu načeloma tetoviran križ na zapestju. Je rekel moj, da ga nima, ima pa križ okoli vratu. Mu ga je pokazal. [...]« (L. S., marec, 2022). Rasistično vedenje je naturalizirano, razumejo kot nekaj povsem naravnega.

Nekateri avtorji razlikujejo med osebnim in institucionalnim rasizmom, a Essed (1991, kot navedeno v Zaviršek, 2005) poudarja, da osebni rasizem ne more biti učinkovit, če ni tudi kolektivni, in izraža skupinsko moč. Namesto o sistemskem rasizmu govori o vsakdanjem rasizmu, ki pomeni izkušnjo izključenosti in stigmatizacije v določenem socialnem kontekstu. Rasizem je oblika skupinske moči. Ljudje, ki pripadajo skupini, ki ima strukturno moč (skupina »mi«), imajo v primerjavi z manjšinami večje občutke varnosti, gotovosti in samozavesti, saj se zavedajo, da pripadajo večinski skupini. Dominacija belih ljudi nad temnopolnimi je sicer sistemska (posledica kolonialnega rasizma), vendar beli ljudje obvladujejo temnopolte s tem, da se ne zavedajo, da je ves sistem strukturiran tako, da varuje interese belcev (Zaviršek, 2005). Ne glede na to, ali je bel človek izrazil svoja rasistična nagnjenja do temnopolnih ali ne, je del rasizma že s tem, ko je del skupine, ki ima več moči, kot jo imajo temnopolti ljudje. Dominantna skupina strukturno profitira od rasizma, ne glede na to, ali vsi njeni člani sprejemajo rasizem ali ne (Zaviršek, 1996). Gre torej za odnose moči v določeni situaciji. Več ko ima posameznik moči v sistemu, večji je njegov vpliv in hujše posledice ima njegova rasistična praksa (Zaviršek,

2005). Moje razumevanje odnosov moči je poglobilo večletno delo socialnega zagovorništva s Kameruncem, ki se je soočal z mnogimi izkušnjami rasizma v različnih socialnih kontekstih. Zaradi pripadnosti skupini ljudi, ki je temnopolta, so večkrat zavrnili njegove prošnje za delo, pod vprašanje so se postavljale njegove sposobnosti, ne glede na to, da nikoli ni bil preizkušen, kako delo opravlja. Lastniki stanovanj mu večkrat niso želeli oddati stanovanja v najem, z različnimi opravičili, največkrat, da tujcem stanovanj ne oddajajo. Večkrat se je zaradi nezmožnosti zaposlitve in brez najemne pogodbe znašel na ulici, odvisen izključno od moje pomoči ter pomoči par afriških znancev v Ljubljani. Ne glede na to, da je ta fant prišel v Slovenijo kot nogometaš, več let igral v slovenski prvi ligi, govori tekoče angleško in francosko ter zna slovensko na osnovni ravni, ni imel enakih možnosti kot drugi posamezniki z enakimi sposobnostmi. Razmerja moči in privilegiranost evropske skupine v primerjavi z državljani »tretjega sveta« sem ponovno občutila v obdobju, ko sva z zaročencem, ki je državljan Turčije, urejala papirje za vizum, da bi lahko prišel v Slovenijo. Za razliko od mene, ki lahko s svojim potnim listom odpotujem v Turčijo kadar koli si to zaželim, zanj prihod v Evropo ni bil tako enostaven, velikokrat pa sploh ni bil mogoč. V nadaljevanju navajam odlomek intervjuja z dekletom, ki je poročena z Egipčanom in imata podobno izkušnjo:

Jaz se še vedno trudim dobiti short stay vizo za mojega moža, da bi prišel na krajši obisk v Slovenijo. Dokler nisi z nekom v postopku, se niti ne zavedaš, kako zelo privilegirani smo vsi z evropskim potnim listom. Mene je groza in me je postalo sram, kako je nam vse dostopnejše kot drugim. Kako se lahko jaz kadar koli usedem na letalo in odletim. Kako z lahkoto nekomu rečem: Pridi k meni na obisk, vedno si dobro dobrodošel/-a. In prej sploh ne pomislim, da to ni izvedljivo in jih mogoče spravljam v zadrego. Pa konec koncev smo vsi na istem planetu. Moj mož je iz Egipta. Sva civilno poročena. Ampak mu konzul na konzulatu ni najbolj naklonjen, oz. ne njemu, ampak imam občutek, da nasploh Egipčanom. Dolga zgodba. Ampak ker ima konzul diskrecijsko pravico, nimam kaj. Najhuje je, da sva poročena, da želi res samo na dvotedenski obisk, da že ima povratno karto, ampak konzul komplicira in mu ne da vize [...], zato je zaprosil za vizum C, torej short stay, na podlagi zakonske zveze – obisk ožjega družinskega člana. Imava vse pogoje in dala sva vse priloge. Poročni list, bančne izpiske, garantno pismo, plačilne liste, ZK-izpisek, movement certificate, mednarodno zavarovanje, slike, potni list, plačala 80 evrov takse, vse prevedeno, policija je bila na obisku ... vse. Ampak je bil zavrnjen, ker je konzul rekel, da mu laže o namenu potovanja in predhodnih vizumskih postopkih. [...] Grozno je, kako so diskriminirani. [...] Kaj dela recimo enega Egipčana tako slabšega od Evropejca? Je nevaren in ne zaželen samo zato, ker se je rodil na napačni strani

morja? [...] Tukaj smo egoistično na »varnem«, potujemo lahko praktično kamor koli, spoznavamo druge kulture, pričakujemo, da nas bodo vsi lepo sprejeli, »saj jim nosimo denar«. Ampak boggedaj, da bi kdo prišel k nam. To pa je že nevarno. [...] (L. S, marec, 2022)

Predsodki in diskriminacija so tudi posledica rasizma, ki deluje prek zakonodaje in pravil (Zaviršek, 2005). Z novim pravilom sem se spoznala, ko je moj, sedaj že mož, prišel v Slovenijo na podlagi delovne vize in sva zanj želela odpreti bančni račun. Dejavnost, ki bi meni vzela mogoče 20 minut, se je z njim spremenila v tedensko iskanje banke, ki mu bo omogočila odprtje računa. Vstop v državo mu je bil omogočen z delovno vizo, ima delovno dovoljenje in začasno prebivališče v Sloveniji, dela in delodajalec mu mora na račun nakazati zaslužen denar, pa vendar so bili pogosto odgovori bank:

Na naši banki žal državljani Turčije ne morejo odpreti računa. Ali: Poskusite na drugi banki, naša tega ne dovoljuje. Saj razumete, gre za politiko bank. Ali pa: Pri državljanih Turčije gre za veliko teroristično nevarnost, zato banka žal ne dovoljuje odprtja računa za Turke ...

Rasizem pomeni omejevanje pravic, zatiranje in utišanje glasov določenih skupin v javnem prostoru. Zatiranje vpliva na samorazvoj, samopodobo, ambicije in vizije pripadnikov etničnih skupin (Zorn, 2003). »Želim si pokriti, a vem, da dokler delam v bolnici tukaj, to ni mogoče«, mi je v pogovoru (april, 2022) zaupala sogovornica. Večkrat jo v bolnišnici, kjer dela, sprašujejo: »A ko se boš poročila, se boš pa pokrila? In kako boš potem delala?«. Predstave, ki internalizirajo rasizem, podpirajo tako žrtve rasizma kot dominantna skupina, ki zatira. Gre za odnose podrejanja in dominacije, glede na etnično poreklo (Zorn, 2003), ideologijo in proces, v katerem prihaja do neenakosti, ki jih pojasnujemo s pojmi »rasa«, »etnična« skupina in »kultura« (Zaviršek, 2005). Zaviršek (2000) opiše tudi hierarhični obrat kot pogost odziv na »drugega«, s katerim se ljudem z manj družbene moči pripisuje večja moč, kot jo imajo ali celo kot jo imajo tisti, ki izključujejo. Tako se ljudem z manj moči znotraj neke družbe pripiše krivda za nelagodje večinske družbe, s tem pa se opravičuje in prikriva sovražni govor. V družbi niso prepoznana realna razmerja moči in dejstvo o neenakem izhodiščnem položaju določenih skupin.

4.4. Islamofobija

Islamofobija je pojem, ki ga danes zasledimo v najrazličnejših pogovorih. Nekateri avtorji (Richardson, 2009; Haslam, 2008; kot navedeno v Pucelj, 2019) so mnenja, da izraz ni primeren, saj naj bi nakazoval na resno mentalno bolezen, vendar se strinjam s Puceljem (2019),

da se je pojem v zadnjih letih ustalil tako v javnomnenjski retoriki kot tudi v znanstvenih razpravah, zato bomo ostali pri tej opredelitvi. Prvič se beseda *islamophobie* pojavi leta 1916 v knjigi avtorja Alphonse Etienne Dinet in je prevedena kot »čustva, ki so značilna za islam«, eno njenih zgodnejših opredelitev pa je leta 1997 zapisal Runnymede Trust, in sicer, da predstavlja »neutemeljeno sovražnost do muslimanov in kot takšna predstavlja strah ali občutek nenaklonjenosti vsem ali večini muslimanov« (Pucelj, 2019). Danes lahko zasledimo različne opredelitve pojma, vendar njeno bistvo v vseh ostaja enako: sovražnost in strah pred islamom ter muslimani. Navedeno opredelitev islamofobije ponazarjam s primerom iz vsakdanjega življenja. Ko sem šele spremenila vero, sem študentsko delala v trgovini z oblačili. Lastnik trgovine je material za izdelavo oblačil kupoval v Turčiji. Njegova partnerka, ki je delala z menoj, mi je večkrat rekla, da jo vabi v Istanbul, vendar da ona tja nikoli ne bo šla. Sama sem velikokrat potovala v Turčijo in sem ji pokazala lepe fotografije s svojih potovanj in jo vprašala, zakaj ne bi šla, ko pa je Turčija tako raznolika in čudovita država. Njen odgovor je bil strah pred muslimani. Rekla je, da se jih tako boji, njih in njihove kulture, da nikoli ne bi mogla iti v njihovo državo. Na moje vprašanje v vzroku strahu ni poznala odgovora. Seveda ni vedela, da sem tudi sama muslimanka (osebna izkušnja, oktober 2019). Pogovarjala sem se tudi z dekletom, katere oče je islamofoben in mora zato skrivati svojo željo po znanju in informacijah o islamski veri ter svojo vezo s fantom, muslimanom. Navajam del pogovora:

Toliko imam vprašanj, imam fanta, ki je v islamu, sicer mu je načeloma vseeno, tudi krščanska vera mu je okej, ampak me zanima veliko o islamu ter kakšna sploh je vera, tako zanimivo mi je res in sem zelo vesela, če kdo deli kaj o tem, res. Vem pa, da moja starša ne bi nikoli sprejela niti fanta, če bi vedela, iz kje je in kakšne vere je, tako da se zaenkrat še skrivava, sploh moj oči je tak, da ne bi nikoli, se mi zdi, tako grozen občutek mi je, če iskreno povem. (R. N. marec 2022).

Muslimani v Sloveniji (in tudi drugih evropskih državah) smo večinoma dojeti kot »drugi«, pojem islamofobije pa se zlahka povezuje tudi s pojmom ksenofobije. Bajt (2005) definira ksenofobijo kot psihološki strah ali prezir do drugih ljudi na podlagi njihove drugačnosti. Je zavračanje tujcev, saj so dojeti kot posamezniki, ki ne spadajo v družbo, opozori pa tudi, da politična sila s ksenofobijo prikazuje tujce kot glavne krivce vsega, kar je v državi narobe. Pucelj (2019) ugotavlja, da je odnos večinskega prebivalstva do tujcev v Sloveniji večinoma odklonilen, Kuzmanić (2003) pa koncept »državljanstva« (domačnosti, domoljubnosti) z osamosvojitvijo Slovenije razume kot ključen pojem pri razumevanju rasističnih ekstremizmov. Takrat se namreč na novo vpelje koncept »tujosti« in »tujstva«. V to kategorijo

spada vse, kar ni slovensko po »krvi ter zemlji«, opredelitev tujca pa je posredno povezana tudi z drugimi (nekatoliškimi) religijami (Kuzmanić, 2003). V občutenju ksenofobije na lastni koži je poročala sogovornica (M. N. april, 2022), in sicer je povedala: »Sem šla študirat socialno delo ravno zaradi krivic, ki so se mi dogajale osebno zaradi priimka in porekla«. Dragoš (2014) ugotavlja, da sta oba pojava, tako islamofobija kot ksenofobija, v Sloveniji tesno povezana. Navajam zapis dela pogovora (april, 2022):

Z vzponom desničarskih strank v EU, ki igrajo vedno na struno nacionalizma in antimigrantske politike je to v zadnjih letih še bolj izraženo. Sama sem muslimanka bosanske družine, ki je v Slovenijo prišla že leta 87 in nikoli ni bilo ozračje med ljudmi tako nabito s sovražnostjo proti muslimanom. Toliko nestrpnosti, kot jo doživljam v zadnjih letih, nisem prej nikoli. Zato se mi zdi tako zelo pomembno govoriti o tem, da ljudje okrog nas vidijo, da je strah votel. Nepotreben. (M. N. april, 2022)

Dragoš (2014) prav tako meni, da je za Slovenijo značilna netoleranca do notranjih »tujcev«, kot smo namreč dojeti muslimani v Sloveniji. Ljudje zame večinoma vedno mislijo, da nisem Slovenka in v pričo mene glasno govorijo o meni, kot da jih ne razumem. Zalta (2016, kot navedeno v Pucelj, 2019) ugotavlja, da se v Sloveniji enači begunce in prosilce za azil z islamisti in »islamskimi teroristi«, Pucelj (2019) pa citira pogovor z muslimanom, ki se je zaradi občutka nepripadnosti iz Slovenije preselil v Avstrijo:

Kot oseba, ki je rojena in odrasla v Sloveniji, se nikoli nisem počutil kot »doma«, vedno sem bil označevan, kot »prekleti Bosanc«. [...] V šolah in vrtcih moraš otroku priskrbet zdravniško potrdilo, ki navaja, da mu škodi svinjina, da bi se temu izognili in dobili hrano brez tega. [...] Lahko bi našteval še ... Osebno menim, da imajo Slovenci kot narod kompleks višje vrednosti, tako da so vsi ostali nekje nižje. Ne poznam države niti naroda, kjer so obenem tako majhni in tako veliki [...] (Pucelj, 2019, str. 48).

V pogovoru mi je sogovornica (K. M. maj, 2022) zaupala primer »občutka slovenske oz. evropske večvrednosti«. Povedala mi je, da ko je prijateljici povedala, da bi si želela poiskati delo v Avstriji, ji je ta odgovorila: »A veš, K., jaz sem Evropejka in sem se v Nemčiji počutila ogroženo, tebi bo zagotovo še veliko hujše.« Izjava jo je, v primerjavi z ostalimi slabimi izkušnjami, ki jih zaradi svojega bosanskega porekla ima, najbolj zbolela, saj je to rekla dobra prijateljica. K. je Slovenka bosanskega rodu, muslimanka.

Said (1996, kot navedeno v Pucelj 2019) v svoji opredelitvi orientalizma analizira razmerja geopolitične moči med Zahodom in Orientom. Pokaže načine nadvlade in oblasti Zahoda nad

Orientom ter Orienta kot najpogostejše podobe »drugega« v očeh prebivalcev Zahoda. Derrida (1994, kot navedeno v Pucelj, 2019) meni, da Evropejci opredeljujejo lastno identiteto na način vzpostavljanja razlik in da konstruirajo »drugega« zato, da bi lahko na ta način oblikovali sami sebe, svoj subjekt. Medica (2013) piše o Saidovi ideji, da je Zahod namensko ustvaril Vzhod, da bi lahko imel nadzor na njim in ga na različne načine izkoriščal, ter da ga lahko, poleg virov trgovine in kolonializma uporablja tudi za to, da se lahko samo definira. Ugotavlja, da je Evropa morala, če se je želela dojemati kot razmišljajočo, liberalno, kritično in moderno ustvariti nekoga z nasprotnimi lastnostmi (Medica, 2013). Muslimani v Sloveniji na dnevni bazi izkušamo koncept »drugosti«, ki temelji na razlikovanju in izključenosti iz slovenske večine. Pucelj (2019) meni, da islamofobija izhaja prav iz strahu pred »drugim«, Porić (2020) pa v svoji raziskavi dokaže, da se v slovenskem osnovnem šolstvu še vedno uporablja literatura, ki krepi podobo muslimana v podobi tujca, »drugega«.

Muslimani, ki smo druga največja verska skupina v Evropski uniji, se z diskriminacijo srečujemo v najrazličnejših okoliščinah, še posebej pa pri iskanju zaposlitve, na delovnem mestu ter pri dostopu do javnih ali zasebnih storitev. Sogovornica, ki se šola na srednji zdravstveni šoli v Izoli in ima obvezno prakso v bolnišnici, je v želji, da se pokrije, vodstvu bolnišnice pisala s prošnjo, da se praktičnega dela udeleži pokrita. Izsek intervjuja:

Kot vsaka druga muslimanka, sem tudi jaz že več časa razmišljala o tem, kako bi se lahko pokrila. Čakala sem na primeren trenutek. Ko sta se moji dve prijateljici pokrili, sem pridobila na samozavesti, v naši družbi pa so se tudi ostala dekleta začela pokrivati ena za drugo. To mi je dalo dodatno motivacijo in zagon, da sem se odločila, da se pozanimam o svojih možnostih nadaljevanja šolanja s hijabom, glede na to da, imamo v 3. letniku praktično usposabljanje od marca do maja. Ko sem pristopila do profesorice, ki je glavna mentorica praktičnega usposabljanja dijakov, je bila zelo vesela, njena reakcija mi je polepšala dan. Nato je rekla, da ona osebno tega še ni doživela, da se bo pozanimala in da se slišiva ali po gmailu ali v šoli. In potem je sledilo čakanje. Bila sem zelo neučakana. Po dnevih čakanja sem en dan pristopila do nje in jo vprašala. Profesorice, ki so na šoli dlje kot ona, so ji povedale, da so imele samo en takšen primer in da je to dekle imelo veliko težav. Jaz omenjeno dekle poznam in sem se tudi z njo pogovorila. Njej so rekli, da mora ruto dati dol vsakič, ko gre na prakso, veliko je prejokala in zelo ji je bilo težko. Kasneje so ji ponudili, da nosi kirurško kapico. [...] Profesorica mi je rekla, da se je slišala z upravnico bolnišnice, ampak da ni dobila jasnega odgovora in da izgleda, kot da se o tej temi ne želijo pogovarjati in da zavlačujejo. Povedala mi je svoje osebno mnenje, in sicer, da so razlog pacienti, ne bolnišnica sama, ker bi zavrnili, da delam z njimi in me potem

profesorice ne bi mogle oceniti. [...] Kljub nasvetu profesorice, da naj ne obupam, ampak počakam vsaj do konca srednje šole, me je vleklo vse bolj in bolj in sva se skupaj z mamo odločili, da piševa email v bolnišnico. Vprašala sem, kako to poteka pri njih, tudi profesorica mi je svetovala, da je boljše, da se osebno obrnem na njih. Mama je napisala, da ima hčerko, ki je islamske veroizpovedi in nosi značilna oblačila in ruto ter da jo zanima, kako naj pride oblečena in kako to poteka. Dva tedna niso odgovorili in sem že skoraj obupala. Zadnji dan, šole pred začetkom prakse, pa sem dobila odgovor, da naj pridem oblečena normalno v uniformo, dobila bom pa ustrezno pokrivalo (kirurška kapico). Bila sem vesela, da sem dosegla vsaj nekaj. [...] (L. S., junij, 2022)

Pri tem bi želeli izpostaviti, da kirurška kapica ni ruta in ni pokrivalo, ki ga nosimo muslimanke. Sogovornica je zadovoljna že z malo zmago in pravi, da boljše vsaj nekaj, kot pa nič. Želi si nadaljevati s šolanjem v zdravstvu oz. medicini, se boriti za normaliziranje hijaba v splošnih bolnišnicah in za pravice vseh zaposlenih do svobodne izbire oblačil.

Sama sem v mesecu juniju in juliju opravljala praktično usposabljanje na Centru za socialno delo v Kopru. Ko sva z mentorico pisali načrt dela, me je presenetila z izjavo:

Veš, imamo problem, ker te stranke zavračajo. Zaposleni CSD-ja, kot razumeš, da moramo, vsakega uporabnika vprašamo, če se strinja s sodelovanjem s teboj, glede na to, da si pokrita. Nekaterim ljudem to ni sprejemljivo, moraš razumeti, da je tukaj drugačna kultura. Meni je žal, a zato nas na fakulteti učijo, da ni dobro izpostavljati verskih simbolov, na primer v svojih pisarnah. (U. Z., julij, 2022)

Zaposleni Centra za socialno delo vsakega uporabnika, ki potrebuje storitve centra, predhodno obvestijo, kako sem oblečena, in ga vprašajo, ali se z mojim načinom oblačenja strinja oz. ali lahko takšna prisostvujem pogovorom. Veliko različnih stilov oblačenja sem lahko videla na CSD-ju, vendar samo moj je bil izpostavljen pred uporabniki.

Raziskava EU-MIDIS II (Agencija Evropske unije za temeljne pravice, 2018), v kateri je sodelovalo 10527 anketirancev muslimanske veroizpovedi iz petnajstih držav članic (med njimi tudi Slovenije), je pokazala, da se:

- skoraj vsak tretji anketiranec pri iskanju zaposlitve srečuje z diskriminacijo, kar ga omejuje pri dejavni udeležbi v službi;

- vsak četrti musliman srečuje z nadlegovanjem zaradi etničnega ali priseljskega porekla, od teh posameznikov pa jih je v letu pred raziskavo skoraj polovica doživela šest ali več incidentov;
- vsak tretji musliman srečuje z diskriminacijo, nadlegovanji ali policijskimi preverjanji zaradi vidnih verskih simbolov, kot so tradicionalna ali verska oblačila;
- približno polovica anketirancev srečala z diskriminacijo na podlagi imena, barve kože ali videza, pri iskanju stanovanj, zaposlitve ali zdravstvene oskrbe.

Poročilo Runnymede Trust (1997) prikaže štiri ločene posledice islamofobije, in sicer: izključenost, diskriminacijo, predsodke in nasilje. Izključenost posameznikov opredeli kot izključenost iz politike in vlade, iz zaposlovanja ter iz vodenja in odgovornosti. Diskriminacijo vidi v zaposlitvenih praksah, o čemer v svojih raziskavah pišejo tudi Pašić (2006); Kalčić (2007) in Zalta (2016, kot navedeno v Pucelj, 2019) in pri samem zagotavljanju storitev, tako na področju izobraževanja kot na področju zdravstva. S predsodki se žrtve islamofobije srečujejo v vsakdanji komunikaciji in v medijih, ki so stebri islamofobije in eden izmed načinov prenašanja predsodkov v sedanost, s prenašanjem negativnih podob muslimanov, kar ugotavlja tudi Pašić (2009). Muslimani se srečujejo z islamofobijjo tudi v obliki nasilja, z verbalnimi nadlegovanji, uničevanji premoženja kot tudi s fizičnimi napadi (Runnymede Trust, 1997). Vsi ti dejavniki pa se med seboj povezujejo in krepijo (Runnymede Trust, 1997). Medosebno nasilje do pokrite muslimanke ponazori naslednji primer: »Tisti, ki pa nimajo nobenega spoštovanja, kot na primer gospod, ki mi je pljunil pred nos, pa so le neizobraženi in nesamostojni v razmišljanju... pol pa vedi, koga je za 'krivit', ljudi ali družbo?« (I. B., maj 2022).

Sami smo mnenja, da je islamofobija družbeni problem, kar pa potrjujejo tudi Allen (2010) in Pavelić in Čačić-Kumpes (2015). Zapisali bomo osebno izkušnjo srednješolke z islamofobičnim ravnateljem slovenske osnovne šole, ki se je končala s prenehanjem izobraževanja dekleta, ter osebno izkušnjo študentke, zaposlene v Dm, ko je vodstvu povedala za svojo odločitev, da se pokrije.

Podelila bom svojo osebno izkušnjo v zvezi s tem, kako sem bila obravnavana s strani srednje šole, ko sem začela nositi hijab. Najprej bi rada izpostavila, da sem Slovenka. To se mi zdi pomembno dejstvo, ker je del moje identitete. Velikokrat sem zaradi hijaba »poslana nazaj« v Bosno in Hercegovino ali katere druge islamske države, ker ljudje samodejno sklepajo, da od tam prihajam. Sicer to ni nekaj, o čemer bom danes govorila, sem pa to vseeno izpostavila. V drugem letniku srednje šole sem sprejela islam in hitro mi je postalo jasno, da je nošenje hijaba,

tj. naglavne rute, nekaj, kar je moja obveznost in dolžnost in hkrati nekaj, kar si jaz želim nositi zaradi pokornosti Bogu. Moja odločitev za to »preobrazbo« je bila sprejeta dokaj hitro, vendar se zaradi spleta okoliščin nisem uspela zakriti takoj. Nekje v maju 2019 sem sklenila, da bom s septembrom 2019 naredila ta korak, ne glede na vse. Ker sem še vedno obiskovala srednjo šolo, sem ob koncu tretjega letnika to odločitev sporočila tudi takratni razredničarki. Zgolj zaradi tega, da jo obvestim o tem in ne z namenom, da bi »iskala« dovoljenje in potrditev z njene strani. Z začetkom četrtega letnika sem se pokrila, prvi dan šole je takrat padel na 2. september 2019 in takrat se je začela moja pot s hijabom. V šolo sem prišla kot vedno, zame je bil hijab del mene že dolgo nazaj. Deležna sem bila vse od začudenosti, zgražanja pa do »občudovanja«, pohval. Naj izpostavim, da je šola, ki sem jo obiskovala, v večinskem delu, vsaj takrat, imela učence iz sosednjih držav, tj. Bošnjake, Hrvate, Makedonce, Črnogorce, Albance, Srbe itd. Sklepala sem, da na podlagi tega, ker jih večina prihaja iz območja, kjer je nošenje hijaba bolj pogosto, ne bom imela veliko težav z njihove strani. Iskreno svoje izkušnje v zvezi s tem ne morem deliti, ker sem bila z njimi premalo v kontaktu, da bi lahko začutila ali sprejemanje ali nesprejemanje. Da nadaljujem. Prvi dan v šoli s hijabom večina mojih sošolcev name ni gledala nič drugače. Razredničarka je za to že vedela in takrat mi je rekla: »V redu. Bomo to sprejeli.« Tj. ne imej nobenih skrbi. Ravnatelj se je prvi šolski dan sprehodil od razreda do razreda, da bi nas vse pozdravil. Takrat, ko me je prvič videl, nisem zaznala nobene posebne reakcije z njegove strani. Zato sem bila toliko bolj presenečena, ko sem naslednji dan prejela klic razredničarke (nisem bila prisotna pri pouku), da ravnatelj želi oziroma pravzaprav zahteva, da v šolo ne prihajam s hijabom. Tega res nisem pričakovala in ta izjava me je res šokirala. Takoj sem se odpravila v šolo, na pogovor z ravnateljem. Danes mi je žal, da tega pogovora nisem posnela. Pogovor je sicer bil dokaj kulturnen, ampak stvari, ki so bile izrečene, čeprav »med vrsticami«, so bile skrajno islamofobične. Od tega, da bi to lahko motilo druge učence. Izrečen je bil stavek: »Kaj če je na šoli učenec srbskega porekla, kateremu je musliman ubil očeta, dedka?« Pogovor je nanese tudi na to, da so v šoli verski simboli prepovedani. Ko sem omenila dejstvo, da meni zakon ne prepoveduje nošenje hijaba, sem v odgovor dobila: »Zakon tega ne prepoveduje, ni pa nikjer eksplicitno napisano, da dovoljuje nošenje hijaba.« Ravnatelj mi je rekel, da lahko do šolskega poslopja pridem oblečena, kot želim, ko pa vstopim v šolo, moram hijab odstraniti. Še danes, tri, štiri leta kasneje, sem ob misli na to globoko prizadeta. Komaj sem čakala, da lahko ponosno nadenem nase ruto, in to je bil prvi udarec, ki ga nikakor nisem pričakovala. Daleč od tega, da bi me to odvrnilo od nošenja hijaba, me je pa prizadelo. (A. R. maj, 2022)

Nisem še pokrita, ampak imam nijet (sem se odločila, da začnem nositi hijab v bližnji prihodnosti). Delam v drogeriji Dm na Jesenicah, in ko sem povedala, da bom začela nositi hijab InsAllah (če bo tako Božja volja) in da bi še vedno rada delala, je poslovodkinja rekla, da nje ne moti, ampak da moram vprašati upravo. Zaposleni na upravi so mi odgovorili:

V poslovalnicah DM še ni bilo primera, da bi ženska delala s hijabom. Tako, da je to nekaj nam neznanega, prav tako pa DM poslovalnice prodajajo nego celotnega telesa in ne le obraza, torej oseba, ki dela v DM-poslovalnici NE MORE delati s hijabom, saj tak način oblačenja prekriva lase in del telesa in ni smiselno, da oseba prodaja izdelke za nego las in kože, če se le ta ne vidi navzven.

Po vsem mi je bilo rečeno, da lahko delam v poslovalnici DM dokler ne začnem nositi hijab, od tega dne dalje mi delo tam ni več dovoljeno. Omenjeni komentar in prepoved dela s hijabom naj bi prišla s strani vodstva in uprave DM-poslovalnic v Sloveniji in ne od poslovodkinje DM-poslovalnice na Jesenicah. Potem sem napisala pritožbo na upravo DM-a in še čakam na odgovor. (L. Z junij, 2022)

Dekleti sta doživeli islamofobijo in bili diskriminirani zaradi svoje odločitve, da se pokrijeta. Tema pokritih žensk je ena izmed izpostavljenih tem v razpravah znotraj islamofobije, saj pokrite muslimanke z nošenjem hijaba vidno praticiramo islamsko vero in smo posledično velikokrat naslovnica islamofobije v vseh njenih štirih spektrih: izključenosti, diskriminaciji, predsodkih in nasilju. Pokritosti bomo zato namenili posebno poglavje.

4.5. Življenje muslimank z ruto (ali željo po njej) v Sloveniji skozi prizmo osebnih izkušenj

Kaj je naglavna ruta? Kos blaga ali grožnja svetu? Zanimivo je, kako lahko navadna tkanina vzbuja toliko strahu in kako se ti lahko življenje zaradi metra blaga na glavi popolnoma spremeni. Ženske po svetu smo zaradi nje mnogokrat diskriminirane. Večkrat na ulici slišim komentarje, zadnjič je gospa, ki je stala zraven mene v Mullerju, rekla prodajalki: »Lej kako ima lepe oči, škoda da ima to na glavi.« Seveda so večinoma vsi prepričani, da ne znam slovensko. Ko sem hodila na ogled stanovanj, so me na tisoč različnih načinov spraševali, ali sem res Slovenka. Pred nekaj dnevi je v službi je do mene prišla starejša gospa iz sosednje zgradbe. Pozdravila me je in mi zaželela lep dan. Nato mi je rekla: »Veš, si lepa. In bela. Si naša, bela.« In nato si je z zanimanjem ogledovala mojo ruto in spet rekla: »A me razumeš?« Pa ji odgovorim, da ne ravno, da če to pravi zaradi rute, da smo tudi beli ljudje lahko muslimani.

Pa pravi: »Ampak, saj govoriš slovensko!« Ja, odgovorim, tudi Slovenci smo lahko muslimani (osebna izkušnja, april, 2022). Ko komu povem, da sem Slovenka, da prejemam štipendijo in končujem magisterij, mi večinoma ne verjamejo. A ne prejemaš socialne pomoči in koliko otrok pa imaš, so pogosta vprašanja. Menim, da so predsodki posledica neznanja. Porić (2020) je z analizo 126 učbenikov raziskovala, kako se v slovenskih šolah reprezentira islam, in ugotovila, da so podobe islama v slovenskem osnovnem šolstvu popačene. Ugotovila je, da je nasilje v ospredju, srednjeveški Turek je prikazan kot krvoločni primitivnež, neciviliziran in krut, kar kasneje postane pri ljudeh ustaljena podoba in daje vtis nasilnega islama. Zaznala je neprestano delitev na »mi« in »oni« (drugi) s procesom drugotenja. Ugotovila je tudi, da so muslimani opredeljeni s termini priseljenec in potomec priseljenca, v nobenem kontekstu pa niso predstavljeni kot narodnostna in verska heterogena skupina, ki je na slovenskem ozemlju prisotna že stoletje (3. in 4. generacija muslimanov v Sloveniji se ne identificira z oznako priseljenstvo). Z uvrščanjem v samo en del sveta se ustvarja status Drugih. Ta status ustvarjajo tudi fotografije moških samo v dolgih, belih oblekah, ki so simbol arabskega podnebja. Ženske so prikazane samo v črni dolgi obleki in s popolnoma zakritim obrazom ali samo z razkritimi očmi, kar je ponovno arabska oblačilna kultura. Samo en učbeniški primer prikaže evropsko muslimanko, zapiše Porić (2020). Reprezentacija v slovenskih učbenikih vzdržuje tezo o zaostalosti in nesamostojnosti žensk muslimank. Korenine predsodkov so torej po mojem mnenju globlje zakoreninjene, v političnim sistemih. Na naslednjih straneh bom poskušala opisati, kakšno je življenje z ruto v Sloveniji skozi moje oči. Zame je ruta moj način življenja, moja zaščita, moj ponos in je ne bi je zamenjala za nič na tem svetu. Za marsikatero dekle je le skrita želja, ki si je ne upa uresničiti. Za večinsko družbo pa ruta predstavlja viden simbol islama in razlog vsaj delnega izločanja iz svoje skupine.

Moja zgodba se ne začne s pokritostjo in nisem bila vedno »žrtev« diskriminacije. Rojena in vzgojena sem v katoliški družini in sem Slovenka, rojena v Sloveniji. Ti dve pridobljeni lastnosti (na kateri nisem imela popolnoma nobenega vpliva) sta mi omogočili sprejetost v družbi. Bila sem sprejeta enako kot katero koli drugo slovensko dekle. Vedno sem bila verna in v iskanju odgovorov na vprašanja, ki sem si jih postavljala, sem našla islam, ki mi je ponudil odgovore, ki sem jih iskala. Odločila sem se, da sprejemam islamsko vero in postanem muslimanka. Seveda se nisem pokrila prvi dan, na začetku o ruti sploh nisem razmišljala. V moji glavi je bila ideja o hijabu nekaj oddaljenega, nekaj nemogoče dosegljivega v življenju, v katerem hodim v šolo, delam, živim sama in v katerem noben družinski član ni muslimanske vere. Nositi hijab je zelo osebna odločitev, odločitev, ki je velikokrat težka ali celo pretežka

zaradi načina življenja in sveta, v katerem živimo danes. Hijab v veliko ljudeh vzbuja strah, odpor, drznila bi pa si reči tudi, da je politično nezaželen in medijsko povezan z lastnostmi, ki veljajo za negativne in so povezane z neuspešnostjo. Na podlagi pogovorov z več dekleti vem, da zato marsikateri starš ne podpira želje svojih otrok o pokritosti. Primer enega od pogovorov: »Ni drugače. Moji starši so muslimani in poznajo pravila, ampak so tudi na žalost zelo proti hijabu. Cela družina se identificira, kot da pripadajo islamu, pa nihče razen mene ne nosi hijab.« (K. Z. april, 2022). Marsikatero dekle to vodi v notranji boj same s seboj, med lastnimi željami in prepričanju ter svetom in določili, ki jih družba postavlja. Tudi sama sem se leto ali celo več borila s temi neprijetnimi občutki. V sebi sem vedela, da je hijab farz, da se moram pokriti in sem si to tudi močno želela. Farz je stroga dolžnost muslimanov, ki je zapisana v Kur'anu. Predpise farzov je v hadisih in s svojim življenjem (sunnet) pojasnil Muhamed a.s. Vsi zdravi, polnoletni muslimani smo, v iskanju Allahovega zadovoljstva, dolžni izpolnjevati farze. Vendar sem vedela tudi, da lahko ta odločitev vpliva na to, da bom imela probleme v šoli, na ulici, pri iskanju zaposlitve, stanovanj ipd. Vedela sem, da se bo, če sprejem to odločitev, moje življenje za vedno spremenilo. In res se je. V eni noči sem bila prestavljena iz skupine »mi« v skupino »oni« samo zaradi dodatnega kosa oblačila, ki sem si ga odločila nadeti.

V islamski veri je pokrivanje glave farz, tj. obveza vsake ženske, ki je spolno zrela (je dobila prvo menstruacijo). Poleg pokrivanja glave je obvezno nošenje dolgih oblačil, ki niso prosojna, oprijeta in razkrivajo samo obraz, dlani in stopala. Obveza je razvidna iz spodnjega Kur'anskega ajeta:

In recite vernicam, naj hodijo s spuščnim pogledom in naj pazijo na svoje sramne dele. Naj ne dovolijo, da bi se videlo kaj od njihovega okrasja – razen tega, kar je tako ali tako zunaj. Tančice naj imajo čez prsi, svojega okrasja pa naj ne kažejo naokrog! To lahko le svojim možem, očetom, očetom svojih mož, svojim sinovom, sinovom svojih mož, svojim bratom, sinovom svojih bratov, sinovom svojih sester, svojim prijateljicam, svojim služabnicam, moškim, ki ne potrebujejo žensk in otrokom, ki še ne vedo, kje ima ženska sramne dele. Naj ne udarjajo s stopali, da bi se slišal žvenket nakita, ki je pod obleko. Vsi pa se pokesajte pred Allahom, o verniki, in dosegli boste, kar želite (Koran 24: 31).

Po kar dolgem času identitetne krize je nad strahom pred zavrnitvijo družbe nadvladala moja želja po Allahovem zadovoljstvu, zato sem se v mesecu Ramazanu 2021 pokrila. Sodeč po osebnih pogovorih in na podlagi lastnih izkušenj menim, da se marsikatera muslimanka v Sloveniji in drugih evropskih državah sreča z identitetnim problemom. Lukšič-Hacin (1999, str.

35) zapiše, da je identiteta »predvsem odraz odnosa, ki ga človek vzpostavi do samega sebe in do skupine, v kateri živi. Izoblikuje se v vzajemnem odnosu in vplivu med posameznikom in kulturo/družbo.«. »V identiteti odmeva in se odziva svet okrog posameznika na njegove osebne značilnosti.« (Ule, 2000, str. 84). Identiteta odraža ravnovesje med individualnim in družbenim v posamezniku, ki je labilno in se oblikuje kot notranji, zavestno-nezavedni dogovor med jazom, nadjazom in onim (Ule, 2000). Tudi Goffman (2008) razume identiteto kot rezultat skupka socialno pridobljene in notranje, osebno pridobljene identitete. Slednja je skupek posameznikovih značilnosti, zaradi katerih je vsak edinstvena oseba. Te značilnosti diferencirajo osebo od socialne identitete, ki zajema lastnosti posameznika, ki mu jih, v socialnih interakcijah, pripiše družba. Avtor opredeli tudi pojem navidezne socialne identitete, ki je to, kar naj bi posameznik kot pripadnik neke skupine bil (Goffman, 2008). Pokrite muslimanke smo mnogokrat stigmatizirane, saj od družbe zaradi naglavnega pokrivala ne dobimo izkazanega priznanja in spoštovanja, ki bi nam pripadal, če ne bi imele značilnosti, ki pripada skupini, ki je deviantna. Jaz osebno sem, preden sem se pokrila, bila deležna spoštovanja, sprejetosti in priznavanja, za katerega sem danes mnogokrat prikrajšana. Goffman (2008) opozori na to, da posameznik, ki se znajde v stigmatiziranem položaju, mnogokrat poskuša odpraviti »pomanjkljivost«, zaradi katere je stigmatiziran, kar pa ne pomeni, da tudi če mu uspe pomanjkljivost odpraviti, bo v družbi lahko pridobil enak status kot drugi (še vedno bom ostala muslimanka). Navajam nekatere zapise pogovorov, osebne izkušnje oseb, ki sem jih spoznala (marec–maj 2022):

Iskreno, še vedno se toliko osnovnih stvari učim in se trudim, tolikokrat mi je težko, ker se počutim sama in po drugi strani, ker imam resne probleme z družino, oni tega nočejo sprejeti in v bistvu, zaradi svoje varnosti se morem skrivati. (M. D. marec, 2022);

Jaz sem se želela pokriti ampak še vedno ne morem, po drugi strani sem odvisna od staršev finančno, ker je takšna situacija, in ja, tako je. InsAllah, ko končam faks, bom nekako uspela. (A. N., april, 2022);

Jaz bi se pokrila, ampak delam. Kako bi v bolnici lahko obdržala službo s hijabom? Saj ne bi nihče razumel. Stalno me sprašujejo: »A ti, ko se boš poročila, se boš pokrila in nehala delati?« (H. U. maj, 2022).

Iz izjav je razvidno, da se sogovornice soočajo z nesprejetostjo, skrivanjem lastne identitete, nestrpnostjo, nekatere so zaradi strahu prisiljene v laži. Mnoga dekleta se želijo pokriti, vendar si zaradi strahu pred družbo in neuspehom ne upajo sprejeti te odločitve in so, kot piše Nastran

Ule (2000), kot stigmatizirana oseba večno ujete v zanko, iz katere se ne morejo rešiti. Prisiljene so igrati igro, pri kateri se navzven ljudem kažejo kot del večinskega prebivalstva, kot del »norme«, a hkrati se trudijo ostajati v stiku s svojo individualnostjo. Pucelj (2014) v svoji raziskavi potrdi, da je strah mojih sogovornic, ki si ne upajo pokriti, upravičen, saj se zakrite muslimanske ženske v Sloveniji srečujejo tako z diskriminacijo, naraščajočo islamofobijo kot tudi z zaposlitvenim problemom. Pašić (2006) in Kalčič (2007) prav tako navajata problem pokritih pri iskanju zaposlitve, Zalta (2016, kot navedeno v Pucelj, 2019, str. 117) pa zapiše:

Ko sem spraševala, zakaj je tako malo zakritih, so mi dejale, da je problem v tem, ker dejansko pokrite ženske ne morejo dobiti službe. Gre za diskriminacijo na podlagi oblačilnega izdelka. Zato se mnogo tistih žensk, ki bi se sicer odločile, da bi se zakrile, ne zakrijejo, ker enostavno vedo, da ne bodo mogle biti družbeno aktivne, da ne bodo mogle dobiti služb. Poznam nekaj primerov visoko izobraženih žensk, ki se zakrivajo, več let iščejo službo v Sloveniji, a je na žalost ne dobijo.

Lukšič-Hacin (1995) piše o tem, da lahko, kadar je oseba močno zaznamovana s stigmatizirajočim in ksenofobičnim odnosom okolice, pride do zavračanja lastne identitete. Posameznik zavrača samega sebe in ima v odnosu do lastne identitete negativno konotacijo. Allen (2014) ugotavlja, da zaradi rute, vidnega predstavljanja islama, posebnost in individualnost pokritih žensk postaneta manj pomembni, kar pa v njih vzbudi občutek izključenosti iz družbe, v kateri živijo. Sama se vsaj enkrat dnevno srečam ali z »očitnim« buljenjem ali z direktni in indirektnimi komentarji nepoznanih ljudi, ki me tako ali drugače opisujejo.

Zaradi svojega vidnega prakticiranja islamske vere s hijabom sem postala, kot mnoge druge pokrite muslimanke v Sloveniji in Evropi, naslovnica prepričanja o nešolanosti, tujem državljanstvu in zatiranosti. Na enem izmed ogledov stanovanj sem se predstavila in rekla, da sem študentka, da živim sama, opravljam študentsko delo, končujem magisterij in prejemam štipendijo. Gospa mi je odgovorila z vprašanjem, koliko otrok imam in če prejemam socialno pomoč države. Prepričana je bila, da je moja izjava lažna in stanovanja mi seveda ni oddala v najem (osebna izkušnja, februar 2021). Ko sem šla na upravno enoto urejat začasno prebivališče, me je gospa prosila za dovoljenje za prebivanje. Odgovorila sem, da sem slovenska državljanka, gospa pa je ponovno zahtevala, da ji pokažem vizo. Ponovila sem, da ji lahko pokažem samo osebni dokument, saj sem Slovenka, rojena v Celju in nimam ne vize in ne dovoljenja za prebivanje. Zmedeno me je gledala, nato pa rekla, da jo je zmedel moj potni

list, saj ga imam v zaščiti, na kateri je tiskan zemljevid sveta. To naj bi bil razlog predvidevanja, da nisem državljanka Slovenije (osebna izkušnja, oktober, 2021). Odkar sem se pokrila, je pogosto vprašanje tudi: Ja, ampak od kod? Na odgovor, od kod prihajam, sledi ponovno vprašanje: Ampak od kod? Vprašanje o izvoru, saj muslimani nismo dojeti kot Slovenci (osebne izkušnje). Velikokrat tako jaz kot moje prijateljice dobivamo vprašanja: A ženska lahko dela? A ko se poročiš, se moraš pokriti? Nadaljnji pogovori, ki sledijo tem vprašanjem, pa mi razkrivajo laično prepričanje, da mož žensko zatira. Raziskava EUMC (2006) navaja, da se muslimanske ženske velikokrat prikazujejo tako, da jih islam zatira. Prav tako Conte (2009) v svoji raziskavi piše, da so muslimanske ženske v političnem in medijskem diskurzu prikazane stereotipno (kot segregirane, pretepe, razžaljene, osovražene). Tudi sama sem v anketi na družbenem omrežju vprašala 100 deklet, muslimank in nemuslimank, o njihovem mnenju, ali naglavna ruta zatira žensko. 40 % jih je odgovorilo, da včasih, 22 %, da ja, in 38 %, da ne. Pritrdilno so odgovarjale tudi muslimanke, kar je po mojem mnenju posledica vpliva družbenega prepričanja in zmanjšanih možnosti vključevanja pokritih žensk v slovensko delovno in drugo družbeno okolje. Bajt (2008) meni, da se slovenske muslimanke večinoma pod pritiskom asimilacije v večinsko družbo, predvsem zaradi možnosti izobraževanja in zaposlovanja, raje odločajo »zliti« z večino kot pa se pokriti. Porić (kot navedeno v Stojiljković, 2014) izpostavi problem diskriminiranosti muslimanskih žensk v Sloveniji, od katerih se zahteva, da v službi ne nosijo naglavnih rut.

Približno tri mesece nazaj, sem morala izbrati med službo in svojim hijabom. Delala sem kot blagajničarka, vsak dan v tednu, deset ur na dan. Moja pogodba je bila podpisana za trinajst ur na mesec. Lase sem si pokrivala in odkrivala že od otroštva. Sprva, saj sem videla podobo Marije in sem si želela biti kot ona. Ko je prišlo poletje, sem s pokrivanjem morala prenehati. Starši so menili, da imam nekakšne vrste »božično mrzlico«. Ko sem pričela s šolanjem v drugem mestu, sem ugotovila, da me pokrivanje bolj utemeljuje kot osebnost. Ko sem spremenila vero in postala muslimanka, je bilo nošenje hijaba zato enostavno. Nisem čutila, da bi potrebovala čas, da bi se nanj navadila. Bilo je naravno. In sem ga nosila. Najprej, sem ga morala sneti pred službo in nadeti, ko sem z delom končala. To se mi je zdelo tako zelo lažno. Ko sem delala, sem se srečevala z ljudmi, ki jih nisem poznala. In če sem iskrena, nekateri od njih so mi namenjali komentarje, ki bi bili primerni le za njihove soproge. Neprestano sem se spraševala: Kaj je bistvo mojega hijaba, če ga ne nosim takrat, ko mi je najbolj potreben? Počutila sem se tako krivo. In bila sem. Čez nekaj časa sem se končno zavedela, da ta služba ni vredna takšne žrtve. Ko me je šef prvič videl nositi hijab, ni rekel ničesar, ampak je začel

celotno debato, ko je ugotovil, da ga nimam namena sneti. V okolici živi par muslimanov in ljudje so bili prijazni. Nekaj jih je vprašalo, če me zebe, vendar dlje od teh komentarjev niso šli. Potem je prišel moj šef in me postavil pred odločitev. Hvala Bogu sem bila močna. Zahvalila sem se mu, vzela svoje stvari in odšla. (zapis R. K, 24. 3. 2022)

Zaradi takšnih izkušenj posameznic se mnoge ženske, ki bi se drugače želele pokriti, za ta korak ne odločijo. Lyons (2012) ugotavlja, da na Zahodu prihaja do prepričanja, da se muslimanska ženska mora zakrivati preprosto zaradi patriarhalne represije moža, očeta, brata ali strica. Do nevednosti prihaja, saj dialog Zahoda izgleda kot enostranski monolog in ne kot dialog z islamom (Lyons, 2012). Kalčič (2007) ugotavlja, da se je podoba muslimanske ženske kot zatirane polno razcvetela s širjenjem britanskega in francoskega imperija v muslimanski svet v 19. stoletju, ko so evropske velesile svojo kolonialno prisotnost opravičevale s takšnimi izkrivljenimi podobami o zaprtih, zakritih in zatiranih ženskah. Ženska tančica je postala njihovo orodje za prikazovanje muslimanov kot zaostalih in šovinističnih, feminističnega diskurza pa so se posluževali le v oddaljenih prekomorskih kolonijah, medtem ko so Angleži doma, skladno z viktorijansko doktrino, ženske omejevali na domači prostor in gospodinjska opravila. Učbeniško gradivo slovenskih šol in mediji še vedno krepijo islamofobične podobe islama in muslimanov, o »drugih«, nasilnih moških in zatiranih ženskah. Hladnik (2011) piše o obravnavanju turških vpadov med slovenskimi pisatelji in pesniki, Pucelj (2019) pa opozori na problematičnost nekritične uporabe teh gradiv, ki Turke in s tem posledično muslimane prikazujejo v izredno negativnem kontekstu v izobraževalnem procesu. Zahodni mediji prezentirajo muslimane kot »druge«, zato v medijih prevladujejo negativne, stereotipne reprezentacije islama, kar potrjujejo v svojih raziskavah Said, 1981, 1996; Quraishy, 2001; Poole, 2002; Lahav, 2004; Kaltenthaler in drugi, 2004; Mayda in Rodrik, 2005; Panagopoulos, 2006; Edwards, 2006; Igar, 2006; Pašić, 2006; Sides in Gross, 2007; Strabac in Listhaug, 2008; Nickels in drugi, 2010; kot navedeno v Pucelj (2019). Doživela sem tudi, da ko ljudje najprej slišijo, da govorim slovensko, in se nekaj časa z menoj pogovarjajo, dobim vprašanja kot: A si bolna? Zakaj pa potem pokrivalo? Kajti moj govor se ne ujema s predstavo o »drugih«, moja vizualna podoba pa.

Strinjala bi se s Kalčič (2007), da se danes, tako s tančico kot z naglavno ruto manipulira z vseh strani: od moških in žensk, muslimanov in nemuslimanov, politike in širše javnosti. Nedvomno so muslimanska pokrivala priročno politično orodje za opisovanje nevarnosti, ki naj bi jo islam predstavljal za Zahod, ki pa jih premalokrat interpretirajo tisti, ki jih dejansko nosijo. Definitivno ni način osvoboditve tistih žensk, ki se pokrivamo, prostovoljno, v diskriminiranih

možnostih enakopravnega vsakdanjega življenja kot tudi ne v poskusih pisanja zakonov laične demokracije, ki nameravajo kršiti pravico svobode izražanja veroizpovedi. Navsezadnje, ali nismo definirani kot demokratična država, liberalna, v kateri naj bi ideal predstavljala svoboda, enakost in možnost lastne odločitve?

4.6. Načini, kako zmanjšati islamofobijo

Dejstvo je, da je islamofobija v Sloveniji prisotna in da ima negativne vplive na muslimane. Menimo, da je mogoče, seveda ob sočasni integraciji muslimanov samih, islamofobijo zmanjšati z ukrepi na več ravneh. Na podlagi osebnih izkušenj bi se strinjali s Pucelj (2016), da islamofobija izhaja predvsem iz strahu pred »drugim«. Nisem bila vedno muslimanka, zato imam dva različna kroga ljudi, s katerimi se družim. Nemuslimani, ki me poznajo od prej, so me vedno z zanimanjem spraševali o veri in bili vedno zelo presenečeni nad tem, kako se moje izjave razlikujejo od predsodkov, ki jih imajo o islamu. To je bil razlog, da sem se odločila javno pisati o islamski veri, in dobila sem veliko komentarjev, ki potrjujejo, da ljudje o islamu nimajo znanja in da so predstave, ki jih imajo o islamski veri in muslimanih, popačene in napačne. Če citiram nekaj primerov komentarjev na moje zapise (pisni komentarji, marec–maj 2022):

Vesela sem, da sem naletela na vaš profil. Toliko novega sem izvedela o kulturi, ki nam je čisto napačno predstavljena. Še več, prosim. (S. D., marec, 2022);

Berem te tvoje zapise o običajih in si vsakič znova rečem, kako napačno predstavo imamo o muslimanski veri. Lepo, da predstavljaš svojo vero in razbijaš predsodke ter nas vsakič znova naučiš nekaj lepega. (A. I., april, 2022);

Hvala, ker nas izobražuješ. (E. T., maj, 2022).

Menimo, da bi bilo treba vlagati sredstva v širjenje znanja o islamski veri, saj imajo takšne intervencije pozitivne vplive na razširjanje znanja, kar pa neposredno vpliva na zmanjševanje strahu in predsodkov. Bayrakli in Hafez (2015) v svojih smernicah za zmanjšanje islamofobije med drugim zapišeta, da si morajo zainteresirane osebe in izobraževalne institucije prizadevati za oblikovanje predstave o muslimanih, ki bo pomagala pri odpravljanju večinske negativne predstave islama. Kot je že ugotovila Porić (2020) v svojem magistrskem delu in kot ugotavljata tudi Pašić (2006) in Pucelj (2019), menimo, da so poleg izobraževalnega dela na tem področju potrebne tudi spremembe v reprezentaciji muslimanov v šolskih gradivih in kritična uporaba le teh v šolskem sistemu. Poleg tega bi predlagali tudi obvezno izobraževanje tako učiteljev kot

bodočih učiteljev na področju pridobivanja medkulturnih kompetenc in ozaveščanja o lastnih predsodkih, saj več raziskav dokazuje pomankanje omenjenih spretnosti med učitelji (Ermenc, 2006; Kiswarday, 2015; Vrečer, 2009 idr.). Kot smo že zapisali, menimo, da so mediji stebri islamofobije in na splošno systemskega rasizma, zato bi bilo potrebno zavedanje odgovornih o njihovem vplivu poročanja za javnost, ki neposredno vpliva na kvaliteto življenja muslimanov v Sloveniji in Evropi. O negativnih vplivih medijev na muslimansko skupnost v Sloveniji piše tudi Pašić (2006). K medijem bi istočasno prišteli tudi ljudi, ki delajo v politiki in na ta način vodijo državo. Strinjam se z Mujahid (2015), ki predlaga, da bi bilo potrebno prijavljanje islamofobnih dejanj in kazensko preiganje posameznikov, ki so ta dejanja zgrešili, kar bi pomagalo ozaveščati širšo javnost o pojavu islamofobije in njenih negativnih vplivih na posameznika. Mujahid (2015) meni, da bi bilo treba prijaviti vsako dejanje islamofobije in pa tudi financirati poročila o teh dogodkih, saj bi to lahko pripomoglo k zavedanju realnosti in preprečilo zavračanje in ignoriranje obstoja islamofobije. Muslimane pa bi bilo treba opolnomočiti na način, da se zavedajo svojih pravic, in jim podati informacije, na kakšen način se lahko kot posamezniki borijo proti diskriminiranosti. Le 4 % muslimanskih anketirancev raziskave EU-MIDIS II, ki so navedli, da so se srečali z diskriminacijo, so to prijavili organu za enakost, instituciji za človekove pravice ali varuhu človekovih pravic (Agencija Evropske unije za temeljne pravice, 2018). Opolnomočiti bi bilo treba še posebej pokrite ženske in javno nasloviti problem naše diskriminiranosti na področju šolstva, zaposlitve in splošnega udeleževanja v javni sferi. Za kršenje pravic diskriminiranosti na podlagi oblačilne prakse bi morale odgovorne osebe in podjetja kazensko odgovarjati. Dekle, ki je od vodstva DM Jesenice dobila odgovor, da lahko v poslovalnici dela le, dokler se ne odloči pokriti, je poslala pritožbo zoper vodstva in uprave DM. Odgovora nikoli ni prejela. Kasneje se je, po pogovoru s Failo Pasić, ki je bila aktivna na podobnem primeru z Bolnišnico Slovenj Gradec, odločila pritožiti še na nemško upravo DM. Še vedno čaka na odgovor.

5. ŠOLSKI SISTEMI KOT IDEOLOŠKA FUNKCIJA

Šolska je ena največjih družbenih sistemov, v katero je vključeno največje število posameznikov v skupnosti (Bida, 2012). Zato ne gre zanemariti raziskovanja vloge šole pri pojavljanju islamofobije in drugih oblik diskriminacije. Raziskujemo jo lahko kot ideološko institucijo, saj vključuje vse člane družbe in ključno usmerja njihovo vedenje (Van Dijk, 1993). Šola ima pomembno vlogo tako pri socializaciji kot razvoju osebnosti, sistematično socializacijo in oblikovanje vedenj pa lahko razumemo kot glavno sredstvo za širjenje ideologij (Van Dijk, 1993). Za razliko od represivnih aparatov države (vlada, policija, vojska itd.) ideološki aparati ne delujejo s silo, ampak z ideologijo (Althusser, 2000). Althusser (2000) meni, da je šola specializirana institucija, ki deluje kot eden najpomembnejših ideoloških aparatov države, saj je praktično edini državni aparat, ki vključuje otroke že v otroštvu, ko so ti razpeti med različne ideologije, hkrati pa ima pozornost otrok pet dni v tednu, tudi do osem ur dnevno. Južnič (1989) opozori na paradoks šole, saj kljub temu da deluje z željo po izenačitvi svojih udeležencev in omogočanju enakih možnosti za vse, v svojem sistemu krepí že v osnovi ločen socialni status in vzpostavlja načela, ki po svoji naravi spodbujajo tekmovanje in s tem razlikovanje. Althusser (2000) dodaja, da čeprav je eksplicitni namen šolskega sistema priprava članov skupnosti za celovito opolnomočenje posameznika za kakovostno življenje v sodobnem svetu in njegovo delovanje na različnih delovnih mestih znotraj produkcije, lahko primarni namen izobraževanja v okviru sistema predpostavimo reprodukcijo podrejanja delovne sile vladajoči ideologiji. Funkcionalno usposabljanje posameznikov namreč poteka z določenimi strategijami, ki izvajajo podrejanje vladajoči družbeni ideologiji in usposabljaajo posameznike za prakticiranje te ideologije. Gre za prikrita in zamolčane naloge šolskih sistemov, ki pripravljajo posameznike na sprejemanje moralnih pravil in pravil državljanske zavesti, s čimer si oblast zagotavlja ohranitev obstoječega reda.

Šolske sisteme pa država ne oblikuje le z vidika organizacije, pač pa tudi z opredeljevanjem izobraževalnih vsebin (Kroflič, 1997). Vsebinsko orientacijo vzgojno-izobraževalnega procesa šole predstavlja šolski kurikulum. Načrtovanje in izvedba kurikuluma poteka na štirih ravneh, in sicer na ravni države, družbeni oz. nevladni ravni, na ravni izobraževalne institucije same in na ravni vsakega posameznega učitelja. Država z oblikovanjem programskih dokumentov določa vzgojno-izobraževalni sistem, na primer s seznamom predpisanih učbenikov, nacionalnimi vzgojno-izobraževalnimi programi, izpitnimi katalogi ipd. Na sami družbeni ravni država financira strokovna telesa in organizacije za zagotavljanje kakovosti izobraževanja,

vsaka posamezna šola pa usmerja in organizira izvedbo kurikuluma na mikro ravni. Učitelj je odgovoren za neposredno izvedbo kurikuluma. Kroflič (1997) vidi ključni problem pristopa načrtovanja nacionalnega kurikuluma v tem, da tako kurikulume kot učbenike po navadi pišejo predmetni specialisti (več kot 90 %), ki imajo s tem neposreden vpliv na vsebinsko strukturo izobraževalnega sistema. Pri tem gre za to da, učbeniki pogosto ne zgolj opisujejo in razlagajo dogodke in pojave, pač pa posredujejo vrednostne sodbe o njih (Kroflič, 1997). Kot je na paradoks šole opozoril že Južnič (1989), Kroflič (1997) zapiše, da čeprav lahko v zadnjih desetletjih v evropskih izobraževalnih sistemih zasledimo propagiranje idej o človeških pravicah, demokraciji, nediskriminaciji, večkulturnosti, strpnosti, solidarnosti ipd., podrobnejši pregled pokaže problem problematične kulturne reprezentacije, kot so predsodki in manifestacije nacionalističnih ideologij. Šabec (2015) zapiše, da metode analiziranja učbenikov kažejo, da je izobraževalni diskurz v evropskem prostoru pogosto podrejen evropocentričnim stališčem in da so reprezentacije drugih kultur rasistične. Učbeniki prenašajo točno določene vrednosti, ki so podrejene ideološkim mehanizmom in posredno oblikujejo stališča in norme. Interpretacije reprezentacij nam odpirajo pogled v nastajanje družbenih pomenov in razmerij, za njihovo razumevanje pa je potrebna kompleksna analiza (Grobelšek, 2013). Razpotnik (2014) ugotavlja, da v večinskih družbah vedno obstajajo družbene skupine, ki so negativno reprezentirane s poudarjanjem drugačnosti, stereotipizacijo in prikazovanjem homogenih skupin namesto konkretnih posameznikov, Porić (2020) pa z analizo slovenskih osnovnošolskih učbenikov potrdi takšno reprezentacijo muslimanov v slovenskih osnovnih šolah. Zelo značilne so primerjave med »mi« in »oni«, s tem pa se ustvarjajo družbene skupine, ki postanejo neintegrirane. Konstrukcija oblikovanja družbenih manjšin pa ni nekaj naravnega, temveč je družbeno in ideološko determinirana (Erjavec in Poler Kovačič, 2007). Izobraževalni sistemi so pogosto eden pomembnih prenašalcev pristranskih, negativnih in diskriminatornih reprezentacij (Šabec, 2015), le da se te reprezentacije, procesi in predsodki v sodobnih postmodernih družbah ne izražajo več z odkritim sovraštvom in nasiljem, ampak posredno, na simbolni ravni, kot distanciranje, ignoriranje, izogibanje, cinizem in ustvarjanje specifičnih diskurzov (Ule, 2005). »Oni«, »drugi«, tako niso več opredeljeni kot biološko manjvredni, ampak preprosto samo drugačni (Ule, 2005).

5.1. Vloga učitelja pri neposredni izvedbi kurikuluma

Kot diplomirana profesorica razrednega pouka menim, da je učitelj lahko ključen pri ustvarjanju pomenov prikazanih reprezentacij ter da kritična analiza reprezentacij in njihova

objektivna predstavitev dolžnost vsakega učitelja. Kot je zapisal Kroflič (1997), je učitelj odgovoren za neposredno izvedbo kurikuluma. Dolžnost učitelja je zaznati prikrite pristranske in diskriminatorne pojave v šolskem vzgojno-izobraževalnem sistemu ter znati z njimi ustrezno ravnati. Med samim izobraževanjem na Pedagoški fakulteti nismo kritično obravnavali gradiva, ki ga bomo med svojim delom na šoli učitelji uporabljali, s čimer lahko pod vprašanje postavimo sposobnosti učiteljev za kritično razumevanje in reprezentacije šolskih gradiv. Prav tako menim, da v času šolanja nismo bili dovolj usposobljeni za delo v medkulturnem okolju. Pogovarjala sem se z bivšimi študentkami pedagoške fakultete v Kopru, smer razredni pouk, ki so na fakulteti magistrirale in so sedaj zaposlene na različnih osnovnih šolah kot učiteljice razrednega pouka. Vprašala sem jih, ali ocenjujejo, da so v procesu izobraževanja na fakulteti pridobile dovolj medkulturnih kompetenc za delo, in če da, v sklopu katerih predmetov. Spodaj sem zapisala dva odgovora, ki povzameta večino:

Mislim, da nisem pridobila dovolj medkulturnih kompetenc. Opažam velik primanjkljaj na tem področju. Želela bi si več znanja s področja samega poznavanja različnih kultur pa tudi ustreznih metod dela, izbiri ustreznih vsebin o tej tematiki. (S. N., julij, 2022);

Vsekakor ne, nismo pridobili teh kompetenc. Med celotnim študijem je temam o medkulturnosti posvečeno zelo malo pozornosti. Pedagoški delavci predstavljamo otrokom, ki prihajajo iz drugih držav in kultur, velik vzor, včasih pa tudi prvi stik v socialni integraciji, zato bi bilo dobro, da bi tekom študija pridobili več medkulturnih kompetenc. (K. A., julij, 2022).

Lastni predsodki vsakega bodočega učitelja v procesu izobraževanja niso bili ozaveščeni, niti se o njih ni pogovarjalo, kar lahko ima negativen vpliv na delo z otroki, ki prihajajo iz različnih družbenih okolij. Menim tudi, da v samem procesu izobraževanja nismo usvojili dovolj znanja o različnih etničnih in kulturnih značilnostih otrok, ki bi jih lahko pri samem delu z otroki ustrezno upoštevali. Raziskave kažejo, da so lahko izobraževalne možnosti učencev omejene, če učitelj ne upošteva njihovega etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora (Milner, 2007). Ermenc (2006) z raziskavo o udejanjanju načela medkulturalizma v pedagogiki slovenskih osnovnih šol ugotavlja, da obstajajo številne pomanjkljivosti v znanju in občutljivosti učiteljev, kar pa nakazuje tudi na pomanjkanje medkulturnih kompetenc. Kiswarday (2015) ugotavlja, da učitelji lastno usposobljenost o kompetentnosti za zagotavljanje pomoči in podpore učencev iz drugih kulturnih oz. jezikovnih okolij ocenjujejo večinoma kot precej slabo. Vrečer (2009) pa ugotavlja, da je zelo pomembno, da se v usposabljanje učiteljev vključujejo izobraževalne strategije in delovne metode za pripravo na pravilno reagiranje v situaciji različnosti, rasizma,

ksenofobije, marginalizacije in učenje reševanja konfliktov po mirni poti. Bela knjiga (Bergant, Jazbec in Pogačnik, 2009) omenja, da je poleg vključevanja medkulturnih kompetenc pri oblikovanju in izvajanju učnih načrtov in študijskih programov na vseh stopnjah izobraževanja pomembno usposabljanje učiteljev in programi za izobraževanje odraslih. Gregorčič Mrvar in Resman (2016) navajata tudi dejstvo, da učiteljevo vedenje vpliva na vedenje učenca. Kadar lahko učenec učitelju zaupa in se nanj zanese, to pozitivno vpliva tako na duševno zdravje kot na učni uspeh (Lee, 2007).

Če so učitelji ter drugi strokovni delavci usposobljeni za delo v večkulturnem okolju, lahko opremijo učence za življenje v pluralni družbi in jim pomagajo pri razvijanju pozitivnega vrednotenja raznolikosti (Bešter in Medvešek, 2016). Učitelji morajo do učencev pristopati celostno, za kar je potrebno udejanjanje načela medkulturnosti. Potrebno je, da učitelji poleg strokovne usposobljenosti za predmet, ki ga poučujejo, znajo ravnati tudi z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami ter jih upoštevati, za to pa morajo imeti razvite medkulturne kompetence (Bešter in Medvešek, 2016). Pripravljeni morajo biti za delo v okoliščinah, ki so posledica raznolikosti, diskriminacije, rasizma, seksizma in morajo imeti kompetence za razvoj vključujočega in varnega okolja. Vse te izobraževalne metode morajo biti vključene v usposabljanje učiteljic.

5.2. Delavnice pridobivanja socialnih veščin za bodoče učitelje

Diplomanti morajo v času študija pridobiti ustrezna znanja, spretnosti, stališča in navade, ki jim bodo omogočale uspešno delovanje tako v vsakdanjem življenju kot v sklopu zaposlitve, v hitro spreminjajočem se svetu, v katerem živimo. Namen vzgojno-izobraževalnega procesa med drugim je, da posameznika usposobi za učinkovito delovanje v medkulturnem in mednarodnem okolju, brez stereotipnih percepcij in predsodkov do pripadnikov različnih kultur. Takšen posameznik mora imeti dobro razvite medkulturne kompetence, ki sodijo med državljanske in socialne spretnosti in so predpogoj za medkulturni dialog, ki, kot smo že večkrat zapisali, omogoča premeščanje etičnih, kulturnih, jezikovnih in religioznih razlik med posamezniki (Aškerc Veniger, 2018). Medkulturno kompetenco sestavlja tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, fleksibilnost, zavedanje lastne kulturne identitete, odprtost za nove izkušnje, upoštevanje mnenj, sposobnost prilagajati se vrednotam drugih, etično vedenje, potrpežljivost, zavzetost, empatija in občutek za humor (Vižintin, 2011). Evropsko poročilo MIPEX 2011 (v Vižintin, 2011) navaja, da se Slovenija na področju medkulturnega izobraževanja uvršča pod srednjeevropsko povprečje. Peček in Lesar (2006) ugotavljata, da

slovenski učitelji pogosto ne prepoznavajo lastne aktivne vloge pri vključevanju »drugačnega« učenca, pač pa to pripisujejo drugim učencem in njihovim staršem. Menita, da to lahko pomeni, da učitelji ne zaznavajo svoje vloge pri oblikovanju razreda kot skupnosti, ki jo tvorijo med seboj bolj ali manj povezani posamezniki, in ne uporabljajo možne učinkovite vzgoje v skupnosti drugačnih učencev. Bennett (2007, kot navedeno v Vižintin, 2010) meni, da lahko učitelji pomembno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni ter vplivajo na prihodnje državljane sveta tako, da bodo ti razumeli, da brez družbene pravičnosti ne more biti trajnega miru. Krek (2000) prav tako opozori na učiteljevo ključno vlogo pri udejanjanju načel medkulturne pedagogike v vzgojno-izobraževalnem procesu, Peček in Lesar (2006) izpostavita potrebo po dodatnem izobraževanju učiteljev. Zapišeta, da:

[...] različnost učencev od sodobne šole zahteva visoko stopnjo fleksibilnosti, ki je prav gotovo ni mogoče doseči samo z domišljeno formalizacijo načel pravičnosti, podprto tudi z znanjem in izkušnjami učiteljev samih, ampak zahteva tudi učitelja, ki prepozna različnost in zna nanjo konstruktivno reagirati. Temu bo pri izobraževanju učiteljev treba posvetiti posebno pozornost, in sicer v senzibilizaciji učiteljev za problematiko drugačnih učencev, jim zagotoviti pridobitve potrebnih znanj, kako diferencirati in individualizirati pouk, hkrati pa jih ozavestiti, da so prav oni odgovorni ne le za učni uspeh učencev, temveč tudi za njihovo počutje in sprejetost v razredu (Peček in Lesar, 2006, str. 203).

Priprava izobraževalnih programov za priseljence in manjšine ni dovolj, medkulturno je treba izobraziti celotno družbo (Vižintin, 2011). Strinjamo se z zapisanim zgoraj omenjenih avtorjev in mnenjem Pečka in Lesarja (2006) o potrebi dodatnega izobraževanja učiteljev, zato smo se odločili izvesti delavnico pridobivanja socialnih veščin bodočih učiteljev na pedagoški fakulteti v Kopru. Pri oblikah medkulturnega učenja moramo biti pozorni na načine in cilje, ki jih želimo z izbranimi tehnikami doseči (Vižintin, 2010). Schanzova (2006, kot navedeno v Vižintin, 2010) kritizira dejanja, ki so pogosto razumljena kot medkulturno izobraževanje, ko od priseljencev pričakujemo, da nam pokažejo svojo hrano in folkloro in jih tako dojemamo kot »negibljive monolitne bloke«. Poudarja, da koncept medkulturnega izobraževanja zahteva diskusije s tistimi, za katere gre, in ne diskusije o njih. Nastran Ule (1994, kot navedeno v Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1998) poimenuje tri bistvene sestavine socialnih interakcij, in sicer:

- kot izmenjavo dejanj in vedenjskih oblik med posamezniki,
- kot soočanje in povezovanje socialnih pomenov dejanj in
- kot izraz nezavednih dispozicij in vedenjskih vzorcev.

Te tri dimenzije pa ustrezajo trem bistvenim sestavinam socialnih odnosov, in sicer (Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1998):

- vedenju oz. delovanju posameznika;
- socialnim pomenom, ki jih posamezniki med seboj delijo in prevzemajo ter
- nezavednim duševnim strukturam, ki vplivajo na čustva in motive oseb.

Tako interakcije kot tudi socialni odnosi nastajajo med izvajanjem socialnih iger, zato smo za tehniko delavnic izbrali socialne igre. Te pomagajo tako otrokom kot odraslim, da se med seboj spoznava, se učijo poslušati drug drugega, razumevati drugega in se vanj vživljati. Tehnike pomagajo sprejemati in reševati konfliktna situacija ter graditi odnose sodelovanja (Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1998). Socialne igre smo (z izjemo prve, ki je nastala na podlagi lastne izkušnje iz okolja) prevzeli iz izobraževalnega priročnika *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih*, avtorjev Brander, Gomes, Cardenas, Taylor, in de Vincente Abad (2006), ki je izšlo v zbirki Slovenija in Svet Evrope. Ključno vlogo smo namenili pogovoru s študenti, po vsaki končani igri, saj je smisel socialnih iger kasnejša evalvacija, v kateri razmislimo, kaj se je med igranjem dogajalo (Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1998). Prepoznavanje rasizmov in diskriminacij ter razumevanje teh, sta po mnenju Humljan Urh (2010) prva in ključna koraka etnično občutljivega in antirasističnega socialnega dela.

5.3. Etnično občutljivo in kulturno kompetentno socialno delo

Humljan Urh (2013) meni, da se koncept etničnosti ni popolnoma uveljavil niti v izobraževanju niti v socialnem delu. Slovenija je dolgo zanikala potrebo po javnih etničnih diskurzih, koncept etnične občutljivosti in antirasizma v socialnem delu pa dolgo časa, kljub praksam dela s pripadniki različnih etničnih skupin v Sloveniji, ni bil uveljavljen. Etnična občutljivost je, zaradi množičnih migracij, postala aktualna tema socialnega dela šele v začetku 80. let 20. stoletja (Humljan Urh, 2010). V začetnem obdobju profesionalizacije socialnega dela je prevladovalo zanemarjanje osebnih dejavnikov, kot so spol, družbeni razred, verska pripadnost ipd., prevladovala pa je ideologija skrbi za »naše«, pripadnike homogenega naroda. Teorija in praksa sta temeljili na pristopu t. i. »barvne slepote« (Dominelli, 1988, kot navedeno v Humljan Urh, 2013), ki je pomenila enako obravnavo za vse. Učinek te je bil, da so bili pripadniki marginaliziranih skupin postavljeni v enak izhodiščni položaj večini. Od njih se je pričakoval enak učinek ob izvajanju enakih ukrepov za vse in doseganje enakih rezultatov kot večina, s

tem pa se je neenakost ohranjala oz. še povečevala. Peček in Lesar (2006) dajeta za primer prepričanje slovenskih učiteljev, naj se romski otroci že od samega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski otroci, kar je v kontekstu učenčevega napredovanja izključujoče, saj otroci s šibkejšim predznanjem ne morejo slediti pouku v enaki meri kot njihovi vrstniki. Menimo, da je treba upoštevati situacijo vsakega posameznega otroka in ga skladno z njo obravnavati. Pogovarjala sem se z dekletom, ki je Rominja in ki se je počutila diskriminirano, saj so ji pri vpisu na fakulteto želeli upoštevati dodatno število točk, ki jih ni dosegla, le iz razloga, da je Rominja, ne upoštevajoč njenega predhodnega šolanja, znanja in izkušenj (S. B., marec, 2022). Raziskava Harms, Clarke in Douglass Whyte (2008) navaja tudi, da je odnos socialnih delavcev, ki so v večji meri pripadniki večinske skupine, s pripadniki manjšin pogosto neučinkovit, saj socialni delavci vsiljujejo svoje kulturne vrednote pri reševanju njihovih socialnih težav. S tem ne pride do medkulturnega dialoga, socialni delavci ohranjajo razmerje do tujosti in »drugačnosti«, uporabniki etničnih manjšin pa imajo negativno podobo o socialnih službah (Humljan Urh, 2013). Socialno delo je poklic, ki naj bi pripomogel k odpravljanju neenakosti in diskriminacij. Socialni delavci so tisti, ki bi morali odpravljati neenakosti in izključevanje. Socialna pravičnost je poglavitno načelo socialnega dela, a če stroka ne razmišlja o svojem delu, lahko postane izvajalec socialne nepravičnosti, izključevanja, zatiranja in rasizmov. Če so prisotna negativna osebna prepričanja, pomanjkanje strokovnih etnično občutljivih oz. kulturnih kompetenc in antirasističnega znanje, se v socialnem delu ustvarja in ohranja etnična neobčutljivost. Nasprotno, etnična občutljivost pomeni zavest o različnih kulturnih vrednotah, prepričanjih in navadah med posamezniki v družbi in prepričanje o pomembnem vplivu teh vrednot, prepričanj in navad na same interakcije z ljudmi. Socialni delavci potrebujejo znanje o kulturi, tako lastni kot tuji in morajo razumeti, kako njihova osebna prepričanja vplivajo na odnose z ljudmi. Sama občutljivost za socialno delo pa ni dovolj, potrebna je tudi kulturna kompetentnost (Humljan Urh, 2013).

Vse večja kulturna heterogenost, prepoznavanje starih in definiranje novih kulturnih manjšin je vplivalo na vse večjo prepoznavnost tem etnične različnosti v študijskih programih socialnega dela. Kulturna kompetentnost je postala ena od nujnih spretnosti socialnih delavcev (Humljan Urh, 2013). Globalni standardi izobraževanja in usposabljanja za socialno delo (2006, kot navedeno v Humljan Urh, 2013) izobraževalnemu sistemu nalagajo:

- obogatitev izobraževalnih izkušenj s pomočjo refleksije o etnični in kulturni raznovrstnosti;

- zagotoviti, da so cilji kulturne in etnične raznovrstnosti v vseh predmetnikih jasno izraženi;
- vprašanja kulturne in etnične raznovrstnosti morajo biti zastopana v praktičnem delu programa;
- študentu zagotoviti možnost razvijanja ozaveščanja o svojih osebnih, kulturnih vrednotah, prepričanjih, tradicijah in pristranskosti;
- razvijati znanje in občutljivost o kulturni in etnični raznovrstnosti;
- zmanjševati skupinske stereotipe in predsodke in zagotoviti, da se rasistično obnašanje ne ponavlja v praksi;
- zagotoviti, da so študenti sposobni vzpostaviti odnose ne glede na njihovo kulturno in etnično pripadnost;
- zagotoviti, da študenti poznajo temeljne človekove pravice in da
- spoznajo sami sebe kot individuum in kot pripadnike kolektivno-družbenih skupin.

Kulturna kompetentnost pomeni usposobljenost, spretnost in sposobnost za delo v večkulturni družbi in za delo s pripadniki različnih kultur. Kulturno kompetentna socialna služba je odzivna na probleme v odnosu do kulture, rase, spola ipd. Obsega prepoznavanje in razumevanje, kako ekonomski pogoji, rasa, etničnost, kultura in širši družbeni kontekst vplivajo na vsakdanje življenje in izkušnje ljudi. Kulturno kompetentnost lahko torej razumemo kot zmožnost strokovnjaka, da svojo strokovno vlogo učinkovito opravlja v večkulturnem okolju (Humljan Urh, 2013).

5.4. Antirasistično socialno delo

Lena Dominelli (1995) opozori, da socialni delavci pogosto spregledajo deprivilegirane državljane (ljudi, ki so formalno državljani, a so jim nekatere pravice odvzete) kljub revščini in rasističnim napadom nanje in zapiše: »Vrhu tega se učitelji in praktiki socialnega dela ne potrudijo kaj dosti obravnavati problematike, ki bi jo bilo potrebno obravnavati, da bi se profesionalci v socialnem skrbstvu ustrezno odzivali na potrebe deprivilegiranih državljanov« (Dominelli, 1995, str. 183). Avtorica kot rasistične situacije opredeli spregledovanje, zanikanje, barvno slepoto, prelaganje, pokroviteljstvo, izogibanje, dekontekstualizacijo, članek pa je prvi v Sloveniji, ki opozori, da socialni delavci niso nujno antidiskriminatorni samo zato, ker so socialni delavci (Humljan Urh, 2009). Antirasistično socialno delo opredli kot obliko prakse socialnega dela, ki se sooča s strukturnimi neenakostmi in družbenim razmejevanjem,

antirasistični socialni delavce pa mora delovati za njihovo preseganje in odpravljanje (Humljan Urh, 2009).

Healy (2005) zapiše, da je eno pomembnih načel antirasistične prakse visoko stopnja ozaveščenosti o lastnih predsodkih. Razack (2002) opozori še na ozaveščenost o razumevanju lastnega položaja znotraj privilegiranosti. Healy (2005) kot poglobitno značilnost antirasističnega socialnega dela opredeli prepoznavanje rasizmov na osebni, kulturni in strukturni ravni. Na osebni ravni gre za zavzemanje za odpravo lastnih predsodkov in rasistične prakse. Na kulturni ravni gre za zavzemanje za antirasistično ideologijo v socialnem delu, pri čemer so socialne delavke odgovorne, da opozarjajo in odpravljajo etnične in rasne stereotipe, družbene neenakosti in socialno izključenost. Na strukturni oz. institucionalni ravni se antirasistična praksa kaže v pogovorih o rasizmu na delovnem mestu, usmerjanju sredstev za izvajanje antirasističnih pobud in zaposlovanju pripadnikov različnih etničnih skupin (Humljan Urh, 2009). Zaradi slednjega se mi je pogovor glede moje pokritosti in obveščanja uporabnikov o tem na Centru za socialno delo, enota Koper, zdel toliko pomembnejši. Socialne delavke so mi namreč rekle, da jim je pomagal ozavestiti lastne predsodke, in jih pripeljal do razmišljanja o delovanju v praksi dela v prihodnje. Zorn (2003) zapiše, da je prvi korak odpravljanja rasizma, da se ga začnemo zavedati. Ozaveščanje je proces, ki se zgodi takrat, ko prepoznamo povezavo med družbenimi odnosi, v katere vstopamo, reproduciranimi skladno z našimi vrednotami in prepričanji, ter družbenimi pozicijami, ki jih zasedamo. Ozaveščanje pomeni tudi, da znamo prepoznati, kako se institucionalni rasizem prepleta z osebnim. Healy (2005) kot pomembno načelo opredeli tudi krepitev moči, ki se udejanja v prepoznavanju in preseganju neenakih razmerij moči. Na osebni ravni to pomeni podporo posamezniku, da pridobi več vpliva nad svojim življenjem (Humljan Urh, 2009), kar se poskušala doseči v dolgoletnem sodelovanju s Kameruncem. Na kulturni ravni se krepitev moči udejanja skozi večanje vpliva na odpravljanje stereotipov in predsodkov o izključenih skupinah (Humljan Urh, 2009). V ta namen sem pričela s pisanjem bloga in predstavljanjem vsakdanjega življenja muslimanov širši slovenski javnosti. Na strukturni ravni je slednje moč udejanjiti skozi kolektiven političen odziv, korenite družbene spremembe in socialne akcije. Ena izmed socialnih akcij bi lahko bila redno izvajanje delavnic pridobivanja socialnih veščin bodočih učiteljev.

Antirasistična praksa deluje tako na mikro ravni, torej na zadovoljevanju osebnih potreb posameznikov, kot na širši, makro ravni, kjer se zavzema za socialne akcije, ki opozarjajo in odpravljajo neenakost in rasizem v družbenih strukturah (Humljan Urh, 2009). Menimo, da lahko izvedeno delavnico prištejemo k začetku antirasistične praksi na makro ravni. Freire (1985)

opozori na neenaka družbena razmerja in socialne delavce označi kot nosilce njihovih sprememb. Zorn (2003) zapiše, da moramo socialne delavke dobro vedeti, kateri strukturni mehanizmi povzročajo diskriminacijo in zatiranje. Poznati in spoštovati moramo kulturne raznolikosti ljudi, razumeti pomen različnih, individualnih in kolektivnih stilov življenja, tradicije, običajev, vere ipd. Poznati moramo pomen pripadanja skupini, ki je označena kot »druga« in pomen barve kože. Poznati moramo načela zagotavljanja enakih možnosti s pomočjo pozitivne diskriminacije, ki omogoča zmanjševanje izključenosti najbolj ranljivih skupin prebivalstva. Zagovarjati moramo metode antirasističnega socialne dela, ki so zagovorništvo, načrtovanje služb, etnografska metoda, izdelava individualnih načrtov, osebna asistenca ipd. (Zorn, 2003).

6. REZULTATI IN RAZPRAVA

V tem poglavju bomo smiselno opredelili pridobljene rezultate.

6.1. Stereotipi, predsodki in sovražni govor

Sama se, tako kot mnoge moje sogovornice, soočam z družbenimi stereotipi, predsodki in sovražnim govorom. Predsodki so največkrat vezani na moj način oblačenja (hijab) in povezani z dojemanjem muslimanke kot tujke in ne Slovenke: »Najprej bi rada izpostavila, da sem Slovenka. To se mi zdi pomembno dejstvo, ker je del moje identitete. Velikokrat sem zaradi hijaba 'poslana nazaj' v Bosno in Hercegovino ali katere druge islamske države, ker ljudje samodejno sklepajo, da od tam prihajam. [...]« (A. R.). Eden izmed primerov je tudi ta, da ljudje pred menoj večinoma govorijo o meni, saj so prepričani, da jih ne razumem. Govor po navadi na različne načine opisuje moje pokrivalo in zunanost: »Lej, kako ima lepe oči, škoda, da ima to na glavi.« Pokrivalo je vzrok stereotipnega dojemanja: »Prosim, pokažite mi dovoljenje za prebivanje.«; »Koliko otrok imaš?«; »Kdaj v mesecu prejmeš socialno pomoč?«; »A ti lahko delaš?«. In še mnoga vprašanja. Včasih se nam zdijo predsodki nedolžni, vendar hitro prerastejo v širše družbeno prepričanje in postanejo gorivo sovražnega govora, ki se pojavlja na ulicah: »Zginite Bosanci nazaj v Bosno!« (K. L.), in v institucijah (šola): »Pove mi, da lahko sedim na tleh, ker Bosanci itak jeste na tleh.« (K. L.). Imuni na predsodke niso niti socialni delavci: »Zaposleni CSD-ja, kot razumeš, da moramo, vsakega uporabnika vprašamo, če se strinja s sodelovanjem s teboj, glede na to, da si pokrita.« (U. Z.). Pomembno je, da znamo ozavestiti svoje predsodke in jih preseči:

Iskreno se ti opravičujem za nestrokovno ravnanje v zvezi s tvojim načinom oblačenja. [...] Vsekakor pa jo bom vzela kot dragoceno izkušnjo in skušala narediti vse, da se ne ponovi več. [...], pač pa da po najboljših močeh poskrbimo, da to vsi strokovni delavci ozavestimo in bolje ravnamo v prihodnje. [...].

6.2. Rasizem

Čeprav se zdi, da rasizem izginja, raziskave in lastna terenska opažanja kažejo drugače. Pri rasizmu gre le za strukturno spremembo, ne pa njegovo izginjanje, saj se danes rasizem kaže kot sovražno vedenje do etničnih manjšin. Naturalizirano je tudi rasistično vedenje: »Logično, da te je v Izoli strah, ko pa je polna Albanske mafije in pokritih žensk.« (S. V). Rasizem ohranja hierarhija moči v državi, katere se privilegirani mnogokrat sploh ne zavedamo: »Dokler nisi z

nekom v postopku, se niti ne zavedaš, kako zelo privilegirani smo vsi z evropskim potnim listom. Mene je groza in me je postalo sram, kako je nam vse dostopnejše kot drugim.« (L. S.). Rasizem deluje tudi po zakonodaji in pravilih: »Na naši banki žal državljani Turčije ne morejo odpreti računa.«

6.3. Islamofobija

Islamofobija je sovražnost in strah pred muslimani: »Vem pa, da moja starša ne bi nikoli sprejela niti fanta, če bi vedela, iz kje je in kašne vere je [...]« (R. N.). Islamofobija se odraža v različnih spektrih življenja muslimanov in na njih negativno vpliva: »[...] ravno zaradi krivic, ki so se dogajale osebno zaradi priimka in porekla.« (M. N.). Muslimani, ki smo druga največja verska skupina v Sloveniji in v Evropi, se z diskriminacijo srečujemo v najrazličnejših okoliščinah, še posebej pri iskanju zaposlitve: »[...] da lahko delam v poslovalnici DM, dokler ne začnem nositi hijab, od tega dne dalje mi delo tam ni več dovoljeno. [...]« (L. Z.), na delovnem mestu: »Približno tri mesece nazaj sem morala izbrati med službo in svojim hijabom. [...] Potem je prišel moj šef in me postavil pred odločitev.« (R. K.) ter pri dostopu do javnih ali zasebnih storitev: »[...] ravnatelj želi, oziroma pravzaprav zahteva, da v šolo ne prihajam s hijabom.« (A. R.). Posledično se mnoge muslimanke soočajo z identitetnim problemom, strahom in ne sprejetostjo: »Jaz bi se pokrila, ampak delam. Kako bi v bolnici lahko obdržala službo s hijabom? Saj ne bi nihče razumel. [...]« (H. U.). »[...] tolikokrat mi je težko, ker se počutim sama in po drugi strani ker imam resne probleme z družino.« (M. D.). Muslimani se srečujemo tudi z medosebnim verbalnim in fizičnim nasiljem: »[...] kot na primer gospod, ki mi je pljunil pred nos, [...]« (I. B.).

6.4. Evalvacija delavnic pridobivanja socialnih veščin

To metodo dela – delavnico učenja socialnih veščin in refleksijo te delavnice – smo lahko izvedli le na podlagi sinteze predhodnih raziskovalnih metod (teoretske raziskave ključnih pojmov; etnografije (refleksije lastne pozicije, nestrukturiranih intervjujev pokritih žensk ter intervjuja s predstavnikom islamske skupnosti).

Delavnico učenja socialnih veščin smo izvedli kot intervencijo, s ciljem nadgrajevanja medkulturnih kompetenc študentk, ki so bodoče učiteljice. Če je učitelj medkulturno osveščen, lahko dejavno pripomore k oblikovanju družbe, v kateri je raznolikost vrednotena pozitivno.

Delavnice smo se odločili oblikovati kot socialne igre, saj so to tehnike, ki udeleženi pomagajo razumeti drugega in se vanj vživljati. Z njimi se učimo graditi odnose sodelovanja, sprejemanja in reševanja konfliktov. Pomagajo nam vzpostaviti enakopravnejše odnose in lažje razumevanje posameznikovih reakcij. Razvijajo solidarnost, medsebojno pomoč in upoštevanje različnosti. Povečujejo ustvarjalnost in sposobnost, da predmete v novih odnosih dojamemo na izviren način in jih znamo fleksibilno uporabiti. Omogočajo videnje problemov, ki jih na videz ni, odmik od pridobljenih miselnih obrazcev in razumevanje, da ti niso trajni. Med igrami lahko vsak izrazi svoja čustva in stališča, zmanjšujejo pa strah (npr. strah pred zagovarjanjem lastnih stališč). Omogočajo interakcije, interakcije omogočajo več pogledov, takšne pridobljene izkušnje pa spodbujajo, da znamo pri razmišljanju uporabiti različna stališča, kar povečuje našo objektivnost. Takšne vrste interakcij presegajo sredstvo izobraževanja in dosegajo socialne cilje (Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1998), ki pa so bili tudi naši cilji.

Izbrali smo pet socialnih iger, ki jih prilagamo v prilogah. V nadaljevanju bomo evalvirali vsako od njih.

Prva igra je nastala na podlagi osebne izkušnje, saj mi ljudje pripisujejo različne lastnosti, le na podlagi vizualnega prvega vtisa (hijab), ki ga o meni dobijo, ko me vidijo. Prvi vtis in z njim pripisane lastnosti vplivajo na njihovo mišljenje o meni, mnogokrat pa sem zaradi takšnih vtisov diskriminirana ali obravnavana drugače. Za učitelja je izjemno pomembno, da si o otrocih ali njihovih starših ne ustvarja vtisa glede na njihov izgled, barvo kože, nacionalnost ipd. in da se zaveda učinka prvega vtisa. Gre namreč za človekovo nagnjenje, da na podlagi prvega vtisa presoja nadaljnje vedenje tako, da je to čim bolj skladno s prvim vtisom (Bajec, 2009). Preden sem prišla v prostor, je oseba, ki mi je pomagala, začela delavnice in podala navodila za prvo nalogo. Na tablo je projicirala mojo fotografijo, udeleženci pa so morali zapisati prve misli, ki sem jim porodijo ob dani fotografiji. Ko so z zapisom končali, sem v predavalnico prišla jaz in jim predstavila in prebrala prve vtise. Študenti so bili izjemno presenečeni, ko sem prišla v predavalnico, nekatere pa je bilo tudi sram, ko sem vtise brala. Nekateri vtisi so bili skladni z zaznavam, ki jih doživljam vsak dan, večinoma so me vsi dojemali kot tujko (Turčija, Iran ipd.), gospodinjo, mater, pripadnico islamske vere itd. Nekateri so napisali, da sem lepa in »pobožna«, »zelo verna« ženska. Študentje moje podobe niso povezovali s terorizmom ali nasiljem. Po branju smo se pogovorili, smisel socialnih iger namreč je, da razmislimo, kaj se je med igranjem dogajalo (Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1998). Menim, da so študentje razumeli, kakšne so posledice prvega vtisa in zakaj je pomembno, da se zavemo svojih predsodkov, jih ozavestimo

in preprečimo, da bi ob stiku z ljudmi vplivali na nas, naše mišljenje ali vedenje. Eden izmed študentov je v anonimni evalvaciji zapisal:

Ko si prišla v razred, me je bilo kar sram, nikoli si ne bi mislil, da je ženska iz fotografije predavateljica. Zavedal sem se, da nisem imun na predsodke in da lahko moje zaznave dejansko vplivajo na življenje ljudi. Menim, da mi bo pridobljeno znanje koristilo pri delu v šoli in v vsakdanjem življenju tako, da bom poskušal imeti manj predsodkov in bom dajal nalepke šele, ko nekoga spoznam.

Naslednje 4 igre sem izbrala iz izobraževalnega priročnika Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih, avtorjev Brander, Gomes, Cardenas, Taylor in de Vincente Abad (2006), ki je del evropske mladinske kampanje proti rasizmu, ksenofobiji, antisemitizmu in nestrpnosti.

Druga igra se imenuje »Jekleni krog«, cilj katere je na lastni koži občutiti, kako je, če si del večine oz. manjšine. Udeležence sem razdelila v manjše skupine (6 ali 7) študentov, v vsaki skupini je bil 1 »opazovalec« in 1 »izobčenec«. Člani skupine so se postavili tesno v krog, »izobčenec« se je moral poskusiti zriniti v krog, drugi pa so mu to morali poskušati preprečiti. Opazovalec je opazoval, kakšne strategije so uporabljali, vsi študentje so se preizkusili v vseh vlogah. Sledil je pogovor. Pogovorili smo se o občutkih, ki so jih študentje med igro doživljali. Razčlenili smo strategije, ki jih uporabljamo, da nas večina sprejme, in ozavestili, kdaj si želimo biti del večine in kdaj manjšine. Igro smo prenesli v resnični svet, se pogovarjali o razdelitvi moči v državi in kaj v družbi predstavlja »krog« (privilegij, moč, denar, delo, stanovanje, ipd.). Pogovarjali smo se o močnejših in šibkejših skupinah naše družbe, načinih, ki jih uporabljajo manjšine, da bi postale kot večina, in o tem, kako si večina ohranja status. Igro smo prenesli tudi v razred, študentje so razmišljali, kako bi preprečili, da bi nekdo v razredu postal »izobčenec«, kakšne strategije lahko uporabljajo, da do tega ne pride, kaj lahko storijo, če skupina otroka izloči ipd. Mislim, da so študentje dosegli cilje igre. Igra jim je bila všeč, razgibali so se in zabavali, ob vsem tem pa prejeli tudi globlje sporočilo. Na lastni koži so občutili, kaj pomeni biti izločen. To je pomembna izkušnja, saj lažje razumeš občutke sočloveka, če si tudi sam doživel podobno. S pogovorom smo igro umestili v vsakdan in v šolsko prakso. Misli ene izmed študentk: »Delavnica mi je bila všeč, všeč so mi bile igre, ki so me postavile v situacije, počutje in razmišljanje, ki ga imajo ljudje, ki so označeni kot 'drugačni'. Še bolj sem se zavedla problematike in pomena 'drugačnosti', dobila pa sem tudi vpogled v mnenje svojih vrstnikov.«

Tretja igra »Etikete« je izkustvena vaja učinkov stereotipov, s katero dosegamo cilje:

- raziskati odnos med pričakovanji, ki jih drugi gojijo do nas in našim vedenjem,
- zavedati se vpliva, ki ga ima naše vedenje na druge in
- spodbuditi pogovor o učinkih, ki jih imajo na ljudi stereotipi.

Na hrbet vsakega udeleženca sem nalepila nalepko tako, da niso videli, kaj piše na njej (neodgovoren, duhovit, neumen, pameten, len, nepotrpežljiv, sebičen, pesimističen, trmast, neresen, nesamozavesten, agresiven, muhast, zavidljiv, iznajdljiv, lažnivec). Igro sem prilagodila skupini, s katero sem izvaja delavnice (bodoči učitelji). Po skupinah so dobili nalogo oblikovati začetno motivacijo za učno uro na temo medkulturnosti. Med izvajanjem naloge so se morali drug do drugega obnašati skladno z napisom na nalepki, vendar nikoli niso smeli izreči besede, zapisane na nalepki. Do soigralcev so se torej morali obnašati skladno s stereotipom nalepke. Po končani dejavnosti je sledil pogovor. Vsakega sem najprej vprašala, ali je uganil lastnost, ki jo je imel zapisano na čelu. Pogovorili smo se o občutkih, ki so jih doživljali med igro. Zanimalo me je, ali so se težko vedli do ljudi skladno z napisom nalepke in ali se je mogoče kdo začel obnašati skladno z napisom na nalepki. Pogovorili smo se o tem, kakšne nalepke dajemo ljudem v vsakdanjem življenju, kako to vpliva nanje in na naše mnenje in razmišljanje o njih. Razmišljali smo, komu v vsakdanjem življenju dajemo nalepke in ali so te upravičene. Podelila sem tudi svoje izkušnje. Tudi pri tej igri menim, da so študentje dosegli zastavljene cilje. Zapisi študentov:

Naučila sem se, da nekatere stvari in problemi niso tako daleč stran, kot si mislimo. Delavnice so bile drugačne, kot sem pričakovala. Ti dajo misliti, pokažejo neko drugo perspektivo. Vsak se je imel možnost izraziti. Delavnica je pripomogla, da sem se bolj zavedla omenjenih problemov.;

Delavnice so mi dale misliti o marsičem iz drugega zornega kota. Mogoče so še globlje zasidrala neka mišljenja. Upam, da bom lahko s pridobljenim znanjem nekomu odprl obzorja.;

Všeč mi je bilo, da smo se lahko odprto pogovarjali o družbenih problemih, o katerih raje ne govorimo. Mislim, da lahko sedaj še bolj odprto gledam na svet in sprejemam nove ljudi.

Četrta igra »V našem bloku« pokaže, da se rasistično vedenje ne kaže le v nasilju nad tujci ali begunci, ampak tudi v diskriminaciji pri dodelovanju stanovanj, zaposlitve in drugih vidikih vsakdanjega življenja. Je igra vlog, ki tematizira možnost pozitivnega reševanja medkulturnih konfliktov, pokaže, da je analiza in reševanje konflikta odvisna od družbenega in kulturnega

ozadja vpletenih ter da lahko naši lastni interesi zameglijo razumevanje problema. Cilji so predvsem:

- analiza našega odnosa do ljudi različnih kulturnih in socialnih ozadij,
- raziskovanje strategij reševanja problema,
- razmišljanje o mejah strpnosti in
- razmisliti o odnosu med diskriminacijo in konflikti interesov.

Študentje so dobili kartice z opisi vlog in problem oz. konflikt, ki ga morajo rešiti. V drugem delu igre so prejeli kartice z nasveti, ki privedejo do konstruktivne rešitve problema. Potem ko so prišli do skupne rešitve problema, smo se o dogajanju pogovorili. Podrobno smo se pogovorili o vtisih dogajanja med igro, počutju, vživetju v vloge, razliko med prvi in drugim delom igre, potem ko so prejeli kartice pomoči, o njihovih argumentih in na čem so ti temeljili. Zanimalo me je, od kje so črpali argumente, ali so bili z rešitvijo zadovoljni, ali je bila pravična za vse, ali je morala ena stran bolj popustiti kot druga in kako bi lahko problem rešili drugače. Ko je vsak povedal svoje mnenje, sem študentom pomagala, da so začeli razmišljati o problemih, ki smo se jih dotaknili. Kje so podobnosti igre z vsakdanjim življenjem, katere družbene odnose je igra odsevala in kateri igralci so najbolj predstavljali te odnose. Vsak posameznik je izrazil mnenje, ali pri soočanju s konfliktom z ljudmi iz drugih kulturnih ozadij iščemo rešitev, ki bo zadovoljila vse, ali poskušamo vsiliti svoje stališče ne da bi pomislili, kaj drugi čutijo ali mislijo. Razmišljali smo, v kolikšni meri so konflikti posledice kulturnih razlik in ne drugih okoliščin (gospodarski ali osebni interesi). Zanimalo me je tudi, ali ima kateri študent izkušnjo s takšnim konfliktom, kakšne so bile okoliščine konflikta in ali nima takšne izkušnje, zakaj ne. Študentje so navajali primere iz šole ob sodelovanju s starši otrok priseljencev. Marsikdaj pride do konflikta zaradi nepoznavanja druge kulture in s tem povezanih navad in razumevanja spoštovanja, velikokrat pa je velika ovira v komunikaciji tudi jezik. Študentje so se vživeli v svoje vloge, ob pogovoru pa realno in kritično presojali nastale situacije. Mislim, da so dosegli cilje igre in da jim bom dejavnost koristila. Poleg vsega zgoraj napisanega smo govorili tudi o tehnikah konstruktivnega reševanja konfliktov, kar je ena izmed sposobnosti, ki jo mora imeti vsak učitelj. Nekaj evalvacij:

Vsako dobljeno in poslušano mnenje posameznika šteje in je pomembno. Zdi se mi pomembno že ozaveščanje, saj s tem sporočamo, da v razmišljanju nismo sami.;

Všeč mi je bilo, da sem lahko poglobljeno razmislil o stvareh, o katerih drugače ne razmišljam. Všeč mi je bilo, da sem lahko pogledal vase in se zavedel, kaj lahko pri sebi še izboljšam. Igre so bile uporabne ne samo za šolo, temveč tudi za vsakdanje življenje.;

Definitivno so se mi odprli novi pogledi, menim pa tudi, da sem se naučila kar nekaj koristnih stvari. Predvsem, kako lahko jaz vplivam na druge, čeprav se tega sploh ne zavedam. Všeč mi je bila tudi igra vlog in reševanje konfliktov. Uporabna spretnost. Zanimivo je bilo občutiti, kako je, če si »drugačen«, in razmisliti, kaj narediti, da sama ne bom dajala drugim takšnega občutka.

Za zadnjo igro smo izbrali zabavno dejavnost »Baloni«, ki nas opomni, da če želimo slediti sanjam in uresničiti pravičnejši svet, se moramo najprej osvoboditi verig, ki nam to preprečujejo. Igra omogoča razmislek o mehanizmih zatiranja, diskriminacije in izključevanja in skupino spodbudi k pozitivni akciji in nadaljnjim aktivnostim. Slednje je bil tudi moj cilj izvajanja delavnic. Vsak posameznik je moral na listek zapisati nekaj idej o tem, v kakšni družbi bi rad živel. Nato so prebrali značilnosti te družbe in listke prilepili na tablo. Nato sem jih pozvala, da razmislijo o dveh stvareh, ki kot »veriga« visita nad njimi in preprečujeta, da bi lahko dosegli idealno družbo. Medtem sem jim razdelila vsakemu po dva balončka in dve vrvici. Balončke so napihnili in na vsakega napisali verigo, ki jim preprečuje doseči sanjsko družbo. Vsak je glasno prebral verigi, nato pa balončka privezal za svoja gležnja. Povedala sem jim, da če želimo doseči, kar si želimo, moramo pretrgati verige, ki nam to preprečujejo, to pa bomo storili tako, da drug drugemu popokamo balončke tako, da jih pohodimo, pri čemer vsak varuje svoja balončka, saj se je včasih težko rešiti verig. Po pokanju in zabavi je sledil zaključni pogovor. Razmisli smo, od kod izvirajo naše »verige« in zakaj so tako težke. Vprašala sem jih, ali nekateri ljudje nosijo več verig, ki jih »tlačijo«, kot drugi, in kdo so ti ljudje. Vsak je povedal svoje mnenje o tem, kako lahko pomagamo pretrgati verige.

Na koncu sem se jim zahvalila in prosila, da delavnico evalvirajo. Ena od udeleženk je zapisala:

Všeč mi je bilo, ker so delavnice zajemale aktualno problematiko današnje družbe in zanimivo je bilo, skozi igro in pogovore odkrivati nova stališča drugih. Zahvalila bi se, da sem lahko bila del delavnice in da si se potrudila pri pripravi. Dobila sem nove poglede in se še bolj zblížala s to tematiko. Menim, da je to pomembna tema, o kateri mora biti ozaveščen ne samo vsak učitelj, temveč tudi vsak človek. Zavedanje predsodkov in delanje na sebi je ključno na poti do sprememb.

Menim, da so bile delavnice uspešne in da sem z izvedbo dosegla cilje, ki sem si jih zastavila. Medkulturno kompetenco sestavlja (Vižintin, 2011, str. 534):

- tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij,
- fleksibilnost,
- zavedanje lastne kulturne identitete,
- odprtost za nove izkušnje,
- upoštevanje mnenj,
- sposobnost prilagajati se vrednotam drugih,
- etično vedenje,
- potrpežljivost,
- zavzetost,
- interpersonalne veščine,
- samoizražanje,
- empatija in
- občutek za humor.

Delavnice so bile prepletene z vsebino medkulturne kompetence in presegale formalno učenje, kar pripomore k širšemu razumevanje medkulturnega dialoga in omogoča izkušnjo, s katero vzgojni vidik poteka učinkoviteje (Bahovec, Adam, Potočnik, Bogataj in Virk-Rode, 2011). Socialne igre so tehnika, ki jo rada izbiram za delavnice, saj niso monotone in imajo velik socialen učinek. Socialne igre niso zgolj dopolnilo vzgojnega-izobraževalnega dela, pač pa omogočijo kakovostno spreminjanje z zorenjem. Prispevajo k razvijanju in dožemanju odnosa do samega sebe in odnosov z drugimi ter udeleženi omogočijo osveščeno spraševanje in odločanje o tem, kako in zakaj s svojim življenjem ravnamo na določen način in ne drugače (Serec, 2009). Najpomembnejši del socialnih iger je pogovor, ki jim sledi, zato sem temu namenila največ časa in pozornosti. Da bi dosegli želeni cilj, ne smemo zanemariti vidika komunikacije, ki socialne igre loči od družabnih. Če se uporabljajo le kot družabne igre, se o njih ne pogovarjamo med igro in po njej. Socialne igre pa lahko dosežejo svoj namen le, če se udeleženci me igro in potem pogovarjajo (kako so doživljali igro, kako so se počutili v določeni vlogi, kaj jim je bilo všeč, kaj ne, kako so sprejeli druge člane skupine, kako si ti sprejeli njih ...) (Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1990). Skozi igro in pogovor so udeleženci bili soočeni z vprašanji medkulturne družbe, občutili etiketiranje in izločenost na lastni koži, ozaveščali problematiko predsodkov in »drugosti«, se krepili v izražanju lastnega mnenja, poslušanju drug drugega in v uspešnem reševanju konfliktov. Razmišljali so o spoštovanju individualnosti

vsakega posameznika in se poglobili v spoznavanje sebe, svojega mišljenja, potreb in čustev. Omogočeno jim je bilo razmišljanje o lastni, osebni in poklicni vlogi, ki jo imajo na tem področju. Izbrane igre imajo vpliv tudi na razvijanje empatije.

Omejitev je bilo več. Na voljo sem imela samo tri ure, menim, da če bi imela več časa, bi se lahko še bolj poglobljeno pogovarjala s študenti. Menim tudi, da bi bila poglobljenost pogovorov večja, če bi imela več izkušenj. Vzorec je bil majhen, saj delavnice niso bile obvezne in so bile izvedene v popoldanskem času. Izvedla sem samo eno delavnico, kar zanesljivo ni dovolj. Sem pa jo izvedla in od udeležencev dobila pozitivne povratne informacije. Raziskava (Čančar in Drljić, 2015) pokaže, da le redke socialne delavke na šolah izvajajo delavnice krepljenja medkulturnih kompetenc. Raziskave kažejo tudi, da učitelji ocenjujejo, da nimajo dovolj medkulturnih kompetenc (Ermenc, 2006; Kiswarday, 2015; Vrečer, 2009 idr.) in da si na tem področju želijo več znanja (Čančar in Drljić, 2015).

6.5. Ugotovitve in predlogi

Ugotovili smo, da se tujci in muslimani v Sloveniji soočajo s številnimi izzivi, ki so posledica nestrpnosti, rasizma, ksenofobije in islamofobije. Predlagali bi financiranje in izvajanje akcij za povečanje medkulturnega dialoga med skupinami (kot npr. »Let's Pop the Bubbles« projekt) in dejavnosti opolnomočenja posameznikov (kot npr. »Empowering Migrant Voices in Integration and Inclusive Policies«; Advocacy for Foreigners project BODE – No barriers to Equality« ipd). Menimo, da bi bilo potrebno tudi opolnomočenje muslimank na način, da bi se zavedale svojih pravic in dejanja islamofobije prijavljala. Na ta način bi bilo mogoče problem islamofobije, ki se ne izpostavlja dovolj, prenesti v javno zavedanje in vplivati na prakse prepričevanja diskriminacije. S preprečevanjem diskriminacije bi pozitivno vplivali tudi na identiteto posameznic, ki se zaradi strahu pred nesprejemanjem družbe soočajo z identitetnimi problemi. Za enakopravnejšo družbo, v kateri so vsi posamezniki spoštovani in sprejeti v svoji različnosti, pa je pomemben tudi razvoj medkulturnih kompetenc. Evropska komisija priporoča razvoj ključnih kompetenc, ki jih potrebuje posameznik za izpolnitev in razvoj, aktivno državljanstvo, družbeno vključenost in zaposlitev. Ključne kompetence so kombinacija znanj, spretnosti in odnosov in so razdeljene v osem skupin. Eno izmed teh skupin predstavljajo socialne in državljanske kompetence, ki pa vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence (Vižintin, 2011). V magistrskem delu smo ugotovili, da je medkulturalizem načelo, katerega udejanjiti je, v večkulturnih družbah, v katerih živimo, nujno tako v praksi izobraževanja kot v praksi socialnega dela. Da bi to bilo mogoče, posamezniki potrebujemo

medkulturne kompetence. Kot posledica zaznavanja pomanjkanja teh v izobraževalnem načrtu bodočih učiteljev smo z izbrano populacijo izvedli delavnice pridobivanja medkulturnih kompetenc in socialnih veščin. Ugotovili smo, da so predstavniki raziskovalnega vzorca pozitivno ocenjevali izvedeno praktično delo ter da takšne intervencije kot koristne opisujejo tudi druge raziskave (Bahovec, Adam, Potočnik, Bogataj in Virk-Rode, 2011). Zaznavamo pomanjkljivost majhnega vzorca in nekontinuiranost opravljenega dela. Menimo, da bi bilo podobne prakse treba vnašati v izobraževalni proces bodočih učiteljev, vendar vseh in kot večkratno, stalno delo. Medkulturnost je načelo in ne delavnica, ne tri ure praktičnega dela, ne učitelj, ki pride dvakrat letno v razred s predstavitvijo teme, in ne socialni delavec, ki dela v šolski pisarni in nima etničnih ali rasnih predsodkov. Raziskave kažejo tudi, da sama medkulturnost ni dovolj, če ni pred tem prisotna tudi socialna pravičnost. Predlagali bi:

- dejavnosti za razvijanje socialne pravičnosti, oblikovanje pozitivnih stališč do različnosti in nadgrajevanje medkulturnih kompetenc bodočih učiteljev;
- raziskave o vplivih izvedenega praktičnega dela na področju medkulturalizma v šolah;
- kritičen pregled vsebin učnih gradiv, ki se v šolah obravnavajo, in učenje učiteljev kritičnega mišljenja;
- kritičen pregled šolskih učnih načrtov;
- politike spodbujanja vpisovanja v izobraževanje učiteljev prebivalce različnih kulturnih in etničnih ozadij;
- raziskave vloge šolskega socialnega dela pri razvijanju medkulturnih, antirasističnih praks v šolstvu.

Razvijanje socialne pravičnosti in medkulturnih kompetenc bodočih učiteljev je nekaj, na čemer bi moral temeljiti učni načrt vsake fakultete oz. šol na vseh stopnjah izobraževalnega procesa in tudi kasneje, kot vseživljenjsko učenje, saj se družba ves čas spreminja. Teme medkulturnosti bi morale biti prepletene v vse vsebine vseh učnih predmetov. Zagotoviti bi bilo potrebno znanje o drugih kulturah, ki so pomembne za delo z otroki in njihovimi starši, ki prihajajo iz različnih kulturnih in etničnih skupin. V sklopu izobraževanja bi bilo treba pregledati gradiva, ki se jih učitelji v praksi poslužujejo, in do njih razviti kritičen odnos na način, da predsodke v gradivih učitelj zna zaznati in interpretirati na način, ki jih presega. Poleg učnega načrta, ki sledi načelu medkulturalizma, bi predlagali redno izvedbo delavnic za krepitev medkulturnih kompetenc, ki bi bile obvezne in ne le izbirne, za vse študente, bodoče učitelje. Predlagali bi tudi delavnice kot obvezno izpopolnjevanje že zaposlenih učiteljev. Študentom in učiteljem bi morale biti zagotovljene izkušnje medkulturnega dialoga, skozi

katerega bi lahko razumeli svojo vlogo pri udejanjanju resnične medkulturnosti, ki presega strpnost in tolerantnost. Krepi bi se morali v praktičnih primerih soočanja s primeri kulturne raznolikosti in v ravnanjih socialne pravičnosti. Vse to bi bilo mogoče osmisлити skozi različne tehnike, ki bi jih na šolah in fakultetah, med drugimi, lahko izvajali tudi socialni delavci, zaposleni na šolah. Predlagali bi tudi spodbujanje dijakov različnih kulturnih in etničnih ozadij za vpis na pedagoške programe, saj bi posledično kolektive učiteljev sestavljala skupina, ki je v raznolikosti podobna družbeni. Spodbujanje v smislu spremenjenih vpisnih pogojev, ki ne temeljijo le na ocenah ali glasbenem preizkusu.

6.6. Vrednost za socialno delo

V socialnem delu je treba govoriti o vrednotah, saj socialno delo ne deluje v vakuumu, ampak s prakso dela zrcali naše osebne vrednote. Pri delu z drugimi kulturami, racionalno vednost velikokrat zamegljijo predsodki in vnaprejšnje predvidevanje, kakšno pomoč kulturno različne skupine od nas potrebujejo. Posledica takšnega predvidevanja je, da ne dobijo pomoči in podpore, ki jo potrebujejo. Podpora pogosto izhaja iz dominantne pozicije (Humljan Urh, 2007) in ni rezultat medkulturnega dialoga. Zato je pomembno, da vsak socialni delavec dobro pozna in razume teorijo predsodkov in diskriminacije, se kot predstavnik večinskega prebivalstva zaveda lastne privilegiranosti in hierarhije moči v državi in skrbi, da njegova praksa ne bo temeljila na nezavednih predsodkih, ki pripeljejo do nestrokovnega, diskriminatornega in/ali rasističnega dela. Razmeti mora tudi kulturni in institucionalni rasizem. Vse te pojme smo v magistrskem delu preučili in podkrepili z zgodbami tistih, ki se jih predsodki in diskriminacija osebno dotikajo.

Zorn (2003) opozori, da je zavedanje prvi korak v procesu odpravljanja rasizma, na osebni, kulturni in institucionalni ravni. Meni, da moramo socialni delavci poznati in spoštovati kulturne raznolikosti ter skupinam, ki se soočajo z neenakimi možnostmi, zagotoviti večjo vidnost in vključenost v lokalno skupnost ter spodbujati napredovanje priseljenih otrok v izobraževalnem procesu. Zapiše, da je ena od nalog socialnega dela »uresničevanje multikulturnega državljanstva v praksi« (Zorn, 2003), v čemer vidimo vrednost magistrskega dela za področje socialnega dela. Ni dovolj, da je socialni delavec oseba, ki je osvobodjena osebnih predsodkov, pomembno je, da s svojim delom ne izvaja rasistične prakse. To se zgodi, če delo socialnega delavca prevpraša in nasprotuje institucionalnemu in kulturnemu rasizmu (Dominelli, 1995). Dominelli daje primer namestitve starejšega gospoda muslimanske vere v ustanovo, ki mu ne dovoljuje verskih obredov in kjer mora jesti svinjino. Opozori, da je naloga

socialnega delavca, da pred namestitvijo prepozna in oceni potrebe posameznika in da prepozna kulturni in institucionalni rasizem ter ga zna prepreči (Dominelli, 1995). Raziskave kažejo, da šolske prakse niso vedno antirasistične in da so učna gradiva prežeta s predsodki. Izobraževanje je prav toliko rešitev kot tudi vzrok težav. Izobraževanje pomembno vpliva na zmanjšanje rasizma in netolerantnosti, a hkrati je to področje, ki v imenu nacionalne kulture, jezika in identitete, razrašča rasizem in diskriminacijo. Izobraževalni sistem je tisti, ki reproducira stereotipe, razredne razlike in družbene neenakosti (Milharčič Hladnik, 2012). K ustvarjanju rasističnih praks pripomore ne reflektiran prenos predsodkov, ki se prenašajo in vnašajo skozi institucije (Dominelli, 1995).

Medkulturno izobraževanje je proces, ki zahteva šolsko reformo, vsem študentom omogoča temeljno izobraževanje in zavrača rasizem in druge oblike diskriminacije na šoli. Je antirasistično, saj kot nasprotje dejstvu, da se rasizem v šolah redko omenja, poudarja rasistične in diskriminatorne prakse v šolah (Vižintin, 2010). Medkulturnost v izobraževanju spodbuja razvoj enakopravnejšega odnosa do drugih kultur, pogled na »drugačnega« kot na enakovrednega, vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšin in razvoj skupinski vrednot (Ermenc, 2006), to pa lahko povežemo z vrednotami antirasističnega socialnega dela (Zorn, 2003). V magistrskem delu smo sledili opredelitvi, ki delovanje socialnih delavk za antirasistično delo opredeljuje na treh ravneh: prepoznavanje, razumevanje osebne odgovornosti in akcija (Taylor in Baldwin, 1991, kot navedeno v Humljan Urh, 2009). Prepoznali smo stereotipe, predsodke, diskriminacijo in izključenost, s katerim se soočajo nekatere družbene skupine v Sloveniji. Opredelili smo pomen izobraževalne in socialne stroke pri udejanjanju medkulturne družbe, ki temelji na spoštovanju in pravičnosti. S študijem literature smo potrdili, da se rasizem pojavlja v šolah in v šolskih gradivih ter da učitelji med študijem ne pridobijo dovolj medkulturnih kompetenc, ki bi jim omogočale antirasistično delo v šoli. Razumeli smo osebno odgovornost zaznave pomanjkanje medkulturnih kompetenc med učitelji in zaznave izzivov, s katerimi se v Sloveniji soočajo izključene skupine, še posebej tujci in pokrite ženske. Odločili smo se za zapis nekaterih izkušenj, ki so nam jih pripovedovale sogovornice, saj je eden izmed načinov preprečevanja ksenofobije in islamofobije zapis takšnih dejanj in ozaveščanje širše javnosti o njih. Akcijo smo izvedli tudi z delavnico, ki je bodočim učiteljem vsaj v neki meri razširila obzorja in okrepila socialne veščine, potrebne za udejanjanje načela medkulturnosti.

7. ZAKLJUČEK

Ob pisanju magistrskega dela se nam je pojavljalo vprašanje, ali lahko na znanstveni način rešimo medčloveške odnose, v katerih smo se znašli, in kako. Živimo v času, za katerega je značilno sobivanje in prepletenost različnih kultur. Medkulturnost in medkulturni dialog sta termina, ki ju lahko slišimo skoraj vsak dan v govoru politikov, po televiziji, v časopisih, v šoli, v govorih in zapisih različnih institucij. Pa vendar se, kljub večkratnemu ponavljanju terminov in opozarjanju na pomembnost teh, vedno znova ugotavlja, da, gre bolj za ideologijo kot pa družbeno realnost. Etnografski zapisi magistrskega dela pričajo o tem, da gre pri medkulturnem dialogu bolj za propagandno in besede, ki jih je dobro uporabiti pri prijavljanju novih projektov, kot pa za odnos med ljudmi, ki temelji na spoštovanju vsakega posameznika, v vsej njegovi posebnosti in različnosti. Zapisi, ki so rezultat pomanjkanja dialoga v skupnosti, nam približajo zgodbe ljudi, ki predsodke in stereotipe doživljajo na lastni koži in to negativno vpliva na njihova življenja. Njihove izkušnje odkrivajo zatiralsko realnost, neznanje in nestrpnost, percepcijo in vrednotenje, ki je evropocentrična in na strani večine. Skozi obtoževanje tujosti, kod glavnega krivca tegob v državi, se odkrivajo ksenofobične, sovražne in nestrpne prakse, ki so normalizirane v političnih, medijskih in tudi šolskih diskurzih. Realnost je, kljub bogatemu popisu zgodovinskih dogodkov nacionalizma in rasizma, ki so vodili v stanja, katerih posledice lahko določene skupine ljudi občutijo še danes, ostala temna. Izhod iz nje vidimo v znanju, ki presega etnocentrizem zahodnega sveta ter v razvoju kritičnega mišljenja in socialnih veščin znotraj izobraževalnega sistema, ki je obvezen. Šolstvo je namreč sistem, v katerega je vključeno največje število prebivalstva v družbi. Kvalitetna izobrazba, še posebej kadar je dolgotrajna, lahko pripomore k ustvarjanju odnosov med ljudmi, ki temeljijo na strpnosti in zaupanju ter miselnosti, ki v ospredje ne postavlja tekmovanja, ampak sodelovanje. V magistrski nalogi sem pokazala na možnost sodelovanja dveh strok, socialnega dela in šolstva za razvoj medkulturnih vrednot in praks. Menimo, da je treba izpostaviti tudi, da dialoga ne smemo vrednoti kot pomembnega le, ko gre za dialog med kulturami, ampak moramo razmisliti tudi o pomenu dialogu med strokami. Medkulturalizem je namreč način bivanja v večkulturnih družbah, ki bi moral biti vrednota tako v šolstvu kot v socialnem delu, s skupnimi močmi pa bi si morala prizadevati za njegovo udejanjanje v praksi.

8. VIRI IN LITERATURA

Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. New York: Oxford University Press.

Agencija Evropske unije za temeljne pravice. (2018). *Druga raziskava o manjšinah in diskriminaciji v Evropski uniji, Muslimani – izbrani rezultati*. Pridobljeno 15. 8. 2022 s https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2017-eu-minorities-survey-muslims-selected-findings_sl.pdf

Allen, C. (2010). *Islamophobia* [pdf]. Pridobljeno 3. 2. 2022 s <https://serdargunes.files.wordpress.com/2015/04/islamophobia-christopher-allen-2010.pdf>

Allen, C. (2014). Exploring the impact of islamophobia on visible Muslim women victims: a British case study. *Journal of Muslims in Europe*, 3(2), 137–159.

Althusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: /*cf.

Aškerc Veniger, K. (2018). *Internacionalizacija kurikuluma: vključevanje mednarodne in medkulturne razsežnosti v študijski proces: priročnik za visokošolske učitelje in podporno osebje* [pdf]. Pridobljeno 13. 2. 2022 s https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Internacionalizacija-kurikuluma_NET.pdf

Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (2003). *Key themes in qualitative research: continuities and changes*. Walnut Creek: Alta Mira Press.

Bahovec, I. (2010). *Vzgoja in izobraževanje za medkulturno dialog – kratko poročilo* [pdf]. Pridobljeno 11. 4. 2022 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-GWIMS2SN/75f9230d-4814-452a-b08f-b7244fbd27ed/PDF>

Bahovec, I. (2012). Medkulturni dialog, religije in izobraževanje. *Bogoslovni vestnik*, 72(4), 599–607.

Bahovec, I., Adam, F., Potočnik, V., Bogataj, N., & Virk-Rode, J. (2011). *Vzgoja in izobraževanje za medkulturni dialog. Raziskovalno poročilo. CRP »Konkurenčnost Slovenije« 2006–2013, projekt V5-0422*. Pridobljeno 13. 7. 2022 s <https://www.yumpu.com/xx/document/view/8834713/vzgoja-in-izobrazevanje-za-medkulturni-dialog>

- Bajec, M. (2009). *Pomen nekaterih nebesednih znakov pri komunikaciji s strankami*. (Diplomsko delo). Pridobljeno 15. 5. 2022 s https://bb.si/f/docs/diplomska-dela/bajec_mojca-pomen_nekaterih_nebesednih_znakov_pri_komunikaciji_s_strankami.pdf
- Bajt, V. (2005). Contemporary Slovenia and the 'Other'. V M. Pajnik, & T. Kuzmanić (ur.), *Nation-states and Xenophobias: in the ruins of former Yugoslavia* (str. 43–59). Ljubljana: Peace Institute.
- Bajt, V. (2008). Muslims in Slovenia: between tolerance and discrimination. *Revija za sociologiju*, 39(4), 221–234.
- Bayrakli, E., & Hafez, F. (2015). *European islamophobia report* [pdf]. Pridobljeno 12. 4. 2022 s http://www.islamophobiaeurope.com/reports/2015/en/EIR_2015_NORWAY.pdf
- Bergant, D., Jazbec, M., & Pogačnik, M. (ur.). (2009). *Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskav.
- Bešter, R., & Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 26–44.
- Bida, G. (2012). Prikriti kurikulum, ideologija, prostor. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 96–111.
- Boas, F. (1969). *Race and democratic society*. New York: Biblio and Tannen.
- Brander, P., Gomes, R., Cardenas, C., Taylor, M., & de Vincente Abad, J. (2006). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in ozobraževanje mladostnikov in odraslih: izobraževalni priročnik: vsi drugačni, vsi enakopravni - evropska mladinska kampanja proti rasizmu, ksenofobiji, antisemitizmu in nestrpnosti* [pdf]. Pridobljeno 12. 2. 2022 s https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_Svet_Evrope_-_DRUGO/ECRI/Izobrazevalni_prirocnik_-_Ideje-pripomocki-metode_za_medkulturno_izobrazevanje.pdf
- Bufon, M. (2001). From geopolitics to political geography: the new European challenge. V M. Antonsich, M. idr. (ur.), *Europe between political geography and geopolitics* (str. 335–346). Roma: Societa Geografica Italiana.

- Bufon, M. (2008). Medkulturni dialog in evropska območja družbenega in kulturnega stika. *Annales*, 18(1), 79–88.
- Conte, D. (2009). *Strained stereotypes*. Pridobljeno 7. 5. 2022 s <http://www.resetdoc.org/story/00000001456>
- Čančar, I. (2016). Področja medkulturnosti v sodobni šoli in potreba po izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 118–126.
- Čančar, I. & Drljić, K. (2015). Kazalniki uspešnega vključevanja otrok priseljencev v slovenske šole in izzivi za nadaljnje delo. V M. Jelen Madruša & I. Čančar (ur.), *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (str. 22–37). Pridobljeno 12. 2. 2022 s <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja-Zbornik.pdf>
- Činkole Kristan, E. (2006). *Slovenski protokol in slovenska kultura* (Diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. V N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of qualitative research* (str. 1–17). Thousand Oaks, London: Sage.
- Dominelli, L. (1995). Antirasistične perspektive v evropskem socialnem delu. *Socialno delo*, 34(3), 181–193.
- Dragoš, S. (2014). Džamija – katalizator moralne panike. *Socialno delo*, 53(2), 63–83.
- Ellis, C. (2004). *The ethnography I: a methodological novel about auto ethnography*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Erjavec, K., & Poler Kovačič, M. (2007). *Kritična diskurzivna analiza novinarskih prispevkov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ermenc, K. S. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 150–167.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia). (2006). *Activities of the EUMC in 2005* [pdf]. Pridobljeno 3. 3. 2022 s https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/ar-06-p1-en-final.pdf

Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. New York: Bergin & Garvey.

Goffman, E. (2008). *Stigma: zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.

Gregorčič Mrvar, P., & Resman, M. (2016). Šolsko svetovalno delo včeraj, danes, jutri – razmislek ob dvajseti obletnici revije Šolsko svetovalno delo. *Šolsko svetovalno delo*, 20(1/2), 8–12.

Grobelšek, A. (2013). Kritična diskurzivna analiza v raziskovanju družbenih manjšin. *Socialna pedagogika*, 17(1/2), 1–23.

Harms, L., Clarke, A., & Douglass Whyte, J. (2008). Preparing social work students to work with indigenous Australian communities. V S. Ramon (ur.), *Social work in the context of political conflict* (str. 245–270). Birmingham: Venture Press

Healy, L. M. (2005). *Social work theories in context*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Himelrajh, T. & Zrna, J. (2015). Izziv vključevanja medkulturnosti v šolski prostor v sklopu letnega delovnega načrta osnovne šole. V M. Jelen Madruša & I. Čančar (ur.), *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (str. 54–57). Pridobljeno 12. 2. 2022 s <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Razvijamo-medkulturnost-kot-novo-obliko-sobivanja-Zbornik.pdf>

Hladnik, M. (2011). *Turki v slovenski zgodovinski povesti*. Pridobljeno 8. 5. 2022 s <http://lit.ijs.si/turki.html>.

Humljan Urh, Š. (2007). Preseganje institucionalnega, kulturnega in osebnega rasizma v socialnem delu. *Socialno delo*, 46(4/5), 233–237.

Humljan Urh, Š. (2009). *Etnično občutljivo socialno delo z Romi* (Doktorsko delo). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Humljan Urh, Š. (2010). Etnična (ne)občutljivost v izobraževanju za socialno delo. *Socialno delo*, 49(2/3), 73–84.

Humljan Urh, Š. (2013). *Kulturno kompetentno socialno delo: etnična občutljivost in antirasistična perspektiva v socialnem delu za učinkovito delo s pripadniki etničnih manjšin in za učinkovito delo v večkulturnem okolju*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Južnič, S. (1989). *Politična kultura*. Maribor: Obzorja.

- Kalčič, Š. (2007). Tančica v primežu orientalizma: državna poseganja v islamske oblačilne prakse. *Dve domovini*, 33, 91–107.
- Kiswarday, V. (2015). Stališča učiteljev o vplivu različnih posebnosti otrok in mladostnikov na njihove zmožnosti za aktivno učno in socialno vključevanje v šoli. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 135–150). Pridobljeno 1. 5. 2022 s <http://www.zrs.upr.si/monografije>
- Koran. (2005). Prev. E. Majaron. Tržič: Učila International.
- Kordeš, U., & Smrdu, M. (2015). *Osnove kvalitativnega raziskovanja: univerzitetni učbenik*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kožar Rosulnik, K. (2010). Teoretska izhodišča za pripravo izobraževalnih programov za življenje v multikulturni družbi. *Andragoška spoznanja*, 16(4), 14–26.
- Krek, J. (2000). Vzgoja k strpnosti. *Sodobna pedagogika*, 51(1), 83–103.
- Kroflič, R. (1997). Kurikulum: raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. *Andragoška spoznanja*, 3(1), 3–12.
- Kuzmanić, T. (2003). Ksenofobija v nekdanji SFRJ Jugoslaviji in v postsocialistični Sloveniji. *Poročilo Skupine za spremljanje nestrpnosti*, 2(2), 14–33.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209–216.
- Lippman, W. (2001). Stereotipi. V S. Splichal (ur.). *Komunikološka hrestomatija 1. Začetki komunikacije v Evropi in ZDA*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Lukšič-Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lukšič-Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Lukšič-Hacin, M. (2011). Multikulturalizem kot spoštljivo sobivanje v raznolikosti. V M. Lukšič-Hacin, M. Milharčič Hladnik & M. Sardoč (ur.), *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo* (str. 148–159). Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Lyons, J. (2012). *Islam through western eyes: from the crusades to the war on terrorism*. New York: Columbia University Press.

- Marentič Požarnik, B. (2016). *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Maréchal, G. (2010). Autoethnography. V A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (ur.), *Encyclopedia of case study research* (str. 43–45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Medica, K. (2011). Večkulturnost (multikulturnost): večkulturalizem (multikulturalizem). *Monitor ISH*, 13(1), 209–214.
- Medica, K. (2013). Orientalizem, okcidentalizem in postmoderna antropologija. *Monitor ISH*, 15(1), 191–193.
- Medkulturni dialog v Sloveniji*. (2009). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mesec, B. (2007). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Mikulec, B. (2010). Od trka civilizacij do sobivanja v raznolikosti. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 252–267.
- Milharčič Hladnik, M. (2012). Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij. *Dve domovini*, 36, 7–18.
- Milner, H. R. (2007). Race, culture and researcher positionality: working through dangers seen, unseen, and unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388–400.
- Mitscherlich, A. (1975). K psihologiji predsodkov. V M. Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socialno-psihološke študije* (str. 13–23). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Mujahid, A. M. (2015). Fourteen ways you can fight Islamophobia. V *Islamophobia: guidebook* (str. 28–29). Pridobljeno 13. 5. 2022 s <http://www.charterforcompassion.org/images/menus/ReligionSpiritualityInterfaith/IslamophobiaGuide/PDFS/IslamophobiaGuide.pdf>
- Okvirna konvencija za varstvo narodnih manjšin*. (1995). Ur. l. RS 20/1998.
- Ostojić, J. (2019). *Analiza javnega mnenja o islamu v Sloveniji* (Diplomsko delo). Fakulteta za upravo, Ljubljana.

- Pašić, A. (2006). *Islam in moderni zahod*. Kranj: Gorenjski glas.
- Pašić, A. (2009). Perspektive in dileme muslimanskih skupnosti. *Monitor ISH*, 11(2), 37–54.
- Pavelić, A., & Čačić-Kumpes, J. (2015). Islam, islamofobia i Zapad: suprotstavljeni pogledi i društvena stvarnost. *Migracijske i etnične teme*, 31(3), 407–427.
- Peček, M., & Ermenc, K. S. (2016). Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 8–25.
- Peček, M., & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Porić, E. (2020). *Reprezentacija islama v slovenskih osnovnošolskih učbenikih* (Magistrsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Pucelj, M. (2014). *Ne(uspešna) integracija priseljencev islamske vere v neislamske države* (Magistrsko delo). FDŠ, Kranj.
- Pucelj, M. (2016). *Nivo uspešnosti integracije priseljencev islamske veroizpovedi v zahodne države*. Ljubljana: Založba Vega.
- Pucelj, M. (2019). *Islamofobija skozi prizmo sodobnih migracij* (Doktorsko delo). Alma Mater Europaea – Institutum Studiorum Humanitatis, Fakulteta za podiplomskih humanistični študij, Ljubljana.
- Quraishy, B. (2003). Islam in the Western Media. *MediaTor: Jurnal Komunikasi*, 4(2), 347–358.
- Razack, N. (2002). *Transforming the field: critical antiracist and anti-oppressive perspectives for the human services practicum*. Halifax: Fernwood.
- Razpotnik, Š. (2014). Socialno v socialni pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 65(3), 54–70.
- Runnymede Trust. (1997). *Islamophobia a challenge for us all* [pdf]. Pridobljeno 15. 5. 2022 s <https://mcislamofobia.org/wp-content/uploads/2016/02/Islamophobia-a-challenge-for-us-all-without-cartoons-1.pdf>
- Saied, R. A., Syed, M. M., Sameera, A., Seyfeddin, K., & Arzu, M. (2007). *British Muslims' expectations of the government: the British media and Muslim representation: the ideology of demonisation*. Wemblwy: Islamic Human Rights Commission.

- Samaluk, B., & Turnšek, N. (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika*, 62(3), 182–203.
- Serec, C. (2009). *Socialne igre v vrtcu* (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo, Maribor.
- Sinha, D. (2002). Culture and psychology: perspective of cross-cultural psychology. *Psychology and Developing Societies*, 14(1), 11–25.
- Snoj, M. (2016). *Slovenski etimološki slovar: tretja izdaja*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Splošna deklaracija človekovih pravic*. (2018). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV; Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije.
- Stallter, T. (2009). Cultural intelligence: a model for cross-cultural problem solving. *Missiology: An International Review*, 37(4), 543–554.
- Stojiljković, G. (2014). *Je diskriminacija nošenje muslimanskih burk ali njihova prepoved?* Pridobljeno 12. 2. 2022 s <https://siol.net/novice/slovenija/je-diskriminacija-nosenjemuslimanskih-burk-ali-njihova-prepoved-231877>
- Stojiljković, G. (2015). *Intervju: Primož Šterbenc: Muslimanski svet je dejansko periferija, ki ji dominira Zahod*. Pridobljeno 13. 4. 2022 s <https://siol.net/novice/slovenija/primo-sterbenc-muslimanski-svet-je-dejansko-periferija-ki-ji-dominira-zahod-55887>
- Šabec, K. (2015). Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije. *Dve domovini*, 42, 127–140.
- Turnšek, N. (2004). *Socialne igre kot metodični pristop v izobraževanju za kulturo miru in človekove pravice: študijsko gradivo*. Interno gradivo, Pedagoška fakulteta.
- Tušar, M. (2019). *Razumevanje različnosti med ljudmi z ustvarjalnim gibom v 2. in 5. razredu* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Tylor, E. B. (1994). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. London: Routledge; Thoemmes.
- Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Ule, M. (2004). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega življenja. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni: nestrpnost na Slovenskem* (str. 21–40). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Umek, L. (2010). *Medkulturni dialog in mladi*. Ljubljana: Salve.
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- Van Dijk, T. A. (1993). *Elite discourse and racism*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Vidmar Horvat, K. (2009). Medkulturni dialog v EU: med blagovno znamko in demokratično identitetno politiko. *Družboslovne razprave*, 25(62), 7–22.
- Virk-Rode, J., & Belak-Ožbolt, J. (1990). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Virk-Rode, J., & Belak-Ožbolt, J. (1998). *Socialne igre v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vižintin, M. A. (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini*, 32, 139–150.
- Vižintin, M. A. (2011). Razvijanje medkulturne kompetence in podpora šolam v okolju. V S. Kranjc (ur.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki* (str. 533–538). Ljubljana: Znanstvena založba
- Vižintin, M. A. (2017). *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Vrečer, N. (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. V N. Vrečer (ur.), *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih* (str. 8–23). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Zaviršek, D. (1996). Vsakdanjost rasizmov. *Časopis za kritiko znanosti*, 23(179), 11–15.
- Zaviršek, D. (2000). *Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Zaviršek, D. (2005). Tleči rasizem zahodnih demokracij. *Socialno delo*, 44(4/5), 251–258.

Zorn, J. (2003). Antirasistična perspektiva v socialnem delu: kako prepoznati rasizem v vsakdanjem življenju in kulturna kompetentnost služb. *Socialno delo*, 42(4/5), 303–310.

9. PRILOGE

9.1. Priloga A: Intervju s Furkanom Günerjem, predsednikom društva Medkulturni dialog

Naj ti na kratko predstavim, zakaj sem te prosila, da se danes dobiva. Kot že veš, sem v sklopu magistrskega dela, na podlagi zaznavanj pomanjkanja medkulturnih kompetenc med učitelji, na pedagoški fakulteti izvedla delavnice socialnih veščin za medkulturni dialog in menim, da je to nekaj, kar bi bilo treba vpeljati v šolsko prakso. Kot predsednika društva Medkulturni dialog bi te rada vprašala, kakšen je tvoj pogled na situacijo in kako se medkulturni dialog izvaja v slovenski praksi. Če se strinjaš, lahko kar začneva, sem pripravila nekaj vprašanj zate. Najprej bi me zanimalo, kako se po tvojem mnenju uresničuje medkulturalizem kot koncept v slovenski družbi.

Najprej naj povem, da mislim, da je to, kar delaš, odlično, saj v Sloveniji to res potrebujemo. Medkulturnosti v Sloveniji namreč manjka. Slovenija že geografsko leži na lokaciji, kjer ima veliko stikov z drugimi državami, ampak svet ni samo Hrvaška, Madžarska, Italija in Avstrija. Sicer nekateri Slovenci veliko potujejo, mislim da več kot polovica, ampak tudi potovanje, ne vem, en teden na Šri Lanki, ne da veliko vpliva in informacij, potrebnih za medkulturnost. Zato jaz vidim Slovenijo kot šibko, ko pride do medkulturnosti. Država je majhna, sem ne prihaja veliko ljudi iz drugih držav, večinoma le iz bivše Jugoslavije, vendar si s prebivalci bivše Jugoslavije Slovenija deli isto kulturo. V Sloveniji sem zato že imel velikokrat težave, ker sem čisto drugačen. Moja kultura, moje značilnosti, vse. Zato jaz res cenim, kar delaš, in tudi jaz vidim, da učitelji večinoma nimajo teh veščin, mislim, mogoče nekateri imajo, ampak vidim, da ni dovolj. Ko se pogovarjamo o medkulturnosti, je potrebno izpostaviti, da svet ni samo zahod, ampak tudi vzhod. Slovenci se večinoma osredotočajo na zahod, Anglijo, Ameriko, Latinske države in druge evropske države, o tem se tudi res dovolj in dobro učijo pri geografiji in zgodovini ampak vzhod pa ne, nikoli. Zato ne moremo reči, da medkulturnosti ni dovolj, ampak ni dovolj za vzhodni del sveta, to je mogoče boljši izraz. Zato, kot nekdo, ki prihaja iz Turčije, iz vzhodnega dela sveta, sem začel delati kot prostovoljec v društvu Medkulturni dialog devet let nazaj, ko sem bil Erasmus študent v Ljubljani in potem postal zastopnik društva, pet let nazaj, zdaj pa že več kot eno leto delam kot koordinator projektov in tudi zastopnik društva. Zdaj že delamo na terenu, za medkulturnost v Sloveniji, večinoma za integracijo in imigracijo, in ja, jaz vidim, da smo na začetku. To je res čisti začetek za Slovenijo, še posebej za vzhodni del sveta, zato moramo to nadaljevati in moramo imeti več podpore iz države, moramo imeti partnerstvo z drugimi nevladnimi organizacijami in že delamo. Že smo na poti. To je to.

Sedaj si mi odgovoril tudi že na naslednje vprašanje, in sicer, kje vidiš težave na tem področju, in spregovoril nekaj o možnih rešitvah, pa bi te, preden nadaljujemo k rešitvam, vprašala, kako bi ti definiral medkulturni dialog. Kaj to sploh je?

Mislim, da je zelo preprosto. Sem človek, iz Turčije, obstajam tukaj, v Sloveniji in čisto vsak trenutek sem v dialogu z drugimi. Vidim ljudi in oni vidijo mene. Vidijo, kako izgledam, in ko se pogovarjamo, hitro ugotovijo, da nisem od tukaj. Če so ljudje bolj odprti, se med nami lahko zgodi medkulturni dialog. Tako me vprašajo: Od kod si? Aha, iz Turčije, super, tam sem že bil. In potem sledi še več dialoga. Ampak to je začetek, mislim, da je za medkulturni dialog ključno, da traja dolgo časa. Menim, da ljudje večinoma ne preživljajo dovolj časa skupaj, da bi lahko resnično spoznali drug drugega in Slovenija ni izjema. Po navadi se pogovor konča kmalu za vprašanjem od kod si. Če so zelo odprti, traja približno pet minut. Zato se v društvu trudimo, da vzpostavimo čim več stikov, nato pa te stike dolgotrajno ohranjamo, da lahko ljudje, kadar želijo, pridejo v dialog in vprašajo, se učijo ali pa delijo svojo kulturo. In to ne velja samo za slovensko in turško kulturo, to je medkulturni dialog, kar pomeni, da velja za vse.

Kje vidiš prednosti medkulturnega dialoga, kako je uporaben, na katerih področjih? Zakaj je pomemben? Mogoče slabosti?

Seveda da nismo najbolj uspešno društvo za medkulturni dialog, saj smo šele na začetku, čisto na začetku, saj nimamo dovolj sredstev, nimamo dovolj podpore in vse gre zelo počasi, ker je majhna država in majhno društvo. Delamo samo s prostovoljci, ampak vemo, kam gremo. Ta dolgotrajni stik, mislim, da bo pomagal Sloveniji. Mislim, da se medkulturni dialog lahko zgodi le, če imamo dolgotrajen odnos z ljudmi. In to že, kar sem naredil do danes, osem, oziroma devet let sem tukaj in ljudje vidijo, da je Turek prišel sem in da živi. Velikokrat me ljudje sprašujejo: Ja, pa zakaj Slovenija? Povem jim, da jaz obožujem Slovenijo. Slovensko naravo, tišino, mir in vse in potem malo razumejo, ker vedno vprašajo, zakaj v našo majhno državo, iz Turčije, zakaj prideš v Slovenijo, zakaj ne greš v Anglijo ali pa Nemčijo, v kateri živi pet milijonov Turkov. Ampak jaz iščem nekaj drugega. Tukaj imam svoj mir in naravo in potem razumejo. Okej, zdaj je razumljivo in potem imaš boljši odnos. Posledično se lahko boljše spoznaš z ljudmi in gre vedno boljše. Mislim, da je najbolj ključen del medkulturnega dialoga tudi potrpežljivost. Ker nismo isti. Smo isti kot človek, vsi smo ljudje, ampak nismo isti na svetu. Mogoče oni hodijo drugače, jaz pa drugače. Mogoče zgledam drugače. In tudi karakteristika. Ko živiš in delaš skupaj, pridejo razlike do izraza. Ker vidiš situacijo zelo drugače. In potem ljudje morajo imeti potrpežljivost. Potrpljenje drug za drugega. Če ni potrpežljivosti, potem ni dialoga. Potem izgubiš. Jaz osebno se vedno trudim, da imam več potrpljenja, ker tudi v primerjavi z mojo kulturo je slovenska zelo drugačna. Večinoma Slovenci za nas delajo zelo počasi in o vsakem trenutku moraš razmišljati desetkrat. Planiramo desetkrat, naredimo enkrat. Kot nemški način. Ampak seveda, da je to tukaj kultura, karakteristika, na katero se moram navaditi. In zato imamo težave, ampak vsak dan je bolje in potrpežljivost je pri tem najbolj ključna.

Mi lahko poveš več o društvu? Kako je nastalo, od kod izvira ideja in s kakšnimi cilji je ustanovljen?

Društvo Medkulturni dialog je bilo ustanovljeno petnajst let nazaj, 2007 leta. EKSPAT (expatriate) ljudje, ki pridejo in delajo, in podjetja so razmišljali, da tukaj imamo pet, šest, deset ljudi iz Turčije,

zakaj pa ne odpiramo društev, da bi lahko vzpostavili medkulturnost in da bi lahko Turki imeli več stika s Slovenci. To bi bilo za nas boljše in tudi za Slovence. In so odpirali, na začetku so pripravili tečaj, za turški jezik in tudi medkulturne aktivnosti.

Aha, se pravi, prvotni namen društva je bilo povezovanje turški državljanov in Slovencev?

Ja, ker v tem času je bilo pet, šest ustanoviteljev, dva iz Slovenije in štirje iz Turčije. Potem smo zamenjali malo. Vedno imamo tudi Slovence, ampak ne v velikem odstotku. Ja, na začetku je bilo to in potem pa, so nadaljevali, kot tečaj, potem pa, ko sem začel delati kot zastopnik, smo začeli pomagati ljudem, ki so prišli iz Turčije v Slovenijo kot migranti in begunci, veliko smo prevajali, jaz osebno pa sem delal tudi kot medkulturni mediator. Še delam, vendar so bile takrat potrebe večje. Sedaj večinoma delamo na projektih.

Mi lahko poveš, kateri projekti, ki temeljijo na medkulturnem dialogu se izvajajo in koliko se le ta uporablja v slovenski praksi ter na katerih področjih?

Nekatere projekte financirala Evropska Unija, nekateri pa so lokalni, kot MOL. Ja, zdaj trenutno imamo štiri projekte. Prvi projekt je bil za medkulturni dialog, Aktivni državljani in socialna inkluzija. Pri tem projektu smo imeli partnerstvo s Socialno akademijo in enim župniškim zavodom iz Stare Loke in tujega partnerja iz Norveške. Pri projektu Počimo mehurčke, kot sem ti že povedal, smo imeli tabor v Celju.

Ja, se že ves čas veselim povratnih informacij. Povej mi, kako je bilo.

Dobro, uspešno, ampak na žalost se nisem mogel pridružiti, ker sem tri dni prej zbolel za korono.

Joj, potem nisi bil tam. Škoda. Vem, koliko si se pripravljaj.

Nisem. Ja, kot planiranje, sem se pripravljaj eno leto in potem pa nič. Ampak ja, sem na daljavi pomagal in imel malo občutek, ker smo imeli Zoom-konferenco, tudi sem predstavil nekaj za medkulturni dialog in sem tudi poslušal druge predstavnike, in ja, čisto malo sem občutil, ampak slišal pa sem veliko. Bilo je zelo uspešno, ljudje so uživali v medkulturnosti in je bilo krasno. Imeli so izkušnjo preživljanja časa v cerkvi. Mogoče poznaš, tudi Kristjani imajo besedo od Jezusa.

Ja, zame cerkev ni nič novega, saj sem rastle v katoliški družini, hiša mojih starih staršev pa je le malo stran od cerkve, v kateri ste imeli tabor. Če pa pogledam danes skozi oči muslimanke, verjamem, da je za marsikoga bila to popolnoma nova izkušnja. Mislim, da marsikateri musliman ni bil nikoli v cerkvi, mnogi katoliki pa ne vedo, da islam priznava Jezusa (Isa A. S). Verjamem, da je prišlo do obojestranskih presenečenj in odkrivanju skupnih stvari. Za realizacijo medkulturnega dialoga je potrebno medsebojno spoštovanje, poznavanje pa je pot k razumevanju, ki vodi do spoštovanja.

Ja, res je, o tej temi je zagotovo treba več govoriti. Vidim, da imaš smisel za dialog in razumeš logiko s tem.

Hvala. Kateri pa so še drugi projekti?

Drug projekt se je imenoval Brez ovir do enakosti, gre za pravice, človekove pravice. Večinoma za migrantske in begunske pravice v Sloveniji. Namen je bil, da pripravimo tečaje in delavnice, da se ljudje poučijo o svojih pravicah. Da so lahko malo bolj pripravljeni za situacije, ki jih bodo imeli v prihodnosti. S socialnim delom, zavodom za zaposlovanje, upravno enoto, ker ne veš, kdaj se bos srečal z diskriminacijo, ne obstaja vsak dan, ampak je vedno prisotna v družbi. V vsaki državi se srečujemo z diskriminacijo, rasizmom in vse, ampak pomembno je, da imajo ljudje dovolj znanja o svojih pravicah. Da lahko rečejo, to je moja pravica, želim delati kot, ne vem, učitelj in ne kot čistilec. Ker če imaš diplomu za učitelja, oni nimajo pravice poslati te na delovno mesto, kjer delaš kot čistilec. To je drugi projekt. Tretji projekt je z Rog Centrom, zdaj renovirajo staro tovarno, čez eno leto bodo odprli in se trudijo, da imajo večji vpliv na ljudi z migrantskim ozadjem. V Centru smo naredili raziskave, kaj potrebujejo, kakšne izkušnje bi potrebovali in kako bi lahko vse skupaj organizirali v prihodnje. To je pilo projekt in bomo videli, če lahko nadaljujemo, mislim, da bomo. Konec junija je bil ta projekt končan. In še oddaja Enolončnica, skupaj z Radiom Študent in Slovensko filantropijo, tudi tega projekta je skoraj konec, ampak bomo tudi nadaljevali, smo prijaviili še en projekt, za katerega lahko dobimo več sredstev za nadaljevat, še ene dve, tri leta. In še en projekt smo imeli, ko se spomnim, ti povem.

Velja. Zakaj pa so po tvojem mnenju pomembni ti projekti, h kakšnim rezultatom pripomorejo? Zakaj misliš, da bi se morali izvajati takšni in podobni projekti in nasploh medkulturni dialog? V čem vidiš pozitivne stvari?

Ja, mislim, da je zelo pomembno, ker jaz včasih razmišljam, ko vidim ljudi v Sloveniji, ki nimajo dovolj znanja in veščin za medkulturnost, jaz vedno rečem, da oni živijo v Sloveniji, jaz tudi živim v Sloveniji, ampak sem prišel iz Turčije. Jaz imam vsak dan to vajo z ljudmi, ampak oni pa je nimajo. Samo živijo svoje življenje in potem, enkrat v življenju, vidimo drug drugega in seveda, da nimajo dovolj veščin in znanja, kot ga imam jaz, ker ne prakticirajo, ne trudijo se, nimajo toliko potrpljenja kot jaz. Zato so takšne aktivnosti zelo pomembne, da jih organiziramo in povabimo ljudi, da pridejo in preživijo čim več časa z nami, ne le s Turki ampak z ljudmi, ki imajo drugačno ozadje. Tukaj ne gre samo za učenje in branje, da veš, od kod prihaja, ne vem, na primer, da veš, da Angleži prihajajo iz Anglije, ampak moraš z njimi skupaj preživeti čas, da vidiš, kako se odzivajo na različne situacije, kako se odzivajo v situaciji, ko se znajdete pred problemom. In tudi bolj podrobno. Kako jedo, kako razmišljajo, zato nam takšni projekti dajejo priložnost. Priložnost, da lahko ljudje skupaj preživijo več časa in bolje občutijo in grejo bolj na »easy« v prihodnost, ko imajo drug z drugim dialog, zato je pomembno.

Prej si rekel, da se v vsaki državi pojavlja diskriminacija, ki temelji na predsodkih. Misliš, da je lahko posledica medkulturnega dialoga zmanjšanje predsodkov in posledično diskriminacije, da lahko vpliva na spremembe stališč?

Ja, seveda. V kampu, kot sem že omenil, v Celju, ljudje so odkrili veliko, tako o Turčiji kot o Sloveniji. Naši, muslimani, ljudje iz Turčije, so veliko odkrili, ker so obiskali cerkev in se pogovarjali z duhovnikom in so ga lahko vprašali, kar jih zanima. In tudi ljudje iz Slovenije v kampu so veliko spraševali o islamu, o Turčiji, potem so drug drugemu razložili in ljudje so bili zelo veseli, ker so veliko novega odkrili. Niso vedeli toliko, to pa je bila za njih priložnost, da so zamenjali mišljenje.

In našli tudi verjetno neke skupne točke, za katere prej niso vedeli, da obstajajo.

Točno. Tako je.

Kaj pa misliš, čemu bi bilo treba v Sloveniji na tem področju posvetiti še dodatno pozornost? Da bi imeli še več vpliva, da bi ljudje bili bolj odprti?

Ja, mislim, da kar ti delaš sedaj, je eden izmed najboljših načinov, da lahko spremenimo svet (smeh). Vse se namreč začne, ko si otrok v osnovni šoli. Če imajo otroci učitelje, ki delajo v osnovni šoli več veščin za medkulturnost, tudi za »usodne dele sveta«, mislim, da bi to imelo velik vpliv na družbo v Sloveniji. Jaz razmišljam tako. Če sem Slovenec, sem otrok in grem v drugi razred. In ena gospa pride v učilnico in predstavi islam. Ali pa drugi »usodni del sveta«. Ampak na način, ki ga lahko kot otrok razumem in boljše sprejemem, potem ne bom imel veliko težav, ko bom slišal nekaj slabega o islamu ali pa v medijih. Ker večinoma otroci ne čujejo o npr. Iranu ali pa Turčiji tako pogosto, tudi če grejo tja, samo en teden v hotelu, nimajo stika z ljudmi. Ampak samo slišijo, da so Turki ekstremni islamisti, ali pa ne vem ...

Ja, saj analiza slovenskih gradiv, ki se uporabljajo v šolah, je pokazala, da je Turek prikazan kot nasilnež, barbar.

Točno to. Smo imeli izkušnjo, ena gospa iz Turčije je v naši delavnici povedala, da je imela njena hči težavo, v tretjem razredu osnovne šole v Sloveniji, saj so se v šoli učili pesem in ta pesem razloži, kako izgleda Turek. Mogoče si že imela izkušnjo, sam sem videl, kako izgleda ta človek, je ogromen in ima meč, sabljo in velik nos in ni normalen. V razredu so otroci, tretji razred, ne vem, devet let stari in vidijo, kako izgleda Turek. In slišijo, da so slabi ljudje in to seveda vpliva.

Ja, se že oblikujejo stereotipne predstave in predsodki, kar sem tudi jaz v svojem diplomskem delu potrdila.

Ja, se oblikujejo od začetka življenja, potem pa pričakujemo od ljudi, da ravnajo bolje. To ne gre. V zgodovini so imeli nekaj razlogov, da so imeli negativno razmišljanje proti Turkom, to razumemo, to ne moremo zamenjati, to je že tristo let nazaj, ampak zdaj že tristo let nismo imeli problemov. Nismo isti Turki, ki so prišli sem in nekaj naredili. Ampak zdaj imamo moderni svet in nismo tukaj za boj, to moramo zamenjati. Ampak ljudje, mislim otroci, se še vedno učijo, kot da smo od tristo do petsto let

nazaj. To pa ni potrebno. Ne bomo isti kot vojaki in prišli, da bi zavzeli Slovenijo, to ne gre, to ni več aktualno. Ampak ja, to razmišljanje moramo zamenjati in začeti od začetka, kot ti delaš.

Vi ste imeli kdaj projekte v šolah?

Ne, ampak sem veliko razmišljal. Smo imeli tekmovanje za matematiko, ni projekt, ampak smo imeli stik z otroki. Pravzaprav je bil to evropski projekt, mi smo bili samo del njega in vsako leto je bilo tekmovanje za matematiko. Vseh osnovnim šolam v Sloveniji smo poslali vabilo, da bi se pridružili. Izvedli smo trikrat, zadnjič je bilo pet tisoč otrok, ampak nismo mogli nadaljevati, ker nismo imeli dovolj sredstev in dovolj zaposlenih, zato nismo imeli nič več s šolo, ampak res, želim si imeti več stika z otroki. Ker oni lahko razumejo boljše. Ko pridejo ljudje, ki so stari trideset let, težje zamenjajo stališča, seveda, če so dovolj izobraženi lahko, ampak večinoma težko (smeh).

Ja, so že izoblikovane osebnosti, ne kot otroci in tudi na otrocih temelji naš bodoči svet, naša prihodnost, kakor jih bomo vzgojili, tako bomo imeli.

Točno.

Na kakšen način bi lahko, po tvojem mnenju, medkulturni dialog prenesli v šole? Kaj bi lahko naredili?

Mogoče lahko pripravimo delavnico. Vsaj lahko začnemo z delavnicami. Da vsaj ena ženska iz Turčije ali pa iz druge islamske države obišče šolo vsaj enkrat na mesec in predstavi, kaj je islam, v za razumevanje najlažji obliki. Na enostaven način. In ne samo za islam. To sem razmišljal tudi za jude in tudi kristjane. Tudi oni imajo svojo religijo in ljudje imajo neznanje tudi o njih. Več neznanja je o islamu, ampak tudi za krščanstvo in judovsko vero. Zato bi bilo mogoče bolje, če bi skupaj šli, lahko bi tri ženske ali pa trije moški, ampak iz islamske države mislim, da je pomembno, da je predstavnica ženska, ker ima ruto, in to je najbolj pomemben simbol za muslimanske ženske, in da se lahko otroci bolj navadijo in vidijo in razumejo, kako ta ženska živi, kako govori : Aha, to je kot pri nas. Ženska govori kot pri nas. Potem so tudi oni ljudje, če malo karikiramo.

Ja, poznam: »A res, ti tudi delaš?«

Ja. Točno.

Se pravi, vidiš eno izmed možnosti vpeljave dialoga v šole, skozi stik in dialog s predstavniki različnih verstev in kultur. Kaj pa izobraževanje učiteljev? Kako bi lahko povečali medkulturne kompetence študentov, bodočih učiteljev?

Ja, to pa je težje. Lahko bi šlo tudi isto. Tri predstavnike, ker mislim, da tudi učitelji nimajo prijateljev, ki so judje ali pa muslimani. Mogoče kristjana imajo, pa vendar mogoče nekateri tudi z njimi ne dovolj v Sloveniji, ker ljudje večinoma živijo ateistično. Lahko rečemo, da je več kot polovica ateistična, ne vem statistike, ampak tako izgleda. Zaradi tega rabijo več stikov tudi s kristjani in lahko gre isto tudi za učitelje in lahko bi izvedli tudi delavnico, ki je bolj informativne narave, za odrasle. Kako poteka

integracija, kaj je migracija, zakaj moramo imeti potrpežljivost z ljudmi iz druge države in kakšne težave bomo imeli, ko se bomo srečali, ker že imamo dovolj znanja, preteklih izkušenj, saj ljudje na svetu so že imeli dovolj stikov drug z drugim in profesorji so veliko pisali na to temo, kako gre na začetku, potem in na koncu in kaj moramo imeti v mislih, razmišljati. To bi lahko pripravili kot delavnico, kot enkrat na mesec vsaj, minimalno eno uro ali pa dve, da se naučijo nekaj o medkulturnosti, lahko nato tudi razložijo vse, v osnovni šoli in o tem razmišljajo.

So pomembne osebne lastnosti učitelja?

Seveda, ja, pomembno. Ampak ja, ne moremo reči, učitelji, ki nimajo medkulturnih kompetenc, ne morejo delati. Seveda bodo delali, ampak mogoče bi bilo krasno za prihodnost, da en učitelj dela samo za medkulturnost, v osnovni šoli. Da bi vsi otroci imeli eno predavateljico, da vsi obiščejo enkrat ne teden, kratko a bolj efektivno, kako gre medkulturnost in lahko tudi učitelji poslušajo kot konferenco, vsaj da imajo enkrat na teden nekaj za medkulturnost. Ne vem, arabski ljudje, kako jejo, ali pa eretrejski ljudje, kako živijo. Ko vidijo črnega človeka, da bodo razmišljali in se spomnili, kaj so se učili v šoli, ker tudi oni imajo nekaj dobrega, ampak večinoma ljudje v Sloveniji ali pa v Evropi ne vidijo nič dobrega, vedno samo slabo, in teroristi in vse. Tudi ljudje v Afriki imajo nekaj dobrega, kar lahko tudi mi uživamo. Mi tudi vzamemo in ocenimo v našem življenju. Zato nekdo mora delati na tem področju, da najde v vsakem dobre stvari in predstavi, da ljudje lahko vidijo, da življenje in svet ni samo Evropa, ampak vsepovsod in širše.

Ja, se strinjam, naš šolski sistem pa je zelo evropocentričen.

Zgodovine ne moremo spremeniti, lahko pa jo drugače razumemo.

Raziskovalci menijo, da je ena pomembnih stvari, da učitelj zna kritično presojať gradivo.

Ja, ne smejo povedati, to je dobro, to je najboljše, ampak to je to in ti se sam odločiš. To je res visoka stopnja, ampak to je naš cilj.

Torej predstavniki različnih verstev in kultur, delavnice in pouk medkulturnosti so načini, kako bi lahko v šole prenesli medkulturni dialog. Meniš, da šolski sistem vpliva na medkulturno kompetentnost družbe?

Seveda. Najbolj. Najpomembnejši del je osnovna šola. Kar mi delamo, je le majhna stvar v družbi in bo vplivala samo na ljudi, ki imajo malo zanimanja. Ampak vsi ostali, nič ne vidijo in se jih to nič ne dotika. In zato morajo imeti več odgovornosti v osnovni šoli in da otroci dobijo več zanimanja, da bodo kot odrasli imeli več stikov z ljudmi, kot sem jaz. In bodo imeli več znanja in razmišljanja o medkulturnosti. Jaz menim, da bodo nato veliko bolj uživali življenje.

Se strinjam popolnoma. Super, najlepša hvala. Mislim, da si z odgovori zajel večino mojih vprašanj. Hvala za čas in podeljeno znanje.

Hvala tebi, upam, da je bilo razumljivo.

9.2. Priloga B: Delavnice pridobivanja socialnih veščin

Socialne igre smo (z izjemo prve, ki je nastala na podlagi lastne izkušnje iz okolja) prevzeli iz izobraževalnega priročnika Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih, avtorjev Brander, Gomes, Cardenas, Taylor in de Vincente Abad (2006).

1. Vaja

Preden pridem v predavalnico, na prosojnico projicirajo mojo fotografijo, vsak udeleženec na listek napiše prvi vtis. Za vtis imajo 15 sekund, nato poberejo listke. Ko pridem v predavalnico, pozdravim, preberem zapise in povem, če držijo ali ne. Nato sem jim še bolj podrobno predstavim in se pogovorimo:

- Smo se kaj naučili?
- Kakšna presenečenja so se pojavila?
- Na podlagi česa so bili prvi vtisi utemeljeni?
- Kakšne so lahko posledice napačnega vtisa?
- Kaj smo se skozi vajo naučili o nas samih?

2. Vaja

Z njo poskušamo občutiti na lastni koži, kako je, če si del večine oz. manjšine. Udeležence razdelimo v manjše skupine (6–8) ljudi, v vsaki skupini je 1 »opazovalec« in 1 »izobčenec«. Člani skupine se postavijo tesno v krog, »izobčenec« se mora poskusiti zriniti v krog, ostali pa mu to morajo poskušati preprečiti. Opazovalec meri čas in opazuje strategije, ki jih uporablja skupina in »izobčenec« (kako se igralci med seboj pogovarjajo v krogu in kako z »izobčencem«, kako »izobčenec« poskuša priti v krog in na kak način mu ostala skupina to preprečuje, kaj govori »izobčenec«). Po 3 minutah se vloge zamenjajo, tudi če »izobčencu« ni uspelo priti v krog. Traja dokler se vsak ne preizkusi v vlogi izobčenca. Sledi pogovor:

- Kako si se počutil kot del kroga?
- Kako si se počutil kot »izobčenec«?
- Se tisti, ki vam je uspelo priti v krog, počutite drugače od tistih, ki vam ni uspelo?
- Kako si se počutil, ko si prišel v krog?
- Kakšno strategijo so uporabljali »izobčenci«?
- Kakšno strategijo so uporabljali člani kroga?
- Kdaj v vsakdanjem življenju je dobro, da si »izobčenec« oz. manjšina, in kdaj, da si del skupine oz. večine?
- Katere družbene skupine so najmočnejše in katere najšibkejše?

- Kaj v družbi predstavlja »krog« (privilegij, denar, moč, delo, stanovanje ...)?
- Kakšne strategije uporabljajo manjšine, da bi se dokopale do teh virov?
- Kako si večina ohranja status?
- Kako bi lahko bili kot učitelji bolj pozorni na svoje vedenje, da ne bi koga nehote izključili iz skupine?
- Kako bi lahko spodbudili tako skupino kot »izobčenca« v razredu, da bi lahko vsi skupaj sodelovali?

3. Vaja

Izkustvena vaja učinkov stereotipov. Na hrbet vsakega udeleženca nalepimo nalepko tako, da ne bodo videli, kaj piše na njej (neodgovoren, duhovit, neumen, pameten, len, nepotrpežljiv, sebičen, pesimističen, trmast, neresen, nesamozavesten, agresiven, muhast, zavidljiv, iznajdljiv, lažnivec). Po skupinah dobijo nalogo oblikovati začetno motivacijo za učno uro na temo medkulturnosti. Med izvajanjem naloge se morajo drug do drugega obnašati skladno z napisom na nalepki, vendar nikoli ne smejo izreči besede zapisane na nalepki. Do soigralcev se morajo torej obnašati skladno s stereotipom nalepke. Po končani dejavnosti sledi pogovor:

- Ste uganili lastnost, ki ste jo imeli napisano na hrbtu?
- Kako ste se počutili med igro?
- Se je bilo težko vesti do soigralcev skladno z napisom na nalepki?
- Se je kdo začel obnašati v skladu z napisom na nalepki (recimo duhovit, je začel pripovedovati šale ali pa je leni nehal sodelovati in pomagati)?
- Kakšne nalepke dajemo ljudem v vsakdanjem življenju? Kako to vpliva nanje?
- Kako lepljenje nalepk na druge vpliva na naše mnenje in razmišljanje o njih?
- Komu v vsakdanjem življenju dajemo nalepke?
- So upravičene?

4. Vaja

Sledi igra vlog o življenjski situaciji, ki se lahko zgodi vsakemu.

V bližini tvojega domovanja je stanovanjski blok. V enem stanovanju živi skupina tujih študentov, pri katerih pogosto prenočujejo njihovi sorodniki, poleg tega pa so pogoste tudi zabave. Sosedje, predvsem tisti, ki živijo najbližje študentom, so besni in se pritožujejo, da študentje in njihovi prijatelji zganjajo prevelik hrup, da zato ne morejo spati, ter da ne skrbijo za stavbo. Sosedje so sklicali sestanek, na katerem naj bi rešili problem.

Prostovoljcem razdelimo kartice z opisi vlog, opazovalcem pa zapiske opazovalcev.

Igralce pred igro opozorimo, da je cilj poiskati rešitev problema. Po 10 minutah igre vsakemu igralcu izročimo list Ključ do rešitve, potem se igra nadaljuje še 10 minut.

Pogovor:

- Kaj ste si zapisali opazovalci, kakšni so vaši vtisi?
- Kako ste se počutili igralci, kaj je bilo najlažje/najtežje pri vživljanju v vlogo?
- Ste začutili razliko pred in po dodelitvi Ključa rešitve?
- So vaši argumenti temeljili na dejstvih, razumu ali čustvih?
- Katere argumente je bilo najlažje najti za študente in proti njim?
- Od kod ste črpali svoje argumente?
- Ste bili vsi zadovoljni z rešitvijo problema?
- Je bila rešitev poštena ali je morala ena stran bolj popustiti kot druga?
- Kako bi lahko še drugače rešili problem?
- Kje so podobnosti igre z vsakdanjim življenjem?
- Kje so razlike z vsakdanjim življenjem? Se vam je zdelo kaj pretirano?
- Kateri igralci so najbolj odsevali naše odnose v družbi?
- Se vam zdi, da pri soočanju s konfliktom z ljudmi in drugih kulturnih ozadij iščemo rešitev, ki bo zadovoljila vse, ali poskušamo vsiliti lastno mišljenje, ne da bi mislili na tiste, ki čutijo drugače?
- V kolikšni meri je konflikt pravzaprav posledica kulturnih razlik in ne drugih okoliščin, npr. osebni ali pa gospodarski interesi?
- Ima kdo v skupini izkušnjo s takšnim konfliktom in kakšne so bile okoliščine (če ne, zakaj ne)?

Mlad tujec. Zelo dobro razumeš in govoriš jezik države gostiteljice, ne razumeš pa, zakaj so sosede besni. Po tvojem mnenju se ti in tvoji študentski prijatelji obnašate povsem normalno. Pod nobenim pogojem se ne boš odselil.

Vodja sveta stanovalcev. Tvoje stanovanje je daleč stran od stanovanja, v katerem živijo tuji študentje, zato ti dejansko ne povzročajo nobenih težav. Res pa je, da ne maraš tujcev in da nočeš, da bi živeli v tvojem bloku.

Mlada ženska (25–30 let). Živiš sama in se bojiš mladih študentov, ker so zelo čudni in drugačni od tebe.

Mlada oseba. Si študent/-ka. Nimaš čisto jasnega mnenja o problemu, bi se pa rad/-a preselil/-a v stanovanje tujih študentov.

Begunec/-ka. Si tujec/-ka, a ne iz iste države kot študentje. Ti in tvoja družina nimate prav veliko stikov z drugimi stanovalci v bloku. Nikoli nisi imel/-a z nikomer problemov, kljub temu da se počutiš precej izoliranega/-o.

Starejši par (to vlogo naj igrata dve osebi). Oba se zavedata problemov, ki mnoge prisilijo, da zapustijo domovino in si poiščejo nov dom. Podpirata organizacijo, ki pomaga deželam v razvoju.

Nezaposlen sosed. Ostro nasprotuješ politiki, ki dovoljuje, da se tujci priseljujejo in delajo v tvoji državi. Po tvojem bi tujci lahko prihajali v državo samo kot turisti.

Lastnik bloka. Mladi tujci so redno plačevali najemnino, zato ne bi rad izgubil prihodka od tega stanovanja. Res pa je, da ti tujci nasploh niso zelo pri srcu in zato v tem konfliktu vidiš odlično priložnost, da študentom zvišaš najemnino. Po drugi strani pa bi jim lahko tudi oddal drugo stanovanje na robu mesta.

Zapiski opazovalcev:

- Si igralci pustijo, da vsak do konca pove svoje mnenje ali govorijo drug čez drugega?
- Morda želi kdo drugemu vsiliti svoje mnenje?
- Poskuša kdo prevzeti pobudo in voditi sestanek?
- Kakšne argumente uporabljajo igralci?
- Sta se odnos in vedenje igralcev, potem ko so dobili listke, ključ do rešitve spremenila?

KLJUČ DO REŠITVE

1) Vodja: Če si bil demokratično izvoljen za vodjo sestanka, potem vodiš sestanek, pri tem pa upoštevaj spodnje nasvete.

2) Predsednik/-ca sveta stanovalcev. V igri še nihče ni bil izvoljen za vodjo sestanka, zato predlagaj, da potrebujete vodjo sestanka in naj ga odbor demokratično izbere. Za vodjo predlagaj sebe, ker si predsednik/-ca sveta stanovalcev. Če se bodo ostali strinjali, obdrži kartico in upoštevaj spodnje nasvete. Če je izvoljen kdo drug, mu/ji izroči kartico, v zameno pa vzemi njegovo/njeno.

Nasveti za vodjo sestanka: Tvoja naloga je, da skrbiš za red in nemoten potek sestanka. Poskrbeti moraš:

- da bo vsak imel priložnost povedati svoje mnenje;
- da bodo stanovalci drug drugemu pustili, da vsakdo pove svoje mnenje do konca;
- da po potrebi določiš, koliko časa lahko stanovalci govorijo, in paziš, da igralci tega časa ne prekoračijo;
- da se stanovalci med seboj ne žalijo in da se ne oddaljujejo od teme;
- da se bo pogovor razvijal v želeno smer, tj. v smeri iskanja rešitve.

KLJUČ DO REŠITVE

Razmisli, kaj lahko storiš v okviru svoje vloge, da najdeš rešitev:

- pozorno poslušaj in spoštuj pravico vsakogar, da pove svoje mnenje;
- kar nameravaš povedati, poveži s tem, kar so povedali drugi pred tabo;
- ko prideš na vrsto, začni s povzetkom tega, kar je povedala oseba pred tabo;
- poskušaj razlikovati med dejstvi in tvojimi mnenji;
- ne oddaljuj se od teme, osredotoči se na problem študentov in iskanje rešitve. Ne vpletaj drugih dejstev, mnenj ali zamisli, ki ti morda pridejo na misel.

5. Vaja

Vsak posameznik na listek zapiše nekaj idej o tem, v kakšni družbi bi radi živeli. Nato preberejo značilnosti te družbe in listke prilepijo na tablo. Nato jih pozovemo, da razmislijo o dveh stvareh, ki kot »veriga« visita nad njimi in preprečujeta, da bi lahko dosegli idealno družbo. Medtem jim razdelimo vsakemu po dva balončka in dve vrvici. Balončke napihnejo, na vsakega napišejo verigo, ki jim preprečuje doseči sanjsko družbo. Vsak naj glasno prebere verigi, nato pa balončka priveže za svoja gležnja. Povem jim, da če želimo doseči, kar si želimo, moramo pretrgati verige, ki nam to preprečujejo, to pa bomo storili tako, da drug drugemu popokamo balončke tako, da jih pohodimo, pri čemer vsak varuje svoja balončka, saj se je včasih težko rešiti verig. Sledi pogovor:

- Vam je bila igra všeč?
- Kakšno je vaše mnenje o njej?
- Zakaj so verige, ki nas tlačijo, tako težke?
- Od kod prihajajo verige?
- Misliš, da nekateri nosijo več verig kot drugi?
- Kdo so ljudje, ki nosijo več verig?
- Kako jim lahko premagamo pretrgati verige?

Evalvacija

So ti bile delavnice všeč in zakaj?

Si se naučil/-a kaj novega in kaj?

Misliš, da ti bo pridobljeno znanje koristilo pri delu v šoli in v vsakdanjem življenju in kako?