

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Maja Ježovnik

Izobraževanje druge generacije migrantov

Diplomsko delo

Ljubljana, 2015

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Maja Ježovnik

Mentor: red. prof. dr. Ivan Bernik

Izobraževanje druge generacije migrantov

Diplomsko delo

Ljubljana, 2015

POSVETILO

Diplomsko delo posvečam mojima hčerama Evi in Hani, ki nista sami izbirali življenja v tujini in sta bili določeni kot otroka druge generacije migrantov, kjer sta se kot večina drugih otrok z migrantkim ozadjem srečali s selektivnostjo nemškega oz. bavarskega izobraževalnega sistema. Vsak njun uspeh je dosežen z dvojnimi trudi.

IZOBRAŽEVANJE DRUGE GENERACIJE MIGRANTOV

Pri raziskovanju dela izobraževanje druge generacije migrantov sem se osredotočila na tri ključne pojme, ki so medsebojno odvisni in povezani: **MIGRACIJA – INTEGRACIJA – IZOBRAŽEVANJE**. Izobraževanje predstavlja zame ključni pojem in hkrati ključno vprašanje v procesu integracije, saj proučujem drugo generacijo migrantov v povezavi s tem faktorjem. Pridobitev izobrazbe je nepogrešljiva pri zagotavljanju prihodnosti posameznikov v družbi, ki temelji na znanju in je vedno bolj izpostavljena konkurenci na trgu dela oziroma pridobitvi poklicnega in družbenega položaja.

Glavni cilj mojega diplomskega dela je na osnovi teoretičnih predpostavk in lastne empirične raziskave ugotoviti in potrditi dejavnike, ki se morajo izpolniti, da bi lahko otroci in mladostniki dosegli uspeh v šoli, ne glede na etnični izvor in družbeni položaj.

S pomočjo diplomskega dela se želim pridružiti javnemu diskurzu o obstoječih pomanjkljivostih pri izobraževanju otrok in mladostnikov z migrantskim ozadjem v nemškem oz. bavarskem šolskem sistemu, saj takšna situacija pravzaprav omejuje učence in dijake migrantskih družin pri družbenem vključevanju, zaposlovanju in dejavni državljanski udeležbi.

Ključne besede: migracija, integracija, izobraževanje.

THE EDUCATION OF SECOND - GENERATION MIGRANTS

The research for the thesis titled the Education of Second – Generation Migrants focused on three key terms which are interdependent and interconnected: **MIGRATION – INTEGRATION – EDUCATION**. Education is a key term in the process of integration, as the paper discusses the second generation of migrants in connection with this factor. Acquiring an education is invaluable with regard to the future of individuals in society which is based on knowledge and is increasingly more exposed to competition on the labor market or the obtaining of a professional or social status.

The main goal of my undergraduate thesis is to use theoretical premises to determine and confirm the factors that must be met in order for children and youth to be able to achieve success in school regardless of their ethnic origin or social standing.

This paper intends to join the public discourse concerning the existing inadequacies in the education of children and youth in the German and Bavarian education system, as this situation limits primary and secondary school students from migrant families with regard to social integration, employment, and an active civic participation.

Keywords: migration, integration, education.

KAZALO

1	UVOD	7
2	MIGRACIJE IN MIGRACIJSKA POLITIKA	12
2.1	OPREDELITEV POJMOV	12
2.1.1	Kategorizacije migracij in migrantov	13
2.1.2	Migracijska politika in različni modeli integracije imigrantov	16
2.1.3	Nemška integracijska politika	18
2.2	TEORIJE MIGRACIJ	20
2.2.1	Teorija H. Esserja	20
2.2.2	Teorija o dejavnikih odbijanja in privlačevanja	23
2.2.3	Neoklasične teorije	24
2.3	DRUGA GENERACIJA MIGRANTOV	26
2.3.1	Opredelitev pojma in položaja druge generacije migrantov	26
2.3.2	Identiteta otrok in mladostnikov migrantov	29
2.3.3	Socializacija otrok migrantov	31
2.3.4	Vloga kulture in jezika	34
2.4	MIGRACIJE SLOVENCEV V NEMČIJO	35
3	IZOBRAŽEVANJE	37
3.1	IZOBRAZBA KOT DEJAVNIK INTEGRACIJE, AKULTURACIJE IN ASIMILACIJE MIGRANTOV	37
3.1.1	Socialna integracija druge generacije migrantov	37
3.1.2	Jezik ključ k integraciji	39
3.2	PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA	40
3.2.1	Obvezno izobraževanje	42
3.3	IZOBRAŽEVALNI SISTEM V NEMČIJI	42
3.3.1	Bavarski izobraževalni sistem	42
3.3.2	Vključevanje migrantov v izobraževalni sistem	45
3.3.3	Edukacija za multikulturnost	49
3.3.4	Medkulturne kompetence v izobraževanju	51

3.3.5	Inkluzivna šola	54
3.4	MIGRACIJE IN IZOBRAŽEVANJE	56
4	EMPIRIČNI DEL	58
4.1	PREDMET RAZISKOVANJA	58
4.1.1	Metodologija	58
4.1.2	Populacija in vzorec	59
4.1.3	Merski instrumenti in viri podatkov	59
4.1.4	Obdelava podatkov	60
4.1.5	Obdelava intervjujev	61
4.2	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	71
4.2.1	Osebne izkušnje v Nemčiji	71
4.2.2	Izkušnje z vrtcem, šolo in učitelji	73
4.2.3	Vloga staršev	74
4.2.4	Izkušnje z vzgojno – izobraževalnim obdobjem in odnosom vzgojiteljev, učiteljev in profesorjev	75
4.2.5	Izkušnje pri iskanju zaposlitve	78
4.3	POVZETEK	80
4.3.1	Povezanost med izobrazbenim položajem otrok in zadovoljstvom staršev	82
4.3.2	Povezanost med med osebnimi izkušnjami staršev, pričakovanja o šoli in podpora staršev	82
4.3.3	Povezanost med govorečim jezikom v družini in izobrazbeno kariero otrok	82
4.3.4	Povezanost med izobrazbo staršev in izobraževalnim uspehom otrok	83
4.3.5	Povezanost med učnim uspehom in kvaliteto šole oz. učiteljev	83
4.4	SKLEPI IN PREDLOGI	84
5	ZAKLJUČEK	86
6	LITERATURA	88
	PRILOGE	93
	Priloga A	93

1 UVOD

Migracije predstavljajo nepogrešljiv del človeške zgodovine, saj Klaus J. Bade v svojem pogosto citiranem delu *Homo Migrans* (1994) pravi, da »homo migrans¹ obstaja, odkar obstaja homo sapiens, saj so selitve conditio humana, prav tako kot rojstvo, razmnoževanje in smrt.«

Migracije in z njimi povezani fenomeni so v Evropi in svetu čedalje bolj pomembni, saj v zadnjih desetletjih v najrazličnejših oblikah, preko procesov globalizacije in tranzicije, pomembno vplivajo na razvoj držav in družb. Strokovnjaki s področja migracij poudarjajo, da je človeška migracija zapleten fenomen, ki ga ni mogoče interpretirati brez poznavanja političnih, gospodarskih, pravnih, religioznih, družbenih in kulturnih aspektov v imigrantski kot emigrantski družbi. Zato lahko šele interdisciplinarna obravnava tega pojava (ob pomoči sociologije, zgodovine, psihologije, prava, pedagogike, političnih ved, ekonomije, geografije, demografije itd.) pripomore k boljšemu razumevanju migracijskih in integracijskih procesov.

V svojem delu sem se osredotočila na migracije Slovencev v Nemčijo. Izboru teme mojega diplomskega dela je med drugim botrovalo tudi dejstvo, da sem več kot pred desetletjem sama emigrirala v Nemčijo zaradi družinskih in ekonomskih razlogov. Živim v Münchnu, kjer se vsakodnevno srečujem s problematiko migrantov vse od leta 2001. Bavarska prestolnica predstavlja za slovenske migrante zaradi svoje bližine in kulture, ki je naši sorodna, eno najpogostejših tovrstnih destinacij. Probleme migrantov sem spoznavala tudi v Sloveniji, v sklopu dela kot pripravnica na mednarodnem projektu Psihosocialna pomoč beguncem iz BIH pri gostiteljskih družinah na območju Celja. Projekt je potekal preko Mednarodnega rdečega križa in Rdečega polmeseca (1991/1996).

Izkušnje z migranti na področju svetovalnega dela in življenje v tujini so mi narekovali izbiro raziskovalne teme, povezane z migracijo in na prvi pogled se mi je zdelo o tem

¹ Izraz prvič uporabi Bade v svojem delu *Homo Migrans: Wanderung aus und nach Deutschland* (*Homo Migrans: selitve iz Nemčije in vanjo*) iz leta 1994.

preprosto pisati. Toda - tema se mi je s časom tako razširila in postala tako kompleksna, da mi je šele ustrezna literatura osvetlila področje raziskovanja.

Pri raziskovanju dela sem se osredotočila na tri ključne pojme, ki so medsebojno odvisni in povezani: MIGRACIJA – INTEGRACIJA – IZOBRAŽEVANJE. Izobraževanje predstavlja zame ključni pojem in hkrati ključno vprašanje v procesu integracije, saj proučujem drugo generacijo migrantov v povezavi s tem faktorjem. Pridobitev izobrazbe je nepogrešljiva pri zagotavljanju prihodnosti posameznikov v družbi, ki temelji na znanju in je vedno bolj izpostavljena konkurenci na trgu dela oziroma pridobitvi poklicnega in družbenega položaja.

Rastoče število migrantskih otrok nakazuje daljnosežne posledice za evropski izobraževalni sistem. Problemov se zaveda tudi evropska komisija, ki je sprožila polemiko o tem, kako se lahko izobraževalna politika bolje odzove na izzive, ki se pojavljajo zaradi imigracij in mobilnosti znotraj EU. Raziskave na mednarodni in nacionalni ravni tudi opozarjajo na stalne razlike v šolskem uspehu med migrantskimi otroki in njihovimi sošolci, ki nimajo migrantskega ozadja.

Izsledki raziskav (PISA in PIRLS)² kažejo, da so v nemškem šolskem sistemu otroci in mladostniki iz migrantskih družin glede na domačine oz. otroke, ki nimajo migrantskega ozadja, v izključevalnem položaju. Obstajajo tudi bistvene razlike pri kakovosti izobraževanja migrantskih otrok, zaradi česar prihaja do segregacije na družbeno –

² PISA je program za mednarodno ocenjevanje učencev (ang. Programme for International Student Assessment), preverja znanje 15- letnih šolarjev in poteka vsake tri leta po vsem svetu. Njegovo izvajanje usklajuje Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD); PIRLS je mednarodna raziskava bralne pismenosti (ang. Progress in International Reading Literacy Study), preučuje bralne sposobnosti in dosežke učencev 4. razreda. Raziskavo je opravilo mednarodno združenje za oceno dosežkov na področju izobraževanja (IEA). V zadnji raziskavi PIRLS 2011 je sodelovalo 53 držav z različnimi izobraževalnimi sistemi (IES Institut of Edukation Sciences/Zavod za šolstvo in znanost 2012).

gospodarski osnovi. Takšna situacija omejuje učence in dijake z migrantskim ozadjem pri družbenem vključevanju, zaposlovanju in dejavni državljski udeležbi nasploh. Korelacija med doseženo izobrazbo in družbenim položajem pa je glede na druge razvite države EU v Nemčiji najmočnejša (Muñoz 2007).

Položaj druge generacije migrantov je podoben po vsej Evropi: izpostavljeni so tveganju, da naletijo na jezikovne, kulturne in družbene težave, soočajo se s predsodki, zaradi katerih posledično lahko trpi njihova samozavest. Druga generacija migrantov se težko znajde, ne more prikriti svojega izvora, ki se najpogosteje izraža navzven skozi slabši učni uspeh v šoli, slabše znanje jezika ter nižji socialni in kulturni položaj. Generacija je tako nenehno izpostavljena različnim oblikam prikrite in odkrite diskriminacije (Lesar 1998, 8). Medveš (2006, 159) opozarja, da pri drugi generaciji obstaja velika možnost za socializacijsko neskladje med primarno in sekundarno socializacijo, saj jih na eni strani veže okolje manjšinjske skupnosti, na drugi strani pa živijo v izolaciji od večinske kulture in družbe. Problemi druge generacije migrantov se kažejo v življenju, zaznamovanem z razpetostjo med dvema kulturama (Weiss 2007, 13).

V prvem – teoretičnem delu opisujem teoretska izhodišča samega pojma migracij in druge generacije migrantov, izobraževalni sistem v Nemčiji oz. na Bavarskem ter izobraževanje migrantov na Bavarskem. Navedem tudi nekaj teoretičnih predpostavk o pomenu izobraževanja migrantov za njihovo uspešno integracijo in oblikovanje socialnega položaja. Izhajajoč iz osebne izkušnje opažam sama, da otroke in mladostnike druge generacije migrantov, v primerjavi z vrstniki, ki nimajo migrantskega ozadja, bavarski šolski sistem postavlja v izključevalen položaj.

V drugem – raziskovalnem delu sem opravila (9) delno strukturiranih intervjujev z migranti prve in druge generacije. Skozi intervjuje sem skušala slediti njihovem osebnemu procesu inkulturacije oz. asimilacije v novem kulturnem okolju, njihovi poti skozi izobraževalni sistem in njihovo gibanje po poklicni oz. socialni lestvici. Predvsem pa sem želela ugotoviti oz. odgovoriti na vprašanje: »Kateri dejavniki se morajo izpolniti, da bi lahko otroci dosegli uspeh v šoli ne glede na etnični izvor in družbeni položaj?«

S pomočjo diplomskega dela se želim pridružiti javnemu diskurzu o obstoječih pomanjkljivostih pri izobraževanju otrok in mladostnikov z migrantskim ozadjem v

nemškem oziroma bavarskem izobraževalnem sistemu. Skušam pojasniti kako pomembna je zavest staršev o izobraževanju v povezavi s šolskim uspehom. Pod zavedanjem o pomenu izobraževanja se razume znanje in pomen izobraževanja, pomembnost jezika in interakcija med starši, otrokom in šolo. Starši, ki prepoznajo pomen izobraževanja za poklicni in družbeni uspeh lahko razvijejo strategije, ki so v pomoč podpori njihovih otrok pri pridobivanju izobrazbe.

Prav tako želim ugotoviti v kolikšni meri je integracija povezana z ucnim uspehom in opredeliti posamezne korake, ki so potrebni za integracijo. Kot navaja Esser (2006) je jezik bistvenega pomena v procesu integracije in socialne integracije posameznika. Učni uspeh in uspešno izobraževanje sta predvsem odvisna od dobrega znanja jezika države gostiteljice. Otroci z migrantskim ozadjem morajo tako prihajati že zgodaj v stik z nemško govorečimi ljudmi in to je potrebno spodbujati ciljno. Vsekakor se pri tem ne sme zanemarjati materin jezik, kajti dobra kompetentnost v materinem jeziku je pogoj za usvajanje drugega jezika – nemščine. Če starši razpolagajo z znanjem in se zavedajo pomenljivosti jezika, jim uspe prej poskrbeti za spodbudno jezikovno okolje.

V delu ugotavljam, da se pedagoški vidik ukvarja z vprašanjem, v kolikšni meri sta sodelovanje in komunikacija med vrteci, šolami in domom pomembna za šolski uspeh. Sodelovanje med starši in učitelji je pogoj, da se definirajo skupni cilji, z izmenjavo in informacijami se spodbuja otroke ter uresničuje uspeh izobraževanja. Pomanjkljivi tok informacij s strani šole kot tudi pomanjkljivo upoštevanje truda staršev in neznatna pravica do soodločanja pri šolskih odločitvah s strani staršev vodijo do negativnih izkušenj in imajo občutne posledice za interakcijo med starši, otrokom in šolo. Znanstvene raziskave (npr. raziskava DESI/ učni uspeh šolarjev pri nemščini in angleščini – mednarodni)³

³ DESI je program za ugotavljanje učnega uspeha šolarjev pri angleščini in nemščini (nem. Deutsch – Englisch – Schülerleistungen – International). Raziskava Desi je bila izvedena v Nemčiji v letu 2003/2004 na zvezni ravni po vsej državi, preverjala je jezikovno kompetentnost devetošolcev v nemškem in angleškem jeziku. Raziskava je bila opravljena preko Nemškega inštituta za mednarodno raziskovanje izobraževanja (DIPF).

dokazujejo tesno povezavo med uspehom izobraževanja otrok in sodelovanjem šole in doma.

Med drugim v diplomskem delu spoznamo, da pri posredovanju znanja igrajo ključno vlogo učitelji. Zato sta osrednjega pomena še zlasti izobrazba in kompetentnost pedagogov. Zaradi vedno bolj heterogene sestave razredov v šolah, bi bilo dobro preveriti, v kolikšni meri so pedagogi pripravljeni na ta izziv in kakšno vlogo pri tem igra njihova medkulturna kompetenca. Heterogena sestava v šolah ne pomeni samo razredov, v katerih so otroci z različnimi in individualnimi telesnimi, psihosocialnimi in kognitivnimi lastnostmi. V tem kontakstu se mora ugotoviti, ali se heterogenost dojema kot obogatitev ali jo pedagogi vidijo bolj kot pomanjkljivost.

Na zadnje skušam ugotoviti ali je res, da je institucionalna diskriminacija eden izmed glavnih razlogov za pomanjkljivosti pri izobraževanju otrok in mladostnikov z migrantskim ozadjem v nemškem oziroma bavarskem izobraževalnem sistemu. Diskriminacija otrok z migrantskim ozadjem je institucionalizirana predvsem na treh odločilnih mestih, kjer se odvija boj za vstopne pogoje, ki pa jih ti otroci zaradi njihove odstopajoče predhodne socializacije v večini primerov ne morejo izpolniti. To velja za vstop v šolo, za postopek sprejema v posebno šolo in za obdobje prehoda iz osnovne v nadaljevalno šolo. V vseh treh primerih ne gre šoli kot instituciji za narodnost temveč za »normalnost«. Za dobre uspehe morajo biti izpolnjene določene norme kot so spodbudno okolje, socialna integracija in delo staršev. Primanjkljaji in težave, kot je npr. pomanjkljivo znanje nemškega jezika, potemtakem povzročajo težave, ki v tem oziru niso zaželjene. Diskriminacija migrantskih otrok in mladostnikov obstaja v tem, da lahko izpolnjujejo le malo teh vstopnih pogojev, kar se pa od njih terja.

2 MIGRACIJE IN MIGRACIJSKA POLITIKA

2.1 OPREDELITEV POJMOV

Migracije kot pojem povezujemo z mejami, identitetami, človekovimi pravicami kot tudi z vprašanji nacije, države, etnije in kulture. Posledično pa tudi z naraščajočim omejevanjem, restriktivnimi in izključevalskimi politikami, rasizmom in ksenofobijo (Pajnik in Zavratnik-Žimič 2003). Kompleksnost in raznolikost migracijskega procesa sta povzročila nastanek različnih definicij migracij tako tujih kot tudi domačih strokovnjakov, zato bom uvodoma podala nekaj osnovnih opredelitev migracij.

Termin migracije je latinskega izvora (lat. *migratio*) in pomeni selitev, priseljevanje (Verbinc 1976, 452). Glede na definicijo, zapisano v Izhodiščih za oblikovanje politike priseljevanja Republike Slovenije (Medved 1998, 11), so migracije »fizično gibanje posameznikov ali skupin prebivalstva v geografskem prostoru, ki zajemajo prestop neke administrativne meje in relativno trajno spremembo bivanja.« Malačič (1997, 155) pa opredeljuje selitve kot prostorske premike posameznih prebivalcev in selivcev iz odselitvenega območja v priselitveno območje. Selitve so prostorski premiki, zato označujejo prostorsko mobilnost⁴ prebivalstva. Življenjske selitve so opredeljene z vsem tistim prebivalstvom, pri katerem se kraj stalnega bivališča razlikuje od rojstnega kraja.

Migracije združujejo pojem emigracije oz. odseljevanje kakor tudi pojem imigracije oz. priseljevanje. Razlika med njima je t.i. migracijsko sedlo (povečano št. priseljevanja in manjše št. odseljevanja). Klinar navaja, da *emigracije* predstavljajo gibanje ljudi iz njihove izvorne (emigrantske) družbe, odhajanje, izseljevanje, beg v tujino – v imigrantsko družbo. *Imigracije* pa pomenijo trajni prihod, priselitev, vselitev v imigrantsko družbo. (Klinar 1976, 16). Imigracija je življenjska sprememba, ki sledi dinamiki drugih življenjskih sprememb. V Primeru priselitve v državo govorimo o imigriranju, v primeru odselitve pa o

⁴ Glede na smer razlikujemo tudi vertikalno in horizontalno mobilnost. Vertikalna mobilnost poteka navzgor in navzdol po statusni lestvici, pri horizontalni mobilnosti pa osebe ne menjajo svojega statusa (ta ni ne višji ne nižji) (Goričar 1972, 270).

emigriranju. Glede na to, da migracijska gibanja na eni strani obsegajo imigracijo, na drugi strani pa emigracijo jih lahko pojmuje kot nosilce pozitivnih in negativnih sprememb (Mikačić v Pospah 2009, 22).

Migracije opredelimo na notranje in zunanje, razlikujemo jih glede na državne meje ali pa več-etnično ali več-nacionalno skupnost (Verlič Christensen 2003, 18). O *mednarodnih migracijah* govorimo, ko gre za prestop državne meje in relativno trajno spremembo bivališča (Medved 1998, 11).

Odločitev o imigraciji je lahko posledica hierarhično določenih vrednot pri posamezniku, prav tako tudi geografska razdalja in socialna distanca (Klinar, 1976, 17). Obseg migracij je pogosto odvisen od sorodnosti ali različnosti imigrantskih in emigrantskih družb, pri čemer sta pomembna medsebojna socialna ter kulturna sorodnost. Če med seboj povežemo dve pomembnejši determinanti, ki vplivata na obseg migracij, ena izmed determinant je kulturna sorodnost oz. različnost med emigrantsko in imigrantsko družbo, ter drugo determinanto, ki je različnostna stopnja socialno-ekonomskega razvoja, se nam začno odpirati nove dimenzije. Hipotetično predvidevamo, da kulturna odsotnost ni odločujoča determinanta obsega migracij, ravno tako ima viden vpliv na oseg migracij geografska razdalja med emigrantsko in imigrantsko družbo. Na obseg imigracij vplivajo tudi politične razmere, ter homogenost ali heterogenost emigrantskih družb. Odprtost in zaprtost emigrantskih družb pa je odvisna od njihove kadrovske ter zunanje politike (Klinar 1976, 20).

2.1.1 Kategorizacije migracij in migrantov

Obstaja več kategorizacij migracij in migrantov, v nadaljevanju izpostavim dve najpogosteje navajani kategorizaciji migracij (Medved 1998, 26).

a) Migracije glede na motiv:

- *ekonomske migracije* (delavci migranti, profesionalci, poslovneži ...), njihov glavni motiv je pretežno v iskanju boljših pogojev za življenje in izboljšanje socialno - ekonomskega položaja;
- *politične migracije* (iskalci azila, begunci, vojni begunci ...), ta tip migracij opredeljujejo politični motivi in vzroki emigriranja. Pomenijo, da posamezniki

emigrirajo zaradi strahu pred preganjanjem ali zaradi strahu pred kolektivnimi kršitvami človekovih pravic;

- *sekundarne migracije oz. migracije družinskih članov* (predvsem zakonci/zunajzakonski partnerji ter mladoletni otroci), motivi migracij so v tem primeru osebni in družinski, kot so združitev družinskih članov, slab ekonomski položaj družine, bolezen v družini.

b) Migracije glede na način vstopa v državo (Medved v Pospel 2009, 24–25):

- *regularne, svobodne migracije* oseb, ki po lastni volji in v okviru obstoječih zakonov spremenijo državo svojega prebivališča;
- *prisilne migracije*, ko ljudje bežijo bodisi kot posamezniki v strahu pred kolektivnimi kršitvami človekovih pravic oz. humanitarnega prava ter drugimi okoliščinami, ki jih povzročajo različni konflikti in katastrofe;
- *nezakonite migracije*, ki zadevajo prepovedane prehode meja in nedovoljeno bivanje v tuji državi.

»Spremembe kraja bivanja izzovejo pomembne družbene spremembe: spremembe družbenih odnosov, interakcijskih sistemov, družbenih skupin, institucij, norm, vrednot, kulture, identitete itd., kar je povezano tudi z možnostmi vertikalne in horizontalne socialne mobilnosti.« (Klinar 1976, 15–16).

Pojem *mednarodni migrant* se navadno nanaša na osebo, ki za daljši čas (več kot tri mesece ali več kot eno leto) zapusti eno državo in biva v drugi državi (Medved 1999, 6). Prav tako Zavratnik Zimic (2003, 5) ugotavlja, da se pojem migrant najpogosteje nanaša na tiste osebe, ki vsaj za eno leto zapustijo državo, katere državljani so. Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) pa opredeli migranta kot človeka, ki živi v državi ali okolju, v katerem ni rojen (Verlič- Christensen 2002, 18).

Imigrant (sopomenka pojma priseljenc/-ka) je po definiciji Organizacije združenih narodov (OZN) oseba, ki je vstopila v državo z namenom, da bo tam bivala vsaj eno leto (OZN 2009). V širšem smislu med imigrante, predvsem ko govorimo o imigrantskih

populacijah, pogosto prištevamo tudi potomce imigrantov, se pravi osebe, katerih starši (ali eden od staršev) niso bili rojeni v državi prebivališča (Bešter 2006, 10).

Emigrant (sopomenka pojma izseljenec/-ka) pa je oseba, ki je bila leto odsotna oz. je bivala v drugi državi, zlasti zaradi političnih vzrokov. Definicija je običajno vezana na prebivališče oz. prisotnost v državi in zunaj nje. Še najprikladnejšo definicijo sta postavila Vesna Mikavčič in Ivan Čižmić, ki pravita, da bi pod pojmom izseljenec morali upoštevati vsakega posameznika, ki zapusti domovino z namenom, da se ne vrne – kriterij »animus non revertendi« (Genorio v Pospel 2009, 30).

Pri tem velja omeniti še pojem *tujca*, in sicer je glede na slovensko zakonodajo tujec vsaka oseba, ki nima državljanstva Republike Slovenije. S tem je slovenska zakonodaja skladna s pravnim redom EU, vendar pa je ob tem nujno opozoriti, da v EU strogo ločujejo med državljani tretjih držav (to so osebe, ki nimajo državljanstva nobene od članic EU, o.p.) in državljani članic EU (Oberstar 2001,1).

Opredeliti velja tudi pojem *begunca* in *azilanta*. Izvorno je pojem begunca opredeljen v Ženevski konvenciji⁵ iz leta 1951 in Newyorškem protokolu⁶ iz leta 1967. Merilo za status begunca vključuje prosilca azila zunaj države svojega izvora in katerega je utemeljeno strah preganjanja zaradi rase, narodne pripadnosti, religije, članstva v posebni socialni skupini ali političnega prepričanja. Pravice do statusa begunca so v konvenciji tako utemeljene na osebni ravni, za te begunce se uporablja izraz konvencijski begunci.

Ker pa je sama konvencija odraz določenega časa, ne pokriva vseh oblik begunstva, ki so nastale v zadnjem času, zato obstaja tudi tako imenovana kategorija nekonvencionalnih beguncev, ki pokriva več kategorij oseb, med njimi tudi tiste, ki so bežale zaradi strahu pred kolektivnimi kršitvami humanitarnega prava ali množičnimi kršitvami človekovih pravic. (Medved 1998, 43–44).

⁵ Originalno: Convention relating to the Status of Refugees, geneva 28 July 1951 (Medved 1998, 43)

⁶ Originalno: Protocol Relating to the Status of Refugees, 31 January 1967 (Medved)

Azil je oblika zaščite, ki jo podelijo države konvencionalnim in nekonvencionalnim beguncem⁷ (Medved 1998, 13). Za vse naštetе oblike begunstva je mogoče uporabiti izraz humanitarni migrant (Boeri in drugi 2002, 47).

Migranti si prizadevajo za izboljšavo življenjske ravni, lastne blaginje in blaginje lastne družine. Usmerjajo se v regije z boljšimi ekonomskimi možnostmi, možnostmi večjega zaposlovanja, priložnostmi za podjetništvo in investicijsko dejavnost, večjimi plačami, k boljšim delovnim razmeram in drugim ekonomskim ugodnostim novega okolja kakor tudi ugodnostim glede stanovanjskega položaja (reševanje stanovanjskih težav), možnostim potrošnje, zabave itd.

2.1.2 Migracijska politika in različni modeli integracije imigrantov

Migracijska politika določa temeljne smernice oz. okvirje za celostno urejanje vseh pogledov migracij. Ker pa je področje migracij zelo široko, se migracijska politika v osnovi deli na različne specifične politike, ki urejajo posamezne oblike migracij. Tako se migracijska politika deli na *politiko notranjih selitev* ter *politiko zunanjih oz. mednarodnih selitev*. Politika mednarodnih selitev zajema politiko priseljevanja oz. *imigracijsko politiko* in politiko odseljevanja oz. *emigracijsko politiko* (Medved 1998, 12).

Pojem *imigracijske politike*⁸ oz. politike priseljevanja zajema načela, pravila in postopke, ki tujcem dovoljujejo vstop in bivanje, nadzor nad njimi kot tudi politiko do priseljencev (Medved 1998, 12). Na podlagi te ugotovljene dvojnosti Medved nadalje razdeli imigracijsko politiko na dve medsebojno povezani politiki:

⁷ Na podlagi slovenske zakonodaje se azil, podeljen nekonvencionalnim beguncem imenuje azil iz humanitarnih razlogov (Medved 1998, 13)

⁸ Pojem »politika« razumemo v njenem ožjem pomenu: politika kot »urejanje razmer in odločanje o njih na določenem družbenem področju« (Slovar slovenskega knjižnega jezika 1994, 900).

- *priselitveno oz. imigracijsko politiko* v ožjem smislu, ki se »nanaša na uravnavanje priseljevanja, na načela, pravila in postopke, ki tujcem dovoljujejo vstop, zaposlitev ali naselitev«, ter na
- *priseljensko oz. imigrantsko politiko*, ki se »nanaša na pogoje in ukrepe države, in družbe, ki spodbujajo integracijo priseljencev, predvsem trajnejših rezidentov v družbo sprejemne države. Iz tega je razvidno, da je del migracijske politike tudi *integracijska politika*, ki je usmerjena k integraciji trajnejših rezidentov v družbo sprejemne države. Iz tega je razvidno, da je del migracijske politike tudi *integracijska politika*, ki je usmerjena k integraciji trajnejših priseljencev v državi in mora vsebovati spoštovanje osebne integritete, dostojanstva, kulturnih vrednot in verskega prepričanja ter zaščito pred diskriminacijo, ksenofobijo, etnocentrizmom in rasizmom.

Danes obstajajo v svetu različni *modeli integracije migrantov*. Vsak izhaja iz specifičnih zgodovinskih okoliščin in je zato prilagojen posamezni družbi, državi, njenim ciljem, normam in vrednotam (Bešter 2003, 3). S stališča pravnega urejanja integracije migrantov bi obstoječe modele lahko razdelili v tri skupine:

- a) Za prvi model se v literaturi običajno uporablja ime »*model diferenciranega izključevanja*« (Castels 1995; Medved 2001), najdemo pa tudi druga poimenovanja, npr. Bauböck (1994) uporablja izraz »socialna vključenost/državljanjska izključenost«. Bistvena značilnost tega modela je, da so imigranti vključeni v določene sfere družbenega življenja (predvsem na trg dela), nimajo pa vstopa do nekaterih drugih sfer (socialni sistem, državljanstvo, politična participacija) (Castles 1995, 294). Takšen model so sprejele predvsem države s tradicionalno kulturno ali etnično definicijo naroda (nacionalnosti), ki niso bile deležne imigracij iz bivših kolonij in ki so po 2. svetovni vojni vodile politiko rekrutacije začasnih gostujočih delavcev. V to skupino sodijo Nemčija, Švica in Avstrija. Te države so imigrantom podeljevale vse več socialnih in državljanjskih pravic, oteževale pa so dostop do naturalizacije (Bauböck 1994). Naturalizacija v tem modelu predstavlja zadnjo fazo v procesu asimilacije (Medved 2001, 54).
- b) Drugi model je t.i. *asimilacijski model* ali »*model diferenciranega vključevanja*« (Medved 2001, 54). Ta model predvideva vključitev imigrantov v večinsko družbo na

tak način, da se imigranti odpovedo svojim jezikovnim, kulturnim in družbenim značilnostim ter postanejo del večinske družbe. Breme prilagajanja leži na imigrantu, vloga države v asimilacijskem procesu pa je v tem, da zagotovi ugodne pogoje za čim hitrejšo posameznikovo prilagoditev in prevzem večinske kulture in vrednot (Bešter 2003, 4). Pri tem modelu gre v bistvu za integracijo preko naturalizacije. Imigranti lahko ostanejo v državi kot nedržavljeni neomejeno, kar se odraža v velikem delu stalno naseljenega prebivalstva brez državljanstva. Model izhaja iz predpostavke, da bodo imigranti, ki so se naselili v državi integracije, pretrgali vezi s svojo izvorno državo in ostali v novi državi za stalno. Ta model je bil prevladujoč zlasti v ZDA v začetku 20. stoletja. V določenih obdobjih so asimilacijsko politiko izvajale tudi Kanada, Velika Britanija in Avstralija.

- c) Za tretji, *pluralistični ali multikulturni model* je značilno, da so imigranti vključeni v politično skupnost in lahko hkrati ohranjajo svojo kulturno različnost- jezik, kulturo, socialno obnašanje itd. Pojem kulturni pluralizem vsebuje ideološke, politične in strukturalne in institucionalne vidike. Pluralizem naj bi omogočal, da imajo imigranti enake pravice oz. možnosti na vseh področjih brez odrekanja drugačnosti. Model je sestavljen iz dveh tipov oz. različic. Prvi tip je značilen za ZDA, kjer se tolerirajo razlike in država ne podpira ohranitve kulture ter nima podpore pri vzdrževanju etničnih kultur, drugi pa velja za Avstralijo in Kanado itd., kjer država ščiti pravice imigrantov, deležni so podpore in država ne nasprotuje ohranjanju kulture imigrantov. Gre za t.i. eksplicitno multikulturno politiko, ki izkazuje pripravljenost večinskega prebivalstva za sprejetje kulturnih razlik (Pospeh 2009, 31).

2.1.3 Nemška integracijska politika

Nemčija je bila po 2. svetovni vojni cilj množičnega priseljevanja predvsem pa v šesdesetih letih 20. stoletja, ki je bilo zaradi potrebe po delovni sili spodbujano tudi s strani same države. Model, ki se je takrat uveljavil, poznamo pod imenom model gostujočih delavcev, v tedanjem času pri nas označen kot model začasnega dela v tujini. Nemška uradna politika je vse do leta 1998 temeljila na zanikanju imigracijskega položaja in je vztrajala na tem, da je nastanitev gostujočih delavcev v Nemčiji le začasna in da bo tudi njihova integracija le začasna in delna. Takšno stališče je vplivalo tudi na integracijsko

politiko, katere glavna značilnost je bila, da je omogočala imigrantom dostop do glavnih institucij sistema (kot so trg dela, samozaposlitev, izobraževalni sistem, stanovanjski trg) in jih vključila v socialno državo in v sistem socialne politike, ni pa jim zagotovila pravne integracije, predvsem nemškega državljanstva. Kot navaja Bešter (2003, 5) so posledice takšne integracijske politike danes sledeče:

- *imigranti so dokaj dobro integrirani v trg dela (delež nezaposlenih tujcev je precej majhen v primerjavi z ostalimi evropskimi državami),*
- *otroci imigrantov so dokaj dobro integrirani na kulturnem področju (večina posluša isto glasbo, spremlja iste medije, je enako hrano, gleda iste filme in podobno preživlja prosti čas kot njihovi vrstniki,*
- *raziskave na področju izobraževanja pa so pokazale, da je bila ta politika manj uspešna, saj otroci imigrantov v Nemčiji dosegajo precej nižjo stopnjo izobrazbe kot njihovi nemški vrstniki in posledično tudi večji delež tujcev opravlja nekvalificirana dela,*
- *nemška politika je bila neuspešna tudi na področju identifikacijske integracije stroga politika podeljevanja državljanstva, v kateri se močno odraža etnični princip naroda, je pri imigrantih povzročila pomanjkanje občutka pripadnosti in indetifikacije z nemško državo (The EFFNATIS Projekt, 2001).*

Nemška politika se danes do tujih državljanov in imigrantov osredotoča predvsem na integracijski vidik. V ospredju so vprašanja o učinkoviti integraciji imigrantov, ki zakonito bivajo v državi že daljši čas.

Novi izzivi, ki jih seboj prinašajo imigranti v gostujočo družbo so številni in nove oblike etnične heterogenosti zahtevajo oblikovanje in razvoj imigracijske in integracijske politike, ki sledi spremembam in v katerem morajo biti vključeni tako imigranti kot tudi večinsko prebivalstvo.

Mednarodne migracije so najpogosteje dolgotrajen proces, ki vpliva vsaj še na drugo generacijo migrantov.

2.2 TEORIJE MIGRACIJ

Začetki raziskovanja migracij in s tem teorije migracij segajo v drugo polovico 19. stoletja, in sicer zato, ker se je šele v tem času uveljavilo empirično naravoslovje in družboslovje (Han 2000, 38). Z raznovrstnimi pristopi k pojavu migracij se ukvarjajo različne znanstvene discipline, kot so sociologija, politologija, demografija, geografija, ekonomija in psihologija. Gre za niz ločenih, med seboj nepovezanih teorij, ki ne gradijo druga na drugi, pač pa se osredotočajo vsaka na svoj vidik migracij. Pri sociološkem raziskovanju migracij se osredotočamo na pojasnjevanje mednarodnega preseljevanja, hkrati pa se osredotočamo na družbenostrukturo raven ter na mikroraven, kjer se opazujejo osebni, posamični motivi migrantov, njihova vključenost v imigrantsko družbo ter s tem povezani integracijski procesi. Migracije so proces, katerega dojetje in diferenciacijo lahko obravnavamo s pomočjo različnih dimenzij. Pri tem lahko razlikujemo motivacijsko (razloge za selitev, aspiracije) prostorsko (geografsko oddaljenost ter tujost kulture, jezika, navad, itd., ki se veča z naraščajočo oddaljenostjo), časovno (stalno ali začasno) in sociokulturno dimenzijo (skupno novo življenjsko okolje) (Han 2000, 8).

2.2.1 Teorija H. Esserja

Esser se pri svoji teoriji migracij osredotoča na procese vključevanja imigrantov v imigrantsko družbo. Pri tem je v ospredju skupek vseh odnosov, ki jih imajo imigranti do družbe. Esser proces resocializacije in reorganizacije analizira na osnovi teorije ravnanja⁹ in individualističnega pogleda in sicer ga deli na tri delne poglede: *akulturacijo*, *integracijo* in *asimilacijo*.

Pojem *akulturacija* se uporablja za proces prilagajanja imigrantov institucionaliziranim delnim področjem imigrantske družbe, ki se odvija s pomočjo kognitivnih procesov učenja. Pri tem se na novo prevzemajo kulturni vzorci za orientacijo, lastnosti ter vrste ravnanja.

⁹ Pri tem lahko vse družbene procese, sistemske zahteve in funkcije razlagamo s pomočjo čustvovanja, ravnanja na podlagi interesov ter učenja posameznikov (Han 2000, 57).

Akulturacija tvori začetno fazo vključevanja, preden lahko sledi integracija kot posledica procesov učenja. Esser *integracijo* označuje kot »stanje ravnotežja«, ki ga imigrant doseže s pomočjo različnih procesov in s svojim odnosom do poljubnih naveznih točk v imigrantski družbi. Pri tem razlikuje tri dimenzije, v katerih to stanje prihaja do izraza: v osebni, družbeni in sistemski integraciji. Skupek teh treh dimenzij je v ravnotežju, ki se v posameznikih vzpostavlja s pomočjo uspešnih sprememb in potešitve vseh potreb in zahtev, ki jih čutijo, ter s pomočjo uspešnih sprememb in potešitve vseh potreb in zahtev, ki jih čutijo, ter s pomočjo družbenih interaktivnih odnosov z drugimi ljudmi in uravnoteženega medsebojno odvisnega odnosa med skupinami v makrosistemu. Šele takrat lahko imigrant z zadostitvijo svojih osnovnih potreb zasleduje druge cilje, med drugim procese asimilacije, vendar je treba upoštevati, da ni nujno, da proces integracije avtomatsko vodi do popolne absorpcije, saj vedno lahko pride do razhajanj ali divergenc.

Esser proces *asimilacije* opisuje kot »stanje podobnosti«, ki postaja očitno s pomočjo načina ravnanja, s pomočjo orientacije in interaktivne prepletenosti imigrantov v sistemu, ki jih sprejema (Esser 1980, 22). Pri tem se opira na asimilacijski model Ronalda Tafta in ločuje absolutne lastnosti, kot so spretnosti, šege, navade ali vrednote, od relacijskih lastnosti, ki postanejo transparentne s pomočjo interakcij, igranja vlog ter prevzemanja statusov (Esser v Han 2000, 59). Na temelju tega Esser ločuje štiri oblike asimilacije (glej sliko 2.1), ki jih določajo štiri tendence ravnanja. Spremenljivke, kot so – motivacija, kognicija, atribucija in upor- opredeljujejo ravnanje osebe v njeni okolici. Vsaka izmed teh tendenc ravnanja ponovno temelji na procesu učenja, ki vsebuje izobraževanje in spremembo vrednot – pričakovanj- medsebojne povezanosti.

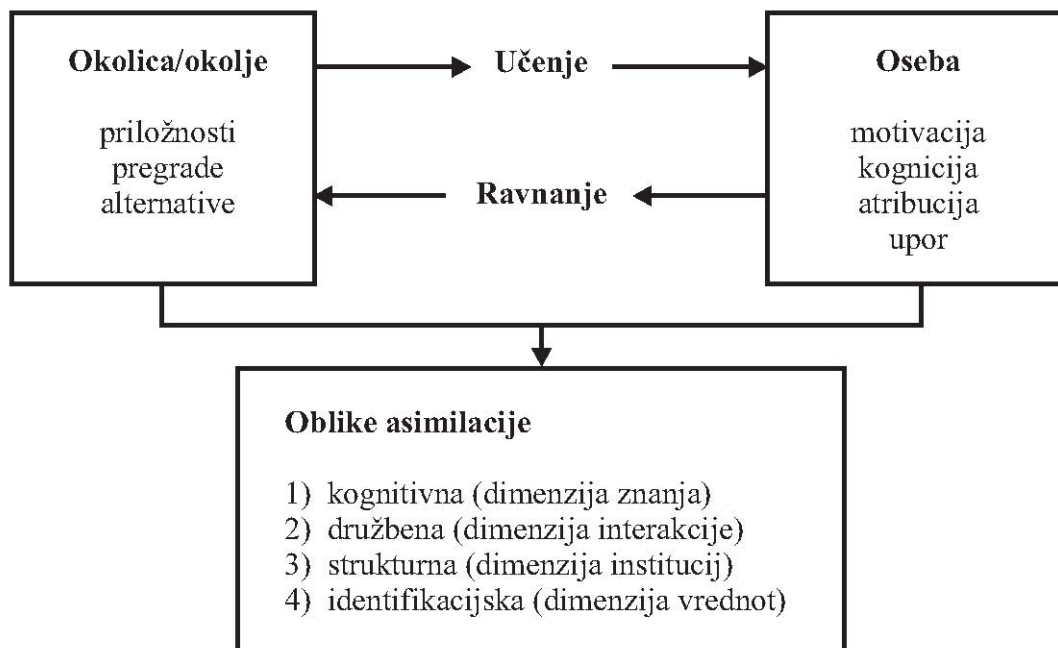
Vendar niti ravnanja niti učenja ne moremo opredeljevati zgolj na podlagi akterjev. Oseba in njena okolica druga na drugo medsebojno vplivata, pri čemer pa okolico določajo tudi spremenljivke, kot so priložnosti¹⁰, ovire¹¹ in alternative¹².

¹⁰ Priložnosti in pogoji, ki podpirajo asimilacijo

¹¹ V obliki materialnih, pravnih in družbenih omejitev, predsodkov in diskriminacije

¹² Druga možna ravnanja, razen asimilacije

Slika 2.1: Esserjev osnovni model asimilacije



Vir: Hartmut (1980, 213).

Iz tega modela asimilacije Esser izpeljuje hipoteze. Po prvi hipotezi se osredotoča na intenzivnost motivov imigrantov, kar zadeva moč njihovih pričakovanj in pripravljenosti do asimilacijskega ravnanja. Druga hipoteza govori o tem, da je število priložnosti za ravnanje imigrantov v sistemu, v katerega so sprejeti, povezano z zmanjšanjem števila ovir, ki so zavirale asimilacijsko ravnanje v določeni družbi.

Zadnja stopnja migracijskega modela po Esserju se doseže šele po zaključku identifikacijske oblike asimilacije. Vendar ni nujno, da do te zadnje stopnje pride, saj ima vsak imigrant različne, osebne oz. – subjektivne motive za vključevanje v novo družbo, prav tako pa je treba upoštevati institucionalno dimenzijo sistema, ki sprejema migrante.

Še zlasti druga navedena hipoteza Esserjevega migracijskega modela kaže na to, da integracijsko politiko neke države določa volja o pluralizaciji družbe ter hkrati o ustvarjanju oziroma odpiranju in zagotavljanju nujnih priložnosti na strukturnem področju sistema, ki sprejema imigrante, kar pomeni, da morajo politiki v določeni državi prevzeti dolžnost do tega, da prebivalstvu tovrstno politiko predstavijo v pozitivni podobi ter da jih pridobijo na svojo stran.

2.2.2 Teorija o dejavnikih odbijanja in privlačenja

Najbolj znana teorija po Klinarju (1976, 23) je *teorija o dejavnikih odbijanja in privlačenja* ali tako imenovana »push-pull« teorija, ki skuša razložiti vzroke, selektivnost, smer toka in obseg migracijskih gibanj zgolj prek delovanja t.i. *dejavnikov odbijanja in privlačenja*. (Lukšič Hacin 1995, 53). Nekateri drugi avtorji so jo poimenovali tudi kot hipotezo potiska in potega.

»Push-pull« teorijo je leta 1966 utemeljil demograf Everett S. Lee, njegovo teorijo pa sta nadgrajevala Todaro in Harris s pomočjo neoklasične ekonomske teorije. Omenjena teorija pa je imela velik vpliv na pristop proučevanja tudi v naših migracijskih raziskavah. Na odločitev o emigracijah vpliva kombinacija dejavnikov privlačenja, odbijanja in nevtralnih dejavnikov v obeh družbah. Dejavniki, ki vplivajo na odločitev o preselitvi, so kompleksni in raznoliki. Migracije so selektiven proces, posameznika z določenimi družbenimi, izobrazbenimi in ekonomskimi značilnostmi. Vpliv ekonomskih in neekonomskih dejavnikov se razlikuje med narodi, regijami ter celo znotraj določenega geografskega območja. Raziskovalci so v zgodnjih raziskovanjih poudarjali predvsem družbene, fizične, demografske, kulturne in komunikacijske faktorje, ekonomske spremenljivke so bile manj zanimive. Kljub temu je med ekonomisti veljal široko sprejet konsenz, da je migracije možno razložiti z vplivi ekonomskih faktorjev. (Todaro v Pospeh 2009, 45).

Klinar (1976, 25–26) kot glavne dejavnike odbijanja navaja: ekonomsko stagnacijo, padec standarda, zmanjševanje nacionalnih virov, nizek osebni dohodek, brezposelnost, politične in ostale diskriminacije, politično preganjanje, alienacijo, naravne katastrofe, itd.

Kot dejavnike privlačenja navaja: ekonomsko prosperiteto, dvig standarda, višji osebni dohodek, poklicna promocija, ustrezna zaposlitev, izobraževanje, itd.

Izhodišče teorije je, da imajo posamezni sloji posebne interese, od katerih je odvisen učinek push-pull dejavnikov. Izpostavlja se tudi pomen dejstva, da so pozitivni in negativni dejavniki v emigracijski družbi izkustveno poznani, imigracijska družba pa ne. O njej je ustvarjena slika zgolj na osnovi posredovanih informacij (mnogokrat pomanjkljivih), ne pa na osnovi neposrednega izkustva in je navsezadnje neznanka.

Omenjeni dejavniki, tako pozitivni kot negativni, izvajajo neke vrste selekcijo migrantov. Ta se uresničuje le pri migracijah, ki nastajajo na osnovi potreb in interesov. Kadar so v emigrantski družbi prisotni močni potisni faktorji (primer: vojna, naravna katastrofa), je selekcija veliko manjša, v primeru prisilnih izselitev pa o njej ni moč govoriti (Lukšič Hacin 1995, 54).

V splošnem velja, da so dejavniki potega dobrih priložnosti močnejši od dejavnikov potiska, ki delujejo na odselitvenem območju in potiskajo posameznika iz tega območja. Z drugimi besedami, medtem ko ljudi privlačijo območja, kjer pričakujejo višji dohodek, ni nujno, da prihajajo iz najrevnejših območij (Ehrenberg, Smith 2000, 343). Na odselitvenem območju najdemo predvsem »push« dejavnike, ki potiskajo posameznika iz tega območja. Gre za brezposelnost, diskriminacijo, upadanje in prenehanje določene ekonomske dejavnosti, naravne nesreče, odtujitev od skupnosti ipd. Na priselitvenem območju pa delujejo »pull« dejavniki, ki privlačijo migrante na to ozemlje. Med takšne dejavnike spadajo ugodne možnosti za zaposlitev, napredovanje v službi, boljše plačilo, boljše klimatske in stanovanjske razmere, cenejše šolanje otrok itd. Slabost teorije potiska in potega je, da ne odgovori na vprašanje, zakaj nekateri migrirajo, drugi pa ne, čeprav živijo na istem območju (Barle 2002, 26).

2.2.3 Neoklasične teorije

Neoklasična teorija mednarodnih migracij se je razvila v zadnji tretjini 20. stoletja, za katero so značilni hitra in nepretrgana gospodarska rast, vedno večja internacionalizacija gospodarske aktivnosti, dekolonizacija in začetek gospodarskega razvoja tretjega sveta. To vse je vodilo k povečanju migracij, tako notranjih kot zunanjih, zato ni čudno, da so migracije sprva razlagali le na področju ekonomije (Arango 2000, 284).

Prvi, ki je izpostavil ekonomsko motivacijo je bil Ravenstein, ki je že v 19.stol. oblikoval statistične zakone migracij, ki jih lahko uvrstimo v (že prej omenjene) teorije push-pull, kjer potisni (push) dejavniki vključujejo demografsko rast, nizek življenjski standard, pomanjkanje ekonomskih priložnosti in politično represijo, medtem, ko vlečni (pull) dejavniki vključujejo povpraševanje po delu, dostopnost zemlje, dobre ekonomske priložnosti in politično svobodo (Castles 1998, 20).

Teorija človeškega kapitala obravnava migracije le iz stališča prostovoljnih migracij posameznikov. Migracija je interes posameznika, delavca (Ehrenberg, Smith 2000, 341). Tako na selitev gledamo kot na naložbo oziroma investicijo v človeški kapital, pri čemer oseba pričakuje od migracije donos, določen z zaslužkom v kraju priselitve, ki mora pokriti vse stroške migriranja (psihične in oportunitetne stroške, domotožje, izguba starih prijateljev, itn.). Posameznik se preseli, če sedanja neto vrednost donosov presega sedanjo vrednost stroškov preselitve, tako da je lahko migracija z vidika posameznika ugodna, z vidika družbe pa neugodna. Ta teorija je povečala empirično raziskovanje migracij, hkrati pa je zaradi poudarjanja razlik v realnih dohodkih med različnimi regijami ostala relativno omejena in ni uspela v celoti pojasniti migracij (Malačič 2003, 174). Na podlagi teorije človeškega kapitala se je v zadnjih letih razvil nov pristop, ki je zanemaril razlike v dohodkih in temelji na dejstvu, da je znanje ljudi posledica šolske izobrazbe in izkušenj, pridobljenih na delovnem mestu.

Mikroekonomski model je model posameznikove izbire, kjer se posamezniki odločajo za migriranje na podlagi »cost-benefit« analize. Posamezniki se odločajo, da se bodo preselili tja, kjer bodo najbolj produktivni s svojim znanjem. Preden pa pridejo do višjega donosa morajo narediti določene investicije, kot so materialni stroški potovanja, stroški povezani s preživljanjem, preselitve itd. Cilj vsakega posameznika je donos migracij, ki bo pokril zgoraj našete stroške migriranja. Potencialni migrant pred dejanskim odhodom ocenjuje stroške in koristi, ki bi jih imel z morebitno migracijo v novo državo. Odloči se za tisto lokacijo, kjer je pričakovani neto donos največji. Mednarodne migracije torej nastanejo zaradi mednarodnih razlik tako v zaslužkih kot tudi v stopnjah zaposlenosti. Edini trg, ki neposredno vpliva na migracije, je trg dela (Massey 1993, 444–460). Pri tem modelu so delavci popolnoma obveščeni o vseh pomembnih postavkah lastnega odločanja (zaposlitvene možnosti, višina mezd itd.) in ni nikakršnih ovir mobilnosti.

Težava mikroekonomskega pristopa je, da temelji na vrsti predpostavk, ki v stvarnosti niso izpolnjene. V realnem življenju praviloma ni popolne homogenosti proizvodnih dejavnikov, enakih okusov, obveščeniosti niti odsotnosti raznih ovir pri migriranju (Malačič 2000, 173). Vpliv imigracij na trg dela, plače in zaposlenost domačih delavcev naj bi bil izredno majhen oz. celo zanemarljiv (Friedberg in Hunt 1995, 23–24).

Mikroekonomski model za razliko od makroekonomskega, ki ga opisujem v nadaljevanju, ne predvideva polne zaposlenosti.

Makroekonomski pristop skuša migracije pojasniti z makroekonomskimi kategorijami in odnosi med njimi. Običajno se poskuša pojasniti povezave med migracijami na eni strani ter agregatno zaposlenostjo, potrošnjo, investicijami, nezaposlenostjo, dohodkom in drugimi agregatnimi kategorijami na drugi strani. Ekonomska razlaga migracij je za mnoge druge discipline preozka, zato sociologija, psihologija, geografija in druge znanosti razvijajo lastne pristope k raziskovanju migracij. Za sociologijo so še zlasti pomembni odnosi med migrantskimi skupnostmi in imigrantsko, deloma pa tudi emigrantsko družbo (Malačič 1996, 174).

2.3 DRUGA GENERACIJA MIGRANTOV

2.3.1 Opredelitev pojma in položaja druge generacije migrantov

Opredelitev pojma »*druga generacija migrantov*« je še vedno sporna. Že v začetku 80 –tih let je bilo v ILO poročilu (Widgren, 1982) objavljeno, da obstaja šestnajst različnih kategorij, ki obravnavajo razlago druga generacija migrantov. V nadaljevanju naloge ne bom razpravljala o problematiki opredelitve tega pojma, kateri je še vedno težko določljiv zaradi njegove negativne konotacije. Osredotočila se bom na alternativo sociološke opredelitve tega pojma.

Kot navaja Klinar (1985, 30) je druga generacija migrantov heterogen, strukturiran družbeni pojav. Razlikujemo tiste, ki so rojeni v emigrantski družbi, po preselitvi staršev v imigrantsko družbo ter tisto skupino imigrantov, ki so zaradi preseljevanja prekinili šolanje v primarnem kulturnem okolju, ter ga nadaljevali v novem kulturnem okolju. Pomembno merilo pri ugotavljanju razlik druge generacije migrantov je analiza njihovih socialnih mrež v njihovi primarni socializacijski družbi. Po Klinarjevem (1985, 30–31) mnenju v drugo skupino druge generacije migrantov uvrščamo tiste, ki so rojeni v imigrantski družbi. Med njimi je treba razlikovati pripadnike druge generacije, ki nimajo stikov z

izvorno družbo staršev, pri katerih obstaja majhna povezanost s to kulturo ali pa ta stik povsem zamre, ter tiste, ki so v občasnih ali pa trajnejših stikih z izvorno družbo staršev.

Hilde Weiss (2007, 25) opredeljuje drugo generacijo migrantov kot tiste posameznike, ki imajo vsaj enega starša imigranta in so bili rojeni v državi, v katero so se priselili njihovi starši, ali so prišli v državo v prvih letih svojega življenja, ter bili deležni primarne socializacije v novi državi oz. novem kulturnem okolju.

Ameriški sociolog Portes (1996) govori o generaciji, ki je bila rojena v državi v kateri živijo in jo označuje kot 2G generacijo. V nasprotju z 2G generacijo, pa pod simbolom 1,75 opredeli posameznike, ki so prišli v državo v otroštvu ali pred svojim 10. letom starosti, ter pod simbolom 1,50 generacijo ali drugače poimenovano »in – between«, katera pa zajema posameznike, ki so prišli v novo državo kot najstniki pred svojim 16.letom.

Jelenc (1987, 296–297) po spodaj navedenih značilnostih loči migrante od etnične skupine, v kateri bivajo, ne glede na generacije migrantov:

- *ker pripadajo drugačni kulturi in novemu okolju, težko razvijejo bikulturnost,*
- *težko se poenajčijo z novo družbo, tudi če se navidezno integrirajo, ohranjajo različnost v osebni strukturi,*
- *doživljajo različne oblike transformacije, ki pomenijo kontinuum od pozitivno do negativno usmerjene identifikacije,*
- *različno se udeležujejo vsakodnevnega življenja v novem okolju,*
- *velikokrat so stigmatizirani in razvijajo različne oblike odzivanja na stigmo (prikrivanje, odkrito izražanje, izkoriščanje stigme, v njihovem čustvovanju in odzivanju se kažejo posledice stanja v katerem so, imajo romantične predstave o domovini in jih resnične razmere pogosto razočarajo),*
- *ново okolje jih velikokrat odklanja, zlasti če kažejo prevelike aspiracije in preveliko prodornost.*

DRUGA GENERACIJA MIGRANTOV IN NJIHOV DRUŽBENI POLOŽAJ

a) Socializacijske ovire druge generacije migrantov

Položaj druge generacije migrantov je podoben po vsej Evropi: izpostavljeni so tveganju, da naletijo na kulturne, jezikovne in družbene težave, soočajo se s predsodki zaradi katerih posledično lahko trpi njihova samozavest. Druga generacija migrantov se težko znajde, ne more prikriti svojega izvora, ki se najpogosteje izkazuje kot nižji socialni in kulturni položaj, slabše znanje jezika, slabši učni uspeh v šoli, posledično je tako nenehno izpostavljena različnim oblikam prikrite in odkrite diskriminacije (Lesar 1998, 8). Medveš (2006, 195) opozarja, da je pri drugi generaciji velika možnost za socializacijsko neskladje med primarno in sekundarno socializacijo, saj jih na eni strani povezuje okolje manjšinjske skupnosti, na drugi strani pa živijo v izolaciji od večinske kulture in družbe. Problemi druge generacije migrantov se kažejo v kulturnem razkoraku življenja med dvema kulturama (Weiss 2007,13).

b) Izobraževanje

Raziskave na področju izobraževanja kažejo, da druga generacija migrantov v učnih uspehih opazno zaostaja za vrstniki, ki niso migrantskega porekla, kar pomeni, da le maloštevilni nadaljujejo šolanje na srednjih ali višjih stopnjah izobraževanja (Medveš 2006, 195). Tako kot Medveš tudi Lesar (1998, 8) izpostavlja, da je druga generacija migrantov razpeta med dvema kulturama, še toliko bolj je to očitno, kadar so njihovi starši manj prilagojeni načinu življenja domčinov, saj jim primarna kultura služi za vez med starši, medtem, ko je sekundarna vez za vključevanje v dominantno kulturo.

c) Razlikovanje migrantov prve in druge generacije

Dekleva (2002b, 58) primerja položaj druge generacije migrantov, ki se v gostiteljsko deželo niso preselili po svoji volji in pri tem niso bili motivirani z neugodnimi gospodarskimi ali političnimi razmerami emigrantske dežele ali s položajem njihovih staršev, tako izpostavi nekaj ključnih značilnosti teh migrantov:

- *imajo višje razvite aspiracije (ki so primerljive s tistimi, ki jih imajo nepriseljeni mladostniki),*
- *težijo k materialnemu uspehu, ki je določen s potrošniško družbo, bolj se zavedajo svoje depriviranosti in socialno – ekonomske neenakosti (ker jim pri tem standard primerjave ni dežela izvora, ampak gostiteljska dežela),*
- *razočarani so nad gostiteljsko državo (v nasprotju z njihovimi starši, ki jim je ta država omogočila več kot so lahko dosegli v državi, iz katere so prišli).*

Klinar poudarja, da druga generacija migrantov migrantskega statusa ne pridobi po svoji volji, temveč zaradi odločitve staršev, tako da ta status v nekem smislu lahko opišemo kot pripisan oz. podedovan socialni status (Klinar 1985, 29–30).

Na stališča večinske populacije vplivajo predvsem politične spremembe in vrednotenja na to, kdo se bo prepoznal oz. koga bodo prepoznali kot imigranta, ter ali bo to prepoznanje pomenilo prednost ali oviro oz. prikrajšanost (Dekleva 2002, 9).

2.3.2 Identiteta otrok in mladostnikov migrantov

Kot sem že omenila v prejšnjem poglavju, je mnogo otrok in mladostnikov, katerih starši in stari starši, ki so emigrirali v Nemčijo, pri oblikovanju razvoja svoje identitete razpetih med dvema kulturama.

Odgovor na vprašanje: »Kam spadam, kje sem doma?« za otroke iz migrantskih družin ni samoumeven: razpet med kulturama ali občutek biti enako doma v obeh? V imigrantski državi kot tujec in nikjer resnično pripadajoč ali novi kulturi bližje kot izvorni?

V tem kontekstu se pogosto uporablja pojem identiteta, ki izvira iz psihologije, pri čemer pa se identiteta definira na zelo različen način, vedno glede na disciplino in znanstveno paradigmo. Po mnenju Weiss (2007, 189) prav v okviru sociologije migracij postane jasno, da se koncepti identitete orientirajo latentno na univerzalne biografije in da so bile posledice izmenjave kultur, tradicij in jezikov doslej upoštevane zgolj iz perspektive prevladujoče kulture.

V tem poglavju ne gre za identiteto v psihološkem smislu, temveč za kolektivne občutke pripadnosti in kognicije, ki so tesno povezani z notranjim izkustvenim svetom. Kateri jezik, kateri življenjski slog in katere stike nekdo neguje, vse to so elementi, na katerih se

lahko opišejo vidiki socialne identitete (v smislu socialnopsihološke samopodobe) in zato tudi oblike akulturacije. Tu stojijo v ospredju občutja pripadnosti- med občutkom tujosti in občutkom doma – in naj veljajo kot pokazatelj za čustveno usmerjenost do države sprejemnice. Pri tem utegne priti do jasnih identifikacij pa tudi do nejasnosti, diskrepance ali dvojnih identifikacij.

Lukšič Hacin (1995) izpostavlja, da otroci migrantov sledijo prizadevanju po ohranjanju in potrjevanju svoje identitete s pomočjo balansiranja med identifikacijo in diferenciacijo. Želijo ohranяти `videz normalnosti`, a ne morejo vplivati na kriterije `normalnosti`, ker te že vnaprej določa večinsko okolje (Ule 1987, 301). Vse to lahko vodi do negativnega odnosa do samega sebe, to se pa lahko po mnenju Lukšič Hacin (1995, 167), sprevrže v agresivnost do podobnih, ko hoče posameznik sebi in drugim dokazati lastno drugačnost. Pojav kompleksa manjvrednosti pri človeku največkrat povzroči pripisana stigma s strani družbe.

Ravno ta razpetost otrok in mladostnikov odraščajočih med dvema kulturama, pogosto privede do nastanka konflikta identitete, saj zelo težko najdejo svoj lastni položaj v družbi, in sicer takšen, da so v eni skupini sprejeti, v drugi pa integrirani.

Kot piše Horvat (2009), kadar govorimo o identitetah, moramo ločevati med osebno ter kolektivno oz. družbeno identiteto. Vsak posameznik si namreč ustvarja svojo lastno identiteto, vendar pa se proces oblikovanja le-te odvija v okviru družbenega. Posameznik je tako okarakteriziran s psihološkim kakor tudi s sociološkim polom. Osebna identiteta je definirana kot edinstvena kombinacija značilnosti, ki posameznika razlikujejo od ostalih posameznikov. Posameznik se torej na podlagi svoje identitete nasproti drugim kaže kot edinstven in specifičen individuum. Družbena identiteta pa se navezuje na posameznikovo pripadnost določeni družbeni skupini, ta pripadnost ima zanj emocionalen in vrednostni pomen. Posameznikova družbena identiteta, ki je ustvarjena na podlagi njegove pripadnosti različnim družbenim skupinam, določuje njegov specifičen položaj v družbi. Če se osebna identiteta oblikuje v smislu diferenciacije znotraj skupine, se družbena identiteta oblikuje na podlagi diferenciacije med skupinami. Posameznik si v okviru teh dveh diferenciacij gradi svojo pozitivno samopodobo. Če si le-te ne zagotovi v okviru medosebnih odnosov oz. znotraj določene skupine, potem si jo skuša zagotoviti v okviru družbene konkurence med skupinami (Deschamps in Devos v Horvat 2009, 37).

Pogoj za identiteto je identifikacija. V razumnem jeziku je pogoj za identifikacijo spoznanje o skupnih koreninah ali skupnih značilnostih, ki jih delimo z drugo osebo ali skupino, ali skupni ideal, iz česar izvirata tudi solidarnost in vdanost. Diskurzivni pristop (Foucaujeva teorizacija razmerij med poljem vednosti, tipi normativnosti in oblikami subjektivitete, Althusserjev koncept interpelacije in Lacanova psihoanaliza) pa v nasprotju s to zdravorazumsko razlago identifikacijo pojmuje kot konstrukcijo, proces, ki se nikdar ne konča (in tako tudi identiteta ni nikdar končana). Identifikacija je kontingenta, vendar to ne pomeni, da ni nobenih trdnih, ustaljenih pogojev njene eksistence (Mencin Čeplak 2003).

Človeškega življenja si ne moremo predstavljati brez nekega vedenja o tem, kdo so drugi in kdo smo mi (Ule 2000a, 1–2). Glavni merili, ki opredeljujeta vsako identiteto, sta kontinuiteta, ki se vzpostavlja s prenašanjem vrednot iz generacije v generacijo, in različnost, ki se vedno znova vzpostavlja v opredelitvah do drugih (Kučan 1998, 26). Tako je tudi nacionalna identiteta ena od oblik skupinske istovetnosti, ki se prav tako kot druge, vzpostavlja po načelu zveznosti (kontinuitete) in različnosti (diference) (Kučan 1998, 11).

2.3.3 Socializacija otrok migrantov

Pod pojmom socializacija Laijols (1998, 43) razume »proces, s pomočjo katerega se otroku s posredovanjem kulturnospecifičnih vlog, vrednot in vedenjskih vzorcev omogoča, da odrašča v družbi, ki ga obdaja, ter da se vanjo integrira.« Drugi avtorji, kot denimo Hradil (2001, 447) na pojem gledajo kot na »namerni in nenamerni učinek na osebnost, ki ga lahko povzročajo ljudje, odnosi ali dejavnosti osebe, ki se socializira.« Tekom socializacije v družini so formativnega pomena predvsem vrednote, prepričanja ter način vzgoje, ki ga uporabijo starši.

Pri socializaciji kot tudi pri procesu oblikovanja identitete je vedno udeleženih več generacij. Družina služi kot celica kulture in ima določeno tradicijo, način razmišljanja, bioteorijo ter individualnost. Znotraj družine obstaja vzajemno učinkovanje, starejša generacija potrebuje mlajšo in obratno. Pri tem so velikega pomena univerzalne vrednote, kot so ljubezen, vera, resnica, pravica, red, delo, itd. Te vrednote so v oporo oblikovanju

identitete individuuma. Kontinuiteta vseh kultur je torej zagotovljena, če so zastopane vsaj tri generacije.

Oblike socializacije

Hradil navaja (2001, 447), da se oblikovanje identitete mladostnikov spodbuja in podpira s pomočjo treh formativnih agensov socializacije. Še zlasti pri otrocih migrantov ti agensi pogosto povzročajo konflikte med generacijami, saj generacije staršev in starih staršev znotraj družine dajejo prednost določenim vrednotam socializacije, ki pa jih pri drugih agensih socializacije ni več moč zaslediti oz. jih ni moč potrditi.

a) Primarna socializacija

Primarna socializacija označuje prvo polje interakcije, tj. družino; starši in stari starši otroku posredujejo prve vzorce za življenje in ravnanje. Pri otrocih migrantov na ta agens socializacije močno vplivajo migrantske izkušnje generacije staršev in starih staršev. Delitev vlog, na katero so vajeni starši in ki se prakticira v domovini, se v državi gostiteljici skrha in to povzroča veliko vznemirjenost pri generaciji staršev, kar pa posledično vpliva na vzgojo otrok (Hradil 2001, 443).

Poleg tega je družina zaradi pomanjkanja jezikovnega znanja in predsodkov pogosto močno izolirana ter se zato še močneje oklepa strogih vzorcev in tradicij. Samostojnost in fleksibilnost otrok je zato močno omejena in povzroča težave pri prilagajanju v vrtcu, šoli ter pri drugih družbenih agensih socializacije. Otroke pogosto najprej niti ne pošljejo v vrtec, torej nanje ne more vplivati pomemben agens socializacije - vaja druženja z vrstniki.

b) Sekundarna socializacija

Drugi pomemben agens socializacije sta vrtec in šola. Če otroci migrantov gredo sploh v vrtec – kar se večkrat niti ne zgodi – postanejo težave sekundarne socializacije očitne razmeroma hitro, saj se vzorci vlog in razdelitve vlog iz kulture domovine, ki so jih otroci pridobili od staršev s pomočjo prvega agensa socializacije, pogosto ne ujemajo s kulturnimi vrednotami in vzorci, ki so otrokom za zgled v vrtcu oziroma, ki se jih tam naučijo. Laijos (1998, 44) meni, da je to prvi »prelom identitete« otroka ter začetek delitve

življenjskega sveta na dve kulturni sferi z različnimi vzorci ravnanja, normami ter vrednotami. Na podlagi tega razvoja sekundarni agens socializacije otrokom migrantov ni toliko v podporo pri procesu oblikovanja identitete in pri nadaljnjem razvoju družine, temveč otežuje razvoj otroka, saj je pogosto v nasprotju s primarno socializacijo.

c) Terciarna socializacija

Tretji pomembni agens socializacije je takoimenovana »skupina vrstnikov« (ang. peergroup). Ko otroci in mladostniki preživljajo čas s prijatelji in vrstniki, s katerimi se igrajo, v odnosu do zunanjega sveta razvijajo avtonomne funkcije svojega jaza. S pripadnostjo v skupini se pospešuje oblikovanje starosti primerne identitete ter spodbuja razvoj močnega občutka lastne vrednosti in samozavesti. Težave nastanejo takrat, ko se interesi vrstnikov ne ujemajo s pričakovanji staršev. Po eni strani mladostniki iščejo kontakt s kulturnim krogom in njegovo potrditev, po drugi strani pa morajo svoje potrebe upravičevati znotraj družine. Zato se takšna situacija pogosto konča z konfliktom v družini. Mnogo staršev gleda na visoko stopnjo individualizacije ter na pluralizacijo nemške kulture kot na nevarnost za njihove domače družinske strukture, ker pa so njihovi otroci odprti do interesov druge kulture, se jim zdi, da so otroci izdali kulturo svoje domovine. Mnogo mladostnikov pogosto išče krepitev občutka lastne vrednosti tako, da se pridruži etničnim bandam, ker se tako želijo na pogosto agresiven način izogniti sporom s starši ter sovražnosti, ki jo do njih izkazuje družba.

Stopnja terciarne socializacije pogosto namiguje na kulturni konflikt ter izgubo občutka orientacije otrok migrantov, ki so odrasli v Nemčiji (Wieland 1995, 76). Družba jih pogosto ne integrira v družbeno sobivanje v zadostni meri, družina pa jih ne podpira pri njihovi odprtosti ter prizadevanjih, da prevzamejo svojo »lastno« kulturo, temveč jih obsoja.

Mladi se poskušajo orientirati med dvema kulturama in poiskati pot, ki je za njih sprejemljiva, to pa jim zaradi mnogih sporov ne uspe, tako da morajo poiskati potrditev v drugih skupinah in okoljih.

2.3.4 Vloga kulture in jezika

T. Habermas (s sodel. 1996, 353) kulturo definira v skladu z načelom življenjskega sveta kot »zalogo znanja«, iz katere individui izpeljujejo določene interpretacijske sheme, ki jim omogočajo komunikativno delovanje. Tako kultura služi kot osnova za kolektivno identiteto jaza. Kultura se s pomočjo različnih družbenih interakcij nenehno spreminja, »jaz« in okolje se vedno znova prilagajata drug drugemu ter sta skupaj del dinamičnega procesa. Laijos pravi (1998, 33), da lahko oseba na ravni življenjskega sveta pridobi zalogo znanja, se morajo uveljaviti trije pomembni reprodukcijski procesi:

1 Kulturna reprodukcija:

Za soočanje z najrazličnejšimi spremembami življenjskega sveta in njihovo premagovanje, je kulturno znanje individuumom na voljo v obliki določenih interpretacijskih shem.

2 Družbena integracija:

Družbena integracija spodbuja stabilne družbene odnose med skupinami, ki se lahko ustrezno in smiselno usklajujejo.

3 Socializacija:

S pomočjo socializacije se zagotavlja posplošena zmožnost delovanja, ki posamezne življenjske zgodbe povezuje s kolektivnimi življenjskimi oblikami ter jih medsebojno usklajuje. S tem je spodbujeno oblikovanje močne »identitete jaza«.

Če v imigrantskem svetu pride do motnje v enem izmed teh treh reprodukcijskih procesov, to povzroči izgubo občutka smisla, občutek pomanjkanja orientacije ter vznemirjenost v kolektivni identiteti jaza. V tem primeru kultura ne deluje kot razbremenjujoča funkcija. Velike težave v imigrantskem svetu nastanejo takrat, ko se interpretacijske sheme izvirne kulture v primeru spremembe kulture ali prekrivanja dveh kultur ne ujemajo več z izvirnimi značilnostmi vsakdanjega življenja. Pod pritiskom novega, nedomačega in nenavadnega lahko nastane občutek pomanjkanja orientacije znotraj lastne kulture.

Da se lahko sprejmejo in privzamejo različne interpretacijske sheme neke družbe oz. da se otrok, mladostnik ali odrasli integrira v družbo, je zelo pomemben jezikovni razvoj.

Različni avtorji, med drugim tudi T. Habermas (1996, 365), jezik in kulturo označujejo kot osnovna vira življenjskega sveta, ki pogosto poteka nezavedno, toda le v primeru, da jima v svoji integracijski funkciji ne spodleti. V takšnih primerih nastanejo situacije z motenim razumevanjem in takrat so nujno potrebni tolmači, prevajalci ter terapevti (Hradil 2001, 453). S pomočjo jezika se lahko različne neurejene, pretekle in sedanje izkušnje povežejo v smiseln kontekst. Jezik je prav tako pomembno orodje za prenos osebnih subjektivnih izkušenj s pomočjo različnih interpretacijskih vzorcev na splošno družbeno raven. Na jezik daje pečat tista kultura oz. družba, v kateri se je oblikoval, in je zato najpomembnejši kulturni znakovni sistem.

Za individuum lahko nastanejo večje težave v primeru dvokulturnosti oz. pri spremembi kulture, če se tipizacijski vzorci materinega jezika nenadoma izkažejo kot neuporabni oz. so celo v protislovju z maternim jezikom. Tovrstna negotovost med maternim in drugim jezikom lahko povzroči dodatno vznemirjenost in celo ogroženost lastne identitete (Lajos 1998, 35).

2.4 EMIGRACIJE SLOVENCEV V NEMČIJO

Zdomstvo se je kot širše prisoten družbeni pojav v Sloveniji izoblikovalo v 60. letih 20. Stoletja. Gospodarska rast v zahodnoevropskih državah je zahtevala dodatno delovno silo, potrebe pa so pokrivali zlasti gostujoči delavci. Nemška liberalna migracijska politika je nagovarjala tudi slovensko prebivalstvo, ki se je marsikje srečevalo z gospodarsko in posledično z osebno materialno stisko. Slovenija se je v 60. In 70. letih preteklega stoletja tako znašla med državami, ki so izgubile veliko delovno aktivnega prebivalstva zaradi začasnega dela v zahodni Evropi, primanjkljaj delovne sile pa je pokrivala z migranti iz drugih republik nekdanje Jugoslavije. Genorio navaja (1989, 47), da se je v tem obdobju iz Slovenije izselilo več kot pol milijona ljudi.

Steklačič ugotavlja (2009), da Slovenci v Nemčiji predstavljajo del širše evropske emigracijske populacije in njenih potomcev, ki se je večinoma iz ekonomskih razlogov naselila v Nemčiji v obdobju njenega »ekonomskega čudeža« po 2. Svetovni vojni. Manjši

del te skupnosti predstavljajo tudi ljudje, ki so emigrirali zaradi političnih razlogov. Posebno skupino migrantov predstavljajo detaširani delavci npr. na področjih gospodarstva in različnih oblik javne uprave (diplomacija, šolstvo itd). Enotni prostor EU je z vzpostavitvijo vsaj načeloma enakih možnosti omogočil neomejeno gibanje ljudi na celotnem območju schengenskega prostora, Nemčija pa je predstavljal priljubljeno destinacijo, saj je zaradi svoje gospodarske in politične pomembnosti migrantom, še posebej izobraženim ponujala večje materialne in karijerne možnosti.

Prva generacija slovenskih ekonomskih migrantov se ob zaključku delovne dobe odloča o dveh možnostih: vrniti se v domovino, na katero so emotivno vezani in imajo tam morda tudi nepremičnino, ali pa ostati v Nemčiji, kjer bodo ostali njihovi potomci z razvitimi socialnimi vezmi (Steklačič 2009).

3 IZOBRAŽEVANJE

3.1 IZOBRAZBA KOT DEJAVNIK INTEGRACIJE, AKULTURACIJE IN ASIMILACIJE MIGRANTOV

Glede integracije migrantov obstajajo nasprotujoča si mnenja ne le v javnosti, temveč tudi v okviru družboslovnega raziskovanja. Kaj je uspešna integracija? Se lahko sploh razvijejo kriteriji, s pomočjo katerih se lahko razbere uspešnost integracije? Mnogo raziskav kaže, da se prilagoditev tujemu okolju obravnava na osnovi večih pogledov. Raziskujejo se določeni procesi, materialni položaj ter ovire na poti k družbenemu priznanju in vzponu. V zgodnejših ameriških raziskavah o migracijah so se osredotočali predvsem na kulturno preusmerjanje (Park 1929; Gordon 1964, 1975); šele pri kasnejših raziskavah (Hilde Weiss 2007, 13), ki se ukvarjajo z novejšimi oblikami delovnih migracij in njihovimi posledicami, se je vprašanje poteka integracije postavilo z drugega vidika: kakšne so možnosti soudeležbe, ki jih ponuja družba sprejemnica, da se lahko imigrant pridruži poklicnemu in družbenemu življenju ter se v njem tudi uveljavi? Na strukturne determinante okvira delovanja, kot so dostop do delovnega mesta, socialnih sistemov ali izobraževalnih ustanov, se gleda v tesni povezavi z namerami in prilagodljivostjo posameznika (Esser 2001; Nauk 1999).

Ker učinki migracije zadevajo tudi poznejše generacije, se proces akulturacije vedno obravnava dolgoročno, in sicer tako, da zajema več generacij. Tipične težave druge generacije se kažejo v kulturni razdvojenosti in predstave o premagovanju tega konflikta so se dlje časa gibale v dihotomiji: bodisi se drugi ali tretji generaciji uspe družbeno in kulturno prilagoditi večinski družbi (»asimilacija«) bodisi pa se ne more rešiti izvirnega okolja ter ostaja ujeta v etničnih običajih (»segmentacija«) (Weiss, 2007, 13).

3.1.1 Socialna integracija druge generacije migrantov

Usmeritev v izobraževanje in poklic je ključ k integraciji. Kot poudarja Esser (2001, 27) socialne integracije ni treba enačiti zgolj s prilagajanjem določenemu homogenemu konsenzu

glede vrednot, temveč se odvija v osrednjih podsistemih družbe. Vsak človek je prisiljen, da si ustvari položaj v družbi, položaj na delovnem trgu, ki je povezan z drugimi pomembnimi viri kot je dohodek, ter s tveganji in priložnostmi v okviru življenjskega načrtovanja, ki je osrednji mehanizem integracije. Boj za čimboljši položaj je povezan s pridobitvijo izobraževalnih kvalifikacij; izobraževalne ustanove imajo zato ključno vlogo pri socialni integraciji.

Po mnenju Weiss (2007, 33) se je izkazalo, da so priložnosti za uspešno izobraževanje vseeno odvisne od sposobnosti, ki jih posameznik pridobi v času zgodnje socializacije v družini, saj so dosežki, ki se zahtevajo v šoli, povezani z razvojem jezikovnih, kognitivnih in družbenih kompetenc, ki so zanje pravzaprav že predpogoj. Za migrantske mladostnike je ta proces dvakrat težji, saj so določene jezikovne in kulturne kompetence po eni strani predpogoj, po drugi strani pa se lahko pridobijo šele v učnih procesih. Ovire lahko prav tako nastanejo zaradi specifičnih etničnih usmeritev iz okolja staršev- denimo v primeru zapiranja sociokulturnega življenjskega sveta- ter zaradi objektivnih omejitev (pomanjkanja finančnih in kulturnih virov); izobraževalno integracijo lahko otežijo tudi institucionalna diskriminacija ter šolski selekcijski mehanizmi (Gomolla in Radtke 2002).

Poleg gospodarskih dejavnikov sodi »kulturni kapital« – kulturno okolje doma in še zlasti izobrazba samih staršev – med glavne pogoje za uspešno uveljavitev položaja v družbi. Na uspeh v šoli vplivajo kulturne pobude, način ter cilji vzgoje staršev in tako se s pomočjo takšnih posrednih mehanizmov uresničuje družbena selektivnost izobraževalnega sistema ter s tem tudi širjenje neenakosti s pomočjo izobraževalnih ustanov (Bourdieu 1983). Blokiranje priložnosti za izobraževanje se kažejo v vlogi strukturnih, etničnih ter družbenih dejavnikov. Šolski uspeh je danes še vedno v večji meri odvisen od družbenega položaja staršev, kar dokazuje večje število raziskav s tega področja (npr. Goldthorpe 2003; za Avstrijo prim. Bacher 2005). Pri tem ne igrajo vloge le socioekonomski primanjkljaji, temveč so veliko bolj odločilnega pomena nematerialni viri, ki so tesno povezani z družbenim položajem staršev: ti vključujejo denimo izobraževalna prizadevanja, odnos do šolskega sistema, neposredno in posredno spodbujanje otroka pri učnih navadah in psihično podporo ter tudi kulturno opremljenost, kot so knjige in kulturna potrošnja (Weiss 2007, 53).

Mladostniki druge generacije migrantov niso pod velikim pritiskom zgolj zaradi pričakovanih staršev (Viehböck in Bratic 1994), temveč so prav tako v težkem položaju zaradi svojih normativnih predstav – svojih tradicij ter svojih želja v zvezi s prijatelji in partnerji.

Izobraževanje zajema več kot le znanje. Izobraževanje je osnova, na podlagi katere lahko posameznik dosega novo in se lahko spopada z družbenimi spremembami. Izobraževanje je pogoj za integracijo v družbo in delovni svet. Z uspešno pridobljeno izobrazbo se odprejo kvalificirane poklicne izobraževalne poti, ki mladim, ki prihajajo z imigrantskega okolja, ponujajo prihodnost- perspektivo. Dobra šolska in poklicna izobrazba omogoča dostop do trga dela. Trenutno učna uspešnost otrok in mladostnikov, ki prihajajo z imigrantskega okolja, bistveno zaostaja, predvsem zaradi neugodnih družbenih odnosov. Še zlasti zaskrbljujoče je še vedno visoko število otrok, ki so šolo zapustili, ne da bi šolanja zaključili.

Cilj politike deželni oblasti je bistveno zmanjšati število mladostnikov brez zaključenega šolanja ter izboljšati zrelost za nadaljne izobraževanje. Spodbujanje teh mladih ljudi je naložba za prihodnost.

3.1.2 Jezik ključ k integraciji

»Pri zamenjavi kulturnega in družbenega okolja je jezik ena temeljnih prepek za vključevanje in razumevanje načina življenja v novi sredini.« (Lukšič-Hacin 1995, 111).

Jezik je bistvenega pomena v procesu integracije posameznika ter socialne integracije, saj opravlja več funkcij. Je sredstvo vsakodnevne komunikacije in vir, še zlasti pri izobraževanju in na trgu dela. Poleg tega se jeziki in naglasi lahko uporabljajo kot simboli pripadnosti ali diskriminacije. Kot navaja H. Esser (2006) so neenakosti pri pridobivanju izobrazbe, dohodka in priznanja s strani družbe ter pri dostopu do osrednjih institucij in vzpostavljanju družbenih stikov v veliki meri, četudi ne izključno, odvisne od jezikovnih zmožnosti v povezavi z jezikom države gostiteljice. Jezikovna raznolikost, kot tudi kulturna raznolikost na sploh, lahko po eni strani spodbuja inovativno spodbudo in omogoča medkulturno izmenjavo, po drugi strani pa povzroča težave pri razumevanju in prilagajanju, denimo pri poslovnih dejavnostih ali družbenih stikih nasploh.

Uspešno izobraževanje je predvsem odvisno od dobrega znanja jezika države gostiteljice. Učni uspeh je tako neposredno kot posredno vezan na jezikovne zmožnosti. Pri tem so danes odločilnega pomena skoraj izključno zmožnosti, povezane z državnim jezikom, v katerem poteka pouk. To velja neodvisno od morebitnega učinka drugih dejavnikov na priložnosti za izobraževanje migrantskih otrok in od integracije v predšolsko vzgojo, izbire šole, razmer doma ter neposredne in posredne diskriminacije v izobraževalnem sistemu. Na šolski uspeh na področju jezika na splošno pozitivno vplivajo isti pogoji, ki so prav tako ugodni pri učenju drugega jezika, torej nizka starost pri priselitvi in visoka izobrazba staršev. Zlasti neugoden učinek na uspešnost otrok in mladostnikov se pojavi, ko se učenje odvija v šolskih razredih z veliko učencev, ki jezika države gostiteljice ne obvladajo v zadostni meri.

Na šolske otroke naj bi po Knafliču (1991), zlasti po desetem letu starosti, močno vplivali vrstniki. To je čutiti tudi pri osvajanju in učenju jezika. Zdi se da vrstniki in sredstva javnega obveščanja ponujata veliko priložnosti za poslušanje in prebiranje v drugih jezikih, kar ugodno vpliva na samo učenje.

V Zeleni knjigi (2008) zasledimo, da na uspeh vpliva tudi pritisk vrstnikov. Učenci, katerih materni jezik ni učni jezik, so običajno bolj uspešni, če obiskujejo razrede skupaj s sošolci, ki dobro obvladajo jezik države gostiteljice in imajo visoka pričakovanja glede izobrazbe. Temeljna študija o tej problematiki je Coleman in drugi (1966), ki dokazuje, da manjšinjski učenci v segregiranih šolah dosegajo rezultate, ki so nižji od njihovih zmožnosti. Farley (2005) je pregledal novejša raziskava o vplivu vrstnikov na akademske dosežke in njegovi sklepi v bistvu podpirajo predhodnje ugotovitve.

3.2 PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA

Dandanes je pravica do izobraževanja splošno priznana človekova pravica, ki jo med drugim zagotavljata 28. in 29. člen Konvencije o otrokovih pravicah¹³. Navkljub konvenciji o

¹³ Glej priloga A

otrokovih pravicah pa cilj univerzalne primarne stopnje izobrazbe še ni dosežen. Kot ugotavlja UNESCO v svojih letnih poročilih predvsem nerazvite države ne izvajajo sprejetih mednarodnih obvez za materialno in vsebinsko udejanjanje pravice do izobraževanja. V večini teh okolij ni načrtnega razvijanja človekovih, potencialnih in duševnih zmožnosti prebivalstva, zato so prebivalci teh držav zaradi vsakodnevnih bitk za golo preživetje prisiljeni izobraževanje in usposabljanje, postaviti na zadnje mesto.

Večina gospodarsko razvitih držav je poleg ustavno pravnih določb, sprejela tudi ustrezne druge notranje predpise o resničevanju pravice do izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja, s poudarkom na trajnem in vseživljenjskem učenju. Slednje je zaradi hitrega tehničnega napredka in globalizacije nujno potrebno za konkuriranje na svetovnih trgih (Vuga 2011).

V Nemčiji je pravica do izobraževanja in učenja urejena v zakonskih in podzakonskih predpisih, ki pa se razlikuje glede na različne zvezne dežele. Predvsem pa je pravica do izobraževanja razumljena kot pravica zagotavljanja enakih možnosti v izobraževanju. Posebni poročevalec OZN-a za pravico do izobraževanja-Vernor Munoz je po svojem obisku v Nemčiji posredoval prvi povzetek rezultatov (GEW 2007, 8), ki navajajo da kljub izjemni razvejanosti šolskih programov Nemčija ni bila uvrščena v najvišjo skupino na mednarodni ravni. Munoz v svojem poročilu upošteva številne raziskave o izobraževanju na državni in mednarodni ravni: iz analiz raziskav je razvidno, da se pri nemških učencih in učenkah pojavljajo šibkosti predvsem pri kvalitativnem razumevanju povezav, pri katerih si ne morejo pomagati z rutino. Obstaja povezava med družbenim izvorom in pridobivanjem kompetenc. V primerjavi z drugimi visoko razvitimi državami EU je v Nemčiji korelacija med družbenim položajem in doseženo izobrazbo najmočnejša. Po njegovem mnenju je učna uspešnost posameznika odvisna od:

- izvora staršev,
- družbenega položaja staršev,
- materialne blaginje staršev,
- zvezne dežele v kateri otrok živi, ali živi v mestu ali na podeželju.

3.2.1 Obvezno izobraževanje

Za visoko razvite države EU ni posebej potrebno izpostavljati pravice do izobraževanja, temveč obvezno šolanje, v Nemčiji tki. Schulpfhlit. Obvezno izobraževanje v Nemčiji na osnovi zakonske ureditve obvezuje otroke, mladostnike in najstnike k obisku šole od določene starosti do določene starosti oz. do zaključka šolanja, najkasneje pa do konca mladostnosti. Obvezno izobraževanje se za otroke po vsej Nemčiji začne najkasneje s šestim letom, praviloma s štiriletnim (včasih šestletnim) obiskom osnovne šole. Otrok lahko v šolo vstopi izjemoma že pri petih letih oz. šele pri sedmih letih starosti. Za otroke, ki so se šele priselili v Nemčijo, šole ponujajo dodatno spodbudo; temu se pogosto reče Förderunterricht/ dopolnilni pouk, Nachhilfeunterricht/ učna pomoč ali Hausaufgabenhilfe/ pomoč pri domačih nalogah. Po končani osnovni šoli se morajo otroci obvezno vpisati v srednjo šolo. Za nadaljne izobraževanje so na izbiro Hauptschule (nižja srednja šola), Realschule (obča srednja šola) ali gimnazija (srednja šola s poudarkom na pripravo na študij). Zaključek otrokovega izobraževanja praviloma odloča o njegovih poklicnih možnostih (Chancen durch Integration 2007, 86).

3.3 IZOBRAŽEVALNI SISTEM V NEMČIJI

3.3.1 Bavarski izobraževalni sistem

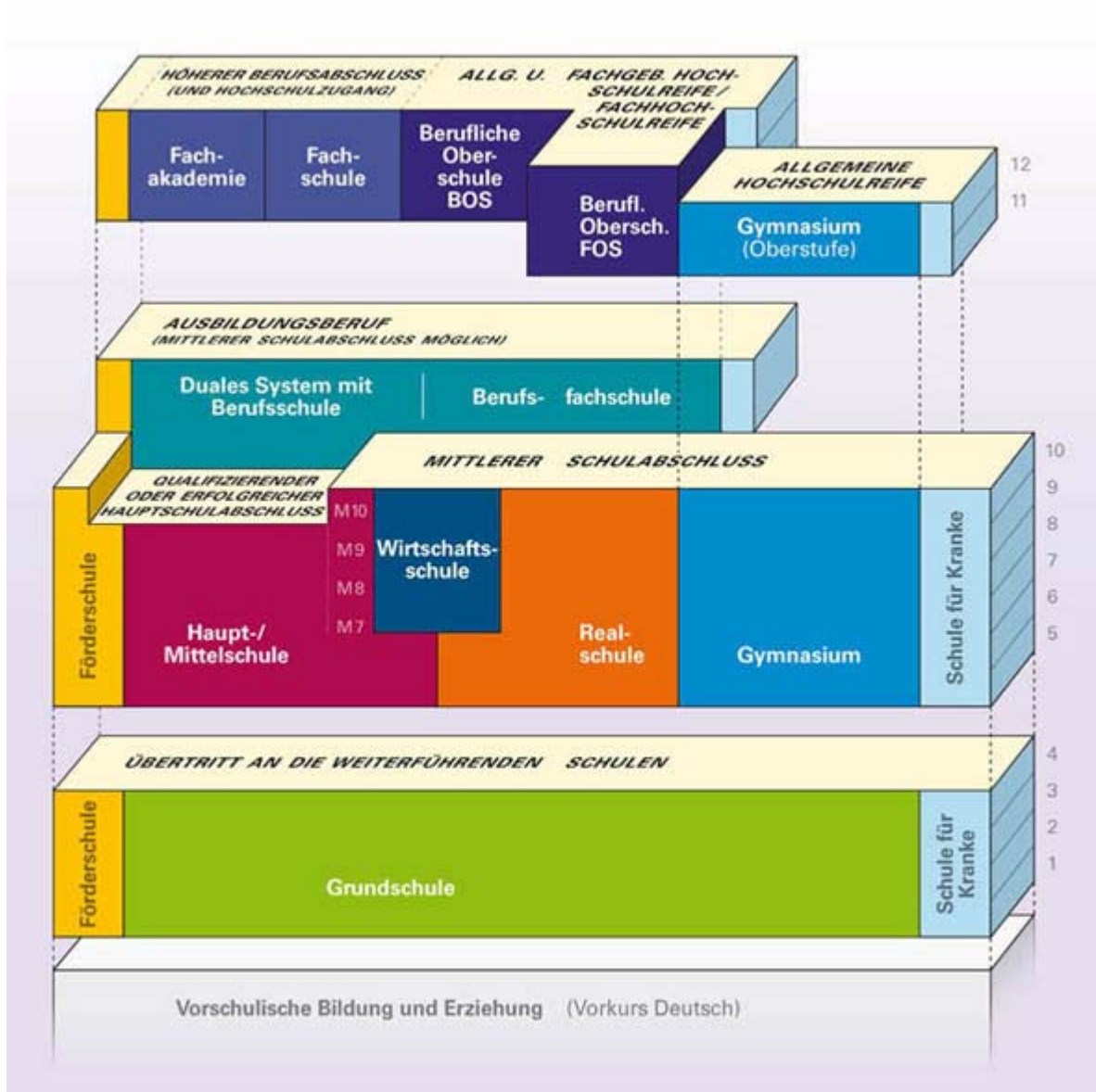
Nemški izobraževalni sistem se razlikuje od drugih evropskih držav, saj ima veliko posebnih značilnosti, ki izhajajo iz zveznega sistema v državi. Izobraževanje ni odgovornost zvezne republike, temveč posameznih zveznih dežel. To pomeni, da obstaja v Nemčiji 16 različnih izobraževalnih sistemov in struktur in učnih načrtov (Ziemer 2008).

V svoji raziskovalni nalogi se bom osredotočila na bavarski izobraževalni sistem (zaradi prej omejenih razlogov) in ga podrobneje predstavila (glej sliko 3.1). Bavarski izobraževalni sistem je zelo razvejan in daje začetni vtis nepreglednosti, vendar na vsakem koraku osupne z do potankosti izdelanim sistemom, ki pušča odprte možnosti za nadaljne izobraževanje.

S predšolskim izobraževanjem se začne tki. Beratungs- und Begleitungsphase, v kateri se otrokom svetuje in se jih spremlja. Predšolsko izobraževanje otroka pripravlja na prehod v osnovno šolo. Obvezna osnovna šola z enotnim izobraževalnim programom za vse otroke traja štiri leta (Grundschule), nadalje otroke na osnovi učnega uspeha, pogovorov z njimi in starši in predvsem na osnovi testiranj v zvezi z nadarjenostjo razvrstijo v najmanj zahtevno petletno (Hauptschule/ nižja srednja šola), zahtevnejše šestletno (Realschule/ obča srednja šola) in najzahtevnejše osemletno nadaljnje izobraževanje (Gymnasium/ gimnazija). Otroci z zaključenim osemletnim izobraževanjem lahko nadaljujejo izobraževanje na poklicnih šolah, s končano realno šolo na strokovnih šolah in kasneje na višjih in visokih strokovnih šolah, z gimnazijsko matura na višjih in visokih strokovnih šolah oziroma izberejo želeni študij na fakultetah. Fakultetni študij je možen tudi z končano realno šolo, če kandidat uspešno opravi sprejemne izpite. Tako so otroci nadaljevalne osnovne šole (Hauptschule) stari od deset do štirinajst let, realne šole od deset do šestnajst let in gimnazije od deset do osemnajst let. (Po starosti so slovenskim srednješolcem primerljivi 11., 12., 13. in 14. razred). Na vseh stopnjah izobraževanja je možno prestopiti v zahtevnejši program. Usposobljenost za zahtevnejši program otroci dokazujejo z ucnim uspehom, s pogovori s strokovnimi delavci in testiranjem znanja in sposobnosti. Otrok lahko študira na univerzi, le če je opravljal matura (Abitur). Matura se lahko opravlja tudi naknadno, če je bilo izobraževanje prekinjeno in sicer na večerni gimnaziji (Abendgymnasium) ali na maturitetnem tečaju (Kolleg) za dijakinje in dijake z zaključenim poklicnim izobraževanjem (Chancen durch Integration 2007, 88).

Šolo s prilagojenim programom (Förderschule) obiskujejo otroci in mladostniki s posebnimi pedagoškimi potrebami, med drugim na področju jezika, učenja, čustvenega in socialnega razvoja ali duševnega razvoja. V bolnišnični šoli (Schule für Kranke) se izvaja pouk za učence in učenke, ki so v bolnišnici ali primerljivih situacijah.

Slika 3.1: Bavarski izobraževalni sistem - veliko poti vodi do cilja



Vir: Zloženka Bavarski izobraževalni sistem (2010); Bavarsko ministrstvo za šolstvo in kulturo (2010); München. /Das bayerische Schulsystem (2010); Bayerrisches Statsministerium für Unterricht und Kultur (2010) München.

3.3.2 Vključevanje migrantov v izobraževalni sistem

Na osnovi že omenjenih raziskav PISA in PIRLS (OECD 2001) je ugotovljeno, da imajo v nemškem šolskem sistem otroci in mladostniki iz migrantskih družin v primerjavi z nemškimi otroci, oziroma otroci, ki nimajo migrantskega ozadja, izključevalen položaj. Rezultati analiz raziskav potrjujejo pomembnost kulturnega in socialnega kapitala družine, pridobljenega v ciljni državi, za dosego uspešnega izobraževanja. Opozarjajo pa na problem, da obstaja velik razkorak v povezavi med doseženo izobrazbo in družbenim položajem. Ravno ta polemika je bila v preteklih letih deležena velike pozornosti, tako v znanstvenem kot v izobraževalnopolitičnem in javnem diskurzu. Toda diskurz je eklektičen in posamezne ugotovitve ter posamezni poskusi razlag so bolj ali manj medsebojno asociativno povezani. Po mnenju Heike Diefenbach (2010) je razlog za to prav tako v tem, da je do sedaj manjkala sistematična predstavitev ugotovitev, ki so rezultat empiričnih raziskav, ter razlag za prikrajšanost, ki jo je moč opaziti.

V dveh raziskavah PISA (OECD 2001/2003) so prišli do enakih ugotovitev, da je izključevalen položaj, ki ga v povezavi z izobraževanjem doživljajo otroci z migrantskim ozadjem, zelo izrazit ter da se njihov relativni neuspeh v šoli ne spreminja. Migrantske otroke še vedno le redko najdemo na gimnazijah, njihovo število pri poklicnem usposabljanju pa se je celo dodatno zmanjšalo. V nasprotju pa je na visokošolskih ustanovah vedno več dobro izobraženih tujcev. V raziskavah PISA se redno preiskuje povezava med socialnim ozadjem in kompetencami. Po mnenju avtorjev (Hamburger, Badawia, Hummrich 2005) se lahko s pomočjo teh analiz sklepa glede izobraževalne pravičnosti v nemških zveznih deželah ter izkoriščanja človeških virov. Pri interni primerjavi med nemškimi zveznimi deželami je na prvem mestu Bavarska.

Čeprav so bavarski šolarji pri primerjavah, opravljenih v sklopu raziskav PISA, prejeli dobre ocene, so bili kaznovani zaradi nižje stopnje izobrazbe. Bavarska ima najnižji delež dijakov na gimnazijah in najvišji delež dijakov na nižjih srednjih šolah (Hauptschule), na kar so celo ponosni. Mnogi ocenjujejo, da je stroga selekcija dokaz za kakovost izobraževalnega sistema. Le elita naj bi se vpisala na visokošolske institucije. Zato mora Bavarska akademike uvažati iz drugih nemških zveznih dežel, ker ne ustvarja dovolj lastnih. Lastni potencial se izkorišča slabše kot v drugih zveznih deželah (OECD Poročilo 2006).

Po besedah Marie Edin-Kroll (Georg- von- Vollmar Akademie, 2010)¹⁴ je prihodnost otrok zapečateni že zgodaj. Že v osnovni šoli se odloča, kaj bo otrok nekoč postal oz. kaj lahko postane. Gimnazijci lahko postanejo zdravniki ali sodniki, dijaki na občih srednjih šolah (Realschule) pisarniški delavci ali pomočniki odvetnikov, dijaki nižjih srednjih šol (Hauptschule) pa zidarji ali čistilci objektov. Še pred nekaj leti so se lahko dijaki nižjih srednjih šol usposabljali za avtomehanike ali zobozdravstvene tehnike. Toda situacija se je spremenila. Tudi za te poklice podjetja danes zahtevajo vsaj izobrazbo, pridobljeno na občih srednjih šolah. Na večino dijakov nižjih srednjih šol se gleda kot na ljudi, ki se niso sposobni izobraževati. Primorani so se udeleževati programov Zavoda za zaposlovanje, vpisani so v enoletni program za pripravo na poklic (BVJ) ali (BGJ)¹⁵ ali na kakšen drug tečaj za pripravo na poklic, takoj za tem pa so lahko na cesti.

V najbolj neugodnem položaju so mladi z migrantskim ozadjem. S tem so mišljeni tisti mladi, pri katerih se doma ne govori le nemško. Ne le da so v šoli najhitreje izločeni, temveč so tudi v slabšem položaju pri iskanju mesta, kjer se lahko usposabljajo in izobražujejo. Ko se lahko že s pomočjo imena ugotovi, da nekdo izvira iz Turčije ali Srbije, s Kosova ali iz Afganistana, prošnje v mnogih podjetjih končajo v košu za smeti že po enem pogledu na spričevalo. Potegovanje za mesta v nadaljevalnih šolah se začne že zelo zgodaj.

Nižja srednja šola (Hauptschule) je šola za »umazančke«. Strah pred to obliko šole je med prebivalstvom ogromen. To fobijo vedno znova podpihujejo poročila na to temo, ki se pojavljajo v medijih. - Kdo obiskuje nižjo srednjo šolo? Ne otroci akademikov, le-ti svoje otroke pošiljajo v zasebne šole zaradi pomislekov. Nižjo srednjo šolo obiskujejo vsi tisti, ki prihajajo iz neizobraženih družin, včasih celo kljub temu, da imajo dobre ocene, saj so dobromisleči učitelji prepričani, da brez pomoči ne bodo mogli premagati stresa, s katerim bi

¹⁴ Semiar: Bessere Chancen für junge Migrantinnen und Migranten 2010; Georg-von-Vollmar-Akademie e V. Kochel am See

¹⁵ Pri BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) in BGJ (Berufsgrundbildungsjahr) gre za leto, namenjeno pripravi na določen poklic, pri čemer se pri BGJ to leto lahko eventuelno šteje kot prvo leto formalnega izobraževanja za ta poklic, pri BVJ pa to ni možno.

se soočili v nadaljevalnih šolah. Obiskuje jih tudi veliko otrok iz ločenih družin, ki imajo polne roke dela s spopadanjem z ločitvijo staršev oz. izgubo enega starša.

Obiskuje jih seveda tudi večina otrok z migrantskim ozadjem. Zanje so bila prva štiri šolska leta prekratka (pravzaprav je že po tretjem razredu jasno, kdo gre naprej), da bi nadoknadili svoje slabo poznavanje jezika. V Nemčiji se namreč opazijo le slabosti, zanemarjajo pa se dodatne jezikovne kompetence dvojezično odraščajočih otrok.

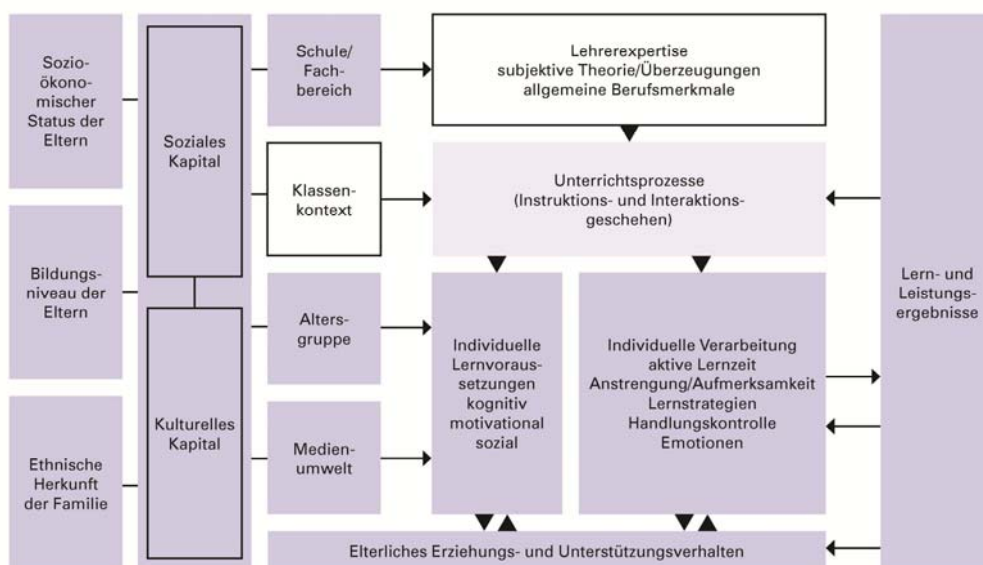
Velik osip se v nadaljevalnih šolah začne v osmem in devetem razredu, ko otroci pridejo v obdobje pubertete. V tem času niso več razdeljeni po nadarjenosti, temveč po prilagojenem vedenju. Še zlasti uporniški dijaki brez ustrezne podpore staršev padejo po lestvici navzdol. Po kratkem vmesnem postanku v občni srednji šoli (Realschule) se vrnejo nazaj v nižjo srednjo šolo (Hauptschule).

Analiza izobraževanja otrok migrantov v Münchnu

Kot navajajo podatki (Die Leitlinie Bildung/Perspektive München/ Konzepte 2007) je delež migrantskih otrok v izobraževalnem sistemu bistveno nižji kot delež nemških otrok. Medtem, ko je delež migrantskih otrok v 4. razredu osnovne šole 28 %, ta delež v 5. razredu gimnazije znaša le 10 %, v 5. razredu nižje srednje šole (Hauptschule) pa skoraj 52 %. Če izhajamo iz razširjene definicije, ki je sedaj tudi možna pa je delež dijakov z migrantskim ozadjem v nižjih srednjih šolah več kot 60 %. Manj kot polovica jih do 9. razreda izpolni potrebne pogoje, ki bi jim omogočili poklicno izobraževanje neposredno po zaključku šolanja na nižji srednji šoli. Delež deklet v izobraževalnem sistemu je večji kot delež fantov. Fantje bolj pogosto prekinejo šolanje in dosežejo nižjo raven izobrazbe.

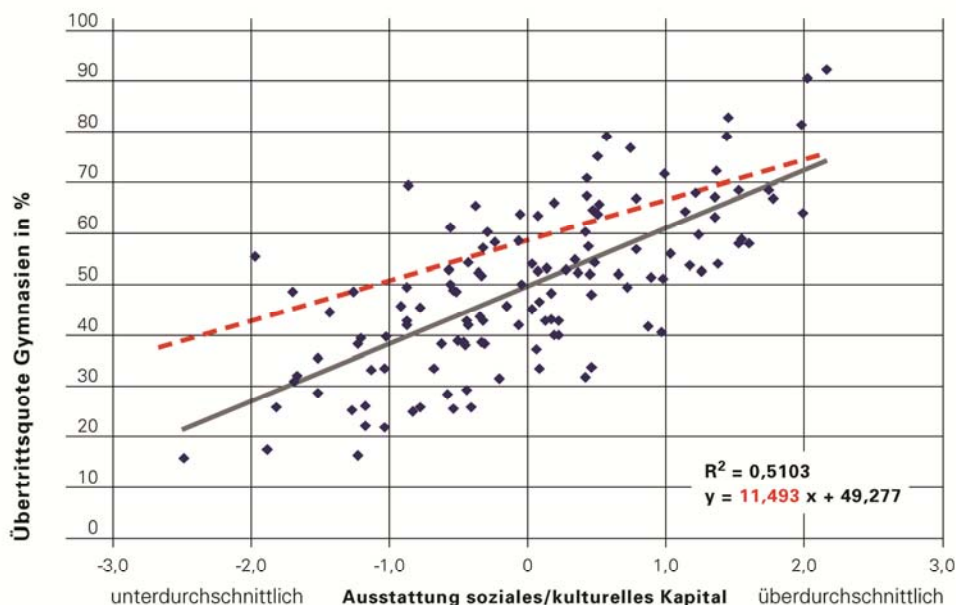
Da bi lahko ustrezno razumeli odločujoče dejavnike, ki vplivajo na izobraževalne rezultate dijakov in dijakin v Münchnu so izobraževalne smernice osnovane na naslednji temeljni soodvisnosti, ki je tudi osnova za raziskavo PISA: v osnovi ta sedaj že splošno uveljavljeni model pomeni, da so v medsebojni interakciji tri področja: dijak/učenec, institucionalno okolje ter družbeno-kulturno ozadje. S tem se lahko zavrne pogled, da lahko šola odpravi vse razlike, kot tudi domneva, da je vse odvisno od vnaprej določene nadarjenosti. Prav tako je jasno poudarjen pomen družine kot okolja kjer poteka izobraževanje (glej sliko 3.2).

Slika 3.2: Pogoji šolskega uspeha – splošni okvirni model po Helmkeju in Weinertu (tudi PISA- oz. IGLU- model)



Vir: Haertel in drugi (1993); Wang in drugi (1993); Helmke in Weinert (1997); Die Leitlinie Bildung/ Perspektive München/ Konzepte (2007,8).

Slika 3.3: Cilj – Jasna ločitev povezanosti med družbeno-kulturnim položajem in doseženo izobrazbo (črtkana krivulja)



Vir: Smernice v izobraževanju/Perspektiva München/ Koncepti/ (2007, 11); Die Leitlinie Bildung/Perspektive München/Konzepte (2007, 11).

Slika 3.3 prikazuje povezanost med stopnjo napredovanja s posameznih osnovnih šol v srednjo šolo (zgoraj so šole z višjo stopnjo napredovanja) in prisotnostjo družbeno-kulturnega kapitala (na levi so slabše opremljene šole). Povezanost med stopnjo napredovanja in družbeno-kulturnim položajem staršev je zelo visoka, kar je razvidno iz vzpona premice. Bolj kot je tesna ta povezanost, bolj strma je premica. Cilj mora biti, da se povezanost že od začetka omili s pomočjo kompenzacijskega izobraževanja. Ta cilj je prikazan z rdečo prekinjeno črto.

V ožjem smislu gre za izobraževalno – politično plat analize, ki sama po sebi implicira bistveno potrebo po ukrepih. Izobraževanja in izobraževalnega sistema ne moremo pojasnjevati, ne da bi upoštevali konkretnega časovnega, družbenega in gospodarskega konteksta, navsezadnje pa morata biti zaradi državnega monopola tudi »aktualna«. V Münchnu »aktualnost« prav tako pomeni usmeritev v posebne priložnosti in tveganja visokotehnološke regije z evropskim metropolitanskim značajem. Utemeljena priporočila za smernice se lahko v smislu strateške analize podajo šele v širšem kontekstu teh okvirnih pogojev (Die Leitlinie Bildung/Perspektive München/Konzepte 2007, 12).

3.3.3 Edukacija za multikulturalnost

»Multikulturalnost je vrednota. Že samo to, da obstaja več različnih kulturnih identitet, je vrednota in že sama beseda multikulturalno izžareva pozitivnost.«

(Alojzija Židan 2004,58)

Celotna družba postaja vedno bolj multikulturalna, meje med narodi vse bolj izginjajo. Pojem multikulturalnost zaradi globalizacije in hitrega načina življenja ter nenehnih sprememb tako postaja del našega vsakdana. V novem tisočletju lahko pričakujemo še več kulturnih mešanj, saj evropske družbe potrebujejo migrante. Poleg tega je pridobivanje in krepitev medkulturnih kompetenc proces vseživljenjskega učenja.

Pojav multikulturalizma je povezan z migracijami v najširšem pomenu besede, danes so skoraj vse družbe multikulturalne (Lukšič - Hacin 2009). Na začetku 20. stoletja nastane ideja o multikulturalni ureditvi družbenih odnosov, ki bi temeljili na spoštovanju različnih kultur, vendar pa je uresničevanje teh idej še danes v mnogih državah problematično. Razumevanje

multikulturalizma danes temelji na osnovnih pojmi, ki ga opredeljujejo: kultura, družba in civilizacija. Multikulturalizem pomeni težnjo po ohranitvi kulturne različnosti, zato je ključnega pomena vplesti temo multikulturalnosti v šolstvo. Mladostnikom morajo učitelji pomagati premagati razmišljanje, ki odraža neenakost, izločenost in nasprotujoče si vrednote.

Izobraževanje je torej podvrženo novim izzivom, saj se nenehno prilagaja spremembam in uresničuje interese družbe. Šola, ki prenaša znanje in vrednote, je ključni prostor kompleksne mreže pravic in dolžnosti (človeka, otroka in državljana), zaradi česar postaja njeno poslanstvo vse bolj občutljivo in nepogrešljivo. Kako se šola sooča s preoblikovanjem svoje publike, ki jo delno sestavljajo tudi otroci migrantov. – To je občutljivo vprašanje, ki se dotika intimne vezi med izobraževanjem in kulturo in sistemom vrednot na katerega se kultura naslanja (Čok 2012). Spremembe vplivajo na oblikovanje vrste novih družbenih razmerij, ki še zlasti zadevajo mlade. Izhodišče za pripravo in uvedbo migracijskih in integracijskih strategij na vseh socialnih področjih so človekove pravice.

Multikulturalna edukacija pomeni izobraževalni pristop, ki temelji na demokratičnih načelih, kot so svoboda, dostojanstvo, pravičnost, enakost in enakopravnost. Vrednoti kulturne razlike in izziva vse vrste diskriminacije: rasizem, seksizem, religijsko nestrpnost, nacionalizem; zmanjšuje stereotipiziranja in predsodke med raznolikimi skupinami in posamezniki (Šoškič 2010).

Z rasno, kulturno in nacionalno drugačnostjo se tako vedno pogosteje srečujemo v šolskem prostoru. V večini razredov so učenci in dijaki iz različnih kulturnih okolij. V ospredju je vprašanje, kako sprejeti migrante ali nasploh drugačne, kako se do njih obnašati. To dejstvo postavlja šolo, učitelje, svetovalne delavce in druge strokovne delavce pred nov izziv.

Postavlja se zelo pomembno vprašanje: »Kako v danem šolskem socialno – kulturnem prostoru pomagati učencem, da bi razvili svoj osebni, izobrazbeni in poklicni profil.« (Resman v Kamenik 2010, 7).

Za obravnavo problematike integracije učencev multikulturalne populacije potrebujemo zlasti pristope, ki so utemeljeni na sociološkem, občepedagoškem in družbeno kritičnem znanju. Pomembno je, da se zavedamo, da multikulturalna/interkulturalna pedagogika ne obravnava le

posameznih učencev, ki imajo določene učne težave, ampak ima ta smer pedagogike, kot pravi Ermenc Skubic (2003a) pomembno vrednost za vse učence.

Šola kot svetovna institucija, je pomemben socializator, ki mora poskrbeti za kakovostno izobraževanje mladih.

3.3.4 Medkulturene kompetence v izobraževanju

Da bi pripadniki različnih kultur in etničnih skupin živeli v sožitju, potrebujemo razvite medkulturene kompetence. Vrečer (2009) piše o medkulturnih kompetencah v izobraževanju, ki so ena izmed ključnih kompetenc, potrebnih za uspešno vključevanje v sodobne družbe. Unescova mednarodna komisija za izobraževanje, ki jo je vodil Jack Delors je opredelila štiri stebre izobraževanja (Delors 1996, 78):

- Učiti se, da bi vedeli.
- Učiti se, da bi znali delati.
- Učiti se biti.
- Učiti se, da bi znali živeti v skupnosti.

Predvsem slednji steber pomeni razvijanje razumevanja do drugih ljudi in sprejemanje soodvisnosti. Izpostavljeno je zavedanje o raznoliki, multikulturni družbi, potreba po medkulturni komunikaciji, strpnosti, spoštovanju in premagovanju predsodkov.

Različne potrebe učencev je treba zadovoljevati zlasti z nadgradnjo raznolikih individualnih kompetenc z zagotavljanjem enakosti in dostopnosti tistim skupinam, ki zaradi izobraževalne prikrajšanosti, nastale zaradi osebnih, družbenih, kulturnih ali ekonomskih okoliščin, potrebujejo posebno podporo za izpolnitev svojega izobraževalnega potenciala (Evropska skupnost 2007).

Po mnenju Evropskega sveta in Evropskega parlamenta (2006) so kompetence opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam. Referenčni okvir pa določa osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (Evropska komisija 2005):

- sporazumevanje v materinem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,

- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- IKT kompetenca (digitalna pismenost),
- učenje učenja,
- socialne in državljske kompetence,
- podjetništvo ter
- kulturna zavest in izražanje.

Številni avtorji (Van Eyken in drugi 2005) pišejo o vsebini medkulturnih kompetenc in se razlikujejo v manjših podrobnostih. Enotni pa so v tem, da je osvajanje medkulturnih kompetenc proces vseživljenjskega učenja (Vrečer 2009).

Medkulturne kompetence bistvene za medkulturno vzgojo so

- znanje,
- fleksibilnost,
- zavedanje lastne kulturne identitete,
- odprtost za nove izkušnje,
- upoštevanje mnenj,
- sposobnost prilagajati se vrednotam drugih,
- tolerantnost do dvomljivosti,
- etično obnašanje,
- potrpežljivost,
- zavzetost,
- interpersonalne veščine,
- empatija,
- povnanjanje in samoizražanje,
- občutek za humor

Ravno tako Hanne Kleinemas (v Kamenik 2010, 43) trdi, da so za življenje znotraj ene kulture bistvene socialne veščine in spretnosti, poleg tega našteva kompetence pomembne za medkulturno vzgojo:

- a) *Empatija* kot psihološka sposobnost zaznavanja čustev druge osebe. Predpostavlja, kako se drugi počuti, ne pa, kako bi se jaz počutil v situaciji drugega.

- b) *Pozorno poslušanje in interes sogovornika* pomeni pozorno poslušati in biti zainteresiran za temo sogovornika in ne le podajati lastnega mnenja o zadevi.
- c) *Previdnost* kajti ljudje okrog nas ne vidijo svet na isti način kot mi sami. Previdno moramo prisluhniti sogovorniku, da tako omogočimo neko predstavo in morda tudi sogovornikovo občutenje. Zmožni moramo biti izključitve »avtomatskega pilota«, ki naše videnje usmerja le v eno smer.
- d) *Refleksija* je nujno potrebna za začasno izključitev naših predsodkov in negativnih čustev. Pomeni sprejemanje lastnih meja ter posebnosti drugega.

Tudi učitelji morajo pri svojem delu posvetiti pozornost pomenu medkulturnega dialoga, kar pomeni osebno odpravo predsodkov in stereotipov. Multikulturna vzgoja predvideva tudi določena znanja in veščine učiteljev. Izzivi multikulturnega izobraževanja so (Zavod Republike Slovenije za šolstvo v Kamenik 2010, 42):

- Učitelj mora premagati razmišljanje, ki odraža neenakost, izločenost in nasprotujoče si vrednote.
- Posameznike, ki so v razredu depriviligirani, mora integrirati v razmišljanje, ki vključuje, sprejema in ceni različnost.
- Učitelj naj ne bi povečal možnosti za enakost, ampak cenil toliko osebnih identitet, kolikor je možno.
- Pomembna je učiteljeva sposobnost razlikovanja med interkulturnim kurikulumom in med etnocentričnim kurikulumom. Upošteval naj bi le interkulturnega.

Da lahko učitelj kakovostno pristopi k temi o multikulturalnosti, se morajo predvsem učitelj in učenci spoznati. Komunikacijo učenec- učitelj nadgrajujemo na ta način, da moramo v šoli:

- omogočiti globlje spoznavanje vseh učencev,
- omogočiti komunikacijo o komunikaciji, zlasti o ovirah, ki se pojavljajo v Medkulturni komunikaciji,
- usposabljanje za prepoznavanje lastnih predsodkov, ki zavirajo razumevanje in dobre odnose nasploh.

3.3.5 Inkluzivna šola

Šola za vse – pravična šola

Kot piše Feinberg (1998) so sistemi vzgoje in izobraževanja v sodobnih demokratičnih družbah postavljeni pred pomembne spremembe. Načelo enakih izobraževalnih možnosti je poleg načela svobode združevanja in načela osebne rasti etnični temelj vzgoje in izobraževanja.

Pomemben mednarodni mejnik na področju inkluzivne pedagogike je bila UNESCO Konferenca leta 1994 v Salamanci na temo »Special Needs Education: Access und Quality« - Svetovna Konferenca o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami. Sprejeta je bila t.i. Salamanška izjava, ki poudarja vključevanje posameznikov s posebnimi potrebami v izobraževalne sisteme in širše socialno okolje na osnovi zagotavljanja enakih možnosti . V tem okviru pedagogike za posebne potrebe so bile opisane naloge inkluzivne šole: »Vodilni princip, na katerem temelji ta okvir pravi, da naj šole sprejmejo vse otroke, ne glede na njihove fizične ali druge zmožnosti. To naj vključuje prizadete in nadarjene otroke, otroke odročnih ali romskih ljudstev, jezikovne, kulturne ali etnične manjšine kot tudi otroke tako ali drugače zapostavljenih obrobni skupin ali področij« (GEW 2007)¹⁶.

Nova usmerjenost k integraciji in inkluziji v pedagogiki zahteva tudi interpretacijo njunih pojmov. V praksi največkrat pojma nista ločena. Integracija pomeni vključevanje tistih od zunaj v obstoječo celoto. Če to prenesemo na izobraževalne ustanove: vzgojno varstvene ustanove ali šole ohranijo svoj sistem, sprejmejo pa otroke in mladostnike, ki ne odgovarjajo avtomatično temu sistemu. Naj bo to zaradi telesne ali čustvene prizadetosti, ker prihajajo iz nekega drugega kulturnega okolja ali imajo nenavadni način vedenja.

Inkluzija je usmerjena na celoten sistem. Leksikon »Lexikon Wissenwertes zur Erwachsenenbildung« (»Kar je vredno vedeti pri izobraževanju odraslih«) takole razloži

¹⁶ GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern/ PRO bavarsko združenje za vzgojo in izobraževanje.

pojem: »Inclusion (angl.) vključevanje; ta pojem sledi iz pojmovanja, da je družba sestavljena iz individuumov, ki se bolj ali manj med seboj razlikujejo. Da bi zadostila temu dejstvu, mora družba poskrbeti, da je vsem državljanom omogočen dostop do institucij in storitev oziroma njihove individualne možnosti«.

S pojmom inkluzija je torej nova miselna usmeritev jasno določena in zavezujoča. Schnell (2007, 20) navaja, da izhajamo iz tega, da so vsi ljudje drugačni in imajo za nalogo, da poskušajo živeti skupaj; ni večinska družba tista, ki definira, ali in kako in kateri ljudje so lahko ali naj bodo integrirani.

Vidiki heterogenosti se več ne povezujejo aditivno, npr. okolje, nadarjenost, interesi, vera, starost, temveč morajo načelno izhajati iz drugačnosti v oziru na raznovrstnost. Inkluzija kot obširna slika za družbo in kot zvezda vodnica za pedagogiko ustvarja nove predstave: »Misliti inkluzivno pomeni iskati tiste elemente do temeljev naše miselnosti, našega oblikovanja izobraževanja in našega svetovnega nazora, ki nam omogočijo najti pot do preseganja deficitarnega načina pogleda na ljudi« (Dreher v Bintinger 1999, 47). Iz tega sledijo za pedagogiko daljnosežne spremembe, še posebej v šolah v nemško govorečih državah, ki so zaznamovane z delitvijo v domnevne naravnane homogene skupine.

Nesmiselno bi bilo predvidevati, da nekje obstaja šola, kjer so vsi enaki, vsi enakovredni. Sistem vzgoje in izobraževanja je potrebno postaviti tako, da posamezniku omogoča uspešno vključevanje v večinsko družbo, to pa pomeni, da morata vzgoja in izobraževanje omogočiti obvladovanje nekaterih vzorcev mišljenja in ravnanja, ki jih najprej zahteva šolska institucija in tudi večinska kultura. »Ni mogoče integrirati po principu logike multikulturalnosti in ohranjati nedotaknjeno večinsko kulturo« (Kovač in Krek 2003, 36). Z integracijo navadno mislimo prilagajanje posameznika (otroka s posebnimi potrebami) šolskemu okolju. Inkluzija pa naj bi dala večji poudarek na prilagajanje okolja, ne samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsakemu otroku posebej.

V vrtcih in šolah je vedno več otrok iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, ki potrebujejo posebne prilagoditve učnega procesa in učnega okolja. In prav z vključevanjem otrok, ki zahtevajo od vzgojiteljev in učiteljev posebne prilagoditve, se ukvarja inkluzivna pedagogika.

»Inkluzija poskuša delovati v smeri spreminjanja kulture vzgojno – izobraževalne ustanove, da je vsak otrok dobrodošel in sprejet ali z besedami Oscarja Wilda, da so otroci v razredu kot cvetlice v šopku: vedno je eden med njimi odločen, da bo gledal v napačno smer, eden bo ovenel prej kot drugi, eden bo zažarel bolj kot preostali.«

(Cencič in Opara 2001)

Najpomembnejši dejavnik za razvoj inkluzivne prakse je dobro izobražen vzgojitelj in učitelj. Zato obstajajo različni bolonjski študijski programi druge stopnje z naslovom Inkluzivna pedagogika in številni izobraževalni dnevi za strokovne delavce na tem področju. Tudi sama sem se udeležila seminarja za strokovne delavce v Münchnu pod naslovom: »Eine Gute Schule für Alle – Mersprachigkeit als Chance« (GEW 2009). Simbolna misel strokovnih dnevov je bila namreč: **»Šola za vse – večjezičnost kot priložnost«**, ki mora postati realnost.

3.4 MIGRACIJE IN IZOBRAŽEVANJE

Migracije so prav tako pomembna tema znotraj izobraževanja in izobraževalnih politik kot tudi izobraževalnih programov in praks, res pa je da področje izobraževanja ni neodvisno od političnih odločitev in z zelo veliko težavami, če sploh, lahko izobraževalne ideje realiziramo v nasprotju s politično doktrino. Tako ima izobraževanje pomembno vlogo v vseh migracijskih procesih, čeprav ponavadi v odvisnem odnosu s političnimi in družbenimi reakcijami na migracije (Luchtenberg 2004, 6).

V sedanji mednarodni gospodarski krizi Komisija evropskih skupnosti (2009) poudarja, da so vlaganje v izobraževanje in usposabljanje odločilna. Učna mobilnost je eden izmed osnovnih načinov, na katerega lahko posamezniki, zlasti mladi izboljšajo svojo zaposljivost in osebni razvoj. Študije potrjujejo, da učna mobilnost povečuje človeški kapital, saj študije dobijo dostop do novega znanja ter razvijejo nove jezikovne spretnosti in medkulturne kompetence. Izobraževanje dandanes ni več vir družbenega bogastva v fizičnem in nizko - akumulativnem kapitalu. Izobrazba in znanje sta pod določenimi pogoji vir bogastva in ekonomske moči razvitih družb (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 1991). Družba mora poznati potrebe posameznika, da mu dopušča neoviran razvoj vseh potencialov osebnosti, kajti brez tega se tudi sama ne more razvijati.

Vsakdanjik na veliko bavarskih šolah je značilna kulturna raznolikost dijakin in dijakov. Izmed 1,4 milijonov bavarskih dijakin in dijakov je približno 11,7 % iz migrantskih družin (šolsko leto 2009/10) (Weier 2006). Z raziskavami (PISA I., II., III., IGLU, PIRLS) je bilo ugotovljenih nekaj vzrokov, ki prispevajo k zapostavljanju številnih migrantov na področju izobraževanja. Nekateri ključni dejavniki so povezani z osebnim okoljem učencev migrantov: nizek družbeno – gospodarski položaj, jezik, pričakovanja družine in skupnosti. Vendar pa je iz podatkov razvidno, da so izobraževalni sistemi pomembni in da so nekatere države uspešnejše od drugih pri zmanjševanju razlik med migranti in drugimi učenci, kar dokazuje, da se lahko s politikami zmotno vpliva na uspeh v šoli.

V Zeleni knjigi (2009) so na kratko opisane politike in pristopi, s katerimi je možno povečati uspeh učencev migrantov pri izobraževanju. Ugotavlja se, da so pri vključevanju učencev migrantov najučinkovitejši sistemi, ki močno poudarjajo enako obravnavanje pri izobraževanju. Med političnimi ukrepi, ki se zdijo še zlasti koristni za reševanje tega problema, so predšolsko izobraževanje, učenje jezikov, dodatna pomoč pri izobraževanju, kot sta tutorstvo in mentorstvo, medkulturno izobraževanje in tudi sodelovanje z družinami in skupnostmi migrantov. Preprečevanje segregacije in »geto« šol je predpogoj za resnično zagotovitev enakih možnosti za migrante.

Migrantska problematika je v Nemčiji aktualna in bo tudi v prihodnje. To vpliva na vse večjo raznolikost v deželi. Vedno večjo heterogenost med učenci in dijaki spremljajo tudi priložnosti in izzivi za vse udeležence. Konferenca ministrov za kulturo (1996) s svojim predlogom na temo »vzgoja in izobraževanje« želi doseči temeljno izobraževalnopolitično spremembo v perspektivi: šolstvo bi se moralo vedno bolj ukvarjati z dojetjem in sprejetjem različnosti. Medkulturne kompetence so ključna kvalifikacija za vse otroke in mladostnike, ki se usmerjajo na konstruktivno sobivanje.

Področje vzgoje in izobraževanja je v zadnjih desetletjih v svetu in pri nas doživelo velike spremembe. Postaja vse pomembnejše tako za posameznika kot za družbo v celoti. Ker kakovostna vzgoja in izobraževanje predstavljata eno največjih prednosti v človekovem razvoju ter sta osnova za njegov razvoj, njegovo delo, uveljavljanje njegovih pravic, razvoj njegove življenjske in poklicne kariere, mora vsaka sodobna in pravična družba vsakemu posamezniku zagotoviti optimalne možnosti za njegovo vzgojo in izobraževanje (Šolski razgledi/ Inkluzija 4/ 2011).

4 EMPIRIČNI DEL

4.1 PREDMET RAZISKOVANJA

V teoretičnem delu- izpostavim in poudarim problem nemškega oz. bavarskega izobraževalnega sistema, kateri ne uspeva ustvarjati enakih možnosti in odpravljati družbenih neenakosti. Program PISA (OECD 2001/2003) je skozi lastne raziskave ugotovil in potrdil, da je korelacija med doseženo izobrazbo in družbenim položajem glede na druge razvite države EU v Nemčiji najmočnejša. Zato se postavlja pomembno vprašanje:

»Kateri dejavniki se morajo izpolniti, da bi lahko otroci dosegli uspeh v šoli, ne glede na etnični izvor in družbeni položaj?«

V delu raziskujem s pomočjo poglobljenih, delno strukturiranih intervjujev naslednja vprašanja:

- **Kakšno vlogo igra zavest staršev o izobraževanju v povezavi s šolskim uspehom?**
- **V kolikšni meri je integracija staršev povezana z ucnim uspehom otrok?**
- **Ali lahko izobraževanje v predšolskem obdobju odpravi negativne učinke, ki lahko nastanejo zaradi otrokovega družbenega položaja?**
- **V kolikšni meri izobrazba staršev vpliva na doseženo izobrazbo njihovih otrok?**
- **V kolikšni meri imajo pedagogi pridobljene medkulturne kompetence?**

4.1.1 Metodologija

Kvalitativno raziskovanje je raziskovalni pristop, ki pri zbiranju in analiziranju podatkov, raje kot kvantifikacijo poudarja besede (Bryman 2004, 266). Za kvalitativno analizo sem se odločila iz praktičnega razloga, saj z kvalitativnim raziskovanjem dobimo vpogled predvsem v stvarne, vsakdanje probleme in poglede, mišljenja intervjuvancev. Skozi tovrstno analizo raziskujem subjektivnost udeležencev v raziskovani tematiki, katera je pomembna v življenju udeleženih in skozi kvalitativno analizo skušam razkriti njihov odnos oz. vpogled do raziskovalne problematike.

4.1.2 Populacija in vzorec

V vzorec sem zajela slovenske migrante prve in druge generacije, ki živijo v Münchnu ali pa so živeli v Münchnu, a so se po upokojitvi vrnil v Slovenijo. Odločila sem se za namensko vzorčenje, za izbiro določenih posameznikov, ki imajo lastnosti relevantnega intervjuvanca za raziskovano problematiko.

Za potrebe raziskovalne tematike sem opravila devet intervjujev. Intervjuje sem opravila s tremi družinami z migrantsko izkušnjo. V vsaki družini sem intervjuvala dva starša in enega od otrok. Osebo A v vlogi matere, stara 61 let; osebo AA v vlogi očeta, star 63 let; osebo B v vlogi matere, stara 65 let; osebo BB v vlogi očeta star 75 let; osebo C v vlogi matere stara 50 let; osebo CC v vlogi očeta, star 58 let; otrok 01, star 30 let; otrok 02, star 35 let; otrok 03, star 14 let.

Predhodno sem intervjuvancem predstavila namen intervjujev in jih prosila za sodelovanje ter jim obenem zagotovila anonimnost njihovih osebnih podatkov.

4.1.3 Merski instrumenti in viri podatkov

Osnova intervjujev sta bila posebej za to raziskavo izdelana dva vprašalnika in sicer vprašalnik za prvo in ločen vprašalnik za drugo generacijo migrantov (gl. Priloga B in C). Za zbiranje podatkov sem uporabila poglobljene intervjuje, kot kombinacijo standardiziranih in polstandardiziranih intervjujev. Glavna in bistvena vprašanja sem določila vnaprej v obliki vprašalnika po katerem sem postavljala vprašanja, katera so mi pomagala pridobiti željene informacije. Vprašanja sem razdelila v posamezne raziskovane sklope vprašanj. Z družinami sem navezala stike v Münchnu, intervjuje sem po predhodnem dogovoru izvajala na domu intervjuvancev, kot tudi pri meni doma. Štiri intervjuje sem opravila na domu intervjuvancev v Sloveniji, dva intervjuja na domu intervjuvancev v Münchnu, dva intervjuja pri meni doma in eden intervju v mestni kavarni v Münchnu. Za prijetno vzdušje pri izvedbi intervjujev sem poskrbela z pristnim nastopom, odkritostjo, kot tudi zagotavljenjem anonimnosti. Še več pa so pripomogle prijazne geste gospodinj, ki so nam postregle s kavico, saj je domačnost okolja pravzaprav razbila uvodno tremo pri postavljanju vprašanj. Obujajoč spomine so intervjuvanci podoživljali svoje življenje v Nemčiji, pri tem so jih prevzela močna čustva. Na

privolitev intervjuvancev sem intervjuje posnela na kamero, izkoristila sem priložnost in dva intervjuja v celoti posnela s profesionalnim kamermanom, kateri je posnetke po mojih predhodnih pregledih tudi zmontiral.

4.1.4 Obdelava podatkov

Za obdelavo podatkov sem izbrala kvalitativno metodo raziskovanja, ki se opira na utemeljeno teorijo Glaserja in Straussa (prim. Glaser in Strauss 1967). Kot piše Vogrin (2008) je zanjo značilno, da jo nenehno prilagajamo in modificiramo glede na podatke, ki jih zberemo med raziskavo. To pomeni, da različne stopnje analize podatkov (zbiranje podatkov, kodiranje, oblikovanje kategorij, razvoj hipotez in teorij) potekajo vzporedno in podpirajo druga drugo. Za interpretacijo je bila osrednjega pomena izvedba kvalitativnih intervjujev.

Obdelava intervjujev je bila izvedena v treh fazah:

1. Urejanje izvedenih intervjujev

Zaradi lažje preglednosti sem vse posnete intervjuje pretipkala na računalnik in jih označila (transkripti intervjujev so priloženi v prilogi diplomskega dela). Pri tem sem zabeležila vse potrebne izjave, ki sem jih pridobila od intervjuvancev.

2. Izpis podčrtanih delov besedil, izjav in besed ter kodiranje

Izbrala sem relevantne kategorije in pojme s podčrtovanjem delov besedil. S klasificiranjem enot gradiva sem oblikovala pojme, jih med seboj povezala in oblikovala teoretično pojasnitev, ki jo predstavim v nadaljevanju naloge (po Mesec 1998, 1997).

3. Pregled posameznih intervjujev glede na oznake oz. kode

Preverila sem posamezne intervjuje glede na oznake oz. kode ter pomembne podatke in povzete teme povezala v celoto, ter modificirala glede na podatke.

4.1.5 Obdelava intervjujev

STARŠI

a) Izpis podčrtanih delov besedil, izjav in besed ter kodiranje intervjujev

Tabela 4.1: Intervju s starši

<u>STARŠ A</u>	
osebne izkušnje v Nemčiji	pojmi
mladost, nova doživetja, učenje jezika	razlogi za odhod
ne, nobene nemščine	znanje nemškega jezika
v tujini sem imela brata in sestro	povezava, kontakti v tujini
imeli smo redne stike s Slovenijo	redni stiki z družino in p. v SLO
1969	leto odhoda
ga. E. 61	starost
slovenska	nacionalnost
ga. E. SEŠ/AT	izobrazba in poklic
ga. E. pri različnih Slo. podjetjih	zaposlen
upokojenka	zaposlitev/status
ga. E. 42	let v tujini
oblikovanje družine	pojmi
2	število otrok
starejša 71 v Trbovljah, mlajša 83 v Münchnu	država in leto roj. otrok
doma smo govorili slovensko, nemščino prepuščali vrtcu	govoreči jezik v družini
izkušnje z vrtcem, šolo in učitelji	pojmi
obe hčeri sta bili zelo radi v vrtcu	počutje otroka v vrtcu
nismo imeli nobenih težav	težave ob prehodu iz vrtca v OŠ
v 7. in 8.r. gimnazije je blo že bol čutiti to razlikovanje, da si tujec, pri starejšem prof., ki je bil bolj konzervativen	doživetje neprijetne izkušnje
vloga staršev	pojmi
hodila sva na roditeljske sestanke, pogovori z drugimi	pomoč pri odločitvah

starši, pogovori z otroci-kaj si oni želijo, kaj je možno	
oba po svojih zmožnostih	skrb in vzgoja otrok
oba sva pomagala, če je nastal kakšen problem	pomoč pri učenju
starejša je končala realno šolo in je po poklicu komercialni referent, mlajša je končala PU in je U RP	zaključeno izobraževanje otrok
otroci v Münchnu lepo živijo, mlajša hči je zelo zadovoljna, njen poklic ji je pisan na kožo, starejša hči je po daljši pavzi zaradi varstva otrok zopet začela delati	zadovoljnost otrok s svojim poklicem in življenjem v tujini
<u>STARŠ AA</u>	
osebne izkušnje v Nemčiji	pojmi
sem se na hiter odloču ... zaradi tega, da mal vidiš svet	razlogi za odhod
samo nekaj osnovnih besed	znanje nemškega jezika
jemu sem pa sestro tud v Nemčiji, v Düsseldorfu ...	povezava, kontakt tujini
živiš v Nemčiji, živiš v Sloveniji ... to je prehodna stvar, ku je včasih dober zgleдалa, včasih pa tud mal mučna	redni stiki z družino in p.v Slo
1969	leto odhoda
g. E. 63 let	starost
slovenska	nacionalnost
g. E. poklicna šola/ avtotapetnik	izobrazba in poklic
v BMW München	zaposlen
upokojenec	zaposlitev/status
g. E. 44 let	let v tujini
vloga staršev	pojmi
ko je žena mela zjutri službo, sem jest bil doma in merku na otroka, pol je pa pršla domov in sem jest šou v službo	skrb in vzgoja otrok
otroka nisem nikoli preveč forsiral, ampak usmirjal po njegovih sposobnostih, otroci so se delno tudi sami odločil	pričakovanja staršev
<u>STARŠ B</u>	
osebne izkušnje v Nemčiji	pojmi

mlad človek je hotel it v tujino	razlogi za odhod
nekaj osnovnih besed	znanje nemškega jezika
imela sem poznane, čakalo me je delovno mesto	povezava, kontakti v tujini
cel čas smo imeli kontakt z družino oz. sorodniki	redni stiki z družino in p.v SLO
še danes imamo stike s prijatelji v tujini	stiki v tujini
ga. Z. 1967	leto odhoda
ga. Z. 65 let	starost
slovenska	nacionalnost
poklicna šola/ ga.Z. kuharica	izobrazba in poklic
nazadnje vodenje penzion Hotela Erprinz	zaposlen
upokojenka	zaposlitev/status
ga. Z. 42	let v tujini
Oblikovanje družine	pojmi
2	število otrok
hčera se je rodila 71, sin pa 78 v Münchnu	država in leto roj. otrok
slovensko, razen če so bli kakšni Nemci vmes	govoreči jezik v družini
izkušnje s šolo in učitelji	pojmi
otroka nista hodila v vrtec, hčera je bila v Slo pri babici, sina sem sama 3 leta pazila, potem je bil tudi on pri babici v Slo	težave ob prehodu iz vrtca v OŠ
vloga staršev	pojmi
hči je bila pretežno v Slo pri babici, sin pa v Münchnu pri nama	skrb in vzgoja otrok
hčera je končala šole v Slo, G in scenografijo/AGRFT, dela kot samostojni umetnik-scenograf, sin je končal PŠ za avtomehanika in je postal MO AVT, dela v BMW	zaključeno izobraževanje otrok
<u>STARŠ BB</u>	
osebne izkušnje v Nemčiji	pojmi
je pa en moj sodelavec že bil gor v Münchnu, je pa rekel – pejt še ti ... je on men zrihtu v tisto podjetje, ko je bil že on	razlogi za odhod

predstavništvo Slovenijales	povezava, kontakt v tujini
g. Z. 1969	leto odhoda
g. Z. 75 let	starost
slovenska	nacionalnost
g. Z. mizar	izobrazba in poklic
nazadnje v Hotel Erprinzu	zaposlen
upokojenec	zaposlitev/status
g. Z. 39 let	let v tujini
če smo bli skupaj, smo govorili slovensko edin, če so bli kakšni Nemci vmes pol smo pa nemško	govoreči jezik v družini
vloga staršev	pojmi
otroci so se sami odločali za izobraževanje, kar je bilo edino prou	pomoč pri odločitvah
nisva na otroke vplivala kaj se nej odločajo; upava in veva, da sta obedva 100 % v svojih poklicih	pričakovanja staršev
<u>STARŠ C</u>	
ponujena služba v Berlinu, v Nemčiji, odločilni razlogi so bili materialnega značaja	razlogi za odhod
ja dobro, sem učiteljica nemškega jezika in prevajalka	znanje nemškega jezika
stiki so bili ves čas prisotni, dnevni stiki z domovino	redni stiki z družino in p. v Slo
imamo prijatelje in znance v tujini	stiki v tujini
ga. P. 1988	leto odhoda
ga. P. 50 let	starost
slovenska	nacionalnost
ga. P. dipl.U N/AJ prevajalka	izobrazba in poklic
prevajalka	zaposlitev
ga. P. 26 let	let v tujini
Oblikovanje družine	pojmi
1	število otrok
sin se je rodil v Vzhodnem Berlinu 1999	država in leto roj. otroka
v družini se pogovarjamo samo slovensko, razen v družbi	govoreči jezik v družini

kakšnih Nemcev oz. drugih tujcev	
izkušnje z vtcem, šolo in učitelji	pojmi
prehod v vrtec je bil težak, zaradi neznanja jezika	počutje otroka v vrtcu
prehod iz vrtca v OŠ za sina ni bil težak, ni bilo težav	težave ob prehodu iz vrtca v OŠ
sin obiskuje G v MÜ, ki je znana kot konzervativna, bavarsko obarvana ... velikokrat se pozna, da njegov priimek ne zveni kot »Meier«, ampak zveni slovensko	doživetje neprijetne izkušnje
vloga staršev	pojmi
moj otrok se je odločal na osnovi najinih nasvetov za vpis v gimnazijo	pomoč pri odločitvah
moj mož in jaz kot otrok smo bili izredno zadovoljni, saj je sin s svojim uspehom dosegel prehod v gimnazijo, obiskuje 10. razred	vajina pričakovanja
pretežno jaz, smo ena taka klasična družina	skrb in vzgoja otroka
večinoma jaz	pomoč pri učenju
<u>STARŠ CC</u>	
osebne izkušnje v Nemčiji	pojmi
karierni izziv, boljši zaslužek	razlogi za odhod
delegiran s strani matičnega podjetja iz Slovenije, vodstvo podjetja ter vodstvo poslovne skupnosti	povezava, kontakti v tujini
strokovno znanje bolje kot splošno	znanje nemškega jezika
zelo pogosti, službeno z matičnim podj. in ostalimi podj. iz branže ter zasebne, enkrat na 3-4 tedne (kombinirano službeno in zasebno)	redni stiki z domovino
g. P. 1988	leto odhoda
g. P. 58 let	starost
slovenska	nacionalnost
g. P. dipl. oec./ SP	izobrazba in poklic
samostojni podjetnik	zaposlitev
g. P. 26 let	let v tujini
Oblikovanje družine	pojmi

2	število otrok
eden v Slo, drugi v Nemčiji 1999	država in leto roj. otrok
samo slovensko	govoreči jezik v družini
izkušnje z vrtcem, šolo in učitelji	pojmi
dobro	počutje otroka v šoli
korekten, v glavnem enak kot do ostalih otrok nemškega državljanstva ter ostalih	odnos učiteljev do otroka
vloga staršev	pojmi
pretežno mami in javno varstvo, vrtec, šola	skrb in vzgoja otrok

b) Urejanje pojmov

- Razlogi za odhod v tujino (mladost, nova doživetja, učenje jezika, ponujeno delo/ v slovenskem podjetju, karierni izziv, večji zaslužek)
- Povezava, kontakti v tujini (v tujini sorodniki – brat, sestra, znanci, pričakovano delovno mesto)
- Stiki z družino in prijatelji v Sloveniji (cel čas redni stiki z družino, sorodniki in prijatelji ter matičnim podjetjem v Sloveniji)
- Stiki v tujini (prijatelji in znanci v tujini, še danes ohranjeni stiki z njimi)
- Govoreči jezik v družini (samo slovensko, razen v družbi kakšnih Nemcev oz. drugih tujcev ali dodana kakšna nemška beseda)
- Počutje otroka v vrtcu (prehod v vrtec težak zaradi neznanja jezika, počutje v vrtcu dobro)
- Težave ob prehodu iz vrtca v OŠ (ni bilo težav)
- Pomoč pri odločitvah za nadaljne izobraževanje (samostojno sprejemanje odločitev otrok ali ob pomoči in svetovanju staršev)
- Pričakovanja staršev (niso vplivali na otroke, odločali so se po sposobnostih otroka)
- Skrb, vzgoja otroka in pomoč pri učenju (delitev vlog klasična, v večini to vlogo prevzame mati in babica)
- Doživetje neprijetne izkušnje (izpostavlja se konzervativnost učiteljev in konzervativna usmerjenost šole)

c) **Relevantni pojmi in sinonimi za interpretacijo**

- Osebne izkušnje v Nemčiji (razlogi za odhod v tujino, povezava in kontakti v tujini, stiki z družino in prijatelji v Sloveniji, stiki v tujini, govoreči jezik v družini)
- Izkušnje z vrtcem, šolo in učitelji (počutje otroka v vrtcu, težave ob prehodu iz vtca v OŠ, težave ob prehodu iz OŠ v nadaljne izobraževalne programe, doživetje neprijetne izkušnje)
- Vloga staršev (skrb, vzgoja otroka in pomoč pri učenju, pomoč pri odločitvah za nadaljne izobraževanje, pričakovanja staršev)

OTROCI

a) Izpis podčrtanih delov besedil, izjav in besed terkodiranje intervjujev z otroci

Tabela 4.2: Intervju z otroci

<u>OTROK 01</u>	
izkušnje z vrtcem in vzgojitelji	pojmi
počutila sem se mal ausgegrenzct (omejeno), z otrokom uredi, ena učiteljca je bla kr stroga, huda	počutje otroka v vrtcu
zmeraj je moja kazen bla bol huda od drugih otrok, einfach občutek je bil	neprijetna izkušnja v vrtcu
je blo zelo lepo, sem hotla že prej v šolo, sem se veselila	prehod iz vrtca v OŠ
ne vem več, se ne spomnem, ka smo tu delal	dodatni pouk nemščine
izkušnje z OŠ in učitelji	pojmi
zelo fajn, v prvem pa drugem razredu	počutje otroka v OŠ
v 3. in 4. razredu je matematika bla bol težka pa zaradi nerazumevanja jezika	težave pri pouku v OŠ
in Hort smo mogli tud naloge delat, če neki nisi zastopu so pol ti povedal	pomoč pri nalogah in učenju v OŠ
tko so bli kr prjazan	odnos učiteljev v OŠ
v 2.razredu mi je u spričeval dala 3, čeprav je rekla, da je ku 2, sem zmerom občutek mela, da more mi 3 dat zato, ker sem tujca	neprijetna izkušnja v OŠ

izkušnje z gimnazijo in profesorji	pojmi
sem mela eno prijateljco, ku je šla v gimnazijo pa sem hotla tud jet, tu je bla erste prioritet, ker je ona tud šla	odločitev za nadaljne izobraževanje
matematka je ostala tku še bol švoh pr men pa tisti novi predmeti ... fizika	težave pri pouku v gimnaziji
v gimnaziji 13. razred, nemščina, profesor je bil korektor; sem neki napisala, sem imela 5 pa še nikol nisem mela fünf ... nam je reku Auslenderfeigling	neprijetna izkušnja v gimnaziji
izkušnje pri iskanju zaposlitve	pojmi
zelo uspešna	uspešnost pri iskanju zaposlitve
težava je bla v tem, da ko sem bla tujka, nisem dobila tiste ocene, ko sem jo zaslužla, da bi službo še boljš, hitrej dobro dobila	neprijetna izkušnja pri iskanju zaposlitve
to je tisto najtežje v mojem življenju, da nikol ne vem kam spadam ... zmerom iščem, iščem, iščem kam spadam	opredelitev o pripadnosti
<u>OTROK 02</u>	
izkušnje z vrtcem in vzgojitelji	pojmi
v vrtec v Nemčiji nisem hodil, pazila me je stara mama	pomoč družine
izkušnje z OŠ in učitelji	pojmi
ni bil tak problem zame, sem večinoma že poznal sošolce, sem na majčkenu vasi gor rasu	prehod v OŠ
iz petega razreda sem iz Slovenije šel v Nemčijo, sem peti razred v Nemčiji moral ponovit	prehod v šolo v Nemčiji
ja, pač je drugi jezik ne, ne zastopiš vse takoj tolk ... matematika ni tak problem, sam pa druge stvari	težave pri pouku v OŠ
starši so mi mogl pomagat	pomoč pri nalogah in učenju v OŠ
nisem imel nikol občutka, niti v pozitivno, niti v negativo, da bi kej drugač z mano delal	odnos učiteljev v OŠ
izkušnje pri iskanju zaposlitve	pojmi
Zelo ... jest sem se sam pr eni firmi predstavu in v tisti so me takoj vzel	uspešnost pri iskanju zaposlitve

težko bi presoja l...	opredelitev o pripadnosti
<u>OTROK 03</u>	
izkušnje z vrtcem in vgojitelji	pojmi
od začetka sem se moral malo tak naučit se družiti z njimi, sam pol pa je zelo dobro blo	počutje otroka v vrtcu
ne, nisem imel	neprijetna izkušnja v vrtcu
mogoče naučit se nemško dobro	težave v vrtcu
normalno, tak kot tudi drugi otroci	prehod iz vrtca v OŠ
izkušnje z OŠ in učitelji	pojmi
dobro sem se počutil, ker sem imel tudi prijatle iz vrtca in je blo isto ko v vrtcu, mislim prvi razred	počutje otroka v OŠ
so ble malo težave z nemščino, ker v vrtcu se nisem tak dobro naučil, če ti je nekdo po nemško govoril in si moral odgovarjat	težave pri pouku v OŠ
mama mi je pomagala	pomoč pri nalogah in učenju
dosti tujcev je blo v razredu in mislim, da so do vseh bli isti	odnos učiteljev v OŠ
v OŠ ne, samo v gimnaziji	neprijetna izkušnja v OŠ
izkušnje z gimnazijo in profesorji	pojmi
starši so mi pomagali, še nisem zadosti star bil, da bi lahko sam odločitev rekel, kaj hočem	odločitev za nadaljne izobraževanje
v gimnaziji je vedno manj tujcev kot v OŠ in pol kot tujec v gimnaziji nimaš toliko pravic kot Nemci, pri nekaterih učiteljih	težave v gimnaziji pri pouku
je bla sreča, v geografiji sem bil zelo dober pa je bla ena učiteljca, ko je šla proti tujcem, je imela predsodke	neprijetna izkušnja v gimnaziji

b) Urejanje pojmov

- Počutje otroka v vrtcu (omejeno, izločeno - ausgegrenzt, z otroci uredi - ena učiteljica stroga, huda, naučiti se z drugimi otroci)
- Neprijetna izkušnja v vrtcu (občutek o strogi kazni, vzgojiteljice dobre in slabe, do vseh otrok)

- Dodatni pouk nemščine (nisem imel, ne spomnem se kaj smo delal, starši plačali jezikovni tečaj)
- Počutje otroka v OŠ (dobro, zelo uredno v prvem in drugem razredu)
- Težave pri pouku v OŠ (težave z nemščino zaradi nerazumevanja jezika, težko odgovarjati v nemščini, pisati narek)
- Pomoč pri učenju in nalogah v OŠ (pomoč mame in očeta, pomoč učiteljic v podaljšanem bivanju, inštrukcije nemškega jezika)
- Odnos učiteljev v OŠ (prijazni, tudi do tujcev)
- Neprijetna izkušnja v OŠ (v 2.razredu v spričevalu zaključena 3, čeprav naj bi bila 2, vedno prisoten občutek o nepravičnem ocenjevanju)
- Odločitev za nadaljne izobraževanje (pomoč staršev, samostojna zaradi najboljše prijateljice, osebni interesi)
- Uspešnost pri iskanju zaposlitve (zelo)
- Neprijetna izkušnja pri iskanju zaposlitve (občutek o nepravičnem ocenjevanju ob zaključenem strokovnem izpitu, zaradi nižje ocene dolga čakalna doba za sprejem v državno službo)
- Opredelitev o pripadnosti (najtežje se je opredeliti in se identificirati, še vedno odprto vprašanje, težko je to presoditi)

c) Relevantni pojmi in sinonimi za interpretacijo

Izkušnje z vzgojno – izobraževalnim obdobjem in odnosom vzgojiteljev, učiteljev in profesorjev

- Izkušnje z vrtcem in vzgojitelji (počutje otroka, neprijetna izkušnja, težave, prehod iz vrtca v OŠ)
- Izkušnje z OŠ in učitelji (počutje otroka, težave pri pouku, pomoč pri nalogah in učenju, odnos učiteljev, neprijetna izkušnja)
- Izkušnje z gimnazijo/realno šolo/poklicno šolo in profesorji (odločitev za nadaljne izobraževanje, težave pri pouku, neprijetna izkušnja)

Izkušnje pri iskanju zaposlitve (uspešnost pri iskanju zaposlitve, neprijetna izkušnja)

4.2 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju podajam ugotovitve kvalitativne analize intervjujev. Intervjuje sem ločeno analizirala in kodirala (glej Tabela 4.1, 4.2), v nadaljevanju rezultate predstavim glede na posamezne analize intervjujev.

4.2.1 Osebne izkušnje v Nemčiji

Intervjuvani starši prve generacije migrantov so se iz različnih predelov Slovenije v večini priselili v Nemčijo oz. v München v 60-tih in 70-tih letih prejšnjega stoletja, v času gospodarskega razcveta Nemčije. Razlogi za odhod v tujino so bili dokaj podobni pri vseh intervjuvanih starših: bili so mladi, z željo po odkrivanju novega sveta, učenju tujega jezika, v upanju na boljše življenje, ugodnejše delovne razmere in večjega zaslužka.

Intervju A: *»... Pač spontano sem rekla, grem v Nemčijo za eno leto ... Ne vprašaj kaj te čaka, kot neka avantura, neko novo doživetje, novi obrazi, nova dežela, novi jezik ... nič mišljenja za naprej, kaj bo to sploh pomenilo za mene takrat, ker sem bila tako mlada.«*

Intervju B: *»1967-tega sem šla v München, razlog pa je bil: mlad človek je hotel it v tujino, to čisto po naključju in to sem izkoristila, ki je pršla prilika. Želela sem si pa vedno jet v Avstralijo, kar do dons še nisem pršla ...«*

Intervju C: *»... Čisto po resnici rečeno, odločilni razlogi so bili materialnega značaja v bistvu- ponujena služba v Nemčiji ...«*

Iz intervjujev je razbrati, da so imeli migranti prve generacije dobro razvito socialno mrežo, saj so nekateri v tujini imeli ožje sorodnike (brata, sestro), prijatelje in pričakovano delovno mesto. Vse to je vplivalo na odločilen dejavnik, da so se intervjuvanci lažje odločili za odhod v tujino.

Intervju AA: »... Jemu sem pa sestro tud v Nemčiji, v Düsseldorfu, Leverkusenu ... sem tapetnik po poklicu in pol sem slučajno po časopisu noter vidu: München BMW nuca avtotapetnike in sem se jest takrat kr na hiter odloču ...«

Intervju B: »... Imela sem poznane, imela sem tudi delovno mesto; kot kuharica sem začela tudi v restavraciji v Münchnu delat ...«

Odgovori kažejo, da intervjuvanci ves čas vzdržujejo stike s svojimi sorodniki in prijatelji v Sloveniji, kot tudi s slovenskimi in drugimi prijatelji v Münchnu, dva intervjuvanca pa imata tudi redne kontakte z matičnim podjetjem v Sloveniji. V vseh treh intervjuvanih družinah doma govorijo slovensko ter gojijo slovensko tradicijo in narodne običaje.

Intervju B: »... Cel čas je bil pač kontakt z družino, sorodniki in prijatelji ... tko da ni blo tiska domotožja. Pač tujina je tujina in to se prilagodiš k tistmu, ki je tam pri delu in z ljudmi in vse. – Doma je pač doma ...«

Intervju C: »...Kontakti so bili ves čas prisotni, saj sem bila zaposlena v slovenskem podjetju. Tako, da smo imeli dnevne stike z domovino pa tudi s svojimi domačimi je bila možnost.«

Intervjuji pokažejo, da so se starši v večini uspešno integrirali v novem okolju, njihove težave in ovire so ponekod povezane s pomanjkanjem prepoznavnosti v imigrantskem okolju, kar se kaže v pretiranem domotožju.

Intervju A: »... Nismo imeli nobenih slabih izkušenj ali da bi doživeli neke traume zato ker smo tujci ... samo človek se vedno počuti nekak gor sam ... tujina je tujina ...«

Intervju AA.: »...V Nemčiji je že lepo, ampak tm je življenje mal bol hitro, hiter tempo. Sploh kar se službe tiče, to je čist neki družga kot pa rečmo tle ...«

»... Naše življenje je blo resde do dones skor bi reku izmenično ... živiš v Nemčiji, živiš v Sloveniji ... to je prehodna stvar, ku je včasih dober zgledala, včasih pa mal mučna ... da bi še enkrat tko ne vem, verjetno ne bi šel po tej poti, če bi še enkrat bil mald ...«

Nimajo vsi intervjuvani starši neodločenih izkušenj z življenjem in delom v Nemčiji oz. Münchnu, saj je mesto multikulturno in ponuja številne možnosti za dobro kvaliteto življenja in prepletanja stikov z drugimi tako privat kot poslovno.

Intervju C: *»... Odločitve, da sem odšla v tujino ne bi spremenila ... mogoče bi s temi izkušnjami, ki jih imam sedaj na začetku svoje poti tukaj storila par korakov drugače, ampak v bistvu je to ena izkušnja, ki človeka obogati, da se zaveda svojih korenin ... in tega zavedanja svojih korenin prenese tudi na svoje otroke ...«*

4.2.2 Izkušnje z vrtcem, šolo in učitelji

Iz intervjujev je razbrati, da imajo starši v večini zadovoljive izkušnje z vrtcem, šolo in učitelji. V predšolskem obdobju ni bilo zaznati večjih problemov, le v družini C je za otroka prehod v vrtec predstavljal težavo zaradi neznanja nemškega jezika.

Po pripovedovanju starša C je sin velikokrat doma dejal: *»... Veš mamica – jaz bi toliko rad povedal v vrtcu svojim učiteljicam ali pa svojim prijateljčkom pa jim ne znam, zaradi tega, ker ne znam vsega povedat v nemškem jeziku ...«*

Tudi izkušnje z OŠ so podobne, starši z otroci in učitelji niso imeli velikih težav, srečevali pa so se z osnovnimi problemi otroka z migrantskim ozadjem, saj jezikovna raznolikost povzročala težave pri razumevanju šolskih vsebin in prilagajanju.

Ob prehodu iz OŠ v nadaljne izobraževalne programe rezultati intervjujev pokažejo, da je učni uspeh otrok tako neposredno kot posredno vezan na jezikovne zmožnosti oz. dobrega znanja jezika države gostiteljice.

Intervju A: *»... Mlajša hčera je morala za vstop v gimnazijo opaviti sprejemni izpit, da je dosegla potrebno povprečje ocen iz treh osnovnih predmetov: 2.33 ...«*

Otrok 02 je obiskoval OŠ do petega razreda v Sloveniji, potem se je preselil v München k staršem, kjer je nadaljeval šolanje na poklicni šoli (Hauptschule). V tem primeru se še posebej pokaže kako pomembno je znanje jezika države gostiteljice, saj je otrok 02 ponavljal peti razred, predvsem zaradi neznanja jezika.

Intervju B: *»... Zaradi pomanjkljivega znanja nemščine je bil dodeljen v razred za tujce, ki niso perfektno obvladali nemščino ...«*

Iz intervjujev je razbrati, da so otroci migrantov v šoli doživljali tudi negativne sprejeme ali občutili razliko pri ocenjevanju, zaradi tega ker so priseljeni. Iz navedenih primerov sklepam, da je šlo za negativno izkušnjo, starša poudarjata konzervativen odnos učiteljev in tudi konzervativno naravnost šole do tujcev.

Intervju A.: *»... Pozneje pri ta-mlajši, ki je že obiskovala gimnazijo ... v 7 in 8 razredu je že blo bolj čutit to diskrepanco ... mislim, da si tujec, samo ne pri vseh učiteljih ... to je bil en profesor mal starejši pa mogoče mal bolj konzervativen ...«*

Intervju C.: *»... Sin se danes, ko obiskuje gimnazijo na obrobju Münchna, ki je znana kot precej konzervativna gimnazija in zelo bavarsko obarvana, srečuje ravno s tem problemom, da je tujec, ker kolikor sem informirana, je na tej šoli v bistvu zelo malo migrantov ... in se mi zdi, da se velikokrat pozna, da njegov priimek ne zveni »Meier«, ampak zveni slovensko ...«*

4.2.3 Vloga staršev

V vseh treh intervjuvanih družinah so starši v večini prevzeli vlogo in odgovornost pri vzgoji in izobraževanju otrok . Svoje otroke so vzpodbujali, jim pomagali po svojih najboljših močeh pri premagovanju šolskih in vsakodnevnih življenskih ovir kot tudi pri negativnih izkušnjah povezanih z migrantskim ozadjem. Starši so bili v stiku z šolo in učitelji in se informirali o uspehu in težavah svojih otrok.

Na osnovi intervjujev ugotovim, da na nadaljno izobraževalno pot otrok starši v večini niso vplivali, so jih pa podpirali pri njihovih odločitvah.

Intervju BB: *»... Nisva na otroke vplivala kaj se nej odločajo, karkoli so si sami in upama in veva, da sta obedva v svojih poklicih 100 % tukej ...«*

Intervju C: »... Priznati moram, da se je moj otrok odločal v bistvu na osnovi najinih nasvetov za vpis v gimnazijo. Prepričana pa sem, da znanje, ki ga je moj otrok osvojil v OŠ in ocene se razlikujejo, čeprav je mogoče togledano subjektivno ... bi ocene morale biti tudi višje, glede na to koliko truda in znanja je v bistvu vloženega v ta uspeh oz. ocene, ki jih je dosegel.«

Intervju A.: »... Osebno kot starša sva bla tolk informirana, koker sva hodila na roditeljske sestanke, pogovore z drugimi starši, odnosno pogovore z našimi otroci ... kaj si oni želijo, kaj je možno ... Vzrok, da je mlajša hči šla v gimnazijo je bil ta, da so vse njene kolegice šle v gimnazijo ... ampak je morala delati sprejemni izpit, čeprav je mi nismo silili v gimnazijo ... takrat še ni bilo tega pritiska, da moraš v gimnazijo ... men bi blo čist uredi, da gre po istih stopinjah kot starejša hči, ki je šla v realko.«

Nekateri starši so zaradi preobremenjenosti vzgojo dopolnjevali s pomočjo starih staršev in poiskali pomoč pri učenju z dodatnimi urami nemščine. Starši so prosti čas namenili pomoči tistemu otroku, ki je najbolj potreboval pomoč pri integraciji in premagovanju šolskih ovir.

4.2.4 Izkušnje z vzgojno – izobraževalnim obdobjem in odnosom vzgojiteljev, učiteljev in profesorjev

Na osnovi intervjujev otrok ugotovim, da imajo le-ti različne izkušnje s predšolskim in šolskim obdobjem, kljub temu pa se v določenih situacijah kažejo podobnosti vezane na migrantsko ozadje.

Nekateri otroci so imeli že v predšolskem obdobju občutek, da so omejeni, delno izločeni, zato ker so tujci. S sovrstniki niso imeli slabih izkušenj, ostajajo pa jim spomini na stroge vzgojiteljice.

Intervju 01: »...V predšolskem obdobju se je že začel ... einfach, če sem bla mal frech, če nisem obogala ... sem mela zmeraj več kazni, je moja kazen bla bol huda od drugih otrok ...«

Prehod v OŠ je bil v večini za otroke lepo doživetje, dobro so se počutili v razredu. Težave pri pouku pa so se pojavljale zaradi neznanja nemščine oz. nerazumevanja jezika.

Intervju 03: »... Če ti je nekdo govoril po nemško in si moral odgovarjat ... al pa diktat, al pa kej takega ...«

Intervju 01: »... Ko večkrat nisem zastopla neki pa sam tud vprašala ne ... otrok si – pol misliš, da sam ne veš, einfach nisi tku bil že daleč, da bi vprašal ...«

Otroci so imeli težave v šoli pri opravljanju domačih nalog. Največ zaradi jezikovnih ovir in pomanjkanja socialne mreže sovrstnikov v šoli. Zato so jim pri nalogah in učenju v večini pomagali starši, kot tudi tovarišice v podaljšanem bivanju.

Intervju 02: »... Ja, pač je drugi jezik ne – to pač ne zastopš vse takoj tolk ... starši so mi mogli pomagat ... predvsem matematika to ni tak problem, sam pa druge stvari: živali ne veš kako se po nemšk imenujejo, pač slovar rabš – pogledaš pa je stvar rešena. Več dela u glavnem ...«

Intervju 01: »... Mami pa ati sta šla na šiht. Jes sem bla čist sama, jes se ne morem na eno situacijo spoment od 1. do 13. razreda, da bi enkrat z mojo mamu neki skupi nrdila. Vse kar sem nrdila sem sošolko vprašala al pa tiste tovarišice u Hort, al pa čist sama ... sam pomagal so mi psihiš, so me podpiral, einfach, da sem močna ... če sem slabo oceno dobila ... so rekl, sej bo drugič boljš ...«

Intervjuvani otroci povedo, da so bili učitelji v OŠ prijazni, pravični in niso delali očitnih razlik med otroci glede na njihovo pripadnost in izvor. Kljub temu pa se nekaterim zdi, da bi lahko bili bolje ocenjeni za svoje znanje.

Intervju 01: »... Jes se še spomnem, enkrat v 2. razredu mi je u spričeval dala 3 u nemščin, sam tku je čuden eigentlich rekla, da je ku 2, sam mi je trojko dala. Sam občutek sem mela, da bi lahko 2 mela ... jes sem zmerom občutek mela, da more mi 3 dat, zato ker sem tujca. Tud, ko sem že osem let bla stara sem einfach že čutla. Nisem mogla dokazat, sam občutek je bil...«

Intervju 03: »... Jaz sem imel samo dva učitla, samo dosti tujcev je bilo v razredu in mislim, da so do vseh bli isti ... mogoče Nemci so bli malo bolj ... mislim malo bolj so se znali angažirati, samo tak drugače pa je bilo kr dobro ...«

Na odločitev za nadaljno izobraževanje otrok so vplivali različni dejavniki, glavni je vsekakor učni uspeh, osebni interesi otrok in usmerjanje staršev. Dva otroka sta se vpisala v gimnazijo – G8, eden otrok pa na poklicno šolo, kjer se je izučil za avtomehanika.

Intervju 01: »... *Jes sem mela najboljšo prijateljco, ku je šla v gimnazijo pa sem hotla tud jet. Tu je bla erste Priorität, zato ku je ona šla ...*«

Intervju 03: »... *Starši so mi pomagali, ker še nisem toliko zadosti star bil, da bi lahko sam odločitev rekel kaj hočem ...*«

Intervju 02: »... *Jest sem se zmeri interesiru za avte pa še zdej se interesiram pol ni blo daleč stran, da se grem za avtomehanika učit ...*«

Rezultati intervjujev otrok povedo, da so nekateri izmed njih v nadaljevalnem izobraževanju doživljali neprijetne izkušnje zaradi svojega izvora, kar je vplivalo tudi na vrednotenje znanja.

Otrok 01 – podrobno je predstavila negativno izkušnjo v 13. razredu, ko je profesor za nemščino odreagirala žaljivo.

Intervju 01: »... *Jes vem, da u gimnaziji v 12., 13. razredu se ne spremeni več tko full – snovi niso več drugačne ... Gedichtinterpretation ... vse je še v 13. razredu isto, samo smo mel pa enga družga učitelja, tak profesor, je bil kodirektor ... pa naenkrat sem neki napisala, sem mela pet pa še nikol nisem imela fünf (ena, dva – slovenska ocena). Pa ... moja prijateljica Hrvatice, je pol pa mela tud naenkrat dva al ena. Smo pa šli pol h jem pa smo rekl, zakaj mam naenkrat take ocene, ku prej smo mel dobre ocene. Pa je tku sm pa ke ... pol je reku od kod pridemo, sej je lepo, če znamo dva jezika, sam če obadva ne znamo dober – also richtig – pol je problem ... U šol sem povedala, ku je ena taka učitelca, ku lahko zmeri prideš pa smo pol pr tisti učitelci bli – moja prijateljca pa jes, smo rekl, da nam je reku Auslenderfeigling (tujec strahopetni), da ne znamo nemšk. Bil je jezen, zakaj nismo takoj k njem prišli. Mami pa oči sta bla šokirana ... Sem se sama pol dogovorila, smo že bli 18 ...*«

Intervju 03: »... *V gimnaziji je vedno manj tujcev kot v osnovni šoli in pol kot tujec mogoče nimaš toliko pravic kot Nemci ... to so mogoče težave pri nekaterih učiteljih, samo eni so tudi dobri ...*«

»... V 6. razredu je bla sreča, v geografiji sem bil zelo dober pa je bila ena učiteljica, ko je šla proti tujcem, samo zato sem imel šanso, da sem bil dober v geografiji, da se mi ni nič zgodilo ... sama je imela predsodke, bila je Nemka, Bavarka ... To bo vedno ostalo tako, da se eni učitelji znajo angažirati z migranti, eni pa ne ...«

4.2.5 Izkušnje pri iskanju zaposlitve

Od treh intervjuvanih otrok sta dva otroka že zaposlena, eden pa še obiskuje gimnazijo. Na osnovi intervjujev ugotovim, da imata zaposlena intervjuvanca različne izkušnje pri iskanju zaposlitve. Njuna odgovora se v celoti razlikujeta. Otrok 02 ima izrazito pozitivno izkušnjo, otrok 01 pa diametralno nasprotje, izrazito negativno izkušnjo.

Otrok 02 je uspešno zaključil izobraževalni program na poklicni šoli za avtomehanika in brez težav dobil prvo zaposlitev. Možnosti za napredovanje je imel kot vsi ostali, vendar se ni odločil za nadaljne izobraževanje.

Intervju 02: *»... Jest sem se sam pr eni firmi predstavu in v tisti so me takoj vzel ... sem pač prakso tm delu pa so takrat že rekl, če se bom kdaj za ta poklic odloču, da nej jim povem in tako je pol tud blo ...«*

Otrok 01 je po poklicu učiteljica razrednega pouka. V Nemčiji poklic učitelja spada v javno upravo in samo ocena zaključnega preizkusa znanja iz teoretičnega in praktičnega dela strokovnega izpita odloča o tem ali si sprejet v državno službo, sicer moraš čakati na vrsto za sprejem v državno službo. Otrok 01 opravlja poklic učiteljice razrednega pouka na OŠ, njena zaključna ocena ni bila tako visoka, da bi bila takoj sprejeta v državno službo. Po njenem mnenju, se ji je pri ocenjevanju strokovnega izpita zgodila krivica, zato ker je tujka.

Intervju 01: *»... Težava je bla v tem, da ko sem bla tujka, nisem dobila to oceno, ko sem jo zaslužila, da bi službo še boljš, hitrej dobila. Da sem einfach mela občutek, da me niso ocenjeval tako ko sem zaslužla – bolj tu je tis problem ... Po študiju sem poklic nrdila, smo mel referendariat, tak seminar, je seminar Leiterin (mentorica) ta pru vprašala: če znajo moji starši nemšk ... ko sploh to ni važen, če znajo nemšk, zato ku jes znam nemšk. Einfach se mi je čuden zdel, zakaj me takšne stvari vpraša ...«*

Po besedah otroka 01 je pot do cilja bila težka, zato bo še nekaj časa rabila, da bo pozabila na nepravilnost ocenjevanja pri strokovnem izpitu. S svojim poklicem je zadovoljna, v razredu ima tudi učence z migrantskim ozadjem, za katere se še posebej zavzema.

Intervju 01: *»... Mam bol tisti multikulturelni občutek za učence, za multikulturnost v razredu ... pa tud za te starše, ko so tujci, je pozitiven efekt. Tisti, ku so Nemci so pa bolj skeptični. Pol, ku me spoznajo so bolj mirni. Sam od začetka, ku ime vidjo – E. – so ta pru mal šokiran al distanciran. Pol pa ku vidjo, da sem v Nemčiji rojena, se umirijo ... pa ku vidjo, da so utroc zadovoljni, pol so tud starši zadovoljni ...«*

Odgovori intervjuvanih otrok pokažejo, da se je najtežje v njihovem življenju opredeliti o pripadnosti deželi. V obeh deželah – tako v Sloveniji, kot v Nemčiji se počutijo dobro, vendar svojo perspektivo vidijo v Nemčiji, zaradi pomanjkanja izkušenj z življenjem in delom v Sloveniji.

Otroka 03 zaradi posebne družinske situacije (na željo njegove mame) to nisem vprašala.

Intervju 01: *»... To je tist najtežje v mojem življenju, da nikol ne vem kam spadam...zmerom u sredin, zmerom iščem, iščem, iščem kam spadam ...«*

Intervju 02: *»Doma počutim se v Sloveniji in v Nemčiji, sam pa ... ja, drugo je ... v Sloveniji nikol nisem delu, nisem nikol živu tako rekoč kot odrasu, zmerom sam kot otrok. Slovenijo drugačno poznam kot Nemčijo, zato svojo perspektivo vidim u Nemčiji ...«*

Še posebej je pri otroku 01 izražen kulturni konflikt in izguba prepoznavnosti v imigrantskem okolju, saj je že v zgodnjem otroštvu pridobila občutek omejenosti in izločenosti, zato ker je tujka.

Intervju 01: *»... Ja, neki bi spremenila, ime bi spremenila ... jes bi rada skus šla to vse – ko sem šla, sam da bi bla Marjane Meier, sem pa Slovenka, pol bi rada vidla, ka bi se drgač nrdil. Zato, ko oni, če ne vejo kaku mi je ime mislijo, da sem Nemka in pol ku ga vidjo, ne morem dokazat, da je neki ... občutek mam pa zmeram, da moram zmeram več nrdit, ku eden, ku ni Nemc.«*

4.3 POVZETEK

Povzetek o družini A

Intervju A: *»... Nismo imeli nobenih slabih izkušenj ali da bi doživeli neke traume zato ker smo tujci ... samo človek se vedno počuti nekak gor sam ... tujina je tujina ... «*

Razdvojeno življenje družine A med obema deželama, pomanjkanje prepoznavnosti v okolju s katerim se starša nista popolnoma identificirala in se nista dobro počutila in srednje izboljšanje finančnega položaja, vse to vodi do občutka nesprejetja in delne izolacije, zato sta zakonca še toliko bolj ves čas navezana na Slovenijo. Vse to je dodatno vplivalo na kulturni konflikt ter izgubo občutka orientacije otrok, predvsem mlajše hčere, ki je že v zgodnjem otroštvu pridobila občutek omejenosti in izločenosti, zato ker je tujka. Kljub pomanjkanju časa in znanja staršev, da bi pomagala hčeri pri dosegu boljšega uspeha za vpis v gimnazijo, sta ji ves čas stala ob strani in jo psihično in moralno podpirala, tako da je ob dodatnem preizkusu znanja dosegla potrebno število točk za vpis v gimnazijo. Močna želja in volja otroka 01 za pristop v gimnazijo je bila povezana z vlogo pripadnosti skupini oz. oblikovanju starosti primerne identitete, saj je želela ostati s svojimi najboljšimi prijateljicami. Otroka 01 je uspešno končala študij in se zaposlila kot učiteljica razrednega pouka. Za doseg svojega cilja je morala vložiti veliko energije, volje in znanja in premagati številne neprijetne izkušnje, ki so bile povezane z migrantskim ozadjem.

Povzetek o družini B

Intervju B: *»... In to še danes – vsakmu mladmu bi jes priporočala, da gre ven ... važno je pa tudi karakter človeka pa pridnost ...«*

Družina B se počuti v Nemčiji dobro, tako starša kot sin so se uspešno socialno integrirali v novem okolju, le hči je ostala v Sloveniji, vendar ima ves čas stike s starši in bratom. Zakonca sta zelo uspela v svoji poklicni karieri in si ustvarila dobro ekonomsko eksistenco, kar še bolj krepi občutek uspešne integracije, prepoznavnosti in spoštovanja. Družina ima dobro razvite socialne kontakte, tako v Nemčiji, kot v Sloveniji in nima prevelikih občutkov domotožja.

Starša sta v družini gojila osnovne vrednote kot so spoštovanje, delavnost, ohranjanje slovenskega jezika in slovenske tradicije. Svojima otrokoma sta pomagala po svojih najboljših močeh, predvsem sinu, ki se je preselil k njima pri dvanajstih letih in nadaljeval šolanje v novem kulturnem okolju. Novo okolje, neznanje jezika in osebni interesi so vplivali, da se je sin vpisal na poklicno šolo in končal izobraževalni program za avtomehanika. V šoli in pri iskanju zaposlitve ni imel težav, nikoli ni doživel neprijetne izkušnje zato, ker je tujec.

Povzetek o družini C

Intervju C: *»... Odločitve, da sem odšla v tujino ne bi spremenila ... v bistvu je to ena izkušnja, ki človeka obogati, da se zaveda svojih korenin ... in tega zavedanja svojih korenin prenese tudi na svoje otroke ...«*

Starša C imata končano univerzitetno izobrazbo, zato je zanj pridobitev izobrazbe ključnega pomena. Starša se zavedata pomembnosti zgodnjega psihofizičnega razvoja otroka, zato se je starš C še posebej ukvarjala s svojim sinom. Pozitivne izkušnje povezane z zgodnjim razvojem otroka, ki kljub dvojezičnemu odraščanju ni potreboval dodatnega pouka nemščine za vstop v prvi razred, starša C še dodatno motivirajo pri pomoči in podpori pri nadaljnjem izobraževanju njenega sina. Vedenje o tem, kaj pomeni izobrazba podkrepljena s samozavestjo ji daje moč, da sodeluje pri šolskih dejavnostih in se zavzema za interese svojega sina gimnazijca ter mu pomaga pri premagovanju težav, ki so tudi povezane z migrantskim ozadjem. Starša sta zadovoljna z uspehom svojega sina in si želita predvsem, da mu gre dobro tudi v prihodnje.

V treh intervjuvanih družinah je samo še eden od otrok šoloobvezen, ostali so končali poklicno šolo, srednjo šolo, dva sta končala univerzitetno izobrazbo, eden od otrok pa še obiskuje gimnazijo.

Iz teh rezultatov je razvidno, da so otroci kljub migrantskemu ozadju, v večini dosegli uspešno šolsko izobrazbo. Največji razkorak pri pridobljeni izobrazbi otrok se kaže v družini B, saj je eden od otrok, živeč v Sloveniji pri starih starših pridobil univerzitetno izobrazbo, drugi otrok iste družine, ki se je preselil k staršem v München pri dvanajstih letih pa je pridobil nižjo izobrazbo, končal je poklicno šolo.

4.3.1 Povezanost med izobrazbenim položajem otrok in zadovoljstvom staršev

Pri opazovanju izobrazbenega položaja otrok na osnovi intervjujev staršev ugotovim, da so v vseh treh družinah starši zadovoljni z dosegom izobrazbe svojih otrok in njihovih dosedanjih uspehov. Predvsem v dveh družinah starši niso vplivali na nadaljno izobraževalno pot svojih otrok, a so jih podpirali pri njihovih odločitvah, v eni izmed teh družin je otrok celo presegel pričakovanja svojih staršev. V eni družini pa so starši načrtno spodbujali motivacijo za nadaljne izobraževanje otroka.

4.3.2 Povezanost med osebnimi izkušnjami staršev, pričakovanja o šoli in podpora staršev

Rezultati intervjujev pokažejo, da vse družine svojim otrokom stojijo ob strani, jim pomagajo in jih vzpodbujajo pri dosegu njihovih ciljev. Razlikujejo se le njihove strategije: glede na pomoč staršev pri učenju, zunanja pomoč, kot dopolnilni pouk ali inštrukcije in psihična podpora. Za katero pot so se starši odločili je odvisno od njihovih osebnih življenjskih izkušenj, kot tudi izkušenj o izobraževanju in odnosu do šole. Tu se kaže neposredna povezanost. Če imajo starši pozitivne izkušnje z življenjem v tujini, poklicni uspeh in dobro razvite socialne kontakte pridobijo na samozavesti in zavesti, da se njihova prizadevanja obrestujejo in odgovornost o šolskem uspehu njihovih otrok ne prenašajo na šolo. V nasprotnem primeru izražajo starši negotovost in to svojo negotovost prenašajo na svoje otroke, kot tudi odgovornost za neuspehe otrok na šolo.

4.3.3 Povezanost med govorečim jezikom v družini in izobrazbeno kariero otrok

V vseh intervjuvanih družinah ima materin jezik kot govoreči jezik v družini prednost, kljub temu, da so otroci odraščali dvojezično. Materin jezik tako ostaja čustvena vez med starši in otroki in njihovo izvorno deželo. Zavedanje staršev o pomembnosti znanja nemškega jezika za doseg boljšega učnega uspeha otrok pa vpliva na to, da v določenem obdobju starši še dodatno vzpodbujajo učenje in uporabo nemškega jezika. Učni uspeh in uspešno izobraževanje otrok sta tako neposredno kot posredno vezana na njihove jezikovne zmožnosti.

4.3.4 Povezanost med izobrazbo staršev in izobraževalnim uspehom otrok

Intervjuji pokažejo, da imajo starši z višjo izobrazbo večja pričakovanja o izobrazbi svojih otrok. Vendar ni opazne neposredne povezave med izobrazbo staršev in dejanskim izobraževalnim uspehom otrok. Povezava pa obstaja med zavestjo staršev o pomenu izobraževanja in poznavanjem razmer v šoli. Poznavanje nemškega šolskega sistema, pomen učnega uspeha za nadaljno izobraževanje otrok, pomen vloge staršev pri uspešnem izobraževanju in njihove izkušnje: vse to olajša odnos do šole. Staršem in otrokom pa omogoča načrtno ravnanje za doseg boljšega učnega uspeha in vizijo za nadaljne izobraževanje. Rezultati pokažejo, da je v eni intervjuvani družini mlajši otrok dosegel dve stopnji višjo izobrazbo, sklepam, da tudi zaradi tega, ker so imeli starši že izkušnje s poznavanjem razmer v šoli in s samim šolskim sistemom.

4.3.5 Povezanost med učnim uspehom in kvaliteto šole oz. učiteljev

Intervjuvanci imajo v večini pozitivne izkušnje s predšolskim obdobjem otrok v vrtcu in njihova pričakovanja so bila tako izpolnjena. Le v eni družini otrok že v vrtcu pridobi občutek izločenosti in nemoči zaradi migrantskega ozadja, eden otrok pa ni obiskoval vrtca. Prehod iz vrtca v OŠ za otroke ne predstavlja večjega problema, predvsem prvi dve leti, v tretjem in v četrtem razredu pa se začne selekcija za vstopne pogoje za nadaljne izobraževanje. Tu se pokaže dejstvo, kako pomembna je vloga učiteljev in profesorjev, ki naj ne bi bila omejena samo na prenos znanja, ampak bi morali sodelovati s starši in skupaj z njimi oblikovati strategije za boljše doseganje učnega uspeha otrok. V dveh primerih starši sodelujejo z učitelji z osebnimi pogovori, so obveščeni o šolskem uspehu otrok in se dogovarjajo o izpolnjevanju pogojev za nadaljno izobraževanje. Menim, da bi v tem težavnem obdobju ob prehodu iz OŠ v nadaljna izobraževanja lahko učitelji pokazali večji interes za sodelovanje z družinami z migrantskim ozadjem, žal pa se tu kaže primanjkljaj, ki ga šola kot institucija izraža kot primarni vzorec vedenja.

4.4 SKLEPI IN PREDLOGI

Družine imajo vedno večje težave pri obvladovanju njihovih raznoterih nalog. Istočasno izobraževalne ustanove nenehno zvišujejo zahtevnost nalog, kar še dodatno otežuje položaj družin z migrantskim ozadjem.

Sklepi

- Pomembno vlogo pri doseganju učnega uspeha otrok zagotavlja uspešna integracija staršev.
- Za boljše doseganje učnega uspeha otrok je bistvenega pomena stopnja zavesti staršev o izobraževanju, ti pa morajo biti čim prej poučeni o nemškem oz. bavarskem šolskem sistemu.
- Učni uspeh in uspešno izobraževanje otrok sta tako neposredno kot posredno vezana na njihove jezikovne zmožnosti.
- Ni opazne neposredne povezave med izobrazbo staršev in dejanskim izobraževalnim uspehom otrok. Povezava pa obstaja med zavestjo staršev o pomenu izobraževanja in poznavanjem razmer v šoli.
- Učitelji kažejo zanemarljiv interes za sodelovanje z družinami z migrantskim ozadjem, tu se kaže primanjkljaj, ki ga šola kot institucija izraža kot primarni vzorec vedenja.

Predlogi

- Otrokom naj se omogoči predšolsko izobraževanje in učenje nemškega jezika.
- Starši morajo biti čim prej poučeni o nemškem oz. bavarskem šolskem sistemu.
- Pedagogi si morajo pridobiti medkulturne kompetence, da se lahko ukvarjajo s heterogenostjo na šoli.
- Otroke se mora začeti izobraževati čim prej, delitev v različne vrste šol pa se mora zgoditi čim kasneje.
- Otrokom se naj ponudi dodatna pomoč pri izobraževanju (tutorstvo, mentorstvo).

- Staršem naj se nudi podpora z informacijami in konkretno pomočjo, da lahko bolje izpolnjujejo svoje naloge.
- Vsakdan družin naj bo oblikovan tako, da se podpira vključevanje v družbo in šolski uspeh.
- Komunikacija staršev s šolo in njihovimi otroci naj se izboljša.
- Šolo naj se podpre pri skrbi za njene socialne naloge.
- Podpira naj se senzibilizacija šole za kulturno pestrost šolarjev/dijakov.
- Podpira naj se medkulturna odprtost do mestne četrti/krajevne skupnosti – delovanje mestne četrti/ krajevne skupnosti v šoli.
- Preprečuje naj se segregacija in »geto« šole.
- Razvija naj se določene preventivne projekte za starše, ki vzpodbujajo integracijo v šolah.
(Kako se lahko okrepi vzgojna kompetenca staršev?, Kako se lahko cilji staršev dopolnjujejo tako, da skupaj s šolo izboljšajo možnosti za uspeh otrok?)
Integracija v šolah, naj bi povezala oba aspekta – krepitev vzgojnih kompetenc staršev na eni strani in v skupnost orientirano odprtost šol na drugi strani.

5 ZAKLJUČEK

Biti otrok ali mladostnik pripadajoč drugi generaciji migrantov pomeni dejstvo, da migrantskega statusa ne pridobiš po svoji volji, temveč zaradi odločitve svojih staršev. Ti otroci in mladostniki se v svojem razvojnem obdobju ne sparšujejo samo: »Kdo sem?, Kaj sem?«, ampak tudi: »Kam spadam?, Kje sem doma?« Tudi, če se navidezno integrirajo, ohranijo različnost v osebni strukturi, pri čemer obstaja velika možnost za socializacijsko neskladje med primarno in sekundarno socializacijo, saj se problemi kažejo v kulturnem razkoraku med dvema kulturama.

V svojem raziskovalnem delu na osnovi rezultatov ugotovim, da je družina najpomembnejši agens, ki vpliva na osebne koncepte, čustva in vedenje, določa razmerja do univerzalnih vrednot, kot tudi način razmišljanja o prihodnjih ciljih posameznika. Pokaže se, da je uspešno izobraževanje migrantskih otrok povezano z uspešno integracijo staršev, z razvojem jezikovnih, kognitivnih sposobnosti ter izobrazbe staršev in osebnih izkušenj s šolo in šolskim sistemom. Če si posameznik že v zgodnji mladosti razvije pozitiven odnos do učenja in znanja, postavi temelj za poznejše nadaljevalno izobraževanje, kajti izobraževanje je dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad. Osebni interesi in cilji posameznika so različni, motiv za izobraževanje mora najprej v otroku dozoreti, ta se oblikuje ob pomoči staršev, saj otroci v zgodnjem obdobju pred sabo še nimajo konkretno izoblikovanih ciljev. Na odločitve za nadaljno izobraževanje otrok migrantskih družin vplivajo torej številni dejavniki znotraj družine (socialni izvor, izobrazba staršev in izobraževalne izkušnje) kot tudi dejavniki zunanjega okolja (selektivnost šolskega sistema, neusposobljenost učiteljev za multikulturno izobraževanje, pripadnost skupini, mediji). Najpomembnejša pri vsem tem pa je zagotovo podpora staršev in njihovo zavedanje o pomenu izobraževanja, le tako lahko skupaj z otroki in učitelji razvijajo strategije, ki pripeljejo do željenega cilja.

Izobraževanje v Nemčiji sledi federalnemu sistemu in se od pokrajine do pokrajine razlikuje. Tudi moje osebne izkušnje potrjujejo, da je nemški oz. bavarski šolski sistem izredno selektiven saj se že v četrtem razredu OŠ otroci odločajo za nadaljne izobraževanje, kar še posebej vpliva na položaj otrok migrantskih družin. Za dobre uspehe morajo biti izpolnjene določene norme, primanjkljaji in težave vplivajo na diskriminacijo migrantskih otrok in

mladostnikov, kajti ti izpolnjujejo le malo teh vstopnih pogojev, kar se pa od njih pričakuje. Pri uspešnem vključevanju migrantskih otrok v dinamiko razredov imajo ključno vlogo učitelji, ti bi morali biti usmerjeni v večja pričakovanja glede šolske uspešnosti teh otrok. Glavni problem torej ostaja odprt, in sicer pomanjkanje podpore učencem migrantov v nemškem oz. bavarskem šolskem sistemu. Problem se kaže tudi v tem, ker večina učiteljev ni usposobljena za multikulturno izobraževanje. Vsakodnevno poteka ogromno razprav na temo o izobraževanju druge generacije migrantov, predlogov je veliko, eno pomembnejših je zagotovo vpeljevanje načela multikulturalnosti šole, a zdi se, da šole ne slišijo tega in ne storijo dovolj za to.

Področje izobraževanja ni neodvisno od političnih odločitev. Izobraževanja in izobraževalnega sistema torej ne moremo pojasnjevati, ne da bi upoštevali konkretni časovni, družbeni in gospodarski kontekst. Stroga selekcija na bavarskih šolah naj bi bila dokaz za kakovost izobraževalnega sistema in samo elita naj bi se vpisala na visokošolske institucije. Ravno tu se kaže problem bavarskega oz. nemškega šolskega sistema, ki ne uspeva ustvarjati enakih možnosti in odpravljati družbenih neenakosti, ki še posebej zadevajo otroke in mladostnike migrantskih družin.

6 LITERATURA

1. Arango, Joaquin. 2000. Explaining Migration: A Critical View. *International Social Science Journal* 52 (165): 283 – 296.
2. Bade, Klaus J. in Michael Bommers. *Migration – Integration – Bildung: Grundfragen und Problembereiche* (23): 7 – 20. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Osnabrueck: Universität.
3. Badawia, Tarek, Franz Hamburger in Merle Hummrich. 2005. *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
4. Bade, Klaus J. 1994. *Homo Migrans: Wanderung aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen*. Stuttgart: Klartext: ISBN 3884740962, 9783884740965.
5. Barle, Darja. 2002. *Migracije v luči širitve Evropske unije*. Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
6. Bauböck, Reiner. 1994. *The Integration of Imigrants. Report of the Joint Group of Specialist on migration, demography and employment*. Strasbourg: Council of Europe.
7. Berger, Peter in Thomas Lukmann. 1966/1988. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
8. Bešter, Romana. 2003. *Politike vključevanja priseljencev v večinsko družbo*. V Bešter, Romana in Aleš Drolc, Bogomir Kovač, Silva Mežnarič in Simona Zavratnik Zimic (ur): *Migracije – Globalizacija – Evropska unija*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
9. Bešter, Romana. 2006. *Integracijska politika – politika integracije imigrantov: teoretični model in študija primera Republike Slovenije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
10. Bourdieu, Pierre. 1983. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
11. Castles, Stephen. 1998. *The age of Migration*. London:
12. Čok, Lucija. 2012. *Slovenska Istra med politiko sožitja in priseljeništvom. Univerza na Primorskem: Znanstveno – raziskovalno središče*. Grosuplje: Univerzitetna založba Annales.

13. Dekleva, Bojan in Špela Razpotnik. 2002b. *Čefurji so bili rojeni tu: Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti.
14. Delors, Jacques. 1996. *Učenje: skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
15. Deschamps, Jean - Claude in Thierry Devos V: Horvat, Andrej 2009. *Globalna družba »talilni lonec« ali kulturna heterogenost?* Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
16. Deutsches PISA - Konsortium. 2001. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
17. Diefenbach, Heike. 2010. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im Deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
18. Die Leitlinie Bildung. 2007. *Perspektive Muenchen: Konzepte. Landeshauptstadt München. Schul – und Kultursreferat*. München: Weber Offset.
19. Ehrenberg G. Ronald in Robert S. Smith. 2000. *Modern Labor Economics, 7th Ed.* USA: Addison Wesley Longman.
20. Ermenc Skubic, Klari. 2003a. Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 54(1): 44 – 59.
21. Esser, Hartmut. 1980. *Aspekte der Wandersozioologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten: eine handlungstheoretische Analyse. Soziologische Texte: ISBN 3 – 472 – 75119 – 3*. Neuwied: Luchterhand.
22. Esser, Hartmut. 1990. Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. V *Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher*, Esser Hartmut in Jürgen Friedrichs (ur): 212. Opladen: Westdeutsche Verlag.
23. Esser, Hartmut. 2001. *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, (Arbeitspapiere 40).
24. Esser, Hartmut. 2006. *Migration, Sprache und Integration: AKI Forschungs bilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)*. Berlin: Wissenschaftszentrum fuer Sozialforschung (WZB).

25. Pospesh, Stanislav. 2009. *Slovenska imigracija v Kanadi*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
26. Gomolla, Mechthild in Frank O. Radke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.
27. Goričar, Jože. 1972. *Temelji obče sociologije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
28. Glaser, Barney in Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
29. Grill, Vatroslav. 1975. *Med dvema svetovoma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
30. Habermas, Jürgen in sodelavci. 1996. *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
31. Han, Petrus. 2000. *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
32. Hanžek, Matjaž. 1976. *Slovenski delavci v ZR Nemčiji – primerjava dejanskega in perceptivnega napredovanja*. Ljubljana: FSPN – RI – CJM MK.
33. Hradil, Stefan. 2001. *Soziale Ungleichheit in Deutschland: 8. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
34. Jelenc, Zoran. 1987. *Priseljeni otroci v naši osnovni šoli*. Zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bilo v Ljubljani, 17. In 18. Septembra 1986. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
35. Južnič, Stane. 1984. *Tradicije in tradicionalnost*. Ljubljana: RI FSPN.
36. Kejžar, Barbara. 2004. *Analiza imigracijskih politik Evropske unije in Slovenije s poudarkom na integracijski politiki*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
37. Klinar, Peter. 1973. *Nekaj teoretičnih izhodišč za sociološko raziskovanje migracij*. Ljubljana: FSPN RI – CJM MK.
38. Klinar, Peter. 1976. *Mednarodne migracije. Sociološki vidiki mednarodnih migracij v luči odnosov med imigrantsko družbo in imigrantskimi skupnostmi*. Maribor: Založba obzorja.
39. Klinar, Peter. 1985. *Mednarodne migracije v kriznih razmerah*. Maribor: Založba obzorja.
40. Knaflič, Livija. 1991. *Neslovenski otroci in šola. Jezikovni problemi otrok, ki se ne šolajo v maternem jeziku*. Vzgoja in izobraževanje. (2): 38 – 41.
41. Komisija evropskih skupnosti 2008. *Zelena knjiga. Migracije in mobilnosti: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v EU*. SEC (2008). 2173.
42. Komisija evropskih skupnosti 2007. *Spodbujanje polne udeležbe mladih v izobraževanju, zaposlovanju in družbi*. SEC (2007). 1093.

43. Kučan, Ana. 1989. *Krajina kot nacionalni simbol*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
44. Lajjols, Konstantin. 1998. *Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
45. Lesar, Samo. 1998. *Kdo je »čefur«?* Socialna pedagogika. 2(3): 5 – 35.
46. Lukšič - Hacin, Marina. 1995. *Ko tujina postane dom: resocializacija in narodna identiteta pri slovenskih izseljencih*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
47. Malačič, Janez. 1996. *Demografija: Teorija, analiza, metode in modeli* (3). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
48. Malačič, Janez. 1997. *Demografija: Teorija, analiza, metode in modeli* (4). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
49. Malačič, Janez. 2003. *Demografija: Teorija, analiza, metode in modeli* (5). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
50. Massey, Douglas S. 1993. Theories of International Migration: A review and appraisal. *Population and development review* 19(3): 444 – 460.
51. Medved, Felicita. 1998. *Izhodišča za oblikovanje politike priseljevanja Republike Slovenije*. Poročevalec državnega zbora Republike Slovenije XXXIV (38): 9 – 77.
52. Medved, Felicita. 1999. *Slovenija v svetu migracij*. Glasnik Unesco. 30(63): 6 – 12.
53. Medveš, Sandra. 2006. *Vloga in pomen dvojezičnosti druge generacije priseljenih v Slovenijo*. Socialna pedagogika. 10(2): 193 – 216.
54. Mencin Čepelak, Metka. 2003. *Političnost diskurzov o identiteti*. Koper: Annales.
55. Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
56. Munoz, Werner. 2007. *Von Anfang an gemeinsam: Erziehung und Bildung ohne Ausgrenzung ist moeglich*. München: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern. Druckwerk GmbH.
57. Nastran Ule, Mirjana. 2000. *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
58. Nauck, Bernhard. 1999. *Migration, globalisierung und der Sozialstaatd*. Berliner Journal (4): 479 – 493.
59. OECD. 2010. *Pisa 2009 Ergebnisse Zusammenfassung*. Dostopno prek: <http://www.oecd.org/pisaproducts/46619755.pdf> (14. maj 2015).
60. Otrok 01. 2014. Intervju z avtorico. München, 14. april.

61. Otrok 02. 2014. Intervju z avtorico. München, 11. junij.
62. Otrok 03. 2014. Intervju z avtorico. München, 19. september.
63. Pajnik, Mojca in Simona Zavratnik Žimič. 2003. *Foreword: Contemporary Migration Between the Global and the Local: V: Migration, Globalization, European Union*: 171 – 180. Ljubljana: Mirovni inštitut.
64. Pospeh, Stanislav. 2009. *Slovenska imigracija v Kanadi*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
65. Starša A in AA. 2013. Intervju z avtorico. Sevnica, 24. november.
66. Starša B in BB. 2013. Intervju z avtorico. Kamnik pod Krimom, 26. november.
67. Starša C in CC. 2013. Intervju z avtorico. München, 5. december.
68. Šoškić, Urška. 2010. *Edukacija za multikulturnost*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
69. Pospeh, Stanislav. 2009. *Slovenska imigracija v Kanadi*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
70. Verbinc, France. 1976. *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
71. Vrečer, Natalija. 2009. *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
72. Verlič Christensen, Barbara. 2002. *Evropa v precepu med svobodo in omejitvami migracij*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
73. Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
74. Weiss, Hilde. 2007. *Leben in zwei Welten: Zur soziale Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wien: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
75. Ziemer, Albrecht. 2008. *Chancen durch Integration: Ratgeber für Familien*. Berlin: Presse und Informationsamt der Bundesregierung.
76. Židan, Alojzija. 1995. *Aktivno učenje mladih v družboslovju*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze. Migraf.
77. Židan, Alojzija. 2004. *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
78. *Organizacija Združenih narodov* 2009. Dostopno prek <http://www.un.org/englisch/> (17. september 2009).

PRILOGE

Priloga A: Člen 28 Konvencije o otrokovih pravicah se v celoti glasi

1. Države pogodbenice priznavajo otrokovo pravico do izobraževanja in z namenom, da bi bila ta pravica polagoma dosežena na podlagi enakih možnosti, še posebej:

- a) zagotavljajo obvezno in vsem brezplačno dostopno osnovno šolanje;
- b) spodbujajo razvoj različnih oblik srednjega šolanja, všteti splošno in poklicno šolanje, skrbijo, da je dosegljivo in dostopno vsakemu otroku, ter sprejemajo ustrezne ukrepe, kot je uvedba brezplačnega šolanja in po potrebi denarna pomoč;
- c) z vsemi razpoložljivimi sredstvi zagotavljajo, da je visoko šolanje na podlagi osebne sposobnosti vsem enako dostopno;
- d) skrbijo, da so obvestila in nasveti o šolanju in poklicu dosegljivi in dostopni vsem otrokom;
- e) sprejemajo ukrepe za spodbujanje rednega obiskovanja pouka in zmanjševanja opisa v šolah.

2. Države pogodbenice bodo z ustreznimi ukrepi zagotovile, da se bo v šolah disciplina uveljavila na način, ki je v skladu z otrokovim človeškim dostojanstvom in s to konvencijo.

3. Države pogodbenice bodo pospeševale in spodbujale mednarodno sodelovanje v zadevah v zvezi z izobraževanjem, še posebej z namenom, da bi pripomogle izkoreninjanju neznanja in nepismenosti po vsem svetu in olajšale dostop do znanstvenih in tehničnih spoznanj in sodobnih učnih metod. V tem pogledu se posebna pozornost posveča državam v razvoju.