

Univerza v Ljubljani  
Filozofska fakulteta

Ines Budinoska

*Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli*  
*Language Integration of Immigrant Children in Slovene Primary School*

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2013

Univerza v Ljubljani  
Filozofska fakulteta

*Ines Budinoska*

*Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli*  
*Language Integration of Immigrant Children in Slovene Primary School*

Doktorska disertacija

Mentorica: *doc. dr. Nataša Pirih Svetina*

Študijski program: *Humanistika in družboslovje*  
Področje: *Slovenistika*

Ljubljana, 2013

*Doktorsko disertacijo posvečam svoji družini*

*Iskreno se zahvaljujem vsem učiteljem in otrokom, ki so sodelovali v raziskavi, saj brez njih ta ne bi bila mogoča.*

*Posebej se zahvaljujem tudi mentorici doc. dr. Nataši Pirih Svetina za vodenje, strokovne nasvete in vse spodbudne besede pri nastajanju doktorske disertacije ter red. prof. dr. Marku Stabeju in doc. dr. Simoni Bergoč za strokovno sodelovanje pri nastanku dispozicije in ob zaključku doktorske disertacije.*

*Zahvaljujem se tudi mag. Barbari Hanuš, ki je s svojim strokovnim in praktičnim znanjem prijazno pomagala pri oblikovanju raziskave.*

*Iskrena hvala pa še vsem (na tem mestu) neimenovanim, ki so s svojo prisotnostjo pomagali pri nastanku pričujočega dela ter doprinesli k moji strokovni in osebni rasti.*

# KAZALO

KAZALO .....	5
KAZALO TABEL.....	6
KAZALO GRAFOV .....	6
0 UVOD .....	8
<b>A TEORETIČNI DEL .....</b>	<b>12</b>
1 SPLOŠNI OKVIR PRISELJENSKE TEMATIKE .....	13
1.1 Priseljenci.....	13
1.2 Migracije in ključni pojmi .....	18
1.3 Migrantska politika .....	26
1.3.1 Slovenska migrantska politika .....	27
2 OKOLIŠČINE VKLJUČEVANJA IN IZKLJUČEVANJA PRISELJENCEV .....	33
2.1 Različne vrste kapitala.....	33
2.1.1 Socialni kapital .....	34
2.1.2 Človeški in kulturni kapital .....	37
2.2 Kapital in priseljenci .....	37
2.3 Kapital in šola .....	40
2.3.1 Vrstniški kapital.....	42
2.4 Socialno-ekonomski položaj priseljencev .....	43
2.5 Stališča do priseljencev .....	45
2.6 Identiteta.....	55
2.6.1 Etnična identiteta .....	58
2.6.2 Etnična identiteta in šola.....	60
2.6.3 Etnična identiteta in jezik .....	61
2.6.4 Etnična identiteta in priseljenci – vprašanje obstoja dveh identitet .....	62
3 JEZIK .....	67
3.1 Usvajanje in učenje jezika .....	67
3.1.1 Usvajanje in učenje prvega in drugega jezika.....	68
3.1.1.1 Dejavniki, ki vplivajo na učenje/usvajanje (d drugega) jezika .....	71
3.1.1.1.1 Starost .....	73
3.1.1.1.2 Motivacija .....	74
3.1.2 Učenje v drugem jeziku oz. drugi jezik kot učni jezik.....	76
3.2 Jezikovna politika .....	78
3.2.1 Jezikovna politika na evropski ravni.....	81
3.2.2 Slovenska jezikovna politika .....	83
3.3 Stališča do jezika .....	86
3.4 Jezikovne ideologije.....	89
3.4.1 Evropska komisija in Svet Evropske unije nasproti enojezični ideologiji Evrope .....	94
3.5 Pomen znanja jezika .....	97
4 ŠOLSKI SISTEM .....	105
4.1 Vloga (osnovne) šole .....	105
4.2 Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja.....	110
4.2.1 Interkulturalna pedagogika .....	131
4.2.1.1 Načela interkulture pedagogike .....	133
4.3 Šola kot ideološki aparat države.....	138
4.4 Pomen izobraževanja.....	140
5 ZNAČILNOSTI UČENCEV PRISELJENCEV .....	144
5.1 Psihosocialna izkušnja .....	144
5.2 Kulturna različnost.....	146
5.3 Učni uspeh in kaj mu botruje.....	147
5.4 Vloga staršev oz. družine.....	151
6 UČITELJI.....	156
6.1 Delo in vloga učitelja .....	156
6.2 Značilnosti dobrega učitelja.....	158
6.3 Vloga in kompetence učitelja pri vključevanju učencev priseljencev .....	161
<b>B EMPIRIČNI DEL.....</b>	<b>169</b>
7 RAZISKOVALNI PROBLEM.....	170

7.1 Namen raziskave.....	170
7.2 Raziskovalna vprašanja.....	171
8 METODOLOGIJA.....	173
8.1 Postopek.....	175
8.2 Vzorec.....	179
8.3 Instrumenti.....	181
8.3.1 Instrument za opazovanje pouka.....	181
8.3.2 Polstrukturiran intervju za učitelje.....	193
8.3.3 Spletni vprašalnik za učitelje.....	198
9 REZULTATI.....	203
10 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV.....	206
10.1 Stališča do vključevanja otrok priseljencev.....	206
10.2 Strategije poučevanja.....	212
10.3 Oblike pomoči učencem priseljencem.....	220
10.4 Vloga učitelja in šole.....	231
10.5 Stališča učiteljev do otrok priseljencev.....	240
10.6 Stališča ostalih otrok do otrok priseljencev.....	242
10.7 Stališča do jezika in kulture.....	248
10.8 Vključevanje medkulturnih vsebin v pouk.....	259
10.9 Odgovori na še nekatera druga vprašanja.....	262
11 OMEJITVE ŠTUDIJE IN REZULTATOV.....	276
<b>C SKLEPNI DEL.....</b>	<b>279</b>
12 TEMELJNE UGOTOVITVE.....	280
13 ZAKLJUČEK.....	292
14 LITERATURA IN VIRI.....	297

## D PRILOGE:

### PRILOGA 1: IZJAVA O AVTORSTVU

### PRILOGA 2: NA PRILOŽENI ZGOŠČENKI

## KAZALO TABEL

TABELA 1: PRIMERJAVA INTEGRACIJE UČENCEV PRISELJENCEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVANI SISTEM V ŠTIRIH RAZLIČNIH DRŽAVAH.....	116
TABELA 2: VZOREC RAZISKAVE V ŠTEVILKAH.....	180
TABELA 3: INSTRUMENT ZA OPAZOVANJE POUKA.....	185
TABELA 4: OPAZOVANA DEJANJA UČITELJEV PRI VKLJUČEVANJU UČENCEV PRISELJENCEV V POUK.....	205

## KAZALO GRAFOV

GRAF 1: ALI SO VKLJUČENI UČENCI PRISELJENCI V POUK IZZIV ALI BREME?.....	208
GRAF 2: ALI BI SPREJELI V RAZRED UČENCA PRISELJNECA IZ TUJEJEZIČNEGA IN TUJEGA KULTURNEGA OKOLJA?.....	209
GRAF 3: ALI JE PRAV, DA SO UČENCI PRISELJENCI VKLJUČENI V REDNI POUK?.....	210
GRAF 4: ALI JE POUČEVANJE SPECIFIČNO, ČE SO V RAZREDU UČENCI PRISELJENCI?.....	213
GRAF 5: ALI PRILAGAJATE POUK, ČE SO V RAZREDU UČENCI PRISELJENCI?.....	214
GRAF 6: ALI STE DOVOLJ USPOSOBLJENI ZA DELO Z UČENCI PRISELJENCI?.....	216
GRAF 7: ALI NUDITE UČENCEM PRISELJENCEM DODATNO POMOČ?.....	222
GRAF 8: KAJ BI VAM PRI DELU Z UČENCI PRISELJENCI POMAGALO?.....	223
GRAF 9: ALI UPORABLJATE PRAVILNIK O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA TER NAPREDOVANJU?.....	226
GRAF 10: ALI ZNIŽUJETE UČENCEM PRISELJENCEM KRITERIJE ZA DOSEGANJE PREDVIDENIH STANDARDOV ZNANJA?.....	228
GRAF 11: KAKO JE IZGLEDALA PRVA URA, KO JE BIL V RAZREDU PRISOTEN UČENEC PRISELJENEC?.....	234
GRAF 12: KAKŠNO VLOGO IMA UČITELJ PRI VKLJUČEVANJU UČENCEV PRISELJENCEV V POUK?.....	236

GRAF 13: ALI IMATE PODPORO ZNOTRAJ ŠOLE PRI DELU Z UČENCI PRISELJENCI?.....	237
GRAF 14: KAJ VPLIVA NA (NE)USPEH UČENCEV PRISELJENCEV? .....	239
GRAF 15: KAKO VPLIVAJO UČENCI PRISELJENCI NA RAZREDNO INTERAKCIJO?.....	241
GRAF 16: KAKŠNI SO ODZIVI SOŠOLCEV NA UČENCE PRISELJENCE? .....	245
GRAF 17: ALI VAS ZANIMAJO DRUGE KULTURE IN TUJI JEZIKI?.....	249
GRAF 18: ALI BI SE NAUČILI OSNOVE MATERNEGA JEZIKA UČENCA PRISELJENCA?.....	253
GRAF 19: ALI BI BILO DOBRO, DA BI SE UČENCI PRISELJENCI UČILI SVOJ MATERNI JEZIK? .....	254
GRAF 20: ALI VKLJUČUJETE V POUK VSEBINE IZ OKOLJA UČENCEV PRISELJENCEV? .....	261
GRAF 21: KAKŠNO JE TRENUTNO STANJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM SISTEMU GLEDE VKLJUČEVANJA UČENCEV PRISELJENCEV?.....	264
GRAF 22: ALI BI SI ŽELELI KAKŠNIH SPREMEMB NA PODROČJU VKLJUČEVANJA UČENCEV PRISELJENCEV?.....	267
GRAF 23: KAJ UČENCEM PRISELJENCEM OLAJŠA/(OTEŽUJE) VKLJUČEVANJE?.....	268
GRAF 24: ALI STE SE UDELEŽILI ŽE KAKŠNEGA IZOBRAŽEVANJA ZA POUČEVANJE UČENCEV PRISELJENCEV? .....	272

## 0 UVOD

Zaradi številnih migracij so vprašanja, povezana z jezikovno in siceršnjo družbeno integracijo priseljencev, v zadnjih letih pereča v širšem evropskem prostoru. Tudi Slovenija postaja v zadnjih letih pogostejši cilj priseljevanja različnih skupin priseljencev. Ta položaj jo postavlja pred številne zahtevne naloge – med drugim mora izoblikovati ustrezen integracijski sistem, ki bo priseljencem in njihovim otrokom omogočil uspešno vključevanje v širše družbeno okolje. V pričujočem delu se osredotočamo na integracijske prakse znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. V središču našega zanimanja so otroci priseljenci, ki so se nedavno priselili v Slovenijo, in sicer nas zanima njihova jezikovna in siceršnja integracija v okviru osnovnošolskega vzgojno-izobraževalnega sistema.

V praksi se dogaja, da se v šolo pogosto vključujejo otroci priseljenci brez znanja slovenskega jezika, kar jim onemogoča doseganje primerljivih učnih dosežkov s svojimi sovrstniki. Da so učenci priseljencev manj uspešni kot njihovi sovrstniki, so pokazale tudi raziskave (Heckmann 2008; PISA 2009). Na področju izobraževanja učencev priseljencev slovenska zakonodaja v tem trenutku predvideva določene ukrepe, ki pa so tako glede sistemskih rešitev kot izvedbene prakse še daleč od dobrih praks, ki jih poznajo nekatere druge evropske države z daljšo tradicijo priseljenstva. Kot eden glavnih ukrepov za uspešnejšo integracijo je predviden predvsem dodatni pouk slovenskega jezika (vedno več se govori tudi o poučevanju maternih jezikov učencev priseljencev), ki pa je prisoten v omejenem obsegu. Ker menimo, da lahko v trenutno oblikovanih integracijskih strategijah veliko naredijo predvsem učitelji, ki lahko učencem priseljencom z oblikovanjem in prilagajanjem pedagoškega dela, lastno angažiranostjo in pozitivno držo do njihovega vključevanja omogočijo boljše, predvsem manj stresno vključevanje v novo socialno in šolsko okolje, se v pričujoči disertaciji osredotočamo na pedagoško delo učitelja znotraj rednega pouka.

Osvetliti želimo različne dejavnike in dejansko udejanjanje jezikovnega in siceršnjega vključevanja otrok priseljencev v šolski praksi. V empirični raziskavi tako ob opazovanju pouka, v katerega so vključeni pred kratkim priseljeni otroci, ter ob rezultatih poglobljenih intervjujev in spletnih vprašalnikov skušamo pokazati na različne dejavnike in vidike vključevanja ali izključevanja teh otrok. Zanima nas, s katerimi jezikovnimi in nejezikovnimi sredstvi si pomagajo učitelji in součenci pri vključevanju v pouk tistih otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik. Zanimajo nas tudi stališča učiteljev do vključevanja otrok



priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, odnos do (upo)rabe različnih jezikov in do različnih kultur učencev priseljencev ter stališča do teh otrok. Prav tako nas zanima tudi, kakšno vlogo imajo (po mnenju učiteljev) pri vključevanju učencev priseljencev njihovi sošolci in kakšna so njihova stališča do učencev priseljencev.

Naša temeljna naloga je tako ugotoviti, kako se dejansko med samim poukom vključujejo učenci priseljenci. Na podlagi rezultatov raziskave bomo skušali opredeliti primere dobrih in slabih strategij poučevanja ter osvetliti odnos učiteljev do vprašanja vključevanja. Vse to lahko ključno vpliva na dejansko vključevanje otrok priseljencev v pouk, s tem pa tudi na doseganje rezultatov na vseh ostalih področjih. Omenjena raziskava naj bi tako prinesla nova spoznanja, ki bi lahko pozitivno vplivala na boljše vključevanje otrok priseljencev v učni proces in posledično v družbo. Prav tako pa bi izsledki raziskave lahko vplivali tudi na izobraževanje učiteljev, ki tako za poučevanje učencev, katerim je učni jezik drugi jezik, kot tudi za poučevanje ranljive skupine priseljencev pogosto še nimajo ustreznih kompetenc.

Pričujoča disertacija je sestavljena iz treh delov (in prilog), prvi je teoretični, drugi empirični, tretji, izhajajoč iz prvega in drugega, pa sklepni del.

V prvem delu obravnavamo tiste teme, ki so nam v začetku pomagale razumeti celoten okvir vključevanja otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem.

V prvem poglavju se dotikamo terminoloških zadreg in opredeljujemo različne uporabe termina priseljenc ter ta pojem definiramo za potrebe pričujoče raziskave. V tem poglavju se dotikamo tudi vprašanj migracijske in migrantske politike, ki temeljno določata načine in obseg priseljevanja ter položaj priseljencev v neki državi.

V drugem poglavju se osredotočamo na okoliščine vključevanja oz. izključevanja priseljencev. Govorimo o različnih vrstah kapitala, ki lahko bistveno vplivajo na položaj posameznika v določeni skupnosti. Dotaknemo se tudi socialno-ekonomskega položaja priseljencev, za katerega avtorji pravijo, da je eden ključnih dejavnikov uspeha priseljencev. Ko govorimo o priseljencih in njihovem položaju v družbi, zagotovo ne moremo tudi mimo stališč večinskega prebivalstva do njih, zato se v tem poglavju lotevamo tudi te teme, saj menimo, da stališča do priseljenske skupnosti vplivajo tako na institucionalne ukrepe na področju njihove integracije, prav tako pa tudi na širšo družbeno (ne)naklonjenost, s tem pa

na (ne)uspešnost njihove integracije na različnih družbenih področjih. Stališča večinskega prebivalstva do priseljencev pa lahko vplivajo tudi na obstoj njihove etnične (in jezikovne) identitete. Priseljenci so tako velikokrat razpeti med dve etnični identiteti (identiteti svojih staršev in identiteti sprejemnega okolja). Etnično identiteto v tem poglavju vežemo tudi na jezik (in jezikovno identiteto), saj je za mnoge narode prav jezik temeljni gradnik etnične identitete njegovih pripadnikov. Etnično identiteto pa vpneemo tudi v šolsko okolje, saj je prav šolski prostor prostor, kjer se oblikujejo, ohranjajo, utrjujejo (lahko pa tudi zanemarjajo) etnične in jezikovne identitete.

Tretje poglavje posvečamo jeziku kot temeljnemu pojmu pričujočega dela. Pišemo o usvajanju in učenju prvega in drugega jezika. Izpostavljamo različne potrebe učencev priseljencev v odnosu do domačih govorcev slovenščine pri slovenščini kot učnem jeziku. V okviru tega poglavja govorimo tudi o jezikovni politiki (tako na slovenski kot na evropski ravni), ki vpliva na oblikovanje institucionalnih ukrepov o uradnem in drugih jezikih, s tem pa vpliva tudi na ukrepe o jezikovni integraciji priseljencev. V tem poglavju pa v okviru jezikovne politike razpravljamo tudi o jezikovnih ideologijah, saj prav jezikovne ideologije uporabnikov nekega jezika z odnosi in stališči do drugih jezikov in njihove rabe vplivajo na oblikovanje neke jezikovne politike. Prav tako pa se v tem poglavju osredotočamo tudi na pomembnost znanja jezika (tako uradnega kot maternega jezika).

Ker je šolski sistem ključno polje, v katerem se dogaja jezikovna integracija otrok priseljencev, se v četrtem poglavju ukvarjamo z vlogo šole, njeno integracijsko vlogo ter koncepti interkulture pedagogike. Znotraj tega poglavja se osredotočamo tudi na politiko jezikovnega izobraževanja, saj je prav jezik ključni integracijski moment učencev priseljencev. Šolo predstavljamo tudi kot eno ključnih institucij ideoloških aparatov države. Predstavljamo pa tudi pomen izobraževanja v življenju posameznika.

V petem poglavju se osredotočamo na učence priseljence in na njihove značilnosti, ki bistveno vplivajo na njihovo (ne)uspešno integracijo. Pišemo o psihosocialnih izkušnjah teh otrok, o vprašanju kulturne različnosti, o učnem (ne)uspehu in s čim je pogojen ter o pomembnosti vključevanja staršev priseljencev v šolski sistem.

Teoretični del zaključujemo s šestim poglavjem, v katerem podrobneje opisujemo učitelje in njihovo delo ter govorimo o vlogi, ki jo imajo pri vključevanju učencev priseljencev, ter kako

lahko učencem priseljencem pomagajo pri (jezikovni) integraciji.

V drugem in tretjem delu pričujoče doktorske disertacije predstavljamo empirično raziskavo s temeljnimi ugotovitvami. Najprej predstavljamo namen raziskave, postavljena raziskovalna vprašanja, na katera smo želeli odgovoriti, ter uporabljeno metodologijo (faze raziskovanja, vzorec, uporabljeni instrumenti). Temu sledijo rezultati empiričnega raziskovanja, in sicer analiza podatkov in interpretacija dobljenih rezultatov ter v skladu s tem temeljne ugotovitve pričujoče raziskave.

# A TEORETIČNI DEL

# 1 SPLOŠNI OKVIR PRISELJENSKE TEMATIKE

## 1.1 Priseljenci

S pojmom priseljenci lahko označujemo zelo različne skupine 'priseljelih' ljudi. V Glosarju migracij (2006: 46) piše, da na mednarodni ravni ni splošno sprejete definicije, da pa je z izrazom priseljenec označena oseba, ki samostojno, brez vpliva drugih zunanjih dejavnikov sprejme odločitev za migracijo, predvsem zaradi osebnih ugodnosti. Kar pomeni, da ta definicija vključuje osebe, ki se preselijo na druga območja, v druge države, da bi si izboljšali svoj socialni ali materialni položaj. Izraz priseljenec pa lahko razumemo širše, in sicer je lahko priseljenec vsaka oseba, ki iz kakršnihkoli razlogov (kar pomeni tudi zaradi vpliva zunanjih dejavnikov, še več – menimo, da posamezniki migrirajo predvsem zaradi zunanjih dejavnikov, čeprav posredno) migrira na drugo območje oz. v drugo državo.

Za priseljence se uporabljata tudi pojma *migranti* ali *selivci* (Žitnik Serafin 2008). Žitnik Serafin (ibid. 25) piše, da izraz migranti postopoma izpodriva izraza priseljenci in izseljenci. Kot pojasnjuje (ibid.), je izraz migranti zagotovo racionalnejše poimenovanje, saj so migranti z vidika rojstne dežele izseljenci, z vidika dežele priselitve pa priseljenci. Izraz migranti tako vključuje oba omenjena vidika. Vendar pa, kot pravi (ibid.), težišče dojemanja pomena ni na omenjenih vidikih, ampak na samem dejanju selitve, ki naj bi se ponavljalo (navaja definicijo iz *Slovarja slovenskega knjižnega jezika*: "migrant – kdor spreminja stalno ali začasno bivališče, zlasti iz gospodarskih vzrokov"). Kot pravi (ibid.), nedovršni glagol *spreminjati se* namesto dovršnega *spremeniti se*, poudarja trajno, ponavljajočo se mobilnost migrantov, kar je, kot pravi (ibid.), "povsem v skladu z *nerealnim*, vendar splošnim dojetjem pojma migrant/selivec". Takšno dojetje priseljencev, da so prišli v državo, v našem primeru Slovenijo, le za kratek čas, pa ni v skladu z dejanskim stanjem, saj se v popisu prebivalstva leta 2002 17 % popisanih ni opredelilo za slovensko narodnost, takšnih, ki nimajo slovenskega državljanstva pa je bilo le 2 % (povzeto po ibid.). Takšno pojmovanje te skupine ljudi vpliva na to, da jih 'ne moremo' in ne obravnavamo kot enakopravne prebivalce (naše) države. Kot piše Žitnik Serafin (2008: 26), ima lahko takšno zmotno dojetje dolgoročne posledice na odnose narodne večine do priseljelih manjšin in celo odnos države do njih, zato se ji zdi nadomeščanje izrazov priseljenci in izseljenci z izrazom migranti (tudi selivci) dokaj tvegano. Iz tega razloga se uporabi tega izraza izogiba.

Vse definicije pa ne opredeljujejo migracij kot ponavljajočih se dejanj priseljencev. Tako Toplak (2012: 19) navaja definicijo Mednarodne organizacije, ki pravi, da so migracije "gibanje posameznika ali skupine ljudi čez državno mejo ali znotraj države, /.../ ne glede na **trajanje migracije** (poudarila I. B.), sestavo migrantov in razloge za migracije; vključuje migracije beguncev, razseljenih oseb, ekonomskih migrantov in ljudi, ki se selijo iz drugih razlogov, vključno s ponovnim združevanjem družin". Tako Toplak (ibid.) pravi, da ta definicija ni inkluzivna, saj migracij ne omejuje z 'minimalnim' obdobjem in priznava vse razloge za gibanje ljudi čez takšne ali drugačne meje.

V pričujočem delu se terminološke zadrege ob uporabi pojma migrant (in migracije) zavedamo, zato uporabljamo pojem priseljenec (razen v navedkih in povzemanju drugih avtorjev).

Ker pa sprejemamo zgornjo definicijo migracij Mednarodne organizacije, pa za politiko na področju migracij in vključevanja priseljencev ostajamo pri uporabi pojma migrantska politika – predvsem tudi zato, da ne vnašamo dodatne zmede, saj v nadaljevanju ločimo migrantsko (priseljensko politiko) in migracijsko politiko (politiko priseljevanja), prav tako ohranjamo uporabo izpeljank, kot sta npr. migrantska skupnost, migrantska država ...

Za namene pričujoče raziskave bodo priseljenci oz. otroci priseljenci tisti, ki so se rodili v drugi državi in so se v sprejemno državo, v našem primeru Slovenijo, priselili. Govorimo o priseljencih prve generacije. "Za prvo generacijo velja, da z migracijo izboljša življenjske pogoje, njeni interakcijski vzorci ostajajo večinoma povezani z lastno etnično skupnostjo / .../" (Dekleva in Razpotnik 2002: 40). Drugi pomemben vidik pri opredeljevanju otrok priseljencev, kot jih bomo razumeli v tem delu, pa je trajanje bivanja v sprejemni državi, v našem primeru Sloveniji. Zanimajo nas predvsem tisti otroci, ki so se priselili pred kratkim. Tretji za nas pomemben vidik pa je (ne)znanje slovenskega jezika. Zanimajo nas otroci, ki so se s slovenščino šele srečali. Ta vidik je za nas zelo pomemben, saj je jezik temelj uspešne integracije teh otrok v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, v katerem je prevladujoči učni jezik slovenščina.<sup>1</sup>

Za osebe (otroke/učence), ki so se priselile v drugo državo in ki so središče zanimanja v

---

<sup>1</sup> Na področju, kjer živita avtohtoni narodnostni manjšini, se kot učna jezika pojavljata tudi italijanščina in madžarščina.

pričujoči disertaciji, pa so v strokovni literaturi uporabljeni različni izrazi: (novo)priseljenci otroci (Lesar, Čančar, Jug Došler 2012; Study on Educational Support for newly arrived migrant children, Evropska komisija 2013); tujci (slovenska zakonodaja); otroci migranti (Strategija 2007); migrantski otroci/učenci<sup>2</sup> (Bešter in Medvešek 2010), otroci migrantskega porekla (Zelena knjiga 2008); otroci z migrantskim ozadjem (Motik 2007), 'newcomers' ('novodošli') (Every school a good school, Supporting Newcomer Pupils 2009); učenci prve generacije (first generation students) (PISA 2006; 2009).

V pričujočem delu bomo uporabljali izraz *otrok priseljencev* (Knez 2012; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2011, 2012; Vižintin 2010b). Ker pa govorimo o otrocih znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, govorimo tudi o *učencih priseljencih*.

Med otroki priseljenci pa lahko sicer ločimo otroke priseljence prve generacije (ki zanimajo nas) in otroke priseljence druge generacije. Dekleva in Razpotnik (2002: 38) pravita, da se priseljenci druge generacije v sprejemno državo niso priselili po svoji volji in pri tem niso bili motivirani z neugodnimi ekonomsko-političnimi pogoji emigrantske dežele. To so "mladi, ki prav tako kot njihovi vrstniki slovenskega izvora / .../ pomenijo ustaljeno populacijo Slovenije, saj ni dovolj znamenj, ki bi kazala, da se bodo vrnil v matične kulture svojih prednikov" (Dekleva in Razpotnik 2002: 37). Gre torej za otroke, katerih starši so rojeni v tujini, sami pa so se rodili v sprejemni državi (svojih staršev). Ker se za te otroke večinoma predvideva, da že imajo neko znanje slovenskega jezika (kar pa sicer ni nujno tudi res), ki jim omogoča (lažje) spremljanje pouka v slovenskem jeziku, nas v pričujoči disertaciji ta skupina otrok ne bo zanimala.

Sicer pa so priseljenci lahko definirani na podlagi različnih kriterijev; na podlagi kraja rojstva, kraja prebivališča, državljanstva, trajanja bivanja v državi sprejemnici, na podlagi dejanja priselitve v novo državo (za stalno ali za določen čas). Pri definiranju otrok priseljencev pa definicije vključujejo tudi razlikovanje glede rojstva ali državljanstva njihovih staršev.

V slovenski zakonodaji s področja migracij oz. priseljencev se za pojem priseljencev uporablja

---

<sup>2</sup> Za otroke migrante avtorici označujeta otroke, ki so se priselili v Slovenijo iz druge države. Vendar pa z izrazom otroci z migrantskim ozadjem poleg otrok, ki so se priselili v Slovenijo, poimenujeta tudi otroke, ki so bili rojeni v Sloveniji, njihovi starši ali vsaj eden od staršev pa so se priselili v Slovenijo. Takšno pojmovanje je nasprotno pojmovanju, kot ga razume Motik (2007). To skupino otrok pa npr. Dekleva in Razpotnik (2002) imenujeta otroci priseljenci druge generacije.

časovno obdobje bivanja v državi sprejemnici, torej Sloveniji, ter definicija prebivališča.<sup>3</sup> Pojem priseljenca opredeljuje Resolucija o imigracijski politiki Republike Slovenije (1999), in sicer "se za priseljenca/priseljenko šteje vsakdo po preteku enega leta od prijave prebivališča v RS".

V Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007: 8) je "pojem priseljenca razumljen širše, saj se v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poleg v Resoluciji opredeljenih migrantov vključujejo tako otroci, ki v Sloveniji bivajo manj kot eno leto, kot tudi otroci, ki že imajo slovensko državljanstvo in jih zato ne moremo več prištevati med priseljence, vendar v slovensko okolje zaradi različnih vzrokov še niso povsem vključeni". Kot lahko razumemo, je v Strategiji (2007) opredeljen priseljenec vsakdo, ki prebiva v Sloveniji in se je v Slovenijo priselil, ter vsi tisti, ki jih štejemo v drugo (lahko tudi tretjo) generacijo priseljencev. Torej tisti, ki so se v Sloveniji rodili, vendar v slovensko družbo niso še povsem vključeni.

Nekoliko ožjo definicijo priseljencev (migrantov) sta v uvodu k knjigi *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani* opredelili tudi Mojca Medvešek in Romana Bešter (2010a: 8– 9). Zapisali sta:

Kot migranta smo opredelili osebo, ki prehaja državne meje z namenom začasne ali stalne naselitve v državi, ki ni država njegovega prvega prebivališča. Ta široka definicija zajema osebe z raznolikimi migrantskimi izkušnjami, ki se na eni strani nanašajo na samo mobilnost

---

<sup>3</sup> Pri tem je poimenovanje priseljenec širša kategorija, saj znotraj priseljencev ločimo npr. begunce, azilante. Migrante v Republiki Sloveniji lahko tako razdelimo v več (5) skupin (Strategija 2007).

Prvo skupino predstavljajo **osebe, ki že imajo slovensko državljanstvo** – to so nekdanji priseljenci, večinoma iz bivših jugoslovanskih republik, s slovenskim državljanstvom: gre za osebe, ki so rojene v Republiki Sloveniji in živijo tu od rojstva dalje (druga in tretja generacija priseljencev), oziroma osebe, ki niso rojene v Sloveniji in so pridobile državljanstvo.

V drugo skupino štejemo **osebe, ki nimajo slovenskega državljanstva**. Predstavljajo t. i. 'tipične' migrante, pri čemer se ta skupina deli še na dve podskupini, in sicer na migrante s pridobljenim dovoljenjem za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji in migrante z dovoljenjem za začasno prebivanje v Republiki Sloveniji.

Specifična kategorija so **prisilni migranti oziroma otroci prisilnih migrantov, ki jih predstavljajo osebe z začasno zaščito, prosilci za azil in begunci**. Začasno zaščito dobijo po *Zakonu o začasni zaščiti razseljenih oseb* (Ur. l. RS, št. 65/05) osebe, ki se ne morejo varno in trajno vrniti v državo izvora zaradi vojne, oboroženih spopadov, okupacije ali množičnih kršitev človekovih pravic, zaradi česar je ogroženo njihovo življenje. Pri čemer so prosilci za azil osebe, ki so vložile prošnjo za azil. Imajo torej pravico do prebivanja v Republiki Sloveniji, vendar le začasnega, in sicer od trenutka vložitve do sprejema pravnomočne odločbe. Begunci pa so osebe, ki jim je bila s pravnomočno odločbo priznana pravica do azila v Republiki Sloveniji in pomeni tudi dovoljenje za stalno prebivanje v Sloveniji.

Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo se je v Sloveniji pojavila nova skupina priseljencev, to so **državljeni držav članic Evropske unije**. Del otrok migrantov pa predstavljajo tudi **otroci slovenskih izseljencev in zdomcev** (s slovenskim državljanstvom ali brez slovenskega državljanstva), ki so se vrnili v domovino.



(prehajanje meje, migracijska zakonodaja), na drugi strani pa na vzroke (študij, združitve družine, iskanje novih zaposlitvenih priložnosti, beg pred vojnami ali drugimi konflikti v izvorni državi) in posledice (integracija, transnacionalne povezave) mobilnosti.

Omenjena definicija torej ne upošteva ožjih značilnosti, npr. časa nastanitve v državi sprejemnici in vprašanja naturalizacije. Med priseljence šteje torej le prvo generacijo priseljencev (*oseba, ki prehaja državne meje*).

Na drugi strani je Orsolya Lelkes (2007) v okviru Evropskega centra za socialno politiko in raziskave (European Center for Social Welfare Policy) na podlagi rezultatov raziskave, v katero je bilo vključenih 14 evropskih držav, definirala priseljence na podlagi ožjih kriterijev. In sicer je definirala dve različni (prekrivajoči) skupini priseljencev, in sicer v prvo definicijo sodijo ljudje, ki imajo stalno prebivališče v državi, v kateri niso rojeni, druga definicija pa zajame ljudi, ki imajo državljanstvo države, ki ni država, v kateri živijo.

Prav tako Žitnik Serafin (2010) v svoje pojmovanje priseljencev vključi tudi vprašanje državljanstva, in sicer pravi (ibid. 68), da se pri njenem pojmovanju pojem priseljenec in državljan Slovenije ne izključujeta. Kar je podobno pojmovanju priseljencev v Strategiji (2007).

Različne definicije in kriteriji, ki jih (ne) upoštevajo, vnašajo v terminološke opredelitve priseljencev precejšnjo zmedo. Žitnik Serafin (2010: 67) je tako zapisala, da se dosledna terminološka delitev priseljencev v znanstveni in širši javni rabi šele uveljavlja. Po njenem mnenju (ibid.) se ta populacija deli na "priseljence kot prebivalce brez državljanstva države sprejema na eni strani, na drugi strani pa na državljane države sprejema (pripadnike 'novih' manjšin), ki so bili do pridobitve novega državljanstva obravnavani kot priseljenci." Avtorji poimenujejo omenjene skupine (priseljencev) z naslednjimi izrazi: 'nove' narodne skupnosti (Komac 2007), narodne manjšinske etnične skupnosti (Čurin Radovič 2002), nove narodne manjšine (Medvešek in Vrečer 2005).

Sicer Žitnik Serafin (2008: 27) še pojasnjuje, da pri uporabi izraza priseljenci izhaja iz stališča, da bi z upoštevanjem sicer dobronamerne, vendar po njenem mnenju sporne 'prepovedi' uporabe tega izraza za državljane RS, ki so priseljeni iz tujine, le še dodatno prispevala k neproduktivni stigmatizaciji tega izraza.

Za namene pričujočega dela pravni vidik ni v ospredju. Ker pa nas zanimajo novodošli priseljenci, pa so ti 'tipični' priseljenci, torej taki, ki (še) nimajo slovenskega državljanstva (če izvzamemo slovenske izseljence, ki se v Slovenijo vrnejo in imajo lahko tudi slovensko državljanstvo). Pravni vidik v okviru našega zanimanja prihaja v ospredje pri institucionalnem vključevanju priseljenih skupin, ki jih predvideva slovenska zakonodaja (npr. dodatne ure slovenskega jezika v šoli za tujce, o katerih bomo pisali v nadaljevanju v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*).

Naj dodamo še pojasnilo k uporabi terminologije družbe/države, v katero se priseljenci priselijo oz. iz katere se izselijo. Za državo, v katero se priseljenci priselijo, bomo uporabljali poimenovanje *ciljna država* (Korošec 2008) oz. *sprejemna država/država sprejemnica/država sprejema* (Vrečer 2007; Žitnik Serafin 2008), za državo, od koder so se priselili pa *izvorna država* (Bešter in Medvešek 2010). V pričujočem delu se izogibamo uporabi pojma *država gostiteljica*, saj, kot je zapisala Žitnik Serafin (2008: 34), uporaba tega pojma "implicira stališče, da so etnični Slovenci kot ekskluzivni domačini z ekskluzivno domovinsko pravico gostitelji, kot njihove goste pa obravnava priseljence", pri čemer je dodala, da "p/okroviteljska predstava o tem, da je Slovenija država gostiteljica, priseljenci pa so njeni gostje, torej le še dodatno izkrivlja stališče države in širše javnosti do pravic in položaja priseljencev, hkrati pa izkrivlja tudi samopodobo priseljencev samih ter njihov pogled na lastne pravice in položaj".

## **1.2 Migracije in ključni pojmi**

V današnjem času se zaradi vse manjšega pomena razdalj in trendov mobilnosti ter širitve trga dela vse bolj povečujejo migracijski tokovi. Tako ljudje zapuščajo svoje lokalno okolje in se selijo, velikokrat tudi v drugo, oddaljeno državo. Vzroki za selitve so lahko zelo različni, npr. ekonomski razlogi: brezposelnost, želja po boljši službi in boljšem življenju; politični razlogi: vojna in verske/rasne ali druge diskriminacije ter drugi razlogi, kot so izobraževanje, spoznavanje novih dežel, poroka ali združitve z družino. Na odločitev za preselitev pa vplivajo tudi osebne lastnosti posameznika, kot so (ne)naklonjenost tveganju, ekonomski položaj posameznika in stroški selitve ter starost in kvalifikacijska struktura, razvitost socialne mreže v potencialni državi preselitve itd.

Tudi ozemlje današnje Slovenije je že zelo dolgo ciljno področje nekaterih priseljencev.

Čeprav to ozemlje nikoli ni bilo dejansko etnično homogeno (Komac 2005: i), pa o ozemlju Slovenije ne moremo govoriti o izrazito etnično heterogenem ozemlju. Področje današnje Slovenije je bilo tako predvsem ozemlje izseljevanja. Se je pa na tem ozemlju zaradi oblikovanja različnih državnih tvorb število in obseg manjšin spreminjalo, prav tako so se govorili različni jeziki.

Dolenc (2007: 73) piše, da so se ljudje s tega območja izseljevali v prekomorske države, v tridesetih letih prejšnjega stoletja pa pretežno v države Zahodne Evrope. Čas druge svetovne vojne pa je pomembna prelomnica, s katero se je končalo obdobje velikega izseljevanja Slovencev s sedanjega slovenskega ozemlja (ibid.). Obdobje po letu 1953 pomeni začetek tridesetletnega ekonomskega priseljevanja na območje Slovenije (ibid. 77). Vendar pa kljub povečanemu priseljevanju, Dolenc (ibid.) piše, da Slovenija še ni prešla iz emigracijske v imigracijsko deželo.

Predznak migracijskega salda se je spremenil na prehodu iz 60. v 70. leta in pomeni prelomnico ter tako začetek dolgega obdobja pozitivnega selitvenega prirasta Slovenije (Dolenc 2005 in Malačič 1991). Razlogi za to so, kot piše Dolenc (2005: 68), zagon gospodarstva, izboljšanje življenjskega standarda v pogojih skoraj povsem zaprtega notranjega trga in velikega povpraševanja, prva naftna kriza in *začetek omejevanja priseljevanja v države Zahodne Evrope* (povzeto po Mesić 1991: 25) ter obdobje največje rodnosti v Sloveniji, ko so pomemben delež povečanja neslovenskega prebivalstva predstavljala rojstva druge generacije priseljencev.

Tradicionalno so se na območje Slovenije priseljevali predvsem prebivalci republik nekdanje Jugoslavije (Bosne in Hercegovine, Srbije in Črne Gore), v 60. letih pa so se na to območje začeli priseljevati tudi Albanci, predvsem s Kosova (povzeto po Dolenc 2005). V zadnjem desetletju pred slovensko osamosvojitvijo so se selitveni tokovi iz drugih republik nekdanje Jugoslavije začeli počasi umirjati, vendar je tudi po osamosvojitvi migracijska problematika ostala še vedno povezana predvsem z območjem nekdanje Jugoslavije (Dolenc 2005: 74, 79). "Več kot 80 odstotkov vseh priseljencev se je v tem času priselilo iz tega območja." (ibid. 79)

Medica, Lukić in Kralj (2011: 24) so zapisali, da je imela Slovenija po letu 1991 najprej negativen selitveni saldo, kasneje pa le z izjemo kakšnega leta (npr. 1998) pozitiven selitveni saldo. Z vstopom Slovenije v EU pa se je število priseljencev močno okrepilo. Tako je bil

neto selitveni prirast v obdobju med letoma 2000 in 2004 na leto povprečno 2557 oseb. V letih 2005, 2006, 2007 in 2008 pa zaporedoma 6436, 6267 in 14.250 ter 18.584. Povečan porast priseljevanja v Slovenijo v letu 2007 lahko po eni strani pripišemo odpravi notranjega nadzora v okviru schengenske politike (Slovenija je postala država članica schengenskega območja 31. 12. 2007 – odpravila je nadzor na notranjih kopenskih in morskih mejah s članicami EU, 30. 3. 2008 pa tudi na zračnih mejah), po kateri so postale notranje meje Slovenije znotraj EU bolj odprte za državljane drugih držav Evropske unije, prav to pa je lahko tudi razlog, da se je za priselitev pred vzpostavitvijo zunanje schengenske meje med Slovenijo in Hrvaško odločilo za priselitev več prebivalcev nekdanje Jugoslavije, saj je bilo po vzpostavitvi omenjenega režima pričakovati bolj poostren nadzor za vstop v Slovenijo in s tem EU.

Slovenija tako postaja z obsežnejšimi migracijskimi tokovi v današnjem času narodno vse bolj heterogena država. Za Slovence se je ob zadnjem popisu prebivalstva leta 2002 opredelilo le dobrih 83 % prebivalstva, kar je najmanj od prvega uradnega popisa.

Z vstopom v EU pa je postala Slovenija ciljna država tudi nekaterih drugih za slovensko območje tradicionalno neznačilnih priseljencev, in sicer državljanov oddaljenih držav. Po podatkih Statističnega urada RS (iz januarja 2011)<sup>4</sup> je število tujih državljanov v Sloveniji iz držav EU 4.893, iz drugih evropskih držav (brez držav nekdanje Jugoslavije – teh je 69.703) 2.276, iz ostalih neevropskih držav pa skupaj 2.336.

V okviru pričujoče disertacije je dejstvo, da se na slovensko območje priseljujejo tudi ljudje iz drugih bolj oddaljenih evropskih in neevropskih držav, pomembno predvsem iz jezikovnega vidika, saj je jezikovna bariera zaradi tako različnih jezikov (ki sodijo v različne jezikovne skupine) bistveno večja pri teh priseljencih kot pri tistih z območja nekdanje Jugoslavije.

Podatki Statističnega urada Republike Slovenije<sup>5</sup> kažejo, da je med prebivalci Slovenije skoraj 417.000 priseljencev ali skoraj vsak peti; ti so lahko priseljenci različnih generacij (prve, druge ali že tretje generacije). Več kot polovica priseljencev sodi v prvo priseljsko generacijo (228.588 ljudi, po podatkih iz januarja 2011). V tej skupini priseljencev so tudi

---

<sup>4</sup> Selitve, podrobni podatki, Slovenija, 1. januar 2011 – končni podatki (objavljeno oktobra 2012). [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5064](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5064). (Dostop 15. 2. 2013)

<sup>5</sup> Dan migrantov 2012 (objavljeno 14. decembra 2012). [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5210](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5210). (Dostop 27. 6. 2013)

priseljenci, ki nas zanimajo v pričujočem delu. Gre torej za del priseljencev prve generacije, torej tiste, ki so se v Slovenijo preselili pred kratkim.

V letu 2011 se je v Slovenijo priselilo 10.765 tujih državljanov. Med priseljenci prve generacije naj bi bilo v letu 2011 9446 otrok do 14. leta starosti. (ibid.) Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport<sup>6</sup> se je šolskem letu 2010/2011 v osnovno šolo na novo vključilo 809 učencev priseljencev (v šolskem letu 2011/2012 1015 učencev priseljencev, v letu 2012/2013 pa 992 učencev priseljencev).

Podatki Statističnega urada Republike Slovenije iz januarja 2011 kažejo, da imajo tujci, ki prebivajo v Sloveniji, v povprečju nižjo izobrazbo kot državljani Slovenije. Razlike v izobrazbeni strukturi se pojavljajo glede na državo izvora. Skoraj polovica (44 %) oseb iz republik bivše Jugoslavije ima največ osnovnošolsko izobrazbo, samo 2,9 % teh oseb pa ima višješolsko in visokošolsko izobrazbo. Nasprotno pa ima šestina priseljenih z državljanstvom drugih držav najmanj višješolsko izobrazbo. Ti po izobrazbi presegajo povprečno izobrazbeno raven prebivalstva Slovenije. Vendar so tudi med temi priseljenci značilne izobrazbene razlike: državljani Bolgarije, Slovaške, Romunije in Ukrajine imajo podobno izobrazbeno sestavo kot priseljenci z območja nekdanje Jugoslavije. Nizka izobrazbena struktura priseljencev, ki se priseljujejo v Slovenijo, je posledica preteklih potreb gospodarstva, za katerega je značilen zapoznel razvoj storitvenih dejavnosti (Malačič 2006).

Pri tem se je vredno vprašati, kako ti dejavniki vplivajo na šolanje otrok in posledično na njihovo uspešnost, saj raziskave (Dooley in Steward 2004 ter Phipps in Lethbridge 2006 v Li 2010; Pergar-Kuščer 2003; Toličič in Zorman 1977; Žakelj 2009) kažejo, da je socialno-ekonomski status eden bistvenih dejavnikov uspešnega šolskega uspeha. Tudi raziskovalci v mednarodni raziskavi PISA (2009) del rezultatov, ki kažejo na neuspešnost priseljenih otrok v primerjavi z domačimi otroki, razlagajo z nizkim socialno-ekonomskim statusom staršev priseljenih otrok.

V nadaljevanju se bomo bežno dotaknili še različnih oblik in konceptov migrantskih politik, ki jih sprejemajo države v okviru vključevanja priseljencev. Države priseljencem glede na status, ki jim ga dodelijo, priznavajo zelo različne pravice in določajo dolžnosti ter imajo

---

<sup>6</sup> Podatki so bili pridobljeni prek osebne korespondence z g. Živkom Banjcem z Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, ki se mu na tem mestu za posredovanje vseh zelenih podatkov lepo zahvaljujemo.

sprejete različne bolj ali manj (ne)naklonjene mehanizme za njihovo vključevanje v svojo družbo. Politične prakse se raztezajo od ene skrajnosti do druge. Tako lahko država sprejemnica na eni strani zahteva popolno prilagajanje priseljencev na vseh njenih nivojih družbenega življenja, lahko pa omogoči priseljencem enakopravno družbeno udejstvovanje prek stapljanja kultur ali kulturnega pluralizma. Ravno tako se tudi v razpravah o migracijah in vključevanju priseljencev v sprejemno družbo srečujemo z različnimi koncepti, ki predstavljajo bolj ali manj agresivne politike vključevanja priseljencev v dominantno skupnost. Najbolj splošno razširjen pojem, ki ga uporabljamo, ko govorimo o procesih vključevanja priseljencev v novo družbeno okolje, je integracija. Poleg integracije pa se za te procese (odvisno od pogleda) uporabljajo še asimilacija, adaptacija, akulturacija in drugi. Bešter (2007a) npr. navaja tudi pojma inkorporacija in absorpcija. Na tem mestu zapišimo, da so nekateri od omenjenih pojmov negativno konotirani, več o tem pa v nadaljevanju.

Kot piše Lukšič-Hacin (2011c: 134), prihaja do nekonsistentne rabe nekaterih pojmov, "saj ima isti pojem v različnih tekstih lahko čisto drug pomen ali pa je isti proces označen z različnimi pojmi". Pravi, da je razlog v tem, ker sta sociološka in antropološka tradicija do šestdesetih let 20. stoletja delovali ena mimo druge. Temeljna pojma, ki sta se na področju kulturnih, rasnih, etničnih raznolikosti uveljavila v sociološki tradiciji, sta asimilacija in integracija, v antropološki tradiciji pa se je uveljavil temeljni pojem akulturacija.

Poleg pojma integracija si bomo bližje pogledali še omenjena pojma, asimilacija in akulturacija, ki sta sicer pri različnih avtorjih tudi najpogosteje zastopana.

Integracija naj bi bila med asimilacijo in ekstremnim multikulturalizmom. Asimilacija predvideva prevzemanje (kulturnih, socialnih, političnih, ekonomskih, pravnih ...) značilnosti večinskega prebivalstva, in sicer do te mere, da priseljena oseba ali skupina nima več nobene značilnosti, ki bi jo povezovala s prvotno kulturo. Na drugi strani označuje pojem ekstremni multikulturalizem situacijo, v kateri ohranjajo posamezne etnične/kulturne skupine svojo kulturo v samozadostnih skupnostih, povsem ločeno od preostalega prebivalstva. (Vižintin 2010a: 223)

Takoj nam je lahko jasno, da pojem integracija ni oz. ne more biti vsesplošno sprejet, saj ga lahko različni avtorji razumejo povsem različno – glede na to, koliko se nagibajo na en ali drugi pol zgoraj omenjene 'skale'. To je pripeljalo do negativnega označevanja tega pojma in mnogi avtorji opozarjajo na njegovo problematičnost. Kot piše Bešter (2007a: 107), ravno

zato, ker pojem označuje "proces in stanja, ki segajo od asimilacijskih praks na eni strani do različnih oblik kulturnega pluralizma na drugi". Tako piše Samardžija (2011: 9), da se zdi, "da proces integracije vendarle največkrat predpostavlja več(deset)leten proces, v katerem naj bi 'priseljenci' postali enakopravni člani (sprejemne) družbe, s prevzetim in ponotranjenimi normami sprejemne societalne kulture, torej največkrat kar kulture (nacionalne) večine, tudi če se na začetku morda dopušča skrb za ohranjanje 'kulturne' ali etnične drugačnosti".

Integracija oz. vključevane priseljencev v večinsko družbo pa je proces, ki poteka na različnih družbenih področjih. Bešter (2007a: 109–112) navaja različne dimenzije integracije oz. področja, na katera se integracija nanaša: pravno, poselitveno in bivanjsko, socialno-ekonomsko integracijo, integracijo na področju izobraževanja, kulturno integracijo ter politično integracijo.

*Pravna integracija* pomeni izenačevanje pravnega statusa priseljencev s statusom državljanov. Ta poteka običajno postopno; od pravice do prebivanja in dela (s tem tudi socialnih pravic) do pridobitve političnih pravic. *Poselitvena in bivanjska integracija* pomeni, da imajo priseljenci možnost, da se naselijo kjerkoli v državi (v kateremkoli delu mesta ali naselja) pod enakimi pogoji kot preostali prebivalci s primerljivim ekonomskim položajem. *Socialno-ekonomska integracija* se nanaša na položaj priseljencev na trgu dela. Gre za to, da naj bi imele primerljive skupine prebivalstva enake možnosti in naj bi dosegale primerljive rezultate glede zaposlitve, dohodkov, socialno-ekonomskega statusa, koriščenja socialnih storitev in drugih socialno-ekonomskih kazalcev. *Integracija na področju izobraževanja* je povezana z enakim dostopom do izobraževanja, kot ga ima domača skupnost, ko priseljenci enako uspešno zaključujejo posamezne stopnje šolanja in imajo enake možnosti za nadaljevanje šolanja. *Kulturna integracija* je pojmovana široko. Posega na področje jezika, vere, vrednot, popularne kulture in vsakdanjih življenjskih praks. *Politična integracija* pomeni, da lahko priseljenci odločajo o političnih zadevah v državi in imajo aktivno vlogo pri oblikovanju politik. (povzeto po ibid.)

Verjetno ne bo odveč, če zapišemo, da procesi integracije na vseh omenjenih področjih ne stečejo enako hitro in uspešno. Tako je integracijski proces največkrat odvisen od značilnosti posameznika in njegove skupnosti, od splošne družbene naravnosti do vprašanj integracije priseljencev v večinsko družbo ter od politike sprejemne države v zvezi s priseljenci in migracijami. Tudi raziskave (povzeto po Pennix 2004: 5) kažejo, da je integracija migrantskih

skupin odvisna od institucionalnega okvira, v katerega se vključujejo. Poleg tega pa različne migrantske skupine kažejo na zelo različne vzorce vključevanja v istem institucionalnem kontekstu. Različne skupine priseljenih ljudi znajo različno izkoristiti pravice, ki jim jih dodeljuje določen institucionalni okvir, imajo bolj ali manj močne medsebojne vezi in so njihovi člani tudi bolj ali manj pripravljeni na akcijo, prav tako pa imajo lahko različne skupine priseljenih ljudi tudi različne poglede na pomembnost integracije na različnih družbenih področjih.

Drugi tip politik o vključevanju priseljencev je klasična asimilacijska teorija (Glazer in Moynihan 1970; Gordon 1964; Klinar 1976; Park in Burgess 1921). Ta je definirala migrantsko asimilacijo kot stabilen proces (in ne idealni cilj),<sup>7</sup> s katerim priseljenci sprejmejo vedenjske vzorce večinske družbe. Asimilacija je lahko prisilna ali neprisilna. Koncept neprisilne asimilacije so uvedli prav kritiki asimilacijskih teorij. Pravijo, da je neprisilna asimilacija lahko naraven pojav. "Z asimilacijo si posameznik svoj svet lahko razširi, tako da se okolju prilagodi in se nauči njegovega jezika, hkrati s tem pa postane nekaj več in ne nekaj manj kot prej." (Schellander 2003: 148) Pri procesih asimilacije in akulturacije prav tako ne gre preprosto za pasivno sprejemanje kulture in ostalih značilnosti sprejemne družbe, ampak za aktivno delovanje posameznikov in njihov odziv glede na njihov socialni položaj v novi družbi (Horenczyk 1997; Rudmin 2003).

Proces vključevanja priseljencev v sprejemno družbo pogosto poteka zelo subtilno asimilacijsko in ga lahko razumemo tudi kot tihi način asimilacije, pri čemer poskušamo razlike med pripadniki večinske in manjšinske skupnosti predvsem odpraviti, in sicer na način, da tisto, kar razlikuje manjšino od dominantne skupnosti izbrišemo, in manjšini 'vsilimo' značilnosti dominantne skupnosti. Samardžija (2011: 6) tako opozarja, da se s tem tudi "nasprotuje nekaterim načelom, vsebovanim v že podpisanih konvencijah, ki poskušajo malce pravičneje urejati ta vprašanja", kot npr. Okvirne konvencije za varstvo narodnih manjšin (1995/1998), katere podpisnica je tudi Slovenija in v kateri beremo, da bi morala pluralistična in resnično demokratična družba ne le spoštovati etnično, kulturno, jezikovno in versko identiteto vsakega pripadnika narodne manjšine, ampak tudi ustvariti primerne razmere, ki pripadnikom narodnih manjšin omogočajo, da izražajo, ohranjajo in razvijajo to identiteto in da je ustvarjanje ozračja strpnosti in dialoga potrebno za to, da kulturna

---

<sup>7</sup> Park je v 30. letih prejšnjega stoletja v *Encyclopedia of the Social Sciences* postavil revidirano definicijo asimilacije, ko jo je opredelil kot proces in ne več kot idealni cilj (povzeto po Lukšič-Hacin 2011c: 134).



raznolikost ni vir in dejavnik razdvajanja, ampak bogatenja vsake družbe.

Poleg asimilacije pa se pojavlja še omenjeni pojem akulturacije, ki ga sociologi vidijo kot parcialni pojav širšega asimilacijskega procesa, antropologi pa kot proces, znotraj katerega je asimilacija le njegova stopnja ali pojav (povzeto po Lukšič-Hacin 2011c: 135). "Po dogovoru Parsonsa in Kroeberja o disciplinarnih razmerjih in opredelitvah kategorij kultura in družba pa se je akulturacijo in asimilacijo začelo razumeti kot analitična produkta proučevanja istega procesa, pri čemer se pri akulturaciji poudarjajo kulturni vidiki, pri asimilaciji pa družbeni." (ibid.)

Danes najbolj razširjen in splošno sprejet koncept vključevanja priseljencev v sprejemno državo pa je multikulturalizem. Ta se je razvil iz koncepta kulturnega pluralizma. Lukšič-Hacin (2011b: 147) navaja Szaba (1997), ki pravi, da se je "pojem multikulturalizem pojavil v Kanadi leta 1963 in da je bil njegov pomen, kot je bil opredeljen v začetku, blizu pojmu kulturni pluralizem, ki se je pojavil desetletja pred njim, in označuje družbo, ki je etnično ali kulturno heterogena in spodbuja kulturno, jezikovno in versko različnost". Koncept kulturnega pluralizma je razvil Kallen (1915) v ZDA, ko je zavrnil vse teorije o prilagajanju priseljencev kot nesprejemljive in izoblikoval omenjeni koncept. Ta je zagovarjal tezo, da mora vsaka etnična skupina ohraniti svoj jezik, religijo, ustanove in kulturno dediščino, sočasno pa naj se priseljenci učijo angleščino kot jezik splošne komunikacije (povzeto po Lukšič-Hacin 2011c: 132).

Pojem multikulturalizma je tako v sedemdesetih letih postajal vse bolj razširjen, njegova načela pa so nekatere države (prve Avstralija, Kanada in Švedska) vključile kot del uradne državne politike v odnosu do migrantov (povzeto po Lukšič-Hacin 2011b: 147). Pozneje pa se je ena od različic multikulturalizma preimenovala v interkulturalizem<sup>8</sup>, ki postaja temeljni vse

---

<sup>8</sup> Avtorji (Bouchard 2011; Camilleri 2002; Katunarić 1993; Razpotnik 2002; Tochon in Karaman 2009; Zorman in Zudič Antonič 2006) se zavedajo terminološke zadrege pri uporabi pojmov *multikulturalizem* in *interkulturalizem* ter nazorno opisujejo in poudarjajo razliko med omenjenima terminoma. Katunarić (1993) pravi, da izraz multikulturalizem samo pove, da obstaja več kultur, ki živijo na nekem skupnem ozemlju, več od tega pa ne more izraziti. Interakcija med posamezniki takšne skupnosti je opredeljena s pojmom interkulturalizem. "Ravno komunikacija in interakcija med pripadniki različnih kultur sta namreč tista dejavnika, ki razlikujeta pomen in primernost uporabe terminov multikulturalizem in interkulturalizem". (Mujkanović 2010: 197) Tako interkulturalisti uporabljajo pojem multikulturalizem za opis realnosti sobivanja več kultur, interkulturalizem pa za opis aktivnosti med kulturami v sobivanju. (Lukšič-Hacin 1999; Zidarić 1994) Poleg tega pa dodatno zmedo vnašajo tudi prevodi omenjene terminologije, o kateri piše Lukšič-Hacin (2011b: 148): "V Sloveniji se je že pojem multikulturalizem prevajal z večkulturnost, interkulturalizem pa se prevaja v medkulturnost. Slovenjenje kategorij, ki ne sledi pomenski konotaciji pojma, vnaša dodatne zaplete, pomenske

bolj zavezujoč princip v odnosu do kulturne/etnične raznolikosti v državah članicah EU (povzeto po Lukšič-Hacin 2011a: 33). Zavezanost k interkulturalizmu je Evropska unija poudarila leta 2008 v letu medkulturnega dialoga v publikaciji *Bela knjiga o medkulturnem dialogu* (2008).

Za namene pričujočega dela bomo ob zavedanju problematike 'modelov' vključevanja priseljencev v imigrantsko skupnost za procese njihovega vključevanja sinonimno uporabljali pojem *vključevanje* in *integracija*, in sicer s poudarkom, da razumemo in zagovarjamo integracijo kot dvosmerni proces.<sup>9</sup> Prav tako bomo uporabljali pojem *multikulturalizem* v najširšem pomenu te besede – ki vključuje koncepte in strategije insitucionaliziranih (vladnih in nevladnih) programov, katerih cilj je enakopravno vključevanje vseh etničnih manjšin v vse sfere družbenega (in zasebnega) življenja. Tako bomo multikulturalizem razumeli kot koncept, "ki se ukvarja z ideali tolerance, pravicami etničnih manjšin, ki imajo željo po ohranitvi lastne kulturne dediščine in jezika, prav tako pa za enakopravno obravnavanje imigrantske države posameznikov in omogočanje njihove udeležbe v družbi (zakoni, zaposlovanje, izobrazba itd.)". (Medica 2007: 79) Se pa zavedamo, da nimajo vsi priseljenci želje po ohranitvi svoje dediščine (pa čeprav pod vplivi kulturnega hegemonizma večine). Ti se želijo v večinsko družbo čim prej asimilirati, vendar pa je kljub temu (lahko že samo) njihovo poreklo razlog izključevanja. V tem kontekstu pa je treba zaščititi tudi njih. Prav tako pa se bomo ukvarjali tudi z multikulturalizmom kot politično idejo urejanja stvari na področju migracij. Ob tem pojmu (multikulturalizmu) bomo zato enakovredno uporabljali tudi pojem *interkulturalizem*.

### **1.3 Migrantska politika**

Pričujoče podpoglavje bomo začeli s pomembno terminološko razmejitvijo med pojmom migrantska in migracijska politika. Raba obeh pojmov je nedosledna; oba pojma različni avtorji uporabljajo za obe (dve) različni dejanski realnosti. Med prvimi, ki so predlagali pomensko delitev, je bil Thomas Hammar (v Doomernik 1998: 6). V tem delu bomo uporabljali pojma glede na njegovo opredelitev (iz leta 1985), in sicer je migracijska politika politika priseljavanja (priselitvena politika), ki določa, koliko priseljencev se lahko priseli,

---

dvoumnosti in nesporazume." Strinjamo se s slovenjenjem terminologije, ki jo predlaga Lukšič-Hacin (ibid.), in sicer multikulturalizem bi morali v slovenski jezik prevajati z besedo večkulturalizem, interkulturalizem pa v medkulturalizem.

<sup>9</sup> Več o tem v podpoglavju 1.3.1 *Slovenska migrantska politika*.

kdo naj bodo ti priseljenci, pod kakšnimi pogoji se smejo priseliti in kako dolgo ter pod kakšnimi pogoji smejo v državi sprejemnici ostati. Po drugi strani pa je migrantska politika (priseljenska politika) razumljena širše, in sicer gre za politiko oziroma boljše rečeno vrsto politik, ki urejajo odnose med priseljenimi posamezniki oz. skupnostmi in domačim prebivalstvom (oz. državo) ter določajo načine in obseg vključevanja priseljencev in prilagajanje večinske družbe (oz. obseg prilagajanja).

Kot smo zapisali že v prejšnjem podpoglavju, države sprejemajo različne tipe migrantskih politik. Bešter (2007a: 115) piše, da se zaradi neprimernosti obstoječih modelov tako v teoriji kot v praksi pojavljajo predlogi alternativnih modelov migrantskih politik. Eden teh je tudi model 'integracijske' oz. interkulture ali pluralistične politike, v katerega lahko razvrstimo tudi slovensko migrantsko politiko.

Integracijski model migrantske politike razume integracijo kot dvosmerni proces, v katerem sodelujeta ter dajeta in sprejemata obe strani – tako manjšinska kot večinska družba. Model je vzpostavljen na načelih medkulturnega dialoga, ki predpostavlja interakcijo med manjšinsko in večinsko družbo, pri čemer s sodelovanjem obe skupnosti pridobi(va)ta in obe skupnosti prispevata k skupnemu življenju (na družbenem, kulturnem, ekonomskem področju). Gre torej za enakopravnost priseljencev s posamezniki večinske družbe, pri čemer so/bi morali biti priseljenci vključeni v vse sfere družbenega življenja.

Pri tem pa moramo poudariti, da integracija ni simetrični proces, prav tako pa enakopravnost priseljencev ni nujno vsesplošna, kar pomeni, da lahko priseljenci na določenem področju uživajo primerljivo enakopravnost z domačim prebivalstvom, medtem ko so na kakšnem drugem področju diskriminirani (Bauböck 1994).

### **1.3.1 Slovenska migrantska politika**

Za današnje politike na področju migracij lahko rečemo, da iščejo ravnotežje med nadzorovanjem in omejevanjem na eni strani, na drugi strani pa zagotavljanjem osnovnih človekovih pravic. Kovač (2003: 73) tako pravi, da je slovenska migracijska politika<sup>10</sup> po evropskem vzoru predvsem nadzorovalna in omejevalna. Gre še dlje in pravi, da lahko v Sloveniji govorimo o odsotnosti migracijske politike. Pravi (ibid.), da migracijski zakonodaji

---

<sup>10</sup> Glede na našo sprejeto klasifikacijo govori o migrantski/priseljenski politiki v širšem smislu.

manjka nadgradnja, ki bi upoštevala in uskladila vsa tri področja: azilno pravo, preseljevanje ljudi in integracijo priseljenih.

Vendar lahko rečemo, da so v teh desetih letih vidni premiki. Za slovensko politiko na področju migracij lahko rečemo, da se je ukvarjala predvsem z migracijsko politiko, ne pa tudi z migrantsko politiko (ki bi urejala integracijo priseljenih). Tako smo se v Sloveniji dolgo in obširno ukvarjali le z drugima dvema deloma politike – regulacijo preseljevanja in azilno politiko, zanemarili pa smo integracijsko politiko. Bistven dokument slovenske migrantske politike, ki pomeni prelomnico glede ureditve statusa priseljencev na področju integracijske politike, pa je Resolucija o imigracijski politiki Republike Slovenije, sprejeta 1999, in njena naslednica, ki je bila sprejeta leta 2002.

Resolucija je začrtala pluralistični (multikulturni) model slovenske integracijske politike, ki omogoča priseljencem enakopravno vključitev v slovensko družbo in hkrati ohranja njihovo kulturno identiteto. Izbira pluralističnega modela se zdi edina primerna, smiselna in mogoča, ker upošteva dejansko večkulturnost slovenske družbe in sledi duhu slovenske ustave, ki v 61. členu vsakomur zagotavlja pravico, da "svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo". (Bešter 2003: 108)

Naslednica prve resolucije dejansko povzema načela migrantske politike, opredeljene v njeni predhodnici, dodaja pa aktivno preprečevanje diskriminacije, ksenofobije in rasizma. V prvi Resoluciji (1999) se država zavezuje, da bo "upoštevajoč družbeno večkulturnost, s spoštovanjem bogastva različnosti, mirnega sožitja, družbene stabilnosti in kohezivnosti /.../ vodila integracijsko politiko, katere cilji so zasnovani na temeljnih načelih in vrednotah enakopravnosti, svobode in vzajemnega sodelovanja". Pri čemer je enakopravnost razumljena kot zagotavljanje enakih socialnih, ekonomskih in civilnih pravic; svoboda kot pravica do izražanja kulturne identitete ob zagotovitvi spoštovanja integritete in dostojanstva vsakega posameznika ter gojitve lastne kulture v skladu z zakoni in temeljnimi vrednotami Republike Slovenije; vzajemno sodelovanje kot pravica do udejstvovanja in odgovornosti vseh v neprekinjenem procesu ustvarjanja skupne družbe.

V omenjenem dokumentu so tako znotraj 'migrantske' politike (v širšem pomenu; torej vrsta politik za urejanje statusa in vključevanja priseljenih) opredeljeni tri elementi politike. Poleg

integracijske politike<sup>11</sup> Resolucija (1999) navaja še imigracijsko politiko priseljevanja<sup>12</sup> in azilno politiko.<sup>13</sup> Naslednica iz leta 2002 pa poleg omenjenih vključuje še politiko upravljanja migracijskih tokov.<sup>14</sup>

Omenjena resolucija je prinesla sicer predvsem oceno stanja in priporočila za nadaljnje oblikovanje dejanske integracijske politike, ni pa ponudila konkretnih rešitev. Predvidela pa je oblikovanje delovne skupine za pripravo izvedbe možnih ukrepov za uveljavitev načel in ciljev migrantske politike. Skupina je bila leta 2005 tudi oblikovana. V poročilu omenjene delovne skupine Ocena stanja na področju migracijske in integracijske politike v Republiki Sloveniji (2005) smo tako lahko prebrali, da skupne integracijske politike v Republike Sloveniji še ni, je pa to področje parcialno urejeno po posameznih področjih, na katera proces integracije posega.

Glede na navedeno je delovna skupina kot izhodišče za svoje nadaljnje delo pripravila oceno stanja na področju migracijske in integracijske politike v Republiki Sloveniji, istočasno pa predlagala Vladi Republike Slovenije, da zadolži Ministrstvo za notranje zadeve, da v sodelovanju z Ministrstvom za javno upravo, Ministrstvom za delo, družino in socialne zadeve, Ministrstvom za šolstvo in šport, Ministrstvom za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Ministrstvom za kulturo in Službo Vlade Republike Slovenije za lokalno samoupravo in regionalno politiko do junija 2007 na podlagi ocene stanja in ugotovitev ter predlogov delovne skupine pripravi predlog uredbe o integraciji tujcev,<sup>15</sup> ki bo celovito urejala področje integracije tujcev v Republiki Sloveniji, in sicer v skladu z 82. členom Zakona o tujcih (Ur. l. RS, št. 112/05). Omenjena Uredba je bila sprejeta, vendar se v grobem nanaša zgolj na omejena področja vključevanja priseljencev, in sicer na program učenja

---

<sup>11</sup> "/Integracijska politika oziroma v ožjem smislu priseljenska politika do prisotnih in bodočih priseljencev, ki se nanaša na ukrepe države in družbe, ki zagotavljajo ugodne pogoje za kakovost življenja priseljenih, vključno z aktivnim preprečevanjem diskriminacije, ksenofobije in rasizma, spodbujajo integracijo in omogočajo, da priseljenci postanejo odgovorni udeleženci družbenega razvoja Slovenije." (Ur. l. RS, št. 40/1999)

<sup>12</sup> "/migracijska politika v ožjem smislu oziroma priselitvena politika, ki se nanaša na regulacijo priseljevanja, torej na načela, pravila in postopke, ki tujcem dovoljujejo vstop, zaposlitev in/ali bivanje ter stalno naselitev." (Ur. l. RS, št. 40/1999)

<sup>13</sup> "/A/zilna politika, ki se nanaša na sestavine in ukrepe, ki zadevajo sprejem, vrste in obseg zaščite ter oblike bivanja iskalcev, prosilcev in pridobitnikov azila, repatriacije in preselitev. Je del begunske politike, ki med drugim zajema tudi mednarodno reševanje begunskih problemov in njihovih vzrokov." (Ur. l. RS, št. 40/1999)

<sup>14</sup> "/P/olitika upravljanja migracijskih tokov, ki se še posebno nanaša na preprečevanje nezakonitih imigracij in boj proti tihotapljenju migrantov in trgovanju z ljudmi ob hkratni zaščiti žrtev." (Ur. l. RS, št. 106/2002)

<sup>15</sup> *Uredba o integraciji tujcev.* Ur. l. RS, št. 65/08.

slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo, na vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem ter na informiranje v zvezi z vključevanjem priseljencev v slovensko družbo.

Kot je predlagala že Bešter (2003), bi bilo smiselno oblikovati enoten dokument, v katerem bi na enem mestu sistematično in pregledno zbrali programe za aktivno integracijsko politiko. Saj je slovenska integracijska politika tako zajeta v različnih zakonih in dokumentih<sup>16</sup> (za različna področja), nikjer pa ni na enem mestu (v pravno zavezujočem dokumentu!) v celoti opredeljena ter sistemsko urejena.

EksPLICITNA določila o integraciji priseljencev prinaša Zakon o tujcih (Ur. l. RS, št. 112/05),<sup>17</sup> v katerem v X. poglavju o integraciji tujcev piše, da Republika Slovenija zagotavlja pogoje za vključitev tujcev, ki imajo v Republiki Sloveniji dovoljenje za prebivanje, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije, pri tem pa zlasti organizira tečaje slovenskega jezika za tujce ter organizira tečaje in druge oblike za nadaljnje izobraževanje in poklicno izpopolnjevanje tujcev, zagotavlja informacije, ki so potrebne tujcem za njihovo vključevanje v slovensko družbo, zlasti glede njihovih pravic in dolžnosti, možnosti osebnega razvoja in razvoja v družbi, seznanja tujce s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo, organizira skupne prireditve s slovenskimi državljani za spodbujanje

---

<sup>16</sup> Glej podpoglavje 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja* (Zakon o organizaciji financiranja vzgoje in izobraževanja, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Pravilnik o vpisu v srednje šole, Zakon o tujcih, Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb, Zakon o azilu, Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil, Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji, Uredba o integraciji tujcev, Zakon o zaposlovanju in delu tujcev, Uredba o načinih in pogojih za zagotavljanje pravic osebam z mednarodno zaščito, Pravilnik o programih za integracijo tujcev, Zakon o javni rabi slovenščine).

<sup>17</sup> Določila v povezavi z integracijsko politiko prinašata tudi Zakon o azilu (Ur. l. RS, št. 51/06) in Zakon o dopolnitvah zakona o začasnem zatočišču (Ur. l. RS, št. 67/02). Ker pa je Slovenija oz. Ministrstvo za notranje zadeve RS lani priznalo zaščito le 34 osebam (od 304 osebam, ki so za zaščito zaprosile) (Skupna izjava slovenskih NVO ob svetovnem dnevu beguncev (Amnesty International), 18. 6. 2013), leta 2005 je status podelila 25 osebam, leta 2006 11 osebam, leta 2007 7 osebam (Priročnik o področju azila in migracij 2008) – kar je sicer problematično področje, vendar se na tem mestu s tem ne bomo ukvarjali – se omenjena zakona ne zdita odločujoča v integracijskem smislu. Zakon o azilu (Ur. l. RS, št. 51/06) v 19. členu (pomoč pri vključitvi) predvideva, da Republika Slovenija zagotavlja pogoje za vključitev beguncev v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije. Pri tem organizira zlasti tečaje slovenskega jezika za begunce ter organizira tečaje in druge oblike za nadaljnje izobraževanje in poklicno izpopolnjevanje beguncev, seznanja begunce s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo. Zakon o dopolnitvah zakona o začasnem zatočišču (Ur. l. RS, št. 67/02) v dodanem 25.a členu predvideva zagotavljanje pomoči pri vključevanju oseb, ki so pridobile dovoljenje za stalno prebivanje po tem zakonu, v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije. Pri tem pa podobno kot zgoraj omenjeni Zakon o tujcih in v tej opombi omenjen Zakon o azilu zagotavlja osebam, ki so pridobile dovoljenje za stalno prebivanje po tem zakonu, informacije o pravicah in dolžnostih, zagotavlja pomoč pri uveljavljanju pravic in obveznosti, organizira tečaje slovenskega jezika in seznanjanje s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo, zagotavlja sredstva za opravljanje izpitov iz slovenskega jezika, organizira tečaje in druge oblike strokovnega usposabljanja.

medsebojnega poznavanja in razumevanja. Prav tako pa piše, da državni in drugi organi, organizacije in združenja z vsem svojim delovanjem zagotavljajo zaščito pred kakršnokoli diskriminacijo na podlagi rasnega, verskega, nacionalnega, etničnega ali drugega razlikovanja tujcev.

Smernice in določila za vključevanje priseljencev prinašajo tudi nekateri drugi novejši dokumenti za posamezna področja (na področju izobraževanja in jezikove integracije predvsem: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 2011; Osnutek nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016; Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018; Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah 2009; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole 2011, 2012; Strategija ekonomskih migracij za obdobje 2010–2020).

Sicer pa so ukrepi na področju integracijske politike, ki obstajajo, še vedno precej skopi (predvsem na področju ohranjanja kulture in jezika) – programi financiranja kulturnih dejavnosti in projektov, ki od leta 1992 vključujejo tudi "sofinanciranje ljubiteljske kulturne dejavnosti priseljencev in imigrantskih skupnosti v Sloveniji, zlasti še financiranje klubov in društev priseljencev pripadnikov 'drugih narodov in narodnosti' nekdanje jugoslovanske federacije" (Žagar 2002: 153), in drugi ukrepi, ki pripomorejo k ohranjanju in razvoju kulture priseljencev, kot je npr. možnost izbirnih predmetov materinščin priseljencev v okviru osnovnošolskega izobraževanja. Učenci priseljenci imajo po zakonodaji (Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 87/2011,<sup>18</sup> 8. člen) ter na podlagi bilateralnih sporazumov in medresorskih protokolov Republike Slovenije z državami, iz katerih prihajajo priseljenci, sicer možnost učenja maternih jezikov, vendar na izvedbeni ravni na tem področju še ni možnosti, pa tudi zanimanja za izvedbo ne.

Nekoliko bolje je urejeno področje učenja slovenskega jezika. Učenci imajo v okviru rednega izobraževanja možnost dodatnih ur slovenskega jezika (katerih število na posameznega učenca je sicer skopo – o tem pišemo v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*), prav tako pa imajo priseljenci (izvzeti so tisti, ki so vključeni v

---

<sup>18</sup> Do dopolnitve zakona se je člen glasil: Za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, se v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk njihovega maternega jezika in kulture, lahko pa se dodatno organizira tudi pouk slovenskega jezika (Ur. l. RS, št. 81/06). Po dopolnitvah v letu 2011 pa se glasi: Za otroke, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, se ob vključitvi v osnovno šolo organizira pouk slovenskega jezika in kulture, s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture.

redno izobraževanje v Sloveniji, torej učenci, ki nas zanimajo) možnost brezplačnega učenja slovenskega jezika v tečajih, ki so organizirani v sklopu projekta Začetna integracija tujcev.

Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2013) pa je spodbudna v smeri boljšega pokrivanja priseljeniških jezikov in kultur v družbenem življenju v Sloveniji. V omenjeni Resoluciji (2013: 6) je tako zapisano, da "Republika Slovenija slovenščini zagotavlja prevladujočo vlogo v uradnem in javnem življenju znotraj države, hkrati pa omogoča sporazumevanje in obveščanje v drugih jezikih v skladu s pravno in demokratično legitimnimi sporazumevalnimi potrebami svojih državljanov, drugih prebivalcev in obiskovalcev". V nadaljevanju (ibid.) je zapisano še, da Slovenija spodbuja uporabo slovenščine v zasebni in javni rabi, obenem pa "skrbi za krepitev in dosledno uresničevanje jezikovnih pravic ustavno določenih manjšin ter omogoča ohranjanje in obnavljanje rabe jezikov drugih jezikovnih skupnosti in priseljencev".

Poglavje o integracijski politiki pa lahko ne glede na zgoraj zapisana načela, ki so bolj ali manj implementirana, zaključimo z besedami Mojce Medvešek (2007a: 334–335): "Mnogokrat je že bilo povedano, da celovita integracijska politika vsebuje dva ključna elementa: vključevati mora vse tri razsežnosti integracijskega procesa (strukturno, kulturno ter integracijsko), potreben pa je tudi konsenz (soglasje) večinskega naroda ter pripadnikov novih manjšinskih skupnosti o modelu integracije."



## **2 OKOLIŠČINE VKLJUČEVANJA IN IZKLJUČEVANJA PRISELJENCEV**

Vključevanja oz. izključevanja priseljencev ne moremo razumeti brez ozadja, v katerem se dogaja. Pomemben je sociološki, kulturni, zgodovinski, politični oz. družbeni kontekst. Zanimajo nas predvsem socio-kulturni, ekonomski in institucionalni vidiki vključevanja priseljencev. V tem poglavju se bomo dotaknili različnih vrst kapitala, ki vplivajo na mesto, ki ga posameznik zaseda v družbi, ter jih razložili v kontekstu priseljencev in v povezavi s šolo kot vzgojno-izobraževalno ustanovo, za katero menimo, da ima v življenjih priseljencev eno ključnih vlog vključevanja v družbo. Zanimala nas bodo tudi stališča do priseljencev, ki prav tako vplivajo na njihovo vključevanje, ga omogočajo, otežujejo, lahko celo onemogočajo. Opredelili bomo tudi pojem identitete, natančneje etnične identitete, ki je bistvena determinanta posameznika. Za nas sta zanimiva predvsem dva elementa, ki sta bistvena pri oblikovanju identitete. To sta jezik in šola, ki sta tudi sicer v središču našega zanimanja.

### **2.1 Različne vrste kapitala**

Družboslovni teoretiki v svojih teorijah uporabljajo pojme, ki kot koncepti pomagajo pri razumevanju mehanizmov, ki vplivajo na spremembe v življenju posameznikov in na blaginjo skupnosti – to so ekonomski kapital, kulturni kapital, socialni kapital, človeški kapital. (Becker 1964; Bourdieu 1986; Burt 1992; Coleman 1988; Portes 1998) Siisiäinen (2000: 11) pravi, da so vse oblike kapitala bistveni dejavniki določanja družbenega položaja kateregakoli subjekta.

Na posedovanje katerekoli vrste kapitala pa zagotovo in najprej vpliva posameznikov izhodiščni položaj, ki ga je opredelil Bourdieu (1986) in poimenoval 'habitus'. Človek je z rojstvom umeščen v družino in s tem v določen socialni položaj, ki ga uživa njegova družina. Njegova 'začetna točka' je torej vnaprej določena. To okolje, ki mu je posameznik podvržen v primarni socializaciji, pa je odločujoče za posameznikovo nadaljnjo življenjsko pot. Zaradi tega neenakega izhodiščnega položaja posameznika je (zanj) tudi dostopnost do življenjskih virov neenakomerna in zato sta tudi družbena moč in mobilnost neenako dostopni.

Zgoraj omenjene različne vrste kapitala vplivajo na življenja priseljencev na veliko različnih načinov, v veliko različnih kontekstih. Prav različne vrste kapitala, ki jih priseljenci prinesejo

v sprejemno družbo, in tisti, ki jih v sprejemni družbi uspejo unovčiti (in pridobiti), bistveno vplivajo na razvoj njihovega vključevanja v družbo. Družine, ki se priselijo v sprejemno družbo z veliko ekonomskega in socio-kulturnega kapitala, imajo bistveno boljši izhodiščni položaj za vključevanje v sprejemno družbo kot tiste, ki tega kapitala nimajo. V kontekstu priseljencev pa so pomembne predvsem tiste vrste kapitala, ki so v družbi, v katero so se priselili, unovčljive.

V pričujočem delu nas bodo zanimali socialni, človeški in kulturni kapital. Omenimo le še ekonomski kapital, s katerim se ne bomo podrobneje ukvarjali, vendar je za posameznika in njegovo vključevanje v družbeno življenje tudi pomemben. Pravzaprav je že Bourdieu (1986) zapisal, da se tako socialni kot kulturni kapital pod določenimi pogoji spremenita v ekonomski kapital. Dodajmo, da je to skupno tudi človeškemu kapitalu.

### **2.1.1 Socialni kapital**

Za socialni kapital ni enotne in splošno sprejete definicije. Na koncept socialnega kapitala se sklicujejo ekonomisti, politiki in sociologi. Gre za zelo neotipljiv pojem, ki ga bomo poskušali razložiti oz. bolje rečeno osvetliti z deli 'očeta' tega koncepta, Pierra Bourdieuja, in še z dvema bolj pogosto citiranima avtorjema tega področja, Robertom Putnamom in Jamesom Samuelom Colemanom. Socialni kapital je ena najpomembnejših družbenih razsežnosti, saj, kot pravita De Graaf in Flap (1988: 453), so socialne mreže pomembne za večino stvari, ki jih ljudje želijo v življenju, to so: varnost, zdravje, družabnost, samozavest itd.

Bourdieu (1986) je opredelil socialni kapital kot skupek dejanskih ali potencialnih virov, ki so povezani v mrežo bolj ali manj institucionaliziranih odnosov, poznanstev, ali z drugimi besedami s članstvom v skupinah. Socialni kapital (ibid.) lahko torej razumemo kot skupek družbenih vezi in odnosov, ki jih pod določenimi pogoji lahko pretvorimo v ekonomski kapital. Bourdieu tako razume socialni kapital kot količino pomembnih stikov, s katerimi si posameznik lahko izboljša svoj družbeni položaj.

Putnam (1995) je opredelil socialni kapital v organizaciji kot mrežo, stopnjo zaupanja in norme, ki utrjujejo koordinacijo in sodelovanje zaradi obojestranskih koristi. Omenjene funkcije socialnega kapitala udeležencem omogočajo učinkovitejše delovanje pri doseganju

skupnih ciljev. Putnam (1993) trdi, da je socialni kapital korist, ki temelji na medsebojni povezanosti, zaupanju in nesebični pomoči med ljudmi ter v družbi ustvarja olajševalne okoliščine za spopadanje z družbenimi, političnimi in gospodarskimi problemi.

Vendar pa, kot so zapisali Schuller, Baron in Field (2000: 11), Putnam konceptu socialnega kapitala ne priznava le pozitivnih učinkov. Po njegovem mnenju ima socialni kapital lahko tudi negativne posledice.

Coleman (povzeto po 1988: 103–104; 1990: 302) pojmuje socialni kapital kot neotipljiv resurs, ki nastane na podlagi odnosov med ljudmi. Opreljuje ga predvsem z njegovimi funkcijami. Pravi, da je socialni kapital produktiven, saj omogoča doseganje določenih ciljev, ki brez njega mogoče ne bi bili dosegljivi. Pravi, da družbeni odnosi posameznikom predstavljajo uporabne kapitalske vire skozi procese vzpostavitve obveznosti, pričakovanj in zaupanja, ustvarjanja informacijskih kanalov ter norme in učinkovitih sankcij. Za razliko od drugih oblik kapitala, ki so lastni posamezniku, pa je socialni kapital del strukture odnosov med posamezniki in med družbenimi institucijami.

Coleman je koncept socialnega kapitala razvil predvsem na področju izobraževanja, in sicer v povezavi s socialno neenakostjo. S socialnim kapitalom je razlagal odnos med socialno neenakostjo otrok in njihovo učno uspešnostjo v šoli. Coleman je v študiji *Equality of Educational Opportunity* (1966)<sup>19</sup> ali, kot je tudi poznana, *Coleman Report*, ugotovil, da družinsko ozadje in socialno-ekonomski status bistveno vplivata na uspeh učencev. Prav tako je ugotovil (ibid.), da imajo značilnosti šol – in še posebej učiteljev – zelo pomemben vpliv na dosežke učencev. Poročilo je tako podalo dokaze, da lahko različni pogoji v različnih šolah vodijo do različnih učnih uspehov v šolanih otrok. Študija je tudi pokazala, da so se socialno deprivilegirane skupine (temnopoltih) učencev bolje odrezale v rasno mešanih oddelkih. Na podlagi teh izsledkov so v ZDA implementirali tudi program 'busing', v okviru katerega so učence desegregiranih mestnih četrti z avtobusi vozili v šole, kjer so prevladovali učenci večinske skupnosti.

Če povzamemo zgoraj predstavljene definicije socialnega kapitala, lahko ugotovimo, da omenjeni avtorji podobno opredeljujejo socialni kapital kot splet odnosnih razmerij med

---

<sup>19</sup>Povzeto po <https://www.boundless.com/sociology/understanding-education/education-and-inequality/coleman-s-study-of-between-school-effects-in-american-education/#>. (Dostop 5. 7. 2013)

različnimi posamezniki (in institucijami), ki tem posameznikom omogočajo lažje družbeno delovanje, posledično pa tudi uspeh. Socialni kapital tako razumemo kot pomemben dejavnik pri razlagi uspešnosti posameznikov (tudi podjetij in organizacij). Tako Martinjak (2003: 147) strne:

Socialni kapital se razume kot družbeni vir, pri katerem gre za investiranje v medosebne odnose, socialno izmenjavo, razvoj skupnosti in stopnjo zaupanja ter varnosti. Socialni kapital se razume kot tisti, ki omogoča socialno vključevanje posameznika v skupnost. Značilnost visoke stopnje socialnega kapitala so goste socialne mreže, ki posamezniku pomagajo pri socialnem vključevanju.

Uspešnost socialnega kapitala je tako torej odvisna od razvejanosti mreže ljudi, ki jo ima posameznik na voljo, od tega, kdo so posamezniki znotraj te mreže oz. kakšnim družbenim miljejem pripadajo ter koliko so za posameznike znotraj iste mreže poznanstev pripravljeni storiti. Kot smo omenili že zgoraj, socialni kapital ni vezan zgolj na odnose med posamezniki, ampak so del koncepta socialnega kapitala tudi institucije. "Avtorji opredeljujejo socialni kapital v odnosu do šol in univerz, cerkev in pripadajočih stavb, bolnišnic, cest in ulic, letališč, kanalizacije in vodnih sistemov ter drugih objektov in naprav, ki pripadajo javnim ustanovam in službam vlade." (Dube, Howes, McQueen v Schuller, Baron in Field 2000: 2) Tudi mi se bomo v nadaljevanju osredotočili na eno od institucij, ki je sicer v središču našega zanimanja, to je šola.

Čeprav ima, kot smo že zapisali, socialni kapital tudi negativne učinke,<sup>20</sup> pa večina raziskovalcev piše o koristih, ki jih ta prinaša posamezniku.

Adler in Kwon (2000: 103–105) med pozitivnimi učinki socialnega kapitala izpostavljata:

- dostop do različnih virov informacij po nižjih stroških,
- moč in vpliv,
- solidarnost.

Prav tako je tudi Putnam (1995: 66) zapisal, da so ameriški znanstveniki odkrili paleto empiričnih dokazov v prid socialnemu kapitalu, ki naj bi bistveno vplival na kakovost

---

<sup>20</sup> Berce (2009) piše, da preveliko število stikov oz. preveliko poistovetenje z normami skupnosti lahko povzroči zmanjšan dostop do informacij ter tako ovira razvoj in svobodo posameznika. Visok socialni kapital pa lahko posamezne skupine (mafija, teroristi) tudi izrabijo za svoje cilje, ki so za širšo družbo lahko tudi uničujoči.

življenja posameznikov in delovanja različnih institucij.

### **2.1.2 Človeški in kulturni kapital**

Človeški in kulturni kapital sta sorodna pojma in pojmovanja avtorjev o obeh konceptih se v določenih pogledih tudi prekrivajo.

Človeški kapital je skoraj univerzalno definiran s sposobnostmi, usposobljenostjo ali dolžino šolanja (povzeto po Schuller, Baron in Field 2000: 24). "Opredelimo ga na različne načine, denimo kot: znanje, spretnosti, sposobnosti in značilne lastnosti posameznika, kiboljšajo njegovo osebno in socialno življenje ter ekonomski status." (Healy, Cote et al. 2001: 18) Definicija OECD-ja pa k posedovanju znanja dodaja tudi znanje o uporabi tega znanja, poleg tega pa med človeški kapital uvršča tudi zdravje. Prav kombinacija zdravja in dolžine izobraževanja bistveno vpliva na uspešnost posameznika in kakovost njegovega življenja.

Bourdieu (povzeto po 1986: 47–51) je razlagal kulturni kapital v okviru treh pojavnih oblik. Prvo obliko imenuje 'utelešena' (angl. embodied) oblika in jo razume kot skupek vrednot, tradicije, vzgoje in omike, ki jih človek pridobi skozi socializacijo, navadno v procesu primarne socializacije v krogu družine. V to obliko kulturnega kapitala vključuje tudi znanje jezika. Drugo pojavno obliko kulturnega kapitala imenuje 'materializirana' oblika, ki je po njegovem vsa kulturna dediščina, kot so umetniška dela, dragocene zbirke, knjige ... Tretjo obliko kulturnega kapitala pa imenuje 'institucionalizirana' oblika in se kaže skozi višino dosežene stopnje izobrazbe.

Kot poudarjajo avtorji projekta Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti (2010) in kot smo tudi že zapisali, pa je treba določena znanja in veščine posameznika vezati na konkretno okolje oziroma družbeni kontekst, v katerem so bili pridobljeni. Namreč predvsem socialni in kulturni kapital nista vedno prenosljiva v vse družbene kontekste. Predvsem kulturni kapital je velikokrat vezan prav na družbene okoliščine, v katerih je pridobljen. V nadaljevanju bomo ta vidik (predvsem) socialnega in kulturnega kapitala obravnavali na primeru priseljencev.

## **2.2 Kapital in priseljenci**

V pričujočem podpoglavju predstavljamo socialni in kulturni kapital v luči integracije

priseljencev v novo okolje. Kot smo že zapisali, je količina socialnega in kulturnega kapitala eden ključnih dejavnikov, ki vpliva na hitrost in učinkovitost vključevanja priseljencev v sprejemno državo.

Kot pravi Korošec (2008: 8), se študije o priseljenih kažejo kot idealne za rekonceptualizacijo pojma socialni kapital, saj omogočajo hipotetični opis posameznika, ki ima malo ali čisto nič kulturnega in socialnega kapitala določene družbe. Tako piše (ibid. 6):

Hipotetično bi si bilo zamisliti nekoga z nič kulturnega kapitala določene države: to bi bil priseljenec, ki ne obvlada jezika ciljne države, ki ni pridobil nič znanja, veščin in izobrazbe niti v ciljni državi niti o ciljni državi. Vendar se njegov kulturni kapital poveča že ob prvem stiku s slovensko državo (npr. na slovenskem konzulatu, ali na meji ipd.). Na podoben način si je mogoče predstavljati, kakšen naj bi bil posameznik s povprečno zalogo slovenskega kulturnega kapitala: npr. da obvlada slovenski jezik in poseduje povprečno količino vedenja o Sloveniji (približno tisto, kar naj bi povprečen posameznik pridobil do zaključenega srednjega izobraževanja v Sloveniji oziroma do 18. leta starosti).

Velika verjetnost je, da četudi imajo priseljenci, ki prihajajo v novo okolje, nekaj kulturnega kapitala, nimajo socialnega kapitala novega okolja. Za priseljence se domneva, da imajo malo stikov, poleg tega pa jih imajo večinoma s pripadniki lastne etnične skupnosti (Kanas in van Tubergen 2006). Socialni kapital znotraj priseljske skupnosti pa ni enakovreden oz. enako koristen kot tisti med pripadniki večinske skupnosti. Nekateri avtorji trdijo, da stiki znotraj lastne etnične skupine celo škodijo ekonomski mobilnosti priseljencev. Tako Wiley (1967 v Korošec 2008) meni, da etnična skupnost ščiti priseljenca, s tem ko mu nudi delo znotraj te skupnosti, vendar pa ga s tem tudi izolira od večinske družbe. Prav tako imajo priseljenci tudi večinoma omejeno število informacij s trga dela, če pa jih že imajo, pa gre za zaposlitve na (naj)nižjih delovnih mestih. "Prestičnejše zaposlitve so običajno zunaj etnične skupnosti, torej ostajanje znotraj nje pomeni pristajanje na manj prestižno zaposlitev." (Korošec 2008: 9–10)

Socialni in kulturni kapital delujeta vzajemno. Več kulturnega kapitala prinese več socialnega kapitala in obratno, več socialnega kapitala lahko pomeni tudi več kulturnega kapitala. Priseljenci, ki se šolajo ali delajo v ciljni državi, večajo svojo kulturni kapital ciljne države, vendar imajo v šoli ali na delu obenem tudi več stikov (z domačim prebivalstvom) in si na ta način večajo tudi socialni kapital. Več stikov in s tem večji socialni kapital pa lahko obratno

prinese posamezniku tudi več kulturnega kapitala, saj lahko posameznik v interakciji z drugimi (z domačim prebivalstvom) izboljšuje svoje jezikovno znanje (in znanje, ki je vezano na norme, vrednote ...), po drugi strani pa mu ravno boljše znanje jezika povečuje tudi možnosti za dodatne stike z domačim prebivalstvom. (povzeto po Kanas in van Tubergen 2006)

Brez kakršnegakoli znanja jezika ciljne države si težko predstavljamo, da bi lahko priseljenc izboljšal tudi svoj socialni kapital, ki bi lahko bil primerljiv s socialnim kapitalom domačega prebivalstva ciljne države. Tako je ravno znanje jezika odločilno pri stiku z ljudmi nove države, pa tudi pri vstopanju na trg dela itd. Za priseljence je torej prav znanje jezika eden ključnih dejavnikov uspešne integracije v novi državi. Tako kot velja za socialni kapital, je tudi, kot pravi Freidberg (2000), kulturni kapital ciljne države pomembnejši kot kulturni kapital izvirne države. Četudi priseljenci vstopajo na trg dela v novi državi z določeno visoko stopnjo izobrazbe oz. kulturnega kapitala izvirne države, to še ne pomeni, da se lahko primerjajo z domačim prebivalstvom in potegujejo za enaka delovna mesta, saj izobrazba, pridobljena v državi izvora, ni nujno popolnoma prenosljiva na trg dela nove države. Delodajalci preprosto ne vedo, katera znanja spričevala dokazujejo. V lažjem položaju so tako tisti, ki so se v novo državo priselili pred všolanjem oz. med šolanjem. Priseljenci, ki so se šolali v izvorni državi, premorejo namreč najverjetneje malo kulturnega kapitala ciljne države. Najpomembneje je, da največkrat ne poznajo jezika ciljne države oz. je njihovo poznavanje jezika omejeno (razen priseljencev, ki se priselijo v države, ki pred vstopom v državo zahtevajo znanje uradnega jezika države<sup>21</sup>), če pa so priseljeni iz zelo oddaljenih krajev, pa je vprašljivo tudi njihovo poznavanje norm, vrednot in kulture ciljne države. Vprašanje pa je, zakaj se priseljenci (če izločimo tiste, ki so nenadno prisiljeni k preselitvi oz. so vstopili v državo, v katero je dostop možen le s predhodnim uspešno opravljenem jezikovnim testom in so se nekih osnov jezika naučili), ki se odločijo za migracijo v drugo državo, ne naučijo jezika oz. vsaj osnov jezika ciljne države. Lahko gre za problem socialnega kapitala, ko se ne zavedajo pomembnosti poznavanja jezika v novem okolju in se zato z novim jezikom tudi ne seznanijo. Razlog pa je zagotovo lahko tudi v tem, da se priseljenci sami ne morejo naučiti jezika, tečajji, ki bi jim omogočili seznanitev z novim jezikom, pa so dragi in večinoma si jih

---

<sup>21</sup> Kot pišejo v poročilu o raziskavi Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states,<sup>21</sup> mnoge evropske države zahtevajo za odrasle priseljence znanje nacionalnega jezika za dovoljen vstop v državo ali pri pridobitvi stalnega prebivališča ali državljanstva. Po podatkih poročila za vstop v državo znanje jezika zahtevajo npr. v Franciji, Nemčiji, na Nizozemskem, v Liechtensteinu, to so načrtovale tudi Luksemburg, Danska in Velika Britanija.

ne morejo privoščiti.

Kot piše Korošec (2008: 4), pa moramo upoštevati, da vse razlike med priseljenci, potomci priseljencev in večinskim narodom ne obstajajo nujno zaradi obstoječih neenakih možnosti, ampak lahko nastajajo tudi zaradi morebitnih kulturnih in drugih specifik določene skupnosti. Kot pravi, ne moremo govoriti o neenakih možnostih, če so razlike med priseljenci in domačim prebivalstvom posledica osebnih izbir pripadnikov določene populacije.

### **2.3 Kapital in šola**

V nadaljevanju razpravljamo o šoli kot o vzgojno-izobraževalni instituciji v okviru socialnega, kulturnega in človeškega kapitala. Poleg socialnega kapitala, ki je, kot pravi Martinjak (2003: 140), "rezultat šole, ki poudarja sodelovalno naravnane medosebne odnose in ki v izključujoči družbi deluje socialnemu vključevanju v prid," pa sta tudi kulturni in človeški kapital po našem mnenju pomembna rezultata vzgojno-izobraževalnega sistema.

Skozi šolanje se dogajajo procesi socializacije, prav tako pa je, kot smo videli, šola ključni prostor za pridobivanje vseh vrst kapitala. V šoli posameznik pridobiva znanje, vrednote, tudi norme neke družbe (saj je šola odsev družbe), torej kulturni kapital. Z navezovanjem stikov in interakcijo z drugimi si posameznik veča socialni kapital, z razvijanjem sposobnosti pa pridobiva tudi človeški kapital. Tudi Martinjak (2003) in Korošec (2008) pišeta, da je šola prostor pridobivanja socialnega kapitala. Martinjak (2003: 140) dodaja, da je treba v tem kontekstu šolo nujno izpostaviti ne le kot prostor učenja, temveč tudi kot socialni prostor. Pri tem pa mora šola odigrati pomembno vlogo – ustvariti mora prostor takšnega ozračja, ki spodbuja vključevanje in ne izključevanje.

Sicer pa v kontekstu šole kot enega od gradnikov kulturnega in človeškega kapitala ne moremo mimo poudarka, ki postavlja pod vprašaj na znanju temelječo družbo:

Toda ali je družba, v kateri bo poglobljena okupacija socialnih interakcij znanje, res tista, ki bo delovala v prid socialnemu vključevanju? Posamezniki in skupine z manjšo kapaciteto za učenje in slabšim temeljnim znanjem so med nami in tudi vedno bodo in če bo ravno to pogojevalo njihove odnose z drugimi, potem njihove socialne izključenosti ne more rešiti nobeno načelo vseživljenjskega učenja. Kajti te skupine bodo vedno zaostajale. Tudi, če se vzpostavi in omogoči pot, ki bi vodila v izenačevanje, se to vedno znova izmika. / .../ Šola



učee se družbe s poudarkom na krepitvi človeškega kapitala, ki želi prispevati k večjemu socialnemu vključevanju, bi zaradi vseh tistih posameznikov in skupin, ki jim ne uspe teči maratona v družbi znanja, morala zavzeti kritično stališče do izključujočih se izobraževalnih strategij. (Martinjak 2003: 146, 149)

Vendar, kot pravi Manley (1996: 213), je izobraževalni sistem "varuh standardov: standardov akademske odličnosti, znanstvene resnice in tehnološke primernosti. Tak sistem teži k izključevanju in se usmerja le na tiste študente, ki kažejo sposobnosti in odnose v skladu s pravili odličnosti. Preostale skuša odriniti v manjvreden proces usposabljanja za življenje, ta pa je del procesa izključevanja iz najboljšega, kar družba lahko ponudi". Kar pa pomeni, da koncept na znanju temelječe družbe, ki ga promovira Evropska skupnost, tako zagotovo ne more biti po meri vseh in vsem.

Postavlja se torej vprašanje, ali bomo sploh lahko kdaj presegli delitev 'mi in oni', torej tisti, ki imajo dostop do znanja oz. katerih resnična realnost je podlaga za standardizacijo znanja, in tisti, ki tega dostopa nimajo oz. niso del enakega kulturnega okolja in sveta, ki bi omogočal enakovredno sprejemanje in doseganje tega standardiziranega znanja. Pri tem pa se zdi, da je glavno vodilo (gonilo) današnje družbe tekmovalnost, ki je položena že v zibelko vsakogaršnje izobraževalne poti. "V družbi, ki stremi le še k uspehu, se število tistih, ki v tej tekmi izgubljajo, večja. Zato nas ne sme presenečati, da se število otrok, ki so tako ali drugače stigmatizirani, označeni, izstopajoči, nenehno povečuje." (Kobolt in Pelc Zupančič 2010: 58)

Na zgoraj postavljeno vprašanje si upamo odgovoriti, da na podlagi politike, ki jo poznamo danes, te delitve ne bomo mogli preseči. To sicer potrjuje tudi podatek poročila Evropske komisije o izobraževanju za leto 2011, ki pravi, da je Evropska unija uresničila le enega izmed petih ciljev,<sup>22</sup> ki si jih je zadala leta 2003. Te delitve pa ne bomo presegli predvsem zaradi tega, o čemer pišeta Gmarnikow in Green (1999: 121–122), da so revščina, socialna izključenost in izobraževalna vrzel tesno vezani na ekonomske neenakosti. S tem je krog sklenjen; ekonomske neenakosti ne omogočajo dostopa do znanja, (ne)dostopnost do znanja oz. izobraževalna vrzel pa onemogoča izhod iz revščine in socialne izključenosti.

---

<sup>22</sup> Evropska unija je do leta 2010 število univerzitetnih diplomantov s področja matematike, naravoslovja in tehnologije brez težav povečala za 15 odstotkov. Kljub določenemu napredku pa ni bilo dovolj storjenega za zmanjšanje števila otrok, ki opustijo šolanje, izboljšanje pismenosti in povečanje števila slušateljev v višjem srednješolskem izobraževanju in izobraževanju odraslih (Poročilo EU o izobraževanju: dober napredek, vendar za doseganje ciljev potrebno še več 2011).

Šola v na znanju temelječi družbi s šolskim (ne)uspehom sicer vzpostavlja tekmovalne odnose, vendar pa se po drugi strani, kot pišejo Delors et al. v Poročilu Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, Učenje: skriti zaklad (1996: 51), k "šoli zatekamo kot h ključni ustanovi ponovnega vključevanja".

Sparkes (1999: 34) je tako zapisal, da so raziskave v ZDA ovrgle kritiko izrabe izobraževanja kot dejavnika za zmanjševanje neenakosti. Navedel je Ashenfelter in Rouse (1999), ki ugotavljata, da je šola obetaven prostor za povečanje sposobnosti in dohodkov posameznikov. Tudi Carneiro (1996: 194) je opredelil izobraževalne sisteme kot vir človeškega kapitala, kulturnega kapitala ter družbenega (oz. socialnega) kapitala. Zapisal je, da ni treba, da je 'človek človeku volk' (*homo homini lupus*), saj lahko s pomočjo izobraževanja, ki ostaja zvesto svojim skupinskim ciljem, postane 'človeku prijatelj' (*homo homini amicus*). Na podlagi tega pa lahko zaključimo, da se zdi, da šola dejansko ima potencialne za zmanjšanje neenakosti in izključevanje. Vprašanje pa je, ali jih zna/mo tudi izkoristiti.

### 2.3.1 Vrstniški kapital

Na integracijo priseljencev in njihovo šolsko uspešnost pa naj bi pomembno vplival tudi t. i. vrstniški kapital – interakcija in sodelovanje s sovrstniki ter njihovo sprejemanje. Kot je zapisala Knaflič (1990: 10): "Stopnja etnične tolerantnosti širšega okolja, zlasti pa vrstnikov, prav tako vpliva na otrokovo počutje in doživljanje. Netolerantnost vrstnikov lahko pelje v ekstremno željo po asimilaciji in zanikanju lastnega porekla ali pa se pri otroku še razvije nezaupanje vase, negotovost, občutek nesprejetosti. Obe reakciji povzročata čustvene napetosti."

Rybov (2009) je zapisal, da je le malo raziskav,<sup>23</sup> ki bi proučevale vpliv vrstniškega socialnega kapitala na šolski uspeh priseljenjskih mladostnikov. Predlagal je (ibid. 476), da bi morali učitelji več pozornosti nameniti ustvarjanju vrstniških mrež in ustvariti takšno okolje, od katerega bi lahko imeli koristi pridobivanja socialnega kapitala, ki izhaja iz tovrstnega mreženja, tako priseljenci kot domači učenci. Po njegovem mnenju učitelji ravno tako ne bi smeli videti medmigracijskih prijateljstev kot oviro pri možnostih za izobraževanje priseljencev.

---

<sup>23</sup> Gibson, Gándara in Koyama 2004; Kao 2004; Ream 2005a; 2005b.

Christina Igoa (1995 v Brinegar 2010: 16) je tako artikulirala različne pozitivne vplive sovrstnikov pri vključevanju priseljenih učencev; učitelj pusti učence same v medsebojnih odnosih, sovrstniki pomagajo olajšati izolacijo in strah priseljenih otrok, spodbujajo učenje in razvoj govorenja v drugem jeziku, učijo brati, delujejo kot svetovalci in pomagajo učencem priseljencem pri sprejemu in potrditvi znotraj skupine. Po njenem mnenju (ibid.) morajo šole sprejeti namerne odločitve o združevanju v zvezi s priseljenci.

Medsebojni odnosi so za priseljence pomembni predvsem zaradi številnih ovir, s katerimi se srečujejo pri vključevanju v novo okolje; vprašanja o izbiri kulture (domače in priseljske), pomanjkanje, revščina, osamljenost, širša nesprejetost ... Ker je odnos vrstnikov ključni dejavnik oblikovanja samopodobe in iskanja mesta v družbi, morajo biti šolski delavci, učitelji in socialni delavci posebno pozorni na odnose znotraj vrstniških skupin. Posebej morajo biti pozorni tudi na morebitno zasmehovanje nekaterih učencev pri pouku ali na šolskih hodnikih in v takšnih primerih nastopiti s svojo vzgojno vlogo.

Ker pa je jasno, da otroci vzorce obnašanja prinesejo od doma in iz okolja, v katerem živijo in odraščajo, je v okvir čim boljše integracije otrok priseljencev nedvomno treba vključiti čim širši krog ljudi, ki vstopa v stik s temi otroki. Med pomembnejšimi so zagotovo tudi starši sošolcev, ki bi se morali s svojimi otroki o specifični situaciji otrok priseljencev pogovarjati tudi doma, sami pa ravnati tako, da bi bili svojim otrokom za zgled.

## **2.4 Socialno-ekonomski položaj priseljencev**

Socialno-ekonomski položaj največkrat kaže na življenjsko raven posameznika ali skupine. Povezan je predvsem z zasedanjem različnih delovnih mest, višino dohodka, močjo, ugledom in dostopom do številnih drugih družbenih ugodnosti in potreb, kot so izobraževanje, zdravje, aktivno preživljanje prostega časa itd.

Po podatkih Statističnega urada RS iz leta 2012<sup>24</sup> je "med priseljenci prve priseljske generacije, starimi 25–64 let, takih, ki imajo višje- ali visokošolsko izobrazbo, skoraj 11 %", dobrih 60 % priseljencev prve generacije pa ima osnovnošolsko, nižjo ali srednjo poklicno šolo. Omenjeni podatki kažejo, da je večina priseljencev prve generacije, ki se priseljujejo v

---

<sup>24</sup> Dan migrantov 2012 (objavljeno 14. decembra 2012). [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5210](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5210). (Dostop 27. 6. 2013)

Slovenijo, nižje izobraženih. Tako so na spletni strani Statističnega urada RS ob Mednarodnem dnevu migrantov leta 2009<sup>25</sup> zapisali: "Slovenija na splošno že desetletja privablja nizko izobraženo delovno silo. Statistični podatki kažejo, da se izobrazbena sestava priseljenih tujcev ohranja."

Bešter (2007b: 226) pa je predstavila izsledke raziskave Percepcije slovenske integracijske politike (PSIP) 2003, ki pravijo, da je izobrazbena skupina priseljencev z območja nekdanje Jugoslavije (razen Bošnjakov, Muslimanov in Albancev, ki so po izobrazbeni strukturi v opazno slabšem položaju), ki sicer predstavljajo najštevilčnejšo populacijo priseljencev, primerljiva z izobrazbeno strukturo Slovencev. Takšno razlikovanje podatkov je lahko posledica tega, da so med priseljenci z območja nekdanje Jugoslavije najštevilčnejši prav priseljenci iz Bosne in Hercegovine (po podatkih Statističnega urada RS iz januarja 2011 je 38.732 tujcev z območja Bosne in Hercegovine od 69.703 vseh priseljenih tujcev z območja nekdanje Jugoslavije skupaj), prav tako pa lahko na rezultate vpliva tudi to, da so v rezultate, ki jih je predstavila Bešter (2007b), vključeni tudi priseljenci druge generacije.

Poklicna struktura priseljencev in njihovih potomcev, ki jo je predstavila Bešter (2007a: 234), pa kaže, da se največ priseljencev uvršča v poklice za preprosta dela; upravljalce strojev in naprav, industrijskih izdelovalcev ter v poklice za neindustrijski način dela. Bešter (ibid. 235) je še dodala, da če primerjamo podatke poklicne strukture z izobrazbeno strukturo populacije priseljencev, lahko sklepamo, da priseljenci in njihovi potomci nimajo enakih možnosti za zaposlitev na bolj uglednih delovnih mestih. Kot kaže, priseljenci velikokrat opravljajo slabše plačana dela ali so celo brezposelni, temu primeren je ponavadi tudi njihov socialno-ekonomski položaj.

Prav tako pa so tudi priseljenci višje izobrazbene strukture, ki so v svojih izvornih državah zavzemali uglednejša delovna mesta (navadno imajo tudi višji socialno-ekonomski status), v ciljni državi ponovno na začetku svoje poti, saj v svojih matičnih državah zapustijo svoj visok in ugleden družbeni položaj, poleg tega imajo v novi državi navadno tudi malo socialnega kapitala, večinoma imajo tudi nizek kulturni kapital, predvsem pa njihov kulturni kapital ni vedno unovčljiv v ciljni državi.

---

<sup>25</sup> Dan migrantov 2009 (objavljeno 16. december 2009). [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=2838](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2838). (Dostop 27. 6. 2013)

Priseljenci z vstopom v novo okolje tako niso v enakem izhodiščnem položaju z domačim prebivalstvom, prav tako pa jim odnosi družbenih moči tudi otežujejo (lahko celo ne omogočajo), da bi lahko svoj položaj bistveno izboljšali. Na njihov položaj vpliva tudi institucionalni okvir vključevanja priseljencev, ki ga sprejme ciljna država v okviru migrantske politike. Socialno-ekonomski položaj se tako le utrjuje, poleg tega pa vpliva tudi na položaj naslednjih generacij. Bourdieu (1986) tako pravi, da se obstoječa družbena neenakost enostavno reproducira, in sicer tudi ali predvsem prek prenosa kapitala znotraj družine. Pravi, da je ta odvisen od odnosov v družini, od časa, ki ga družina preživi skupaj in od naporov, ki ga vloži v prenos kapitala, ki ga ima.

Socialno-ekonomski položaj pa bi si lahko posameznik teoretično izboljšal prav prek izobraževalnega sistema. Vendar se s tem Bourdieu (ibid.) ne bi strinjal, saj pravi, da so učni dosežki determinirani s kulturnim kapitalom, ki ga otrok prinese s seboj iz družinskega okolja (k povezavi socialno-ekonomskega položaja z učno uspešnostjo otrok se bomo vrnili v nadaljevanju v poglavju 5 *Značilnosti učencev priseljencev*). Po drugi strani pa nekateri avtorji (Power et al. 2004 v Peček in Lesar 2006: 24–25) opozarjajo na individualistični pristop, po katerem je posameznik ključni oblikovalec svojega lastnega življenja. S tem se odmikajo od Bourdiejevega socialno-ekonomskega determinizma. Pravijo, da se posamezniki odločajo v zvezi z izobraževanjem predvsem na podlagi različnih evalvacij koristi izobraževanja in ne na podlagi značilnosti, ki jih določajo za pripadnike določenega kulturnega in ekonomskega razreda (povzeto po Peček in Lesar 2006: 25). S tem lahko razložimo, zakaj so nekateri otroci kljub slabemu socialno-ekonomskemu statusu uspešni. Njihov uspeh je namreč pogojen tudi z željo po boljšem življenju, predvsem na podlagi prepričanja, da je lahko izobraževanje izhod iz trenutnega slabega socialno-ekonomskega položaja.

## 2.5 Stališča do priseljencev

Medvešek (2010: 47) je zapisala:

Med imigrantsko populacijo v Sloveniji številčno prevladuje t. i. delovna imigracija državljanov tretjih<sup>26</sup> držav / .../ Njihova poglavitna razloga za priselitev sta zaposlitev in

---

<sup>26</sup> V pravnem smislu gre za državljane držav, ki niso članice Evropske unije. (Zakon o tujcih Ur. l. RS, št. 107/06)

sezonsko delo, iz česar lahko sklepamo, da gre za pretežno ekonomske migrante. Večji del državljanov tretjih držav je zaposlenih v gospodarskih dejavnostih, kot sta gradbeništvo in predelovalna industrija, v njih pa večinoma zasedajo manj zahtevna delovna mesta.

Kot je še dodala (ibid.), ravno delovne migracije na ravni nacionalnih politik in v javnem diskurzu niso vedno pozitivno ovrednotene. Vendar pa rezultati ekonomskih raziskav (Bauer, Flake, Sinning 2011; Borjas 2006; Dustmann, Fabbri in Preston 2005) o vplivu migracij na (ne)zaposlenost domačega prebivalstva ne kažejo bistvene povezanosti med omenjenima spremenljivkama. Medvešek (2010: 73) na podlagi analize različnih raziskav piše, da se raziskave zaradi različnih družbenih kontekstov v določenih segmentih razlikujejo, vendar pa večinoma izkazujejo pozitiven vpliv imigracij na trg dela. Če že obstajajo kakšni vplivi na brezposelnost domače delovne sile, pa so ti izredno majhni (Glover et al. 2001). Tudi rezultati raziskave Rakesha Kochharja (2006) niso pokazali pomembne korelacije med priseljevanjem in stopnjo brezposelnosti v desetih državah z visoko stopnjo priseljevanja. To prepričanje zagovarja tudi Philippe Legrain (2007) v svoji knjigi *Immigrants – your country needs them*. Prav tako tudi Mojca Vah in Marina Lukšič-Hacin (2008) z različnimi empiričnimi argumenti potrjujeta, da priseljevanje ne vodi h kolapsu evropskih držav blaginje in da v raziskavah ni zaznati, da so imigranti zgolj prejemniki socialnih transferjev (denarnih prejemkov, subvencij, plačil). Po drugi strani pa lahko na prisotnost priseljencev in na njihovo delo v državi sprejemnici gledamo tudi tako, kot pravi Kienzl (1992: 9): "/ .../ z opravljanjem slabo plačanih in težavnih del so priseljenci omogočili domačim delavcem gospodarski in socialni vzpon." Tudi demografski trendi kažejo, da bodo morale države v prihodnosti kvečjemu povečevati število priseljencev, če bodo želele zapolniti potrebe po delovni sili in zmanjšati naraščajoče nesorazmerje med upokojenim in aktivnim prebivalstvom (Sancton 2000). Tudi Slovenija bo zaradi negativnih demografskih trendov in potreb trga nujno potrebovala pozitiven migracijski tok, ki bo omogočil normalen gospodarski razvoj (Kovač 2003).

Kot pravi Komac (2007: 50), večinsko prebivalstvo v Sloveniji meni, da naj bi bile poleg delovnih mest ogrožene tudi nekatere prvine narodne identitete, v prvi vrsti slovenski jezik, na katerega obstoj naj bi vplivali prav jeziki priseljencev, zato bi se morali priseljenci čim prej naučiti slovenski jezik, ob tem pa tudi čim prej pozabiti na svoj jezik oz. se izogibati njegovi rabi v javnosti (več o tem pišemo v podpoglavjih 3.3 *Stališča do jezika* in 3.4 *Jezikovne ideologije*). Bešter (2003) dodaja, da naj bi po mnenju večinskega prebivalstva tujci ogrožali tudi prvine večinske kulture z vnašanjem njihovih/tujih vrednot in navad. Mujkanović (2010:

204–205) pa se pri tem smiselno sprašuje o kulturi druge strani, torej o kulturi priseljencev:

Družba ima namreč pravico, da zavaruje svojo edinstveno kulturo in način življenja. Kje pa je obratna sorazmernost? Tudi priseljenci imajo *edinstveno kulturo in način življenja*, ki ga prav tako želijo zavarovati. Verjetno so v tem svojem varovanju še bolj zagrizeni ravno zato, ker je kultura edino, kar so lahko prinesli s seboj v tujo državo. Toda na drugi strani so avtohtoni prebivalci, ki se vedno bolj bojijo, da bi bili napadeni. In sicer ne s strani tankov in vojske, ampak s strani priseljencev, "ki govorijo druge jezike, častijo druge bogove, pripadajo drugim kulturam in jim bodo verjetno prevzeli delovna mesta, zasedli zemljo, živeli na račun njihovega socialnega sistema in ogrozili njihov način življenja". (Weiner, 1995, v Huntington, 2005, str. 251) Kaj pa, če bi prevzeli njihovo kulturo? Zakaj se tega ne bojijo? Prav tako gre za nekaj, kar je njihovo ...

Velikokrat pa se dogaja, da so strah pred izgubo delovnih mest, izgubo kulture, jezika in identitete samo izgovori za prikrivanje netolerantnosti in nesprejemanje drugačnosti, kar oriše spodnji citat:

Podoba tujca oziroma ne kateregakoli tujca, temveč konkretnije imigrantskega delavca, begunca ter prosilca za azil, je v mnenjih slovenske javnosti zaznamovana vsaj z nesprejemanjem, če ne že z nestrpnostjo ali s sovražnim govorom do drugih in drugačnih. Odnos slovenskega okolja do migrantov – ki v največjem deležu niso 'najbolj zaželeni ali dobrodošli tujci', temveč prej vprašljivi 'prišleki z vnaprej sumljivimi nameni' – zaznamuje diskrepanca med zaželenimi migrantskimi elitami ter 'zgolj' nujno potrebno delovno silo, slednje pa z neugodnimi razmerami gospodarske recesije postaja še bolj izrazito. (Zavratnik Zimic 2011: 56)

V Sloveniji dokumenti na področju podeljevanja pravic pri zaščiti priseljencev sicer obstajajo, ampak je "nabor ustavnih določb o varstvu 'imigrantskih' etničnih/narodnih skupnosti /... / skromen, še posebno, če ga primerjamo z naborom pravic, ki jih slovenska ustava 'priznava' italijanski in madžarski narodni skupnosti ter Romom". (Komac 2007: 55) Na tem mestu si pogledjmo le nekaj členov Ustave, ki so posvečeni zagotavljanju enakih možnosti in enaki obravnavi. Na primer 13. člen ustave, ki določa: "Tujci imajo v Sloveniji v skladu z mednarodnimi pogodbami vse pravice, zagotovljene s to ustavo in z zakoni, razen tistih, ki jih imajo po ustavi ali po zakonu samo državljani Slovenije," in 14. člen, v katerem je zapisano: "V Sloveniji so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne

glede na narodnost, raso spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj, invalidnost ali katerokoli drugo osebno okoliščino. Vsi so pred zakonom enaki." 22. člen opredeljuje enako varstvo pravic vseh oseb v postopku pred državnimi organi: "Vsakomur je zagotovljeno enako varstvo njegovih pravic v postopku pred sodiščem in pred drugimi državnimi organi, organi lokalnih skupnosti in nosilci javnih pooblastil, ki odločajo o njegovih pravicah, dolžnostih ali pravnih interesih." Enak dostop do zaposlitve je opredeljen v 49. členu: "Zagotovljena je svoboda dela. Vsakdo prosto izbira zaposlitev. Vsakomur je pod enakimi pogoji dopustno vsako delovno mesto. Prisilno delo je prepovedano." Poleg tega je v 63. členu zapisano, da je protiustavno "vsakršno spodbujanje k narodni, rasni, verski ali drugi neenakopravnosti ter razpihovanje narodnega, rasnega, verskega ali drugega sovraštva in nestrpnosti. Protiustavno je tudi vsakršno spodbujanje k nasilju in vojni".

Prav tako lahko tudi v Resoluciji o imigracijski politiki Republike Slovenije (2002) med drugim preberemo tudi naslednja načela migrantske politike, in sicer solidarnost, spoštovanje prava in človekovih pravic, enakopravnost, svoboda in vzajemno sodelovanje.

Vendar pa v nasprotju z zgoraj omenjenimi pravnimi določbami analize kažejo, da nestrpnost v Sloveniji obstaja, in sicer je nestrpnost do Neslovencev obstajala že pred osamosvojitvijo Slovenije leta 1991, pozneje pa se je še okrepila<sup>27</sup> (Medvešek 2007b). "V raziskavi Slovensko javno mnenje (SJM, op. a. I. B.), ki je bila opravljena v letih 1970/71, torej pred začetkom velikega imigracijskega vala, so bili na vprašanje o tem, ali je priseljevanje iz drugih jugoslovanskih republik dobro ali slabo, dobljeni naslednji odgovori.<sup>28</sup> / .../ Priseljevanje je za precejšen del anketirancev slaba razvojna odločitev. (op.a. 42,5%). Le slaba tretjina meni, da je priseljevanje v glavnem dobro (op.a. 28,6%)." (Komac 2007: 47– 48) Med razlogi za pozitivno vrednotenje imigracij prevladujejo predvsem ekonomski razlogi (migranti počnejo dela, ki jih domačini nočejo oz. nimajo ustreznih kvalifikacij), ravno tako so tudi predvsem ekonomski razlogi zastopani v odklonilnih odgovorih, in sicer da migranti odvzemajo delovna mesta Slovincem (Komac 2007).

---

<sup>27</sup> Delež anketirancev, ki je menil, da priseljevanje delavcev iz tedanjih jugoslovanskih republik ogroža Slovence, se je "povečal na kar 53 odstotkov, zgolj 28,5 odstotka anketiranih se s to trditvijo ni strinjalo". (Medvešek 2007b: 194)

<sup>28</sup> V omenjeni raziskavi je bilo anketiranih 2.100 ljudi.



Vprašanje je, kako to, da smo dobili takšne rezultate že v času življenja pod okriljem ene države v duhu bratstva in enotnosti, ko je bilo (naj bi bilo) spoštovanje in življenje v heterogenosti vsakdanja stvarnost. Odgovor ponuja Komac (1998: 38): "V obdobju nekdanje Socialistične Republike Slovenije je bil primer priseljskih skupnosti iz jugoslovanskih republik skupaj s pojavi etnične diskriminacije varno spravljen pod ideološko preprogo bratstva in enotnosti." Dejansko je bil odnos do drugih pripadnikov takrat še iste države podoben, kot je danes, ko živimo vsak v svoji državi, vendar zaradi socio-ekonomske situacije vedno znova ponovno drug ob drugem.

Leta 2003, dvanajst let po osamosvojitvi Slovenije, so v raziskavi SJM obravnavali vsebinsko podobna vprašanja. / .../ Anketirance so spraševali tudi o stališčih glede bolj konkretnih posledic prisotnosti priseljencev. / .../ Več kot polovica anketiranih je menila, da se zaradi priseljencev povečuje število kaznivih dejanj, 48 odstotkov je menilo, da priseljenci zasedajo delovna mesta ljudem, ki so rojeni v Sloveniji, 47,8 odstotka anketiranih pa je menilo, da država za pomoč priseljencem porabi preveč denarja. Da so priseljenci koristni za razvoj slovenskega gospodarstva, je trdilo 31,1 odstotka anketiranih. Skoraj polovica anketiranih (48,8 odstotka) je menila, da je treba število priseljencev v Sloveniji zmanjšati. (Medvešek 2007b: 195–196)

Tudi v Prerezu politike jezikovnega izobraževanja 2003–2005 (2003: 15), ki ga je pripravil Oddelek za jezikovno politiko v Strasbourgu in izdalo Ministrstvo za šolstvo in šport v Sloveniji, poročajo o nestrpnosti v Sloveniji:

Evropska komisija proti rasizmu in nestrpnosti Sveta Evrope v svojem drugem poročilu o Sloveniji<sup>29</sup> omenja podatke o rasističnem odnosu (ECRI, str. 19, § 43). Kot *občutljive skupine* omenja: Rome (§ 32–37), nemško govorečo manjšino (§ 39), verske skupine (še posebej 30.000 muslimanov, katerih število se je povečalo s prihodom beguncev iz Bosne in Hercegovine). Omenja tudi vprašanje pravnega položaja manjšinskih skupin iz bivše Jugoslavije (§ 47–54), ki so brez pravnega položaja kljub spremembi zakona o državljanstvu leta 2002, ki naj bi zagotavljala (zagotavljal, op. a . I. B.) ureditev položaja (§ 52).

Tudi novejša raziskava (Zavratnik Zimic et al. 2008) o migracijah in migracijski politiki v Sloveniji, ki so jo izvedli na Inštitutu za sredozemske humanistične in družboslovne študije Univerze na Primorskem, ni pokazala večjih sprememb v stališčih večinskega prebivalstva do

---

<sup>29</sup> Sprejet 13. decembra 2002; dok CRI (2002) 39.

priseljencev. Zavratnik Zimic (2012) navaja tudi Evropsko raziskavo vrednost iz leta 2008, v kateri se je Slovenija med 34 državami glede odgovorov na anketno vprašanje *Katere od različnih skupin ne bi želeli imeti za soseda?* pri kategoriji 'priseljenci, tuji delavci' uvrstila na deseto mesto, to je med prvo tretjino držav, v katerih je priseljenec ali tuji delavec nezaželen sosed. "Najvišje so uvrščene države s socialistično preteklostjo in novejšo tradicijo priseljevanja (med njimi vzhodnoevropske države in države nekdanje Sovjetske zveze) ter geografsko ali/in socialno izolirane države (kakršne so Malta, Albanija, Ciper)." (ibid. 62)

Sicer je iz raziskav o prisotnosti migrantskega prebivalstva zaznati ambivalentnost, saj po eni strani večina ljudi meni, da bi morala biti Slovenija odprta in večkulturna družba ter tako naklonjena prebivalcem različnih etničnih in kulturnih korenin, po drugi strani pa je še vedno precej takih, ki menijo, da je treba priseljevanje omejiti, saj to predstavlja grožnjo domači identiteti, jeziku in gospodarstvu (povzeto po Medvešek in Bešter 2010b: 11).

Razlogi za to ambivalentnost stališč so lahko tudi v dihotomiji pri stališčih priseljencev, na kar opozarja Zavratnik Zimic (2011: 62):

na eni strani močno prisotna zaprtost slovenske javnosti, ki negativno percipira vse klasične skupine (političnih) migrantov (begunci, azilanti, člani družin migrantov) po principu 'nihče ni dovolj dober za nas', na drugi strani pa – ko gre za konkretizirane socialne statuse, to so izobraženi migranti, poslovneži in etnični Slovenci – so percepcije večinsko pozitivne. Zdi se, da ima za respondente že samo priseljevanje negativni prizvok, izjemoma je tak prizvok spremenjen, ko gre za priseljevanje elit in etnično/kulturno enakih.

Na to je opozorila tudi ena od učiteljic v naši raziskavi. Učenci, ki prihajajo z območja nekdanje Jugoslavije niso otroci, ki bi bili v razredu zaželeni tako, kot tisti, ki pridejo iz kakšne druge države, na primer iz Nemčije, Francije, Amerike.

Negativna stališča večinskega prebivalstva do pripadnikov različnih etničnih skupnosti pa lahko privedejo tudi do diskriminatornega odnosa do teh manjšinskih skupnosti. Glede na definicijo diskriminacije po OZN (Splošno mnenje št. 18 1989: točka 7), ki za diskriminacijo šteje: "Vsako razlikovanje, izločevanje, omejevanje ali privilegiranje, ki temelji na rasi, spolu, barvi kože, jeziku, veroizpovedi, političnem ali drugem prepričanju, nacionalnem ali družbenem poreklu, lastništvu, rojstvu ali drugem položaju in ima namen izničenje ali

onemogočenje priznavanja, uživanja ali izvajanja vseh pravic in svoboščin vseh ljudi na enak način," in na podlagi raziskav, ki so se ukvarjale z vprašanji odnosov do priseljencev (Brezigar 2007; Medvešek 2007b; SJM 1970/71, 1987, 1990; Zavratnik Zimic et al. 2008), lahko ugotovimo, da se v Sloveniji živeči priseljenci zagotovo srečujejo tudi z diskriminacijo. Pri tem pa je zgovoren tudi podatek, da v Sloveniji še nimamo programov za aktivno preprečevanje diskriminacije priseljencev. Boštjan Vernik Šetinc, ki je bil junija 2010 imenovan za Zagovornika načela enakosti za pet let, je v svojem letnem poročilu za leto 2010 zapisal, da moramo sistem, ki bo učinkovito preprečeval in odpravljal diskriminacijo, šele vzpostaviti.<sup>30</sup> In da zaradi tega manjka država krši številne mednarodne obveznosti, evropski *acquis* in svojo temeljno (ustavno) dolžnost zagotoviti učinkovito varstvo pred diskriminacijo. Zagotovo pa moramo oblikovati takšen program, ki bo predvidel preprečevanje diskriminacije na različnih družbenih nivojih in področjih.

Sicer pa odnos Slovencev do priseljencev Vuk Godina (2011: 14) razlaga z zgodovinskimi dejstvi, v katerih smo bili neprestano etnično ogroženi. Kljub temu menimo, da smo zdaj v času, ko bi morali preseči zgodovinske okoliščine, ki so nas pripeljale, kjer smo, in bi se morali na zgodovinskih dejstvih (lastnih in drugih) kvečjemu kaj naučiti. Pri tem pa bi moral, kot piše Medvešek (povzeto po 2006: 126), ključno vlogo odigrati vzgojno-izobraževalni sistem, ki bi naj mladi rod naučil demokratično razmišljati in spoštovati pripadnike drugih etničnih skupnosti, saj gre za vrednote, ki posamezniku niso prirojene in se v družbi ne razvijajo samodejno. Poleg splošne klime in dela, ki naj bi ga opravil vzgojno-izobraževalni sistem, pa ima seveda ne nepomembno vlogo tudi vladajoča politika, ki s svojo držo in sprejemanjem dokumentov (in izvajanjem njihovih načel) na nivoju področnih politik vpliva na oblikovanje odnosa do sodržavljanov.

Stališča prebivalcev do priseljencev pa niso nič bolj pozitivna tudi na evropski ravni. Po raziskavah Eurobarometra je leta 1997 45 % prebivalcev EU menilo, da je v njihovi državi preveč tujcev, poleg tega je 33 % ljudi same sebe odkrito opisalo kot precejšnje ali velike rasiste. Posebna raziskava Eurobarometra o diskriminaciji iz leta 2009 je potrdila, da je etnična diskriminacija še vedno razširjena med Evropejci. Ravno etnična diskriminacija se je med ostalimi proučevanimi razlogi za diskriminacijo pokazala kot najbolj razširjena, in sicer

---

<sup>30</sup> Z nekaterimi področnimi zakoni: Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja (Ur. l. RS, št. 93/07), Zakon o enakih možnostih žensk in moških (Ur. l. RS, št. 59/02) ter Uredba o ukrepih za varovanje dostojanstva zaposlenih v organih državne uprave (Ur. l. RS, št. 36/09) začinjamo pot k aktivnemu preprečevanju diskriminacije.

16 % evropskih državljanov meni, da je ta v njihovi državi zelo razširjena, 45 % pa jih meni, da je precej razširjena.

Tako je danes kljub dokumentom,<sup>31</sup> ki urejajo področje enakovrednosti vseh kultur in spoštovanja različnosti, tako na nacionalnih ravneh kot na evropski ravni, in splošne evropske usmeritve k spoštovanju vsakega ne glede na raso, spol, barvo kože, etnično in jezikovno pripadnost ter načela prepovedi diskriminacije, odnos do priseljencev še vedno velikokrat diskriminatoren in zaničevalen.

Zaradi splošnega zavzemanja za solidarnost, bivanje v sožitju z različnimi in drugimi in zaradi zgoraj navedenih podatkov o stališčih do priseljencev, se nam zastavlja vprašanje, ali gre zgolj za politično korektnost, ko se države zavzemajo za načelo 'združeni v različnosti', ali res želijo spremeniti stanje stvari na bolje. "A če danes temeljno družbeno in politično vprašanje ni v tem, na kakšen način in s katerimi sredstvi spraviti s sveta diskriminacijo, ksenofobijo in druge oblike izražanja nestrpnosti, temveč v tem, kako zagotavljati znosno sobivanje med ljudmi, je vse bolj jasno, da bo solidarnost, strpnost in spoštovanje, za katere si EU prizadeva, ob povečani heterogenosti le še težje doseči." (Masten 2009: 58) Vprašanje je, ali so se odnosi pod gesli v duhu 'enaki v različnosti' res spremenili ali pa so se spremenila le gesla držav, ki morajo zadostiti demokratičnim načelom enakosti. Še posebno, če vemo, da je bila Evropa v bližnji preteklosti prostor ekstremističnih ideologij in rasističnih čiščenj ter krutega nasilja in da tudi danes obstajajo tovrstne ekstremistične skupine (zlasti desničarske), ki delijo mnenja velikih voditeljev iz preteklosti. Tako je Destovnik (2003: 26) zapisala:

Vloga etnosa v prihodnjih evropskih odnosih pa bo v veliki meri odvisna od moči nacionalističnih in ksenofobičnih gibanj različnih oblik, ki se znova pojavljajo tako v vzhodni kot tudi zahodni Evropi. Od spretnosti politikov, dejavnikov civilne družbe in etničnih voditeljev bo v prihodnjih desetletjih odvisno, kakšni bodo odnosi med evropskimi narodi. Ali bodo znali oziroma ali bodo želeli obvladati eno najdestruktivnejših sil 20. stoletja – nacionalizem in ali bodo sposobni spremeniti etničnost v konstruktiven katalizator evropskih mednarodnih odnosov.

---

<sup>31</sup> Naštujemo le nekatere: Deklaracija OZN o pravicah pripadnikov narodnih manjšin ali etničnih, verskih in jezikovnih manjšin, Deklaracija o rasi in rasnih predsodkih (UNESCO), Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin, Listina Evropske Unije o temeljnih človekovih pravicah, Okvirna konvencija za varstvo narodnih manjšin, Splošna deklaracija človekovih pravic, Ustanovna listina Združenih narodov, Mednarodni pakt o političnih in državljanskih pravicah.

Kljub temu, da naj bi etnične razlike z ozaveščanjem postajale vse manj pomemben oblikovalec družbenih in političnih odnosov, pa vse kaže, da ostajajo tudi danes eden najpomembnejših konfliktov in oblikovalcev oz. usmerjevalcev svetovnih politik. Glede na funkcije (spodnji navedek), ki jo imajo diskriminacije v sodobni družbi, pa je iluzorno pričakovati, da bodo diskriminacijske prakse kdaj (postale) preteklost.

Diskriminacije so (bile) ključne za delovanje sodobnih družbenopolitičnih ureditev, za izvajanje specifičnih praks in politik, za osmišljanja družbenopolitičnih vlog posameznih skupin in posledično urejanja odnosov med njimi, za vzpostavljanje privilegijev in omejitev posameznikov kot pripadnikov družbenopolitičnih skupin, za vzpostavljanje kolektivnih in individualnih identitet ter družbenopolitičnih delitev. (Ilc 2011: 138)

Kaže torej, da je vsaka družbena skupina v družbi pozicionirana v skladu in za namene izvajanja specifičnih politik. Tako so priseljenci, kot smo že pisali, predstavljeni predvsem kot grožnja domačemu prebivalstvu.

Danes je v razpravah o priseljencih čutiti strah. Prisotne so močne fobije v odnosih do različnosti, ne le do etnične in rasne, tudi do drugih. Lahko bi rekli, da prihaja do vračanja k monokulturalnemu principu mišljenja, ki temelji na hierarhičnem konceptu kulture in odpira vrata ksenofobiji. Poudarja se, da priseljenci ogrožajo nacionalno državo. Kot tolikokrat v preteklosti, se tudi danes prst usmerja proti priseljencem kot grešnim kozlom in to v imenu boja za homogene nacionalne kulture (ki sploh niso homogene), za ohranitev njihove t. i. visoke razvitosti v odnosu do nerazvitih sredin, iz katerih se napaja priseljski tok. (Lukšič-Hacin 2007–2013: 9–10)

Tako je tudi Medvešek (2007b: 188) pisala o reprezentacijah priseljencev v družbi: "Pogosteje kot enakopravni pripadniki družbe, so priseljenci, njihovi potomci in pripadniki posameznih etničnih manjšin v družbi obravnavani kot tvorci problemov, kot potencialna grožnja obstoječim kulturnim normam, narodni identiteti in suverenosti države, kot konkurenca na trgu delovne sile, kot posamezniki, katerih lojalnost državi je sumljiva."

Ker pa je v scenariju globalizacije življenje neke osebe neposredno ali posredno povezano z drugimi kulturami in s sočasnimi dogodki na drugih koncih sveta (Portera 2008: 481) in smo bolj kot kdajkoli prej povezani, je neizogibno, da druge sprejmemo in se naučimo z njimi živeti v skupnosti miru in strpnosti. Le tako bomo (lahko) živeli kakovostna in dostojnosti

vredna življenja.

Na tem mestu lahko uvedemo tudi koncept tolerantnosti. Ta ni enoznačen in je v določenih delih tudi problematičen. Namreč, kot piše Sardoč (2011: 165), naj bi bila toleranca moralno sporna, saj naj bi neposredno prispevala k dopuščanju dejanj, praks ali vrednot, za katere menimo, da so napačni oz. zmotni. V tem smislu toleranca ni "vrlina, saj s toleriranjem tistega, s čimer ne soglašamo oz. to pravzaprav tudi dopuščamo vrednost dejanja tolerance ni nekaj pozitivnega". (ibid. 166) Ne glede na to, pa kot pravi Mujkanović (2010: 205): "O toleranci lahko govorimo, ko se z drugimi ne strinjamo, jih pa kljub temu sprejmemo, toleriramo njihovo drugačnost, čeprav nam ni všeč." Vsekakor imamo kot posamezniki pravico do lastnih vrednot, pogledov in prepričanj, "pomembno pa je, kako jih živimo in kakšen odnos vzpostavljamo do ljudi z drugačnimi vrednotami in obratno". (Lukšič-Hacin 2007–2013: 26) Tako pravi Razpotnik (2002: 17), da se je "koristno zavedati, da spoštovanje ne pomeni nujno popolnega strinjanja. Mar obstaja kaka kultura, katere vsi vidiki si zaslužijo spoštovanje?" Imamo torej pravico, da se opredelimo, in sicer tudi do praks, ki so nam nedopustne, ki jih torej ne moremo (in ne smemo) tolerirati. Edino to, da preudarno presojamo družbene prakse, je pot k odgovorni družbi.

Netolerantnosti in neupoštevanje oz. izključevanje pripadnikov drugih narodov, etničnih, verskih, kulturnih pripadnosti iz družbenega življenja privede do socialne izključenosti. Tako Evropska komisija v publikaciji *Employment and Social Developments in Europe 2020* (2012) piše, da so v evropskem prostoru migranti ena od skupin, ki so najbolj podvržene tveganju za dolgoročno izključenost. Ta nastane predvsem zaradi skupka posledic neupoštevanja drugačnih in onemogočanja okoliščin vključevanja. Pri priseljencih gre za kombinacijo povezanih dejavnikov, kot so nepoznavanje jezika, nizek kulturni kapital, največkrat tudi nizek socialni kapital, (posledično) brezposelnost ali dela z nizkimi prihodki, ki prinesejo slab materialni položaj, slabo zdravje ... Komac, Medvešek in Roter (2007: 235) navajajo še druge dejavnike družbene izključenosti: vrednostni sistem in stališča večinske družbe do drugačnosti, kulturne razlike, gmotna prikrajšanost – revščina, dostop do trga delovne sile, stanovanjske razmere, dostop do zdravstvenih storitev, prostorska razporeditev, možnosti izobraževanja. Pravzaprav se priseljenci vedno vrtijo v začaranem krogu. Zaradi neznanja jezika ciljne države težko vzpostavljajo stike, brez katerih pa tudi težko vstopajo na trg dela – in krog je tako sklenjen. Poudariti pa je treba, da so naštetih problemi velikokrat lahko tudi/le posledice – navadno nedejavnih ali celo neoblikovanih migrantskih politik.

Tudi Evropska skupnost opozarja na socialno izključenost kot enega največjih sodobnih problemov. Koncept socialne izključenosti pa postaja vse bolj pogost tudi v raziskavah, ki se ukvarjajo z različnimi področji, ki niso neposredno povezana s socialno izključenostjo (dohodki, (ne)zaposlenost, zdravstvo, izobraževanje ...). In tako danes vemo, da se socialna izključenost, ki je bila včasih vezana predvsem na pomanjkanje dohodka in materialnih dobrin, veže na številne druge pomanjkljivosti, ki kažejo na neenakovreden dostop posameznikov do različnih sfer in dobrin družbenega življenja.

Pierson (2010: 12) tako ponuja definicijo socialne izključenosti, za katero menimo, da osvetljuje vse bistvene poudarke:

Socialna izključenost je proces, ki posameznike in družine, skupine in soseske prikrajšuje za sredstva, potrebna za sodelovanje pri družbenih, ekonomskih in političnih dejavnostih družbe kot celote. Ta proces je predvsem posledica revščine in nizkih dohodkov, ki pa ga krepijo še drugi dejavniki, kot so diskriminacija, nizka izobrazba in slabe življenjske razmere. V tem procesu so ljudje zelo dolgo obdobje odrezani od ustanov in storitev, družbenih mrež in priložnosti za razvoj, ki jih uživa velika večina družbe.

Ker ima socialna izključenost visoko ceno za posamezne družine, gospodarstvo in družbo kot celoto (povzeto po Social Exclusion Unit 2001), se moramo zavzemati za primerno in dejavno politiko na tem področju, ki naj socialno izključenost zmanjša oz. omeji. Pri tem pa ne smemo pozabiti na odločilno vlogo šole, ki je lahko eden bistvenih programov za zniževanje socialne izključenosti. Šola mora biti vključujoča za vse šolajoče. Omogočiti mora dostop do znanja, prav tako pa mora imeti razvite tudi ustrezne mehanizme za usvojitev predvidenega znanja.

## **2.6 Identiteta**

Da bi razumeli pojem etnične identitete, moramo najprej opredeliti sam pojem identitete. Koncept identitete je uporabljen interdisciplinarno. Tudi Čurin Radovič (2003: 65) piše, da je identiteta kompleksen pojav. Z njo se danes ukvarjajo različne discipline. Že hiter premislek o identiteti (natančneje etnični identiteti), v okviru našega zanimanja, nas pripelje do zgodovine, lingvistike, sociologije, psihologije itd.

To tudi kaže na to, da dejansko nimamo enotno sprejete definicije identitete. Kot pravi Asja

Nina Kovačev (1999: 227), je za pojem identitete značilna:

- "nejasnost,
- ohlapnost in
- nedoločnost".

Navajamo definicijo identitete po Ule Nastran (2000: 322), ki opredeljuje vse bistvene elemente, ki so na tem mestu pomembni za razumevanje samega koncepta identitete:

Identiteta je okvir za samoprepoznavanje socialne enote kot identične v času in prostoru. Omogoča jezikovno nanašanje posameznika ali kake druge socialne enote na samega sebe. Identiteta je minimalna socialna institucija, ki definira subjekt za kompetentnega socialnega akterja. Omogoča socialno prepoznavanje posameznika ali kake druge socialne enote kot identične skozi različne socialne situacije. Je presečišče individualnega in družbenega, subjektivnega in objektivnega v in na subjektu. Identiteta postane tako socialni označevalec osebe ali socialne enote.

Identitete so torej istovetnosti posameznika s samim s seboj v odnosu do sveta oziroma okoliščin in situacij, v katere se kot družbeno in socialno bitje umešča. "V nenehno spreminjajočem se svetu nam omogočajo, da poimenujemo sebe in druge, ustvarjamo predstave o tem, kaj smo in kaj so drugi ljudje ter določamo prostor, ki ga zasedamo skupaj z drugimi v svetu in družbi." (Peressini 1994: 16) Identiteta torej opredeljuje neko osebo takšno, kot je oz. kot se vidi sama in kot jo vidijo drugi. Tako Nećak Lük (1996: 117) pravi: "Ko govorimo o identiteti, govorimo o tem, kako dojemamo sebe in druge. Ob tem ne gre pozabiti, da tudi percepcija drugih o naši identiteti vpliva na naše pojmovanje samih sebe." To je eden od pomembnejših vidikov identitete. Sama identiteta je namreč sestavljena iz avtoidentifikacije in identifikacije. Kot piše Zavrtnik Zimic (1998), to kaže na dvovrstnost osebne identitete. "Prva je avtoidentifikacija (torej tak sem, takega se prepoznavam), druga je identifikacija, ki je družbeno in kulturno dodeljena (tak sem 'po drugih', takega me prepoznavajo)." (ibid. 16)

Identiteta oz. identitete torej niso percepcija samega človeka o sebi brez zunanjih vplivov. Konstruirajo se predvsem od zunaj, in sicer v odnosu do razlik, ki nas ločijo od ostalih individuumov v skupnosti. Tako piše tudi Hall (1996: 4–5) in pravi: "/I/identitete so konstruirane s pomočjo in ne zunaj razlike. / .../ To sproži radikalno vznemirljivo spoznanje,



da je pozitiven pomen kakršnegakoli izraza – in torej njegova identiteta – lahko konstruiran le v odnosu do Drugega, v odnosu do tega, kar ni, do natančno tistega, kar umanjka, do tega, čemur rečemo bistveni zunanji." Tako nadaljuje tudi Simmel (1950), ko pravi, da človeka določajo tako podobnosti kot razlike, pri čemer pa so razlike pomembnejše, ker se šele v teh razlikah podobnost ali enakost sploh vzpostavita.

Špela Razpotnik (2004: 29) pa opozarja na problematičnost samega koncepta razlikovanja, saj pravi, da "to ni nikoli vrednostno nevtralnno, ampak je vselej implicitni ali eksplicitni izraz socialnih razlikovanj, dominacij in izključevanj". V isti smeri v zvezi z identitetami nadaljuje tudi Simona Bergoč (2010: 27), ko pravi: "Poleg tega nastajajo v igri specifičnih modalnosti moči in so zato bolj produkt zaznamovan razlikovanja in izločanja kot pa znak identične, naravno konstruirane enotnosti – 'identitete' v tradicionalnem pomenu (ki je vseobsegajoča istost, brezšivnost, brez notranje diferenciacije)." V skladu z razlikami, ki lahko prinašajo več ali manj družbene moči, zavzema posameznik različne družbene položaje. Človek pa v svojem življenju nastopa tudi v različnih družbenih/socialnih vlogah, ki so jim lastne tudi različne identifikacije in identitete. Tako je vsakemu posamezniku lastna paleta identitet, s katerimi se mora identificirati. In prav iskanje identitet, kot piše Dušan Nečak (1996: 19), je ena najpomembnejših značilnosti človekovega bivanja v družbi. "Iščemo svojo stanovsko identiteto, svojo socialno identiteto, svojo religiozno identiteto, svojo kulturno identiteto, svojo civilizacijsko identiteto, svojo državno identiteto in seveda svojo narodno identiteto." (ibid.) Nečak (ibid.) navaja le nekatere identitete. Vseh je mnogo več, in sicer vsaj toliko, kot je različnih vlog, ki jim je izpostavljen nek posameznik v svojem življenju. Te različne identitete pa niso vedno usklajene. Kot pišeta Mirjam Milharčič-Hladnik in Marina Lukšič-Hacin (2011a: 32): "Lahko pride do velikega neskladja oziroma do statusne inkongruence, krize identitete ali do pojava razcepljene osebnosti kot njegove možne posledice. Slednje zasledimo prav v primerih migracijskih situacij, ko pri posameznikih pogosto prihaja do statusnih inkongruenc in identitetnih kriz zaradi odnosa večinskega okolja do priseljencev. Ta odnos je povezan tudi s kulturno distanco, predvsem pa je prežet s predsodki večinskega okolja do različnosti." O tem, o nestabilnih in sestavljenih identitetah, bomo govorili spodaj v podpoglavju 2.6.4 *Etnična identiteta in priseljenci – vprašanje obstoja dveh identitet*.

Med vsemi možnimi identitetami ima eno pomembnejših mest v človekovem družbenem življenju prav etnična identiteta, ki nas zanima in ki jo bomo podrobneje orisali v naslednjem podpoglavju. Etnično identiteto bomo osvetlili v okviru priseljske tematike. V tem

kontekstu se, kot smo že nakazali na začetku tega podpoglavja, veže na različna področja od zgodovine, psihologije, do jezika, ideologij, prek jezikovnih ideologij, do jezikovne politike in do vzgojno-izobraževalnega sistema. Kot rečeno, bomo etnično identiteto le orisali, saj za razumevanje konteksta našega raziskovanja ni ključnega pomena. Kljub vsemu pa je ne moremo popolnoma zaobiti, saj skupaj veže elemente, ki so bistveni za odnos priseljencev do samih sebe in odnos ostale skupnosti do njih, vse to pa pomembno vpliva na njihovo integracijo, ki je v središču našega zanimanja. Predvsem pa tudi zato ne, ker je šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova eden ključnih elementov, ki vpliva na oblikovanje etnične identitete; prav ta (šola) pa nas še posebej zanima v okviru jezikovne integracije priseljencev.

### **2.6.1 Etnična identiteta**

Preden se lotimo orisa etnične identitete, moramo odpraviti terminološke nejasnosti. V strokovni literaturi prihaja namreč do različnih in nekonsistentnih definicij naroda, nacije, etnije in tako tudi etnične in narodne identitete. To potrjujeta tudi spodaj navedena citata:

"V družbenih znanostih ni konsenza o definiciji naroda, če pa ta že obstaja, potem se ne more izogniti nevarnosti, da se ji kateri ne bi izmaknil ali pa bi ga proglasila za neobstoječega." (Rizman 1991: 940).

"Etnična identiteta je ena najizrazitejših skupinskih identitet. Vendar jo je zelo težko opredeliti, saj se mnenja različnih avtorjev o njej močno razlikujejo. Največ težav povzroča njeno razmejevanje od nacionalne in kulturne identitete." (Kovačev 1999: 218)

Sprejeli bomo razlikovanje med narodom in etnijo, ki ga poda Južnič (1993: 278):

Narod naj bi se od etnije razlikoval predvsem po tem, da je v njem bolj poudarjena ideološka in politična dimenzija. V etniji potemtakem še ni prave ideološke elaboracije, pa tudi praviloma ni težnj k izraziti politični nadgradnji. Prav tako je bržkone moč ločiti etnijo od naroda po tem, da je v narodu že veliko projiciranja v preteklost, dokazovanja zgodovinske kontinuitete in zatekanja k vsakovrstnim predelavam zgodovine, ki naj bi dokazovale korenine v čim bolj oddaljeni preteklosti.

Po Južniču (ibid.) je etnija potencialni narod, ki tak sicer lahko postane, ni pa nujno, ko si etnija pridobi politično organiziranost, občutek pripadnosti in težnjo po avtonomiji ter oblikovanju lastne politične tvorbe, tj. države. Etnična identiteta je torej skupinska identiteta,

oblikovana na podlagi značilnosti določene skupnosti, za katero obstoj skupne politične organiziranosti ni pogoj. Oblikovanje etnične identitete tudi ni nujno vezano na omejen geografski prostor, kot je to v večji meri značilno za narodno identiteto.

Po Marini Lukšič-Hacin (1999: 35) je etnična identiteta osebna opredelitev posameznika v odnosu do izvornega okolja. Etnična identiteta se oblikuje v procesu socializacije in posameznika oblikuje v skladu z etničnimi prvinami njegove etnične skupnosti. Je osnova prvobitne samoidentifikacije. Elementi etnične identitete so tako jedra primarne socializacije, kot so družina, sorodstvo, ter sekundarne socializacije, kot so soseska, cerkev, šola, jezik. Pomemben element etnične identitete pa je tudi tradicija ter fizične lastnosti posameznika.

"Tako indici, okoli katerih se etnična identiteta oblikuje, kot sami kriteriji so lahko različni in se skozi čas spreminjajo." (Zavratnik Zimic 1998: 19) Tako je za različne etnične skupnosti značilno tudi, da se njihova etnična identiteta oblikuje in ohranja okrog različnih elementov etničnosti, in sicer okrog zgodovine, jezika, vere, kulture ... Kot piše Kovačev (1999: 224), "indikatorji etnične identitete niso nekaj stalnega, ampak so vezani na določeno geografsko in sociokulturno okolje ter na okoliščine, ki se navezujejo nanj. Odvisni so torej od številnih kontekstualnih dejavnikov. Pogosto so odvisni tudi od zgodovinskega naključja, tj. od vpliva zunanjih dejavnikov, na katere etnija ne more vplivati, saj v trenutku njihovega delovanja še ni dokončno oblikovana".

Slovenska etnična identiteta<sup>32</sup> se oblikuje in ohranja predvsem prek jezika. Zato je jezik kot bistven element (slovenske) etnične identitete deležen posebne občutljivosti njegovih avtohtonih uporabnikov. Predvsem se ta občutljivost (po)kaže, ko v vsakdanjo realnost poleg prevladujočega/standardnega<sup>33</sup> jezika vstopajo še drugi jeziki, v našem kontekstu torej jeziki priseljencev. V nadaljevanju bomo tako natančneje opredelili jezik in šolo kot dva bistvena elementa etnične identitete, ki sta ključna za oblikovanje, preoblikovanje oz. ohranjanje identitete priseljencev, poleg tega pa gre tudi za bistvena elementa, s katerima večinski narod kaže svoj odnos do manjšinskih skupnosti.

---

<sup>32</sup> O zgodovinskih okoliščinah oblikovanja slovenske jezikovne skupnosti, prek katere se je oblikovala tudi etnična skupnost glej več v: Bergoč, Simona (2010): *Slovenščina med Balkanom in Evropo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

<sup>33</sup> Standardni jezik kot knjižni jezik. Pomembno je razlikovanje standardnega (knjižnega) in standardiziranega jezika. Standardiziranost je temeljni kriterij standardnega (knjižnega) jezika, ki pomeni predvidljivost in ustaljenost jezikovnih izrazil (Stabej 2007a: 23).

## 2.6.2 Etnična identiteta in šola

Šola ima kot vzgojno-izobraževalna ustanova v procesu sekundarne socializacije odločilno mesto oblikovanja in/oziroma ohranjanja etnične identitete. Tudi Novak Lukanovič (1996: 27) je navedla, da rezultati številnih raziskav poudarjajo vlogo vzgojno-izobraževalnega sistema pri oblikovanju in ohranjanju narodne identitete. To pa lahko velja tudi za oblikovanje in ohranjanje etnične identitete. Opredelitev šole kot oblikovalke etnične identitete je zagotovo zelo pomembno, saj kot piše Simona Bergoč (2010: 56): "Vzgojno-izobraževalni diskurz ima privilegirano mesto med reproducenti slovenske etno-jezikovne identitete, saj se dogaja v razmerah kar najvišje stopnje legitimacije oz. privolitve učečih se, poleg tega pa je zanj značilna kar se da nizka stopnja ideoloških antagonizmov, saj je državno in ideološko skoraj popolnoma centraliziran."

Zastavlja se nam vprašanje, ali so v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu zastopane vsebine, namenjene tudi drugim etničnim identitetam, ali so torej druge etnične identitete poleg večinske slovenske zastopane v slovenskem šolstvu ali ostajajo večinoma zunaj možnosti, da bi se oblikovale in ohranjale. Odgovor na to vprašanje je pomemben predvsem zato, kot pravilno ugotavlja Bergoč (ibid. 54), ker vzgojno-izobraževalni diskurz oblikuje subjekte tako, kot si jih predstavlja v prihodnosti in jim s posredovanjem specifičnih znanj, veščin in vrednot določa mesto v družbenih strukturah.

Če slovenska šola oblikuje in ohranja predvsem slovensko etnično identiteto, s tem že v okviru izobraževalnega sistema oblikuje pozicije moči pripadnikov različnih (etničnih) skupnosti. Pri tem se moramo zavedati, da "o usodi izgradnje etno-jezikovne identitete slovenskih učencev in učenk veliko povedo tudi učbeniki, strategije učiteljev in stopnja njihove prilagodljivosti, stopnja dovzetnosti samih učencev in še marsikateri drugi dejavnik v šolski praksi, ki botruje realizaciji splošnih ciljev predmeta" (ibid. 56). Kar pomeni, da moramo pri organizaciji vzgoje in izobraževanja vsem omenjenim dejavnikom posvetiti posebno pozornost. Bergoč (ibid. 55) poudarja tudi pomembnost učnih načrtov, s katerimi država oblikuje "družbeno stvarnost, vrednote, razmerja med družbenimi akterji," s tem pa tudi odnos do različnih etničnih (tudi etno-jezikovnih identitet).

Več o etno-jezikovnih identitetah bomo pisali v podpoglavju, ki sledi in ki konceptualno povezuje etnično identiteto in jezik. Sicer pa Vesna Vuk Godina (2011: 15) ponuja dobro

rešitev glede vprašanj vključevanja in zastopanja različnih identitet v različnih družbenih sistemih. Pravi, da bi morali na ravni države ali na ravni šole in šolskega sistema oblikovati takšne identitete, ki niso vezane na etnično identifikacijo; npr.: mi vsi smo učenci tretjega A razreda. Po njenih besedah je takšna identifikacija lahko lastna vsakemu otroku, torej tudi tistim, ki etnično niso Slovenci.

### **2.6.3 Etnična identiteta in jezik**

Jezik ima poleg komunikacijske funkcije (tj. sporočanja, posredovanja in sprejemanja informacij) izjemno močno vlogo povezovalnega sredstva med ljudmi, prav tako ima tudi ključno vlogo pri diferenciaciji od drugih. Tako so v času evropskega povezovanja in globalizacijskih procesov vprašanja, ki so povezana z obstojem etnij in jezikov, s tem pa tudi etničnih in jezikovnih identitet, še posebej aktualna.

Jezik je eden ključnih elementov oblikovanja etnične identitete in tako eden temeljnih konstitutivnih enot skupinske (oz./in posameznikove) bitnosti. Prek identifikacije z lastno etno-jezikovno skupnostjo posameznik oblikuje tudi svojo lastno identiteto in na ta način izrazi sebe.

Čeprav Novak Lukanovič (2007: 187) pravi, da izjava, da je jezik najpomembnejša značilnost etnične skupine, le delno drži, saj je jezik lahko tudi tiha razsežnost narodnosti in ni nujno povezana z etničnimi identitetami posameznikov, pa Kovačev (1999: 222) zapiše, da obstajajo le redki primeri obstoja etničnosti brez jezika. Večina etnij se tako opredeli predvsem na osnovi jezika.

Prav zaradi ključne vloge, ki jo ima jezik pri oblikovanju etnične in s tem tudi osebne identitete, je status jezika lastne etnične skupnosti tako pomemben. Status nekega jezika pa je odvisen od vrste različnih (družbenih) dejavnikov, ki nekemu jeziku podelijo status – bolj ali manj prestižnega jezika. Crystal (2010: 6, 7) je v Enciklopediji jezika jezikovni prestiž opredelil kot vrednost, ki jo ima določen jezik ali dialekt zaradi svojega družbenega statusa. Zapisal je, da so si sicer vsi jeziki enakovredni, torej da nobeden ni sam po sebi omejen, ponižujoč ali hendikepiran, vendar pa vseeno obstajajo prepričanja, da so nekateri jeziki superiorni, prestižnejši. Nekateri jeziki so v določenih zgodovinskih obdobjih bolj koristni ali prestižni od drugih, vendar, kot je zapisal (ibid.), je to posledica superiornosti govorcev teh

jezikov ne pa njihovih jezikovnih značilnosti. Pri tem je še dodal (ibid.), da se v skladu s pogledi sodobnega jezikoslovja, jezika ne bi smelo vrednotiti na podlagi političnega ali gospodarskega vpliva govorcev.

Prav jezikovni prestiž pa vpliva tudi na stališča določenih skupnosti (domače in tuje) do določenega jezika. Vsekakor pa je pri oblikovanju stališč do nekega jezika pomemben tudi institucionalni okvir, v katerem se jezik uporablja, torej jezikovna politika (več o tem pišemo v podpoglavju 3.2 *Jezikovna politika*), znotraj nje pa so pomembna tudi vprašanja jezikovnih ideologij, ki usmerjajo oblikovanje jezikovnih politik (o tem pišemo v podpoglavju 3.4 *Jezikovne ideologije*). Določen jezik dobi kot sredstvo sporazumevanja višji, pomembnejši ali celo zahtevnejši položaj kot ostali, s čimer se opravi diferenciacija med govorce različnih jezikov, kar govorce podrejenih jezikov prisili k drugačnemu jezikovnemu obnašanju v javnem sporazumevanju (povzeto po Nećak Lük 1996b: 118). Od govorcev teh podrejenih, včasih tudi ne(za)želenih, jezikov se tako 'zahteva' tudi odsotnost rabe svojih, 'podrejenih' jezikov v medosebni komunikaciji na javnih mestih, kar pomeni, da se "vpliv jezikovne politike razteza tudi na govorni repertoar posameznika" (ibid. 117).

Vsi zgoraj naštetih dejavniki so ključnega pomena še posebej pri (upo)rabi in ohranjanju jezikov priseljencev ter s tem tudi oblikovanju ali preoblikovanju in ohranjanju njihove etnične identitete, saj bistveno določajo razmerja moči med jeziki in s tem določajo tudi njihovo uporabo/rabo (ter kažejo tudi odnos do uporabnikov določenega jezika). Posamezniki namreč prav zaradi neodobravanj, ki so osnovani na njihovih (jezikovnih) identitetah, in diskriminatornih praks, ki so jim izpostavljeni, kot smo že zapisali, velikokrat opuščajo svoje matere jezike ali pa jih uporabljajo zgolj v privatni sferi, kar pa, kot piše Petrović (2011: 50–51), "neizogibno vodi k zmanjšanju prestiža določenega jezika in s tem tudi možnosti njegovega dolgoročnega vzdrževanja v manjšinski skupnosti oziroma prenašanja iz generacije v generacijo".

#### **2.6.4 Etnična identiteta in priseljenci – vprašanje obstoja dveh identitet**

Razpravljanje o identitetah je treba razumeti v okviru globalizacijskih procesov. V sodobnih družbah etnično identiteto ne moremo razumeti kot stabilno entiteto posameznika. Tako Hall (1996: 4) zaradi globalizacijskih procesov izpostavlja dinamičnost identitete v modernem času in pravi, da gre pri identitetah bolj za procese postajanja (*process of becoming*) kot

obstajanja (*process of being*). Tako tudi Nastran Ule pravi (2000: 251): "/I/dentiteta se neprestano pre-oblikuje, pre-usmerja, ko se posameznik premika skozi množstvo odnosov, dogodkov, situacij. Na vprašanje 'kdo sem jaz' se nam ponuja napolnjen svet različnih možnosti."

In prav lahko se strinjamo z Razpotnik (2004: 80), ki zapiše, da "mnogi avtorji menijo, da so heterogenost, kulturna izmenjava in različnost same po sebi postale identiteta sodobnih družb". Zanimivo prisodobno današnjih identitet pa ponudi Heiner Keupp (1997 v Michel-Peres 2006), ko jih imenuje skrpane identitete ('patchwork identity').

Avtorji, ki se ukvarjajo z identiteto priseljencev, priseljence večinoma označujejo kot razpete med dvema kulturama, jezicoma ... Vendar pa, kot je kritična Anthias (2001), in z njo se moramo strinjati, smo po večini vsi v današnjem globalnem svetu neke sestavljanke različnih z različnimi, smo hibridni, vsi imamo korenine od tu in tam ... Vsekakor pa s tem 'tipičnim' priseljencom ne želimo odreči posebne obravnave, ki si jo glede na svoj nezavidljiv položaj zaslužijo. Etničnih in kulturnih manjšin ne moremo preprosto enačiti z večino, saj so pod vplivom čisto drugačnih družbenokontekstualnih značilnosti. Kot opozarja Li (2010), moramo današnje identitete razumeti v kontekstu družbenih odnosov moči, v katerih so oblikovane, Taylor (1997) pa pravi, da moramo upoštevati politiko razlike.

V okviru nestabilnih identitet avtorji vpeljujejo različne koncepte, ki opisujejo oblike današnjih identitet, ki, kot je nakazal že Hall (1996), dejansko niso nikoli dokončno oblikovane, ampak so v nenehnem oblikovanju oziroma preoblikovanju. Bhabha (1996: 54) tako govori o družbenih subjektih, ki so konstituirani na podlagi kulturne hibridizacije. Kot piše Razpotnik (2004: 53), je za takšne subjekte značilna drža, ki ne išče kulturne premoči ali nadvlade, celo ne suverenosti. Anthias (2001) govori o zlitih identitetah (orig. *forging identities*), Milharčič-Hladnik in Lukšič-Hacin (2011a: 31) pa pravita, da "/a/nalitično govorimo o premikajoči se identiteti, ki se z odvisnostjo od kontekstualnih sprememb sprotno vzpostavlja skozi mrežo sidrišč".

Posamezniku so istovetne različne družbene (in etnične) identitete, na takšni osnovi (lahko) posameznik pripada tudi več različnim jezikovnim skupnostim in s tem različnim jezikovnim identitetam. "V nekaterih situacijah lahko pride do identitetnega preklopa in do preklopa med lojalnostmi, ki se izražata skozi jezikovni kodni prekop." (Mirjam Milharčič-Hladnik in

Lukšič-Hacin 2011a: 31) "Ko pride do pomembne spremembe konteksta (ob upoštevanju etnične stratifikacije), pride tudi do kodnega preklopa in do vedno novega ohranjanja ravnotežja identitetne 'strukture', ki je v nenehnem gibanju (ni statična, torej na nek način ni več struktura)." (Lukšič-Hacin: 1999: 44) Tako je od trenutne situacije in položaja, v katerem se posameznik nahaja v trenutku govornega dejanja, odvisno, kateri jezik bo uporabil. Izbira jezika je odvisna predvsem od ostalih udeležencev govornega dejanja in od statusa jezikov, ki jih ima posameznik na izbiro. Tako so tudi nekatere učiteljice v naši raziskavi povedale, da nekateri učenci ne želijo uporabiti svojega maternega jezika, tudi če jih spodbudijo, da povejo kaj v svojem jeziku oz. jih prosijo, da kaj prevedejo v svoj jezik enakogovorečemu sošolcu, ki slovensko (še) ne razume. O tem Razpotnik pravi (2004: 45): "Katera jezikovna identiteta se bo v dani situaciji izrazila, je odvisno od tega, katera domena ali dejavnost je povezana z vsakim od jezikov, s kakšnimi kulturnimi in subjektivnimi pomeni je vsak od jezikov zasičen." Študija (Clément, Noels in Deneault 2001) o pripadnikih nekaterih etničnih manjšin v Kanadi je tako pokazala, da so identitetna neujemanja in neusklajenosti med različnimi vidiki identitete povezana z diskriminacijo in stresom, posebej pri tistih posameznikih, ki so manj gotovi v drugem jeziku. Ta študija je ugotovila, da njihova jezikovna negotovost izvira iz njihovega doživljanja in predpostavk o tem, kaj predstavlja drugi jezik in ljudje, ki ga uporabljajo.

Nekaj podobnega se dogaja tudi pri opredeljevanju etnične identitete. Na posameznikovo odločitev, s katero etnično identiteto se bo identificiral, vplivajo družbene sprejemljivosti ali zaželenosti določenih etnij. "V primerih, ko določene istovetnosti niso družbeno 'odobrene', lahko nastanejo konfuzije v identiteti, pripelje pa lahko tudi do resnih konfliktov. Tako prve kot drugi so nam iz prakse znani." (Zavrtanik Zimic 1998: 16)

Na opredeljevanje etnične (ali jezikovne) identitete pa vpliva stanje institucionalizirane urejenosti odnosov med različnimi etnijami. "Družbe so lahko etnično heterogene in kulture znotraj njih so odprte za medkulturni dialog, lahko pa je prisotno obrambno zapiranje posameznih kultur vase ali celo protestne etnizacije." (Čurin Radovič 2003: 75) Tako Taylor (1992: 25–26) piše, da je identiteta osnovna in fundamentalna bitnost posameznika in njena negacija lahko posamezniku ali celotni skupnosti povzroči resno škodo in pusti trajne posledice. Zato se moramo torej zavedati pomembnosti identitete in njenega pripoznavanja ter posamezniku (in skupnosti) omogočati in upoštevati osebno izbiro istovetenja z njemu lastno identiteto.



Izbira etnične identitete je v primerjavi z jezikovno identiteto veliko bolj statična. Do identitetnih sprememb pa lahko pride iz različnih razlogov, tudi prostovoljnih, kot posledice različnih zunanjih dejavnikov, in sicer so lahko načrtne in zavedne ali tudi nenačrtne in nezavedne. Posameznik lahko tako "racionalno 'izbere' določeno, zlasti skupinsko identiteto, kakršna je etnična, saj mu takšna izbira lahko prihrani veliko težav ali ga obvaruje še česa hujšega" (Samardžija 2011: 7). Na oblikovanje oziroma spreminjanje etnične identitete posameznika pa vplivata tako domača skupnosti kot tudi dominantna etnija. Ključen dejavnik vplivanja, kot smo že zapisali, je predvsem družbeni status omenjenih skupnosti.

Vplivanje dveh različnih kulturnih vzorcev, jezikov lahko, kot smo že zapisali, pri posamezniku zlahka privede do krize osebne identitete, in kot ugotavlja Kovačev (1999: 228), je skoraj nemogoče, da bi se pri posamezniku uveljavila dvojna etnična identiteta oziroma da bi bil identitetno razdeljen na dve etniji. Pravi, da je takšen primer mogoč le pri državljanstvu, medtem ko pri etnični pripadnosti ena od obeh identitet vedno prevlada nad drugo. "Subjekt navadno ohrani svojo prvotno etnično identiteto in jo včasih (npr. s spremembo državljanstva ali/in s spremembo fizičnega in sociokulturnega okolja) le nekoliko modificira in prilagodi novim okoliščinam. Toda na latentni ravni jo pogosto ohrani." (ibid.)

Vsekakor pa poznamo primere sestavljenih identitet in na nek način je tudi to, o čemer smo pisali zgoraj (Kovačev), torej ko ena od identitet prevlada, še vedno neke vrste sestavljena identiteta. Tako Milharčič-Hladnik in Lukšič-Hacin (povzeto po 2011a: 32) navajata primere iz Združenih držav Amerike, kjer se slovenski priseljenci in njihovi potomci označujejo kot Slovenian-Americans ali American-Slovenians. Šlo naj bi za 'hyphenated identity', v prevodu sestavljena ali povezana identiteta. Gre za termin, ki se je oblikoval konec 19. stoletja in je veljal za priseljence, ki so čutili pripadnost tako kulturi, iz katere so prišli, kot tudi državi in kulturi, v katero so se priselili. Na začetku je imel slabšalen pomen, danes pa je v skladu s politiko multikulturalizma pridobil pozitiven predznak.

Lahko torej rečemo, da imata na posameznikovo doživljanje in izbiro identitete praviloma vpliv obe (ali več) etniji, ki jima je izpostavljen, prav tako pa na izbiro vplivajo tudi odnosi do etničnih skupnosti v okolju, v katerem živi, ter širši družbeni pogledi in institucionalna urejenost etničnih odnosov v okolju.

Različnih pojavnih oblik ('sestavljenih') identitet je lahko toliko, kot je posameznikov.

Poudariti pa moramo, da pride do t. i. klasičnih sestavljenih identitet (značilnih za priseljence, torej takih identitet, ki niso zgolj posledica globalnega sveta, v katerem smo vsi nekakšni hibridi) čez čas, ko je posameznik izpostavljen dvema (ali več) etničnima skupnostma dlje časa – svoji prek kulturnih vzorcev, navad, običajev in jezika, ki jih je prinesel s seboj, in novi etnični skupnosti prek tega, kar živi. Ne glede na to pa se zaradi različnih družbenih odnosov, ki jim je izpostavljen, in odnosov moči med etnijama (etnijami) posameznik že ob prihodu v novo družbo sprašuje o položaju svoje etnije in s tem o svoji lastni pripadnosti. To je še posebej značilno za posameznike, ki prihajajo iz (zelo) različnih kulturnih okolij, ki se bistveno razlikujejo od novega okolja.

## 3 JEZIK

### 3.1 Usvajanje in učenje jezika

Ko govorimo o pridobivanju znanja prvega, drugega in tujega jezika, uporabljamo dva termina, in sicer *usvajanje* in *učenje* jezika. To razlikovanje je del zelo razširjene Krashenove (1981) teorije monitorja in temelji predvsem na načinu pridobivanja znanja jezika. Iz tega izhajata dve različni vrsti znanja – usvojeno in naučeno. Tako Wilkins (1974) razlikuje med usvajanjem kot rezultatom naravne in nenačrtne izpostavljenosti jeziku in učenjem, kjer je izpostavljenost jeziku načrtna skozi učenje. Usvojeno znanje je navadno posledica pridobivanja jezika iz okolja, naučeno znanje pa je posledica poučevanja 'v učilnici'. Na podlagi tega razlikovanja je drugi jezik tisti, ki ga usvojimo iz okolja (čeprav se ga lahko tudi načrtno in sistematično učimo), za učenje tujega jezika pa je značilno sistematično<sup>34</sup> učenje, saj se z njim ne srečujemo v vsakodnevnih situacijah na ulici, da bi ga lahko usvojili iz okolja.

Med usvajanjem drugega jezika in učenjem tujega jezika pa ni jasne meje. Mnogi avtorji sicer priznavajo razlikovanje med usvajanjem in učenjem drugega in tujega jezika, vendar se ne strinjajo s popolno ločenostjo in neodvisnostjo obeh načinov pridobivanja znanja. Tako Klein (1986: 16) uporablja pojma izmenično, ko govori o spontanem učenju, ki je "usvajanje drugega jezika v vsakodnevni situaciji" in usvajanje razume le kot stilistično različico pojmu učenje, Spolsky (1989) uporablja učenje kot nadredni pojem usvajanju, Sharwood Smith (1994) pa pojma razume kot enakovredna.

V pričujočem delu se ukvarjamo z drugim jezikom in uporabljamo oba zgoraj omenjena izraza pridobivanja jezika – *učenje* za vodeno, organizirano in načrtno pridobivanje jezika, *usvajanje* pa za neorganizirano, spontano, nenačrtno pridobivanje jezika, ponavadi iz okolja. Posameznik drugi jezik pridobiva tako z učenjem (v razredu pri učnem predmetu slovenščina ali slovenščina kot drugi jezik) kot z usvajanjem (iz okolja, prav tako pa tudi v razredu, kjer spremlja pouk v učnem jeziku, ki je za učenca drugi jezik). V naravni situaciji pridobivanja drugega jezika šolajočih se otrok oz. osnovnošolskih otrok, ki nas zanimajo, se tako oba načina prepletata.

---

<sup>34</sup> Če izvzamemo učenje danes zelo razširjenega jezika – angleščine – ki se ga lahko (na)učimo tudi nenačrtno in nesistematično prek spremljanja in uporabljanja različnih elektronskih medijev. S tem postaja na nek način tudi že jezik okolja, saj je izpostavljenost mnogih posameznikov temu jeziku konstantna in obsežna.

### 3.1.1 Usvajanje in učenje prvega in drugega jezika

Prvi jezik (tudi materni jezik) je tisti jezik, ki se ga človek začne učiti najprej, pred vsemi drugimi jeziki. Po Toporišiču (1992: 100) je materni jezik "jezik, ki se ga otrok nauči od svoje matere, tj. od govornega okolja, s katerim je v stiku, ko se (nagonsko) uči jezika".

"Usvajanje prvega jezika je primarno vsaj v dveh pogledih: je prvo v času in prvo po pomembnosti." (Klein 1986: 3). Pred usvajanjem prvega jezika otrok še ni usvojil nobenega jezika, je torej brez jezika. Prvi jezik pa je pomemben predvsem zato, ker je nujen kot sredstvo socializacije, čustvovanja, komunikacije in identifikacije z družbeno skupnostjo, v kateri človek živi. "Jezik je medij, skozi katerega otrok usvoji kulturne, moralne, verske in druge družbene vrednote." (ibid. 6)

Usvajanje prvega jezika se prične v prvih letih otrokovega življenja in je "tesno povezano z otrokovim kognitivnim in socialnim razvojem" (ibid. 4). Ko se otroci vključijo v šolo, se pričnejo svoj materni jezik še sistematično učiti. Pričnejo se učiti zapisani jezik in se ob njem soočajo z dvema novima dejavnostma: branjem in pisanjem. Poleg tega pa se v šoli pri učnem predmetu maternega jezika ukvarjajo tudi z analizo jezikovnih struktur, opazujejo prvine jezika oz. jezikovna sredstva.

Drugi jezik pa je tisti jezik, ki se ga začnemo učiti po prvem jeziku – je, kot pravi Ellis (1997: 3), vsak jezik po prvem jeziku. Klein (1986: 19) pa pravi (kar smo sicer nakazali že zgoraj pri razlikovanju med drugim in tujim jezikom): "Drugi jezik je tisti, ki ga posameznik uporablja kot sredstvo komunikacije poleg prvega oz. maternega jezika."

Otroci priseljenci, ki nas zanimajo v pričujočem delu, poleg maternega jezika, ki so se ga pričeli učiti doma, lahko pa so bili deležni tudi opismenjevanja<sup>35</sup> v svojem maternem jeziku tudi v šoli (če so bili že v svoji izvorni državi všolani), z vstopom v šolo v sprejemni državi srečajo še drugi jezik in se soočijo s poučevanjem v drugem jeziku. Kar pomeni, da se jezikovno znanje učencev, katerih učni jezik je tudi materni jezik, in učencev priseljencev, katerih materni jeziki se razlikujejo od učnega jezika, v katerem poteka pouk, bistveno razlikuje. Pri tem je pomembno razlikovanje nekega jezika, v našem primeru slovenščine, kot prvega in drugega jezika. Potrebe učencev priseljencev, ki jim je slovenščina drugi jezik, se

---

<sup>35</sup> Opismenjevanje je učenje branja in pisanja. (Skela, Sešek in Dagarin Fojkar 2009: 223)

pri poučevanju slovenščine (in drugih predmetov) bistveno razlikujejo od potreb učencev, maternih govorcev slovenščine.

Tega se moramo zavedati, saj to pomembno vpliva (oz. moralo bi) na pedagoške in didaktične pristope, saj kot pravi Knez (ibid. 52), se vsebine in pristopi pri poučevanju in preverjanju znanja prvega jezika in drugega jezika bistveno razlikujejo. Učenci rojeni govorcev svoje dobro znanje slovenščine v šoli nadgrajujejo, učenci priseljenci pa se morajo slovenščino naučiti "od začetka", to pa pomeni, da se dejavnosti (razmišljujoče in kritično sprejemanje raznovrstnih neumetnostnih in umetnostnih besedil, vrednotenje le-teh, prepoznavanje tipičnih prvin besedil, prepoznavanje branja kot užitka ali intelektualni izziv, čustveno in estetsko doživljanje prebranega literarnega dela), ki jih lahko opravijo eni ali drugi, bistveno razlikujejo (povzeto po ibid. 52, 53).

Čeprav nekateri pravijo, da se učenci priseljenci razmeroma hitro naučijo jezika, pa moramo biti pri sodbi o njihovem znanju jezika previdni. Nećak Lük (2008) tako navaja Cummins (1979), ki razlikuje dve ravni jezikovne zmožnosti,<sup>36</sup> in sicer

osnovno sporazumevalno zmožnost, ki omogoča sporazumevanje na medosebni ravni, torej v kognitivno manj zahtevnih položajih, kjer k dešifriranju verbalnega sporočila pomaga kontekstualni ključ. Imenuje jo tudi površinska zmožnost. Ta vidik jezikovne zmožnosti je razviden in merljiv po osnovnem besedišču in osnovah skladnje, glasovnih značilnostih in intonacije. Drugi vidik zadeva spoznavno/akademsko jezikovno zmožnost, ki je v funkciji instrumenta kognicije. Gre za zmožnost uporabljati jezik kot instrument mišljenja pri razreševanju problemov. Ta vidik sporazumevalne zmožnosti kaže visoko korelacijo z verbalnimi vidiki na testih inteligence s testi sinonimov in analogij ter razvitosti skladnje. (Nećak Lük 2008: 139)

Zavedanje zgoraj zapsanega je zelo pomembno, saj, kot opozarja Skubic Ermenc (2003b: 53): "Če učenec na pogovorni ravni obvlada jezik, nas sicer lahko zavede in mislimo, da jezik obvlada, toda to še zdaleč ne pomeni, da je sposoben razumeti akademska (šolska) besedila in jih tudi sam producirati."

---

<sup>36</sup> Jezikovna zmožnost (tudi sporazumevalna zmožnost) je znanje in védenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito uporablja jezik, ter sposobnosti, da to znanje uporablja za sporazumevanje v različnih govornih položajih in za različne potrebe. (Pirih Svetina 2000: 45)

Pri tem moramo izpostaviti raziskavo Cumminsa (1984) ki pravi, da usvojijo otroci osnovno raven jezika, primerljivo z domačimi govorci, po dveh letih izpostavljenosti ciljnemu jeziku, vendar pa potrebujejo od pet do sedem let, da lahko jezik uporabljajo na akademskem nivoju, primerljivem z domačimi govorci jezika. To pa pomeni, da preteče veliko časa, da postanejo učenci priseljenci dejansko v enakem jezikovnem položaju in da zmorejo vse tisto, kar zmorejo njihovi sovrstniki.

Z ustreznimi programi poučevanja drugega jezika in podpornimi mehanizmi pri vključevanju lahko tem učencem olajšamo vključevanje, jim pomagamo pri usvajanju jezika in s tem tudi pri doseganju predvidenih učnih ciljev. V nadaljevanju bomo tako predstavili primere dobrih praks pri nas pri vključevanju učencev priseljencev. Te se še vedno osredotočajo predvsem na poučevanje učnega jezika kot drugega jezika in ne toliko na sam učni jezik znotraj rednega pouka. To je sicer razumljivo, saj, kot je zapisala Knez (2012: 56), je učenje jezika uspešno predvsem, če se učencu zagotovi kontinuirano in sistematično učenje. In dodala (ibid. 53):

Razkorak med sporazumevalno zmožnostjo J2-učencev<sup>37</sup> in nalogami, ki jih morajo po učnih načrtih in v šolskih učbenikih opraviti učenci pri rednem pouku slovenščine, je tako velik, da v začetni fazi učenja slovenščine težko razmišljamo o kakih smiselnih in učinkovitih prilagoditvah učne snovi, četudi bi se tega lotili z veliko premisleka, zato je smiselno pri načrtovanju začetnega pouka slovenščine za učence priseljence v ospredje postaviti tiste vsebine, ki jim bodo omogočile razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, potrebnih za sporazumevanje v vsakdanji komunikaciji in pri spremljanju drugih predmetov, metajezikovnemu in literarnemu vedenju pa nameniti nekaj več pozornosti šele v kasnejših fazah učenja jezika.

Kljub zapisanemu oz. ravno zaradi zapisanega pa menimo, da so, vsaj v začetnem obdobju, učencem priseljencem za nemoteno spremljanje učne snovi potrebne prilagoditve znotraj rednega pouka.

Kot smo zapisali zgoraj, na tem mestu predstavljamo nekaj primerov dobrih praks pri nas pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika. V okviru projekta Uspešno vključevanje otrok, učencev in staršev migrantov v vzgojo in izobraževanje je bil pripravljen koncept tečajev slovenščine za učence in starše priseljence ob vključitvi učenca priseljenca v slovensko šolo.

---

<sup>37</sup> Učenci, katerim je učni jezik njihov drugi jezik.

V sklopu omenjenega projekta so tako na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik pred začetkom vključevanja v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem za učence in dijake (ter starše) izvedli pet pilotnih intenzivnih (14 dni, 60 ur) tečajev slovenščine (v Ljubljani na OŠ Spodnja Šiška, v Kranju na OŠ Jakoba Aljaža in OŠ Matije Čopa). Podobno obliko strnjene tečaja (25 ur) so organizirali tudi na OŠ Koper, poimenovali so jo *uvajalnica*. Tečaj je bil namenjen učencem omenjene osnovne šole in njihovim staršem. Poleg tega pa so prav tako preizkusili tudi predlog fleksibilnega poučevanja (na OŠ Koper ter na OŠ Vojke Šmuc Izola) čez celo leto, ki so ga poimenovali *pripravljalnica*. Primer dobre prakse pa lahko spremljamo tudi na OŠ Livada v Ljubljani, ki ima večinoma priseljsko populacijo učencev. Dodatne ure slovenskega jezika, ki so jih dobili posamezni učenci, so združili in oblikovali tečaj, ki poteka celo šolsko leto vsak dan prvi dve šolski uri. Temu 'tečaju' so prilagodili tudi ostale urnike rednih razredov, v katere so vključeni učenci, ki obiskujejo dodatne ure slovenščine, tako da prvi dve šolski uri na urnikih niso pomembnejši predmeti, na katerih učenci priseljenci zaradi obiskovanja 'tečaja' ne bi bili prisotni.

Vse to so primeri dobrih praks v okviru finančnih možnosti, ki jih v tem trenutku predvideva država za poučevanje slovenščine kot drugega jezika za učence priseljence. Nekatere druge države imajo, v primerjavi s Slovenijo, bistveno bolj sistemsko urejene podporne mehanizme poučevanja učencev priseljencev, ki se šolajo v drugem jeziku.<sup>38</sup> Zagotovo pa teh mehanizmov ne moremo enostavno preslikati v slovenski prostor, saj Slovenija s temi državami v mnogo čem ni primerljiva (število priseljencev, njihova razpršenost, bolj ali manj razvita socialna država, višina finančnih sredstev ...), kljub temu pa nam lahko ti primeri dobrih praks odprejo poglede in možnosti pri reševanju situacije, s katero se srečujemo pri vključevanju učencev priseljencev v naš vzgojno-izobraževalni sistem.

### ***3.1.1.1 Dejavniki, ki vplivajo na učenje/usvajanje (drugega) jezika***

Učenje jezika je kompleksen proces, na katerega vpliva cela vrsta notranjih in zunanjih dejavnikov (Pirih Svetina 2005): biološko-fizični dejavniki, kot so spol, starost, telesno stanje; psihološki dejavniki, kot so mentalne sposobnosti učenca, njegova osebnost, značaj, jezikovna nadarjenost, motivacija ali pripravljenost za učenje, stališča do učenja na sploh in do učenja jezika, stališča do kulture in govorcev jezika.

---

<sup>38</sup> Več o tem v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*.

Te individualne razlike pa so povezane tudi z motivom za učenje nekega jezika. Učenje in usvajanje drugega jezika zaradi želje in izziva na eni strani ter primoranosti, ker smo se zaradi družbenih razmer znašli v drugi jezikovni skupnosti na drugi strani, osvetli uspešnost pridobivanja jezika v drugi luči. Tako je tudi Holzman (1997 v Marjanovič Umek 2005) navedla ravno to kot enega od dejavnikov, ki otežujejo učenje jezika. Tako je to eden ključnih momentov, na katerega ne smemo pozabiti, ko odpiramo vprašanja učenja, usvajanja in poučevanja jezika otrok, ki jim slovenski jezik ni materni jezik in se vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, saj ti otroci (skupaj s svojimi starši) velikokrat ne prihajajo prostovoljno v našo državo. Poleg tega na učenje jezika zagotovo lahko vpliva tudi želja in zavedanje pomembnosti učenja jezika za vzpostavitev komunikacije z govornici drugega jezika. Prav tako pa je pri uspešnosti učenja drugega jezika pomembno tudi vprašanje, ali je država, v katero so se priselili njihova ciljna država in bodo torej v njej ostali, ali pa je le prehodna država in se bodo preselili naprej v drugo državo.

Na učenje jezika pa, kot pravi Knez (2011), pomembno vpliva tudi prvi jezik učenca, in sicer tako njegova bližina s slovenščino kot tudi stopnja sporazumevalne zmožnosti v njem. "Če gre za govorce bližnjih (slovanskih) jezikov, je nekako jasno, da bodo imeli manj težav pri receptivnih dejavnostih (poslušanju, branju), saj so si jeziki vsaj na ravni besedišča in nekaterih struktur podobni, če pa gre za govorce bolj oddaljenih jezikov, bo proces učenja počasnejši, še zlasti če se bodo morali naučiti tudi nove pisave." (ibid. 7–8) Kot pravi (ibid. 8), torej ravno bližina jezikov vpliva na hitrost učenja določenega jezika. To, da se učenci z območja nekdanjih jugoslovanskih republik bistveno hitreje naučijo jezika kot otroci iz bolj oddaljenih krajev, so potrdile tudi nekatere učiteljice v naši raziskavi. Na učenje jezika pa, kot smo že nakazali, vedno vpliva kombinacija različnih dejavnikov. Tako je ena od učiteljic, vključenih v raziskavo, povedala, da so se tudi učenci iz bolj oddaljenih krajev zelo dobro in hitro naučili slovensko, nekateri celo prej in bolje kot tisti iz bivše Jugoslavije. Navedla je eno učenko iz Albanije in eno iz Mongolije.

Na učenje jezika pa po besedah Mihaele Knez (ibid.) pomembno vpliva tudi to, ali ima učenec že izkušnjo z učenjem kakega jezika, s katero si lahko pomaga pri učenju novega jezika. Poleg naštetega pa je pomembna tudi dolžina učenčeve izpostavljenosti jeziku, oblika učenja jezika in učitelj (njegove osebne lastnosti, pedagoške sposobnosti in strokovna kompetentnost).



V nadaljevanju podrobneje predstavljamo dva dejavnika, ki vplivata na učenje nekega jezika, starost in motivacija.

### **3.1.1.1.1 Starost**

Širše sprejeto mnenje je, da se otroci lažje in bolj uspešno učijo drugih jezikov kot odrasli. To podpira znana Lennenbergova (1967) teza o kritičnem oz. občutljivem obdobju (po puberteti), po katerem se posameznik ne more nekega jezika naučiti več naravno, nenaporno in do stopnje znanja jezika domačih govorcev. Da so otroci uspešnejši pri učenju jezika, se strinjajo tudi drugi avtorji (Brown 1980; Long 1982 v Prebeg-Vilke 1995). Ellis (1986: 106) pa je ugotovil, da starost, pri kateri začne nekdo usvajati drugi jezik, ne igra nobene vloge pri zaporedju usvajanja elementov drugega jezika, vpliva pa na hitrost pri usvajanju, in sicer so predvsem pri usvajanju slovnice in besedišča najstniki hitrejši in uspešnejši od mlajših otrok in odraslih.

Večina avtorjev pa poudarja predvsem nezmožnost naučiti se tujega naglasa drugega jezika, če se jezik pričenmo učiti v kasnejši dobi svojega življenja (Ellis 1986; Long 1982 v Prebeg-Vilke 1995). Nekateri avtorji razlagajo, da so otroci pri učenju naglasa uspešni predvsem zato, ker niso obremenjeni s svojo socialno identiteto, odrasli pa se naj ne bi želeli odreči naglasa ravno zato, ker ta kaže na njihovo identiteto (Gass in Selinker 2008: 413).

Gass in Selinker (ibid.) poleg omenjenih socialno-psiholoških razlogov, zaradi katerih se otroci hitreje in bolje naučijo jezika, navajata še razlage avtorjev, ki pravijo, da obstajajo še kognitivni in nevrološki razlogi, zaradi katerih so otroci uspešnejši pri učenju jezika. Otroci imajo manj razvite kognitivne sposobnosti, vendar naj bi jim ravno to pri učenju jezika omogočalo boljši rezultat. Otroci naj bi se učili jezika spontano in naj ne bi razmišljali o učenju jezika in odnosu drugega jezika do prvega, saj ga ne doživljajo kot sistem pravil, temveč kot sredstvo, s katerim izražajo pomene, kar pa vpliva na kognitivno odprtost do drugega jezika (Prebeg-Vilke 1995: 64). Tako je ena od v raziskavo vključenih učiteljic povedala: *"Otroci so kot gobe, posrkajo, ne da bi sploh razmišljali."* Ravno tako naj bi tudi plastičnost možganov otrokom omogočala boljši uspeh pri učenju jezika. Plastičnost možganov je zmožnost možganov, da se spreminjajo. V prvih letih življenja možgani rastejo zelo hitro. Z rastjo se povečuje število sinaptičnih povezav, kar povečuje plastičnost možganov. Do otrokovih dveh ali treh let se število sinaps močno poveča in je približno

dvakrat večje od števila sinaps v odraslih možganih (Gopnik et al. 2001).

Long (1990: 251) pa je vse zgoraj omenjene dejavnike postavil pod vprašaj, saj če odrasli v nekaterih kulturah dosegajo uspehe otrok pri učenju jezika, kognitivni in nevrološki dejavniki niso odločujoči. Lahko torej rečemo (kot zgoraj), da poleg starosti na uspešnost učenja nekega jezika zagotovo vpliva kombinacija različnih dejavnikov, kot so motivacija, osebne lastnosti in drugi dejavniki, o katerih smo pisali zgoraj. Ellis (1986: 106) je ugotovil, da tudi število let izpostavljenosti drugemu jeziku (in začetna starost, pri kateri je nekdo začel usvajati jezik) vpliva na končni rezultat (stopnjo usvojenega znanja). Večje število let izpostavljenosti drugemu jeziku pripomore k večji sporazumevalni učinkovitosti v drugem jeziku. Naj pa dodamo, da težko govorimo o dokončnem razvoju učenja jezika, saj jezik usvajamo in bogatimo celo življenje, z izobraževanjem, socialnimi stiki, spoznavanjem sveta. Vendar pa Nećak Lük (2008) in Knez (2011) opozarjata, da je problematično prepričanje, ki so ga izrazili tudi nekateri učitelji v naši raziskavi, da se otroci naučijo jezika "mimogrede" ali da se ga kar "nalezejo" že s tem, da so mu izpostavljeni. Mihaela Knez (ibid. 8) je zapisala, da se to prepričanje pri večini šolajočih priseljencev ne izkaže za resnično. Kar pomeni, da je treba biti pri tovrstnih sodbah previden in otrokom omogočiti sistematično in vodeno učenje jezika.

### **3.1.1.1.2 Motivacija**

Motivacija je različno definirana, gre pa za koncept, s katerim avtorji razlagajo posameznikovo dejavnost. Motivacija vpliva na začetek neke dejavnosti, njen potek, intenzivnost in trajanje. Na motivacijo oz. njeno raven navadno vpliva pomembnost cilja, možnost (ne)uspeha, vrednost želenega cilja, želja po dosežkih oz. samopotrditvi, dožemanje nečesa kot pomembnega. (povzeto po Kolenc, Kobal in Lebarič 2001: 328)

Tako naj bi se otroci, ki so bolj motivirani, lažje in hitreje naučili jezika kot tisti, ki so manj motivirani (Cook 1996, Gass in Selinker 2008). Knez (2011: 10) je tako zapisala, da učenci, ki se priselijo v Slovenijo, pričakujejo, da se bodo morali naučiti novega jezika in da najverjetneje to ne bo najlažje. Zapisala je (ibid.), da so za učenje jezika motivirani. Zato je predlagala (ibid.), da učenci pričnejo z učenjem jezika takoj, saj jim lahko ravno zaradi začetne neaktivnosti in neznanja jezika motivacija pade. "K ohranjanju motivacije in veselja do učenja bistveno pripomorejo prijazno učno okolje, pozitivna vzpodbuda učiteljev in

sošolcev in opažanje lastnega napredka." (Knez 2012: 57)

Obstaja več tipov motivacije. Podrobneje si bomo pogledali integrativni, instrumentalni in rezultativni tip motivacije, kot jih je opredeli Ellis (1997).

Integrativna motivacija izvira iz stopnje identifikacije učenca s ciljno kulturo in njenega sprejemanja. Pri čemer je učenec uspešnejši pri učenju drugega jezika, če kulturo občuduje, bere literaturo, obiskuje izvorno deželo jezika. Instrumentalna motivacija pa ni neposredno povezana s samim jezikom in kulturo izvorne dežele jezika. Ta motivacija je povezana z zunanjimi motivi, in sicer npr. da si povečamo možnosti zaposlitve. (povzeto po Cook 1996: 97) Oba omenjena tipa motivacije sta lahko prisotna pri učencih priseljencih. Če učenci priseljenci doživljajo priselitev v novo državo kot nekaj pozitivnega, če se jim zdita novo okolje in kultura zanimiva, so lahko visoko motivirani, prav tako pa so lahko nizko motivirani, če dojemajo svoj trenutni položaj in okolje, v katerega so se priselili, negativno. Vsekakor pa je pogled učencev zagotovo odvisen tudi od naravnosti staršev do novega okolja in kulture. Tako so učiteljice v naši raziskavi poudarile, da bi morale biti domače okolje učencev priseljencev spodbudno naravnano do učenja novega/drugega jezika in da bi morali tudi starši sami pokazati zanimanje za drugi jezik.

Učenci pa so, kot smo že zapisali, lahko motivirani za učenje jezika tudi zato, ker znanje jezika pomeni uspešno komunikacijo v novem okolju in s tem integracijo. Znanje jezika pa jim omogoča tudi nemoteno spremljanje pouka, učenje in s tem napredek. Začetna motivacija pa lahko, kot rečeno, učencem zaradi lastnega neuspeha pri usvajanju jezika pade. Tako Ellis (1997: 75) pravi, da je motivacija lahko tudi rezultativna ('resultative motivation'), kar pomeni, da lahko učenčev (ne)uspeh pri učenju v različnih kontekstih pomeni različno stopnjo motivacije. O tem tipu motivacije piše tudi Cook (1996: 99), vendar pravi le: "Motivacija gre v obe smeri. Visoka motivacija je faktor, ki povzroča uspešno učenje; uspešno učenje pa vsekakor povzroča visoko motivacijo."

Vendar motivacija ni nekaj, kar učenec ima ali nima, ampak variira v času. Prav tako so si različni opisani tipi motivacije prej komplementarni kot različni in nasprotni. Na učenje in usvajanje drugega jezika poleg zgoraj naštetih dejavnikov vplivajo še drugi; vrstniki, učitelji, učiteljeva pričakovanja, strategije poučevanja, ki jih uporabljajo, učno okolje, trajanje učenja, psihosocialno stanje učenca, njegovo splošno znanje. Na uspešnost pri učenju jezika pa vpliva

tudi družbena situacija, v kateri se posameznik jezik uči (oz. mora naučiti). Kot piše Sonja Novak Lukanovič (1996: 26), je učenje drugega jezika "tesno povezano z vprašanji politične, ekonomske, socialne in kulturne interakcije med etnično večino in etnično manjšino".

### **3.1.2 Učenje v drugem jeziku oz. drugi jezik kot učni jezik**

Učenci priseljenci, ki se vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem s slovenščino kot učnim jezikom, spremljajo pouk v njim tujem, tj. drugem jeziku. To učence priseljence postavlja v poseben položaj in kaže na njihovo specifično jezikovno situacijo. Učenci priseljenci se vključujejo v pouk s slovenščino kot učnim jezikom velikokrat brez kakršnegakoli predznanja jezika, to pomeni, kot pravi Knez (2012: 50) in kar smo nakazali že v prejšnjem podpoglavju (3.1.1 *Usvajanje in učenje prvega in drugega jezika*), da so pri spremljanju pouka v drugačnem izhodiščnem položaju kot učenci, katerih materni jezik je slovenščina, imajo drugačno sporazumevalno zmožnost in drugačne potrebe.

Z višanjem nivoja izobraževanja, v katerega se všolajo ti otroci, pa je jezikovno vključevanje še zahtevnejše. Namreč, kot pravi Knez (2012: 53, 54), je jezikovna situacija otrok, ki so vključeni v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje nekoliko lažja:

saj se tako kot njihovi sošolci srečujejo z začetnim opismenjevanjem, s sistematičnim razvijanjem zmožnosti branja, s konkretnim besediščem, ki označuje predmete v bližnji okolici in pojave, ki so jim znani. Besedila, ki jih obravnavajo, so kratka in preprosta, učbeniki in delovni zvezki pa bogato opremljeni s slikovnim gradivom. / .../ Učenci, ki se vključujejo v drugo, tretjo triado ali v srednjo šolo, pa se znajdejo v zelo zahtevni jezikovni situaciji. Ob vseh vzorcih, ki se jih morajo naučiti za vsakdanje sporazumevanje, morajo obvladati še akademski jezik, v katerem poteka učni proces.

Za otroke, ki se ne šolajo v svojem maternem jeziku in ki kažejo na področju znanja učnega jezika (in zato tudi pri učenju ostalih vsebin) specifične pomanjkljivosti, Knaflič (1991: 38) navaja izraz 'otroci z omejeno jezikovno sposobnostjo':

Oseba z omejeno jezikovno sposobnostjo kaže omejene sposobnosti ustnega in pisnega izražanja v drugem jeziku, jezikovna večšina v drugem jeziku je pod povprečjem večine. / .../ (Največkrat pa je vprašljiva tudi njihova jezikovna sposobnost v materinščini.) Ta definicija natančno opredeli problem mnogih otrok, ki se ne šolajo v maternem jeziku. Ti otroci delno

obvladajo komunikacijo v drugem jeziku, njihove sposobnosti razumevanja in izražanja pa so omejene.

To se je pokazalo tudi v naši raziskavi. Učenci so bili večinoma tihi opazovalci dogajanja v razredu. Izjemoma so se v pouk vključevali, če so jih učitelji posebej izzvali. Odzivi pa so bili navadno kratki, redkobesedni in zadržani.

Omenjeno omejeno oz. pomanjkljivo znanje jezika lahko pri teh otrocih povzroči številne težave. Otrok, ki je prisiljen spremljati pouk v učnem jeziku, ki ga ne razume, ne more usvojiti snovi in tako lahko zaradi nenehnih neuspehov izgubi motivacijo in vedoželjnost – to pa lahko vpliva tudi na njegov intelektualni razvoj.

Opisani položaj učencev priseljencev pa lahko omilijo predvsem učitelji (in ostali šolski delavci), s katerimi prihajajo ti učenci v stik, in sovrstniki. Učitelji predvsem z razumevanjem njihovega položaja, s svojim pozitivnim odnosom, s tem, da pokažejo naklonjenost in senzibilnost do otrok, ki so kakorkoli drugačni od večine, da ustvarijo takšno okolje, ki je spodbudno za učenje ter psihosocialni in emocionalni razvoj teh otrok, poleg tega pa tudi in predvsem, da razumejo njihovo jezikovno situacijo, temu prilagodijo svoja pričakovanja in tudi svoj način dela, ki bo omogočal jezikovni napredek teh otrok. Sovrstniki pa lahko (jezikovno) vključevanje učencev priseljencev omilijo predvsem prek socialnega vključevanja; tako da učence priseljence sprejmejo medse, jih vključujejo v svoje igre in pogovore in jim s tem pomagajo pri jezikovnem usvajanju.

Da bi bili ti učenci uspešni pri usvajanju (in učenju) jezika, pa je pomembno zavedanje, da so vsi učitelji, ki poučujejo te učence, tudi učitelji jezika. Učenci se namreč jezika učijo pri vseh predmetih, saj tako pridobivajo besedni zaklad in usvajajo celotno kompleksnost strukture jezika. Kot pravi Hanuš (2010: 123): "Učenje jezika ni le učenje slovničnih in pravopisnih pravil, je tudi razvijanje sporazumevalnih zmožnosti, to pa je naloga vseh učiteljev šole ne le učiteljev slovenščine." Celoten učiteljski kolektiv bi se torej moral zavzeti za uspešno usvajanje in učenje učnega jezika pri otrocih priseljencih in pri tem procesu tudi aktivno sodelovati.

V tujini lahko tako zasledimo iniciative šol pri jezikovnem vključevanju učencev priseljencev tudi na področju poučevanja v drugem jeziku, ki vključujejo večji del učiteljskega kolektiva.

Na Madžarskem<sup>39</sup> so na primer v okviru poučevanja učencev priseljencev v program njihovega lažjega vključevanja vključili poučevanje v okviru CLIL (Content and Language Integrated Learning) didaktičnega koncepta. "CLIL je krovno poimenovanje za odprt didaktični koncept pouka, v katerem se vse ali le določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem jeziku." (Jazbec in Lipavic Oštir 2009: 179) Ker so s CLIL didaktičnim konceptom poučevanja splošnih predmetov v tujem jeziku študije pokazale pozitivno usvajanje učnega jezika, so se avtorji projekta odločili, da koncept CLIL prenesejo na poučevanje učencev priseljencev. Program (*Step Together – Migrant Children in School*) je bil poskusno vključen v dve osnovni šoli v Budimpešti v letu 2010. Oblikovan je bil predvsem zato, da bi učiteljem s konkretnimi napotki pomagal pri uspešnejši integraciji učencev priseljencev. Kot so zapisali avtorji, je bil operativni cilj projekta izboljšanje jezikovnih spretnosti in kompetenc učencev priseljencev, da bi jim s tem omogočili uspešno vključevanje v razred in doseganje rezultatov, primerljivih svojim sošolcem. Cilj projekta pa je bil tudi ponuditi vsebinsko usmerjanje in priprava učnih gradiv za učitelje učencev priseljencev. Gradiva omogočajo, da lahko učitelji pomagajo izboljšati znanje učencev priseljencev v ciljnem jeziku med poukom celo brez usposobljenosti za poučevanje madžarščine kot drugega jezika. Omenjeni program so učitelji in učenci po poskusnem obdobju ovrednotili zelo pozitivno. Učenci priseljenci so z veseljem sodelovali pri aktivnostih programa.

### **3.2 Jezikovna politika**

Jezikovna politika je prizadevanje določene družbe na področju jezika (kamor sodijo tudi predvideni mehanizmi za uspešno jezikovno integracijo (učencev) priseljencev). Kot je zapisal Bugarski (1986: 72), je jezikovna politika skupek stališč in odločitev neke skupnosti, prek katerih se kaže odnos te skupnosti do jezika, s katerim razpolaga. Širšo definicijo jezikovne politike pa je opredelil Škiljan (1986: 53), ki je zapisal, da gre za "množico racionalnih in v glavnem institucionaliziranih postopkov, s katerimi določena družba vpliva na oblike javne komunikacije in na oblikovanje zavesti udeležencev te komunikacije o teh oblikah". Ta definicija razume jezikovno politiko v širšem smislu, saj jezikovna politika neke skupnosti ne opredeljuje zgolj odnos neke skupnosti do lastnega jezika (kot je zapisal Bugarski (1986)), ampak določa jezikovno politiko različnih jezikov v določeni skupnosti,

---

<sup>39</sup> Povzeto po *Step Together – Migrant Children at School*. <http://egyutthalado.uni-miskolc.hu/english.html>. (Dostop 11. 8. 2013)

velikokrat pa oblikuje jezikovno politiko prav na podlagi odnosa do drugih jezikov. Jezikovna politika tako velikokrat vpeljuje diferenciacijo in hierarhizacijo jezikov in jezikovnih skupnosti, s čimer si države in strukture moči prizadevajo doseči svoje cilje.

Po tej razširjeni definiciji je jezikovna politika skupek dejanj neke skupnosti (politike, institucij in posameznikov), ki posredno ali neposredno vplivajo na rabo različnih jezikov na vseh družbenih ravneh in se tako dotikajo celotnega jezikovnega repertoarja, prav tako pa uravnavajo tudi odnose znotraj jezikovnih različic znotraj enega jezika in velikokrat odločilno tudi odnose med različnimi jeziki. Ravno zaradi vloge, ki jo ima jezikovna politika pri rabi jezika/jezikov in oblikovanju odnosov moči med jeziki ter odnosov govorcev do jezika/jezikov, je oblikovanje jezikovne politike tako pomembno. Kot je zapisala Roter (2007: 309), je jezikovna politika "ena najpomembnejših nacionalno-državljskih politik", ob tem pa si lahko torej mislimo, koliko je kot taka občutljiva. Poleg standardnega jezika se mora ustrezna jezikovna politika dotikati tudi vprašanj različnih jezikov, različnih vrst jezikov, uporabnih sfer jezikov (javni jezik, zasebni jezik, jezik v izobraževanju, znakovni jezik ...), prav tako pa tudi jezikov manjšin, t. i. novih manjšin in jezikov priseljencev ter s tem tudi standardnega jezika kot drugega jezika.

Pomen jezikovne politike je odločilen predvsem zato, ker ukrepi na tem področju bistveno vplivajo na obnašanje določenih jezikovnih skupnosti. Z načeli določene jezikovne politike družbe oblikujejo ideologije etničnosti, poleg tega na ta način določajo tudi statuse jezikov določene družbe, na podlagi katerih posamezniki, uporabniki jezikov, opredeljujejo sebe do drugih in izbirajo med možnimi jeziki. Odsotnost načel jezikovnih pravic (ali tudi ostalih temeljnih človekovih pravic) in jasno določene jezikovne politike lahko v določeni državi določene (jezikovne) skupnosti prikrajša za osnovne pravice do (upo)rabe jezika. Tako imajo v Sloveniji zagotovljene pravice do uporabe svojega jezika le dve avtohtoni manjšini (madžarska in italijanska), raba priseljskih jezikov pa je omejena na možnost poučevanja znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema, vendar ni sistematizirana in se v šolah poučuje v obliki izbirnih predmetov, pri čemer pa ti jeziki tudi niso opredeljeni kot prvi jeziki, ampak kot tuji jeziki (Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018, 2013: 21). Posledica odsotnosti jezikovnih pravic in percepcija nekih jezikov kot manjvrednih je lahko opuščanje jezikov v določeni skupnosti, prav tako pa to lahko vpliva tudi na migracijske tokove ali npr. na izobraževalne poti posameznikov.

Kot je zapisal Škiljan (1986), se jezikovna politika ukvarja predvsem z javno rabo jezika, vendar kot piše Štrukelj (1998: 26), je vpliv jezikovne politike "pogosto čutiti tudi v zasebnem sporočanju, ki sicer poteka po neformalnih kanalih in brez nadzora družbe. Družbeni kontekst JP (jezikovne politike, op. a. I. B.) vključuje vse elemente, ki nanjo vplivajo in ne pripadajo jezikovnemu sistemu, njegovi strukturi, opisu njegovih enot ter njihovi realizaciji v govoru." Primer vplivanja javne rabe jezika na neformalno komunikacijo je predpostavka (učiteljic) o neprimerni rabi maternega jezika v zasebni komunikaciji med govorniki drugih jezikovnih skupnosti, v smislu čim hitrejšega učenja večinskega jezika. To so trdile tudi nekatere učiteljice v naši raziskavi. Vendar komuniciranje med družinskimi člani v njim tujem jeziku ni naravna situacija. Kako kakovostna in obsežna je lahko komunikacija med družinskimi člani, ki jezika ne znajo dovolj? Naslednje vprašanje, ki iz tega sledi, pa je, kako naj bi se priseljenci sploh naučili nek jezik v medsebojni komunikaciji, če jezika ne znajo.

Z vidika priseljencev je tako za uspeh pri vključevanju v skupnost pomembna osnovna predpostavka o zagotovljenih jezikovnih pravicah. Jezikovne pravice so kot ena temeljnih človekovih pravic ključne pri integraciji priseljencev, in sicer govorimo o jezikovnih pravicah v okviru prvega in drugega/ih jezika/ov. Prvi jezik je namreč kot osnovni gradnik posameznikove identitete za priseljence še posebej pomemben, je mnogo več kot le sredstvo komunikacije, za priseljence je sredstvo diferenciacije in velikokrat tudi generator oblikovanja stališč domače skupnosti sprejemne države do njih samih. Jezikovna politika države sprejemnice bi tako morala vključevati pravice priseljencev do njihovega maternega jezika (rabe, poučevanja, ohranjanja ...), prav tako pa bi morala vključevati tudi pravice priseljencev do učenja (tudi tolmačenja, prevajanja) drugega jezika, torej standardnega jezika države sprejemnice, s katerim bi se lahko priseljenci enakovredno vključevali v družbeno življenje sprejemne države.

Ustrezna jezikovna politika bi tako morala odražati potrebe vseh govorcev določene (jezikovne) skupnosti v skladu z zgodovinskimi in kulturnimi značilnostmi in specifikami določene družbe ter predvsem upoštevajoč tudi socialni in kulturni razvoj današnje družbe. Na podlagi zapisanega bi moralo biti zato jezikovno načrtovanje<sup>40</sup> preiščljeno, najprej v

---

<sup>40</sup>"JN (jezikovno načrtovanje, op. a. I. B.) razumemo kot zavestno usmerjanje jezikovnega razvoja, na osnovi zunajjezikovnega vrednotenja, da bi uresničili širše družbene cilje v jezikovni sferi." (Bugarski 1986: 72)



skladu s temeljnimi človekovimi pravicami in predvsem v sodelovanju s stroko, nikakor pa ne bi smelo spregledati aktualne družbene realnosti.

### 3.2.1 Jezikovna politika na evropski ravni

Evropska politika na področju jezika poudarja spoštovanje jezikovne raznolikosti. Prizadeva si za kakovostno sobivanje različnih jezikov (in kultur), ki naj bodo v zvezi en z drugim in ne en ob drugem. V dokumentu Večjezičnost: prednost in zaveza (2008) je tako poudarjeno spodbujanje poučevanja in učenja tujih jezikov znotraj Evropske unije, saj je znanje jezikov prepoznano kot temeljna usposobljenost posameznika, če želi izboljšati svoje izobraževalne in zaposlitvene možnosti. Tako je eden glavnih ciljev Evropske unije na področju jezikovne politike ta, da bi vsak njen državljani poleg maternega jezika obvladal še vsaj dva tuja jezika. V te namene Evropska unija namenja tudi velik del finančnih sredstev, skrbi za promocijo večjezičnosti in za ozaveščanje o pomembnosti znanja tujih jezikov. V tem smislu lahko Evropsko unijo vidimo kot glavnega promotorja učenja različnih jezikov ter zagotavljanja in zagovarjanja enakovrednosti vseh jezikov. Vendar pa menimo, da gre pri tem predvsem za deklarativna načela v luči ekonomskih teženj pri oblikovanju najbolj konkurenčnega gospodarstva na svetu in na znanju temelječe družbe. Za dosego tega cilja pa dejansko vsi jeziki niso (enako) pomembni. Tako je Stabej (2010b: 64) zapisal: "Evropska jezikovna enakopravnost je torej hierarhična. Tudi v vsakdanjem institucionalnem evropskem komuniciranju velja orwellovska praksa: vsi jeziki so enakopravni, toda nekateri so enakopravnejši od drugih."

Pri tem je vprašanje, koliko smo pri zaščiti in promociji jezikovne enakopravnosti dejansko lahko uspešni, če je motivacija pri spodbujanju poučevanja jezikov predvsem ekonomske narave in ne izhaja iz pravičnosti ter načel osnovnih človekovih pravic.

To, da se Evropska unija zavzema za razširjanje, rabo, poučevanje in ohranjanje le določenih jezikov, lahko razberemo tudi v dokumentu Evropska listina o regionalnih in manjšinskih jezikih, kjer je izrecno zapisano, da se listina ne ukvarja s priseljenskimi jeziki. Glede na to, da jih omenja (s tem ko jih izključi), pomeni, da se zaveda njihove prisotnosti, vendar se od

---

"Cilj jezikovnega načrtovanja je ustvarjanje in izpopolnjevanje jezika. V proces načrtovanja se vključujeta dva dopolnjujoča se in glede na izid načrtovanja prekrivajoča se postopka, načrtovanje *statusa* jezika in načrtovanje jezikovnega *korpusa* (*tkiva*)."  
(Nečak Lük 1996: 117–118)

urejanja njihovega statusa omejuje. Po definiciji so manjšinskih in regionalnih jeziki v tem dokumentu opredeljeni kot tisti jeziki, ki jih tradicionalno uporabljajo na določenem ozemlju države državljanji te države, ki sestavljajo skupino, številčno manjšo od preostalega prebivalstva te države in ki se razlikujejo od uradnega jezika ali uradnih jezikov te države. S tem dokument poskuša urejati jezike, katerih status je najpogosteje že urejen v okviru nacionalnih držav, medtem pa, kot rečeno, izpusti jezike priseljencev in t. i. novih manjšin in se tako omeji od reševanja problematike, ki bi jo vsaj moral poskušati reševati. S tem se zdi, da gre za dokument, ki je bolj sam sebi namen in dejansko ne ureja statusa različnih jezikov. Poleg tega pa dokument prepušča državam samim odločitev o določitvi tistih manjšinskih jezikov, na katere se bodo sklicevale določbe listine. Omenjena določba je v luči prizadevanja Evropske unije za enakopravnost vseh jezikov, s posebnim poudarkom na zaščiti manj uporabljenih jezikov, nesmiselna. Na nivoju posameznih držav izniči samo sebe, saj države lahko vztrajajo in nadaljujejo pri dosedanjih jezikovnih politikah.

Sicer pa se jezikovna politika na področju izobraževanja priseljencev v širšem evropskem prostoru nanaša še vedno predvsem na poučevanje jezikov držav sprejemnic. Tudi v poročilu Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi (2009) beremo, da je učni jezik prednostna naloga v mnogih državah, ne glede na to, ali v šoli zagotavljajo poučevanje maternega jezika za učence priseljence ali ne. Vedno bolj pa se poudarja tudi pomen poučevanja maternih jezikov (učencev) priseljencev. Potreba po spodbujanju učenja maternih jezikov otrok priseljencev je bila izražena že v Direktivi o izobraževanju otrok delavcev migrantov iz leta 1977, ki pa se je osredotočala zgolj na priseljence, ki so državljanji Evropske unije. V dokumentu so zapisali, da bi morale države članice skupaj z državami izvora sprejeti ustrezne ukrepe za krepitev učenja maternega jezika in kulture. Vendar pa v tistem času ta zahteva ni bila zapisana, ker bi bila večjezičnost prepoznana kot prednost in bogastvo, ampak zato, da bi znanje maternih jezikov olajšalo morebitno ponovno integracijo v državo članico, od koder so prišli. Ta določba je bila predmet razprave tudi v Zeleni knjigi (2008), kjer so poudarili pomen znanja jezika porekla, ki je dragoceno kot kulturno bogastvo in pomembno za samozavest učencev priseljencev, lahko pa je tudi ključna prednost za njihovo zaposljivost v prihodnosti.

Vsak korak k oblikovanju družbe enakovrednih posameznikov (ne glede na raso, kulturo, jezik, spol ...) je dobrodošel, vendar pa ne smemo biti zadovoljni z malimi spremembami (ki so velikokrat predvsem deklarativne narave), ker česa bolj konkretnega nimamo, še najmanj

pa smo lahko zadovoljni s takšnimi dokumenti ali aktivnostmi, ki so sami sebi namen in dejansko ne prinašajo (pozitivnih) sprememb na področje/a, ki naj bi ga/jih urejali. Stremeti moramo k oblikovanju konkretnih in predvsem smiselnih ukrepov ter k njihovi implementaciji. Med takšne ukrepe zagotovo sodi tudi urejanje statusa jezikov t. i. novih manjšin in priseljenjskih jezikov ter s tem tudi načela njihove rabe, ohranjanja in spodbujanja poučevanja.

### **3.2.2 Slovenska jezikovna politika**

Formalnopravni status slovenskega jezika je urejen z ustavo. V Sloveniji je uradni jezik slovenščina, na dveh omejenih območjih sta uradna jezika še italijanščina in madžarščina, vendar je slovenski jezik privilegiran v odnosu do jezikov teh dveh avtohtonih manjšin. Poleg omenjenih dveh avtohtonih manjšin pa na območju Slovenije prebivajo tudi pripadniki drugih jezikovnih skupnosti, ki govorijo druge jezike, kot so albanski, bosanski, hrvaški, makedonski (tudi romski) jezik ... Gre za jezike t. i. novih narodnih manjšin in priseljencev, ki nimajo uradnega statusa in njihov položaj ni formalnopravno urejen.

Jezikovna politika v Sloveniji se je, ob upoštevanju pravic dveh avtohtonih manjšin, osredotočala predvsem na skrb in rabo slovenskega jezika. Prva, sicer skopa, določila v zvezi s slovenskim jezikom sta prinesla Zakon o uresničevanju javnega interesa za kulturo (Ur. l. RS, št. 96/02) in Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo (Ur. l. RS, št. 28/04), kjer je zapisano: "Skrb za slovenski jezik mora zato ostati prva naloga kulturne politike." Poskus dodatnega urejanja statusa in rabe slovenščine je bil Zakon o javni rabi slovenščine (Ur. l. RS, št. 86/04), ki pa je dejansko podvajal ustavna in druga zakonska določila v zvezi s slovenščino. Kot je zapisala Bergoč (2010: 51), je uvedel jezikovno politiko, ki kaže na alarmantno oceno jezikovnega stanja v smislu ogroženosti slovenščine s strani globalnega jezika in ki ne služi niti načrtovanju statusa niti korpusa, pač pa načrtovanju specifičnega odnosa govorcev do slovenščine. Vprašanje je, koliko pozitivnega je dejansko prinesel. Kot se zdi, je bila omenjena jezikovna politika predvsem obrambna, na kar je zagotovo vplivala zgodovina slovenskega naroda, ki je bil v preteklosti del različnih političnih tvorb, kar je pripeljalo do občutka ogroženosti slovenske narodne zavesti, s tem pa nedvomno tudi jezika s strani drugih, večjih in številčnejših narodov in njihovih jezikov. Tako so v zgodovinskem orisu v Resoluciji o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (2007) zapisali, da je bil slovenski geopolitični položaj za ohranjanje in razvoj domačega jezika zelo zahteven,

saj je bila demografsko razmeroma šibka jezikovna skupnost pogosto izpostavljena različnim mešanjem zaradi pomembnih prometnih poti ter premikom in trenjem med ljudstvi na stičišču slovanske, romanske, germanske in ugrofinske jezikovne skupine.

Prav tako pa smo bili že v bližnji zgodovini v okviru skupne nekdanje jugoslovanske države priča 'mešanjem' slovenskega jezika z drugimi jeziki, in sicer je bil status slovenskega jezika deprivilegiran v odnosu do srbo-hrvaškega jezika. Kot je zapisala Roter (2003), se je tako slovenska jezikovna politika razvijala v odnosu razlikovanja Slovencev in slovenskega jezika do drugih narodov/jezikov, s katerimi so Slovenci prihajali v stik v času nastajanja slovenske nacionalne države, poleg tega pa tudi v kontekstu "majhnosti".

Status slovenskega jezika se je bistveno spremenil ob nastanku samostojne države Slovenije, ko je postal državni jezik. Tako se je raba slovenskega jezika razširila na različna področja, na katerih prej ni bila (toliko) zastopana, npr. vojska, diplomacija, informacijsko-komunikacijska tehnologija ... Naraščalo je zanimanje za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika, prav tako se je zaradi zahteve EU po prevajanju pravnih dokumentov razširila tudi prevajalska dejavnost, kar je vplivalo tudi na razvoj terminologije na različnih področjih. Kljub omenjenim spremenjenim okoliščinam in nalogi, ki jo je ob osamosvojitvi dobila slovenska država za odločanje o statusu državnega jezika, pa, kot so zapisali v Resoluciji o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (2007), je prvih petnajst let samostojnosti minilo brez celovite in kolikor toliko usklajene jezikovne politike na državni ravni.

Konkretizacijo jezikovnopolitične podobe v Sloveniji je tako prinesla že omenjena Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (2007). Opredelila je predvsem rabo slovenščine, in sicer njen subsidiarni položaj v odnosu do drugih jezikov. Z našega vidika pa je pomembna predvsem zato, ker je podprla tudi učenje tujih jezikov in sporazumevalno usposabljanje (gre za dikcijo omenjene Resolucije, pri tem pa ni jasno, kaj naj bi sporazumevalno usposabljanje bilo – najbrž so imeli snovalci dokumenta v mislih usposabljanje za sporazumevanje, pri čemer gre za učenje jezika, da bi ga lahko uporabljali pri sporazumevanju) vseh v maternem jeziku. Resolucija 2007–2011 (2007: 21, 25) je predvidela tudi razvoj didaktike tujih jezikov (tudi slovenščine kot drugega/tujega jezika), širitev vednosti o možnostih učenja slovenščine kot drugega/tujega/sosedskega jezika, oblikovanje učnih programov za slovenščino kot drugi/tuji jezik ter pripravo potrebnih učbenikov in drugega učnega gradiva, ponudbo tečajev slovenščine kot tujega jezika za priseljence, gostujoče

delavce, azilante idr. (ob hkratnem oskrbovanju njihovih družtev s knjigami v njihovih maternih jezikih).

Manj spodbudna na področju priseljencev in njihovih potreb pa je bila v naslednjih navedbah, in sicer da bo namenila "trajno uradno sporočilo prosilcem za delovno dovoljenje ali stalno prebivališče v Sloveniji, da slovensko okolje od njih pričakuje učenje in rabo slovenščine" (Resolucija 2007–2011, 2007: 25). Njen vprašljiv odnos pa je bil izražen tudi v sklopu *Ovrednotenje razmer za jezikovno strategijo* (ibid. 11), in sicer so kot nevarnosti zapisali: podeljevanje slovenskega državljanstva na podlagi t. i. nacionalnega interesa brez jezikovnega pogojevanja (znanja slovenščine) in da se Slovenija lahko zadovolji z možnostjo, da se bomo Slovenci v Sloveniji jezikovno prilagajali prihajajočim tujcem, namesto da bi se oni nam. V tem pogledu kaže na asimilacijsko politiko v odnosu do priseljencev, ki pa je zastarela in v nasprotju z načeli, ki jih zagovarja Evropska unija. Komentar, ki ga je ob tem zapisal Stabej (2010b: 70), je, da gre za obrambno držo, "ki vidi v večjezični komunikaciji predvsem nevarnost za prevladujočo enojezičnost slovenskega javnega prostora".

Tej Resoluciji (2007–2011) je sledil Osnutek nacionalnega programa za jezikovno politiko za obdobje 2012–2016 (2012), ki ga je Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturno in šport sprejelo aprila 2012 in v letu 2013 tudi preoblikovalo. In čeprav so bili ob predstavitvi tega programa za jezikovno politiko mnogi kritični (vprašanje (ne)hierarhizacije jezikov, (ne)poudarjena identifikacijska vloga jezika, preskopo ukvarjanje s poučevanjem slovenščine kot maternega oz. prvega jezika ...), pa je z vidika priseljencev in njihovih jezikovnih potreb kot govorcev različnih jezikov v današnji Sloveniji kot soudeleženci globalizacijskih procesov in procesov povezovanja v Evropski uniji pozitiven premik, saj, kot pravijo in kar je dobrodošla novost, "Republika Slovenija obenem skrbi za krepitev in dosledno uresničevanje jezikovnih pravic ustavno določenih manjšin, drugih jezikovnih skupnosti in priseljencev" (Osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016, 2012: 5).

V končnem dokumentu Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 tako lahko preberemo (2013: 5):

Slovenska jezikovna politika se zaveda posebne odgovornosti, ki jo ima do Slovencev zunaj meja Republike Slovenije, hkrati pa upošteva vse govorce, ki jim slovenščina ni materni jezik: pripadnike madžarske in italijanske narodne skupnosti, romske skupnosti, priseljence ter vse

druge, ki prihajajo ali želijo prihajati znotraj ali zunaj meja Republike Slovenije v stik s slovenskim jezikom. Spodbuja učenje in rabo slovenskega jezika na vseh ravneh ter za vse ciljne skupine, hkrati pa sistematično skrbi za čim boljši sistem poučevanja tujih jezikov in njihovo ustrezno razpršenost glede na kulturnocivilizacijske in gospodarske potrebe Republike Slovenije.

Zapisali pa so tudi (ibid. 9–10):

Znanje jezikov je hkrati simbolna in praktična vrednota, ki mora biti dostopna vsakomur ne glede na kulturno, izobrazbeno ali premoženjsko ozadje. Zato Republika Slovenija skrbi za jezikovno izobraževanje vseh svojih državljanov in prebivalcev, pa tudi Slovencev po svetu in tujcev, ki prihajajo v stik s slovenskim jezikovnim prostorom, na več ravneh.

V okviru svojega izobraževalnega sistema skrbi za čim kvalitetnejši pouk slovenščine kot prvega jezika na območju Republike Slovenije ter za čim večjo dostopnost pouka slovenščine za Slovence po svetu. V svojem izobraževalnem sistemu upošteva specifične potrebe tistih otrok in mladih priseljencev, ki jim slovenščina predstavlja drugi ali tuji jezik, skrbi pa tudi za promocijo učenja slovenščine pri odraslih, ki jim slovenščina predstavlja drugi ali tuji jezik, ter za promocijo učenja slovenščine v tujini. Na območjih občin, v katerih živita italijanska in madžarska narodna skupnost, skrbi za kvalitetno izobraževanje v italijanščini oziroma madžarščini, skrbi za uporabo in razvoj jezika romske skupnosti, prav tako pa priznava vsem drugim jezikom manjšin, priseljenjskih skupnosti ipd. pravico do rabe, ohranjanja in obnavljanja lastnega jezika in kulture.

Omenjeni osnutek programa za jezikovno politiko (2012) in njegova dokončna potrditev v dokumentu Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2013) sta (z zgoraj opisanim) prinesla sistematično izražene nekatere pozitivne ukrepe na področju jezikovne integracije tistih, ki jim slovenščina ni materni jezik. Te ukrepe bomo predstavili v nadaljevanju, in sicer v podpoglavju 4. 2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*, kjer bomo podrobneje predstavili ukrepe na področju jezikovnega izobraževanja priseljencev.

### **3.3 Stališča do jezika**

V Enciklopediji jezika (Crystal 2010: 451) so jezikovna stališča definirana kot čustva, ki jih imajo ljudje o svojem jeziku in jezikih drugih. Gre za široko definicijo stališč do jezika.

Bugarski (1986) je definicijo stališč do jezika razčlenil. Opredelil je tri skupine stališč, in sicer stališča, ki se vežejo na stališča do jezika v splošnem smislu, stališča o posameznih jezikih in različicah jezika ter stališča, ki se vežejo na govore posameznikov. V pričujočem delu nas zanimajo stališča o posameznih jezikih, in sicer predvsem stališča večinskega prebivalstva do lastnega jezika in drugih jezikov, ki vstopajo s standardnim jezikom v soobstoj (jeziki priseljencev), ter stališča priseljencev do večinskega jezika in do njim lastnega jezika v novem okolju.

Kot je zapisala Stritar (2012: 29), je jezik še posebej ideološko obremenjen v enonacionalnih državah, kjer ima poleg komunikacijske vloge še simbolno vlogo in je kot tak sredstvo identifikacije naroda. Tako se je po Kalin Golob (2009: 144) za slovenski jezik izoblikovala puristična ideologija. V okviru te ideologije je slovenski jezik vrednota, ki je pogosto razumljena kot grožnja tako zaradi maloštevilnosti ali malomarnosti lastnih govorcev kot zaradi škodljivih vplivov tujih jezikov. Za potrditev navedenega navajamo primer s spletne strani [predlagam.vladi.si](http://predlagam.vladi.si)<sup>41</sup> pod razdelkom Zaščita slovenskega jezika. Gre za enega od komentarjev na pobudo državljanke za Zakon o rabi in zaščiti slovenskega jezika, ki naj bi bil nujen zaradi ogroženosti slovenskega jezika.

Pojavnost bošnjaškega, srbskega, hrvaškega in črnogorskega jezika v manjšini pri nas je eden ključnih vzrokov za strmoglavljanje slovenščine, poleg sprejemanja anglizmov in ostalega smetja, seveda. Niso pa zato nič manj krivi avtohtoni slovenski govorniki, ki ne znajo biti dovolj širja protiutež tistim desetim odstotkom prebivalstva, ki vztrajno vsiljujejo svoje govorice. Ni dovolj samo jamrati, da tri četrtine Slovenije govorijo neslovensko balkanščino.

Monika Kalin Golob (1994: 30) je za slovenski jezik zapisala, da je zanj značilno, da se že od njegovega nastanka v 16. stoletju dvomi, ali naj bo kot jezik tako majhnega naroda sploh samostojen. Dodala (ibid.) je, da je "številčna majhnost / .../ zaznamovala slovenski narod, da se počuti v večnem obrambnem položaju t. i. velikim jezikom / .../, jezikom številčnejših narodov, ki nas obdajajo". Kot je zapisal Stabej (2007a: 13), tudi danes kljub "očitni trdoživosti slovenskega jezika, ki je v prepoznavni obliki doslej dejavno preživel (torej tako, da obstaja skupnost, ki ga govori kot svoj prvi jezik) vsaj 1000 let v najrazličnejših političnih okoliščinah", še vedno, po njegovih besedah, živi 'kliše' o ogroženosti slovenskega jezika.

---

<sup>41</sup> <http://predlagam.vladi.si/webroot/idea/view/4288>. (Dostop 21. 7. 2013)

Nasprotje temu konceptu, ki neslovenske jezike pušča ob strani, pa je Stritar (2012: 29–30) zapisala, da je bolj odprta, a v javnosti manj prisotna ideologija, po kateri so vsi jeziki razumljeni kot družbeni pojav, ki zdravo razvitemu jeziku sami po sebi ne morejo škodovati.

Predvsem na območjih, kjer je jezik poleg sredstva komunikacije simbolno sredstvo identifikacije nekega naroda, kot je v Sloveniji, je pogost predvsem zgoraj omenjeni prvi tip ideologije. Ukrepi, ki jih je Stritar (2012) navedla, da jih zahtevajo zagovorniki te ideologije, se raztezajo od zahtev po ostrejši pravni zaščiti do predpisovanja kvalitativne podobe jezika in normativnih posegov proti tujejezičnim vplivom. Tako skuša večinsko prebivalstvo predvsem zaščititi svoj jezik. V okviru priseljske izkušnje to pomeni, da od priseljencev zahtevajo, da se čim prej naučijo večinskega jezika, svoj jezik pa uporabljajo (če že) le v privatni sferi.

Stališča do nekega jezika pa lahko proučujemo tudi v odnosu stališč do uporabnikov tega jezika, saj je objekt nekega stališča do jezika "redkokdaj sam jezik, temveč stališča do jezika odsevajo stališča do govorcev določenega jezika ali zvrsti kakšnega jezika" Nećak Lük (2001: 8). Lahko bi rekli, da se stališča do jezikovnih uporabnikov neke skupnosti manifestirajo skozi stališča do jezika te skupnosti. Tako jezikovna stališča odkrivajo skrito, saj prek stališč do jezika posredno kažejo na stališča do uporabnikov tega jezika. Če imamo v mislih to in stališča slovenskega prebivalstva do priseljencev (o čemer smo pisali v podpoglavju 2.5 *Stališča do priseljencev*), lahko predvidevamo, kakšna so stališča večinskega prebivalstva do priseljskih jezikov v Sloveniji. Če k temu dodamo še strah in ogroženost slovenskega jezika pred izginotjem, potem so stališča razumljiva.

Za slovenski prostor se zdi, da so nezaželeni predvsem jeziki večjih skupin priseljencev z območja nekdanje Jugoslavije. Kot sta zapisali Medvešek in Bešter (2012: 22), so bili ravno ti jeziki zaradi zgodovinskih okoliščin v času po osamosvojitvi Slovenije pogosto nezaželeni in njihova raba bi morala biti po mnenju večinskega prebivalstva omejena na zasebno sfero. Takšno razmišljanje pa je še vedno prisotno med delom prebivalstva, kar je ugotovila tudi Žitnik Serafin (2008: 147) ob pregledu spletnih forumov. V podporo temu pa je navedla (ibid. 144) tudi nekaj odgovorov iz opravljene ankete o jezikovni nestrpnosti Slovencev do nematernih govorcev slovenščine – navedimo dva ilustrativna primera: *Včasih grdo gledajo zaradi jezika oziroma 'naglasa', Včasih ob uporabi srbske besede naletiš na komentar 'govori slovensko'*.



Nasprotno od večinskega prebivalstva, ki nizko vrednoti matere jezike priseljencev, pa pripadniki t. i. manjšin in priseljenci pogosto visoko vrednotijo znanje jezika večinskega prebivalstva, torej slovenščine, saj prepoznavajo jezik kot bistveni element uspešne integracije. Tudi Roter (2007: 312) je zapisala, da so anketiranci v okviru projekta Percepcije slovenske integracijske politike znanje slovenskega jezika prepoznali kot najpomembnejši dejavnik vključevanja v slovensko družbo.

V današnjem času globalizacije in vsakodnevnih migracij bi se morali izobraziti o načinu 'delovanja' jezikov, o njihovi rabi, spreminjanju in obstoju ter ogrožanju in načinih morebitnega izginjanja. Kot je zapisal Stabej (2013: 14), je večini jezikoslovcev "že zdavnaj jasno, da se jezik v svoji substanci praviloma spreminja zelo počasi", kar pomeni, da se jeziki ne spreminjajo mimogrede ob stiku z drugim jezikom, prav tako iz rabe ne izginjajo kar tako, kot se mnogi bojijo za svoje jezike, ki vstopajo v stik z drugimi jeziki. Tudi Pogorelec (2001: 20) je zapisala, da "je treba prenehati dvomiti o slovenskem jeziku zaradi bivanjske maloštevilnosti Slovencev (kakor da bi to poprej oviralo naše razsvetljene može pri njihovem utemeljevanju slovenske samobitnosti). Potem je treba nehati sejati nezaupanje v moč jezika, ne da bi ga zares poznali".

Ob koncu poglavja stališč do jezika naj navedemo še Novak Lukanovič (2007: 191), ki je zapisala, da pozabljamo, da je jezik živa entiteta, kot tak pa se ne more izogniti stikom z drugimi jeziki, za katere pravi, da jezik bogatijo. Ravno tako se jezik tudi ne more izogniti novi predmetnosti in s tem novim poimenovanjem. Vse to so značilnosti vsakega 'živega' jezika. Pri tem pa še poudarimo, da stiki ne bogatijo le jezika, ampak tudi njegove uporabnike.

### **3.4 Jezikovne ideologije**

Jezik je "izjemno močno sredstvo za oblikovanje družbenih identitet ter vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov premoči. Jezikovna raba je zmeraj družbeno kontekstualizirana, zato je jezik tudi nosilec izvenjezikovnih informacij o predstavah, vrednostih in družbenih odnosih, ki zaznamujejo neko skupnost. Družbeno utemeljene poglede na jezik, ki imajo pomembno vlogo v omenjenih procesih, jezikoslovci in antropologi imenujejo *jezikovne ideologije*." (Petrović 2010: 2) Tako pravi Shohamy (povzeto po 2009: 46), je v večini nacionalnih držav po svetu postal 'nacionalni jezik' osrednji temelj, na katerem se vzpostavljajo ideologije za

klasifikacijo in kategorizacijo ljudi. Jezik je s tem postal najpomembnejši opredeljevalec nacionalnih identitet in kot tak služi kot simbol pripadnosti, lojalnosti, patriotizma in vključenosti.

Avtorji, ki se ukvarjajo z jezikovnimi ideologijami, ponujajo različne definicije jezikovnih ideologij, kar je razumljivo, saj nimamo sprejete tudi enotne definicije samega koncepta ideologij.<sup>42</sup> Najpogosteje pa v definicijah jezikoslovnih ideologij ni zaznati negativnih konotacij, ki jih sicer v realnem življenju lahko vidimo. Tako Petrović (2010: 2) navaja definicije različnih avtorjev:<sup>43</sup> Silverstein (1979: 193) razume jezikovno ideologijo kot "sistem predstav o jeziku, ki jih oblikujejo govorniki z namenom racionalizirati ali upravičiti načine, na katere sami doživljajo strukturo in rabo jezika," Jaffe (1999) definira jezikovno ideologijo kot "ideje o tem, kaj jezik je ali kaj bi moral biti, tj. kulturne ideje o razmerju med jezikovnimi oblikami in družbenimi identitetami," Woolard (1998: 3) pa jo vidi kot "implicitne ali eksplicitne prestave, ki se oblikujejo na območju preseka med jezikom in ljudmi v družbeni realnosti". Cameron (2006: 143) pa ponudi zelo splošno in široko razširjeno definicijo, po kateri so jezikovne ideologije "ideje in prepričanja o tem, kaj jezik je, kako deluje in kako naj bi deloval, ki so široko sprejeta v določeni skupnosti in kažejo na to, kako so jeziki v določenih skupnostih uporabljani in cenjeni".

Vsem zgoraj omenjenim definicijam je torej skupno, da gre za nek sistem idej oz. prepričanj ljudi o jeziku samem ter njegovi rabi, ki s seboj nosi oz. prinaša neko realnost. Vendar pa so jezikovne ideologije več kot le skupek idej o jeziku, v jeziku. Kathryn Woolard<sup>44</sup> (1998 v Petrović 2006: 83) loči štiri dominantne poglede na ideologijo, in sicer je lahko ideologija tesno povezana z idejami in se ukvarja s pojavi, kot so zavest, subjektivne predstave, verovanja; lahko izhaja iz izkušenj ali interesov, ki so povezani z neko družbeno pozicijo;

---

<sup>42</sup> "Ideologije so družbeni in politični sistemi idej in vrednot določene družbene skupine / .../, vendar je za koncept ideologije značilen poseben poudarek na funkciji organiziranja in upravičevanja dejanj določene družbene skupine." (Bergoč 2010: 30–31)

<sup>43</sup> Silverstein, Michael (1979): *Language Structure and Linguistic Ideology*. Clyne, Paul R., William F. Hanks in Carol L. Hofbauer (ur.): *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. 219–259.

Jaffe, Alexandra (1999): *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.

Woolard, Kathryn A. (1998): *Language Ideology as a Field of Inquiry*. Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard in Paul V. Kroskrity (ur.): *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York – Oxford: Oxford University Press. 3–47.

<sup>44</sup> Glej prejšnjo opombo.

lahko pa je tudi v neposredni zvezi z odnosi moči in je razumljena kot celota idej, diskurzov ali načinov poimenovanj, ki so namenjeni pridobivanju ali vzdrževanju moči; vključuje pa lahko tudi preobračanje, napačno interpretacijo in mistifikacijo, s katerimi subjekti moči najpogosteje ščitijo svoje interese in ohranjajo svojo moč.

"V širšem evropskem kontekstu pogosto govorimo v prid večjezičnosti in pravimo, da je raznolikost pomembna in da ima dodano vrednost, toda obenem na nacionalni ravni zahtevamo uporabo enega jezika. In medtem ko je treba večjezičnost in večkulturnost po načelih, ki jih zagovarja Evropska unija, razumeti kot priložnost, je to mogoče razumeti tudi kot oviro" (Van Avermaet 2009: 22), predvsem zato, ker je dolgo za širšo evropsko skupnost veljala jezikovna ideologija 'ena država, en jezik', v mnogih primerih pa to velja še danes. Kot sicer piše Simona Bergoč (2010: 48), pa "ima koncept nacionalne države z enim nacionalnim jezikom kot produkt moderne evropske miselnosti 19. stoletja malo skupnega z dejansko sociolingvistično situacijo, čeprav je vsaka sociolingvistična situacija nenazadnje produkt ideologije ali drugače povedano, sodobne diskurzivne formacije – če se vrnem na vlogo diskurza pri reproduciranju ideologije – postavljajo okvire in pogoje tistega, kar je mogoče misliti-reči".

Tovrstne ideologije 'ena nacija, en jezik' pomembno vplivajo na oblikovanje uradnih politik na različnih področjih (podeljevanje državljanstva, v okviru izobraževanja, priseljevanja in pri vrsti pravic, ki izhajajo iz urejanja omenjenih področij) (povzeto po Hansen-Thomas 2007: 249). Na ta način torej uradne politike vplivajo na odnos do marginaliziranih skupin (priseljencev, narodnih manjšin) in na oblikovanje moči določenih skupnosti v družbi.

V tovrstni monojezični ideologiji se monokulturnost in enojezičnost doživljata kot naravno in zaželeno stanje in nekaj, kar vse državljane in prebivalce neke države, ki ne sodijo v ta prevladujoči model – predvsem pripadnike manjšinskih in priseljenjskih skupnosti – naredi nevidne (in tudi moralno oporečne in sumljive). Njihove jezikovne identitete in jezikovne prakse se zato doživljajo kot problematične, nenaravne, kot grožnja nacionalni identiteti in nacionalnim jezikom. (Petrović 2010: 3)

Tovrstna ideologija prinaša vse manj jezikovne raznovrstnosti, saj govorci tujih jezikov svoje 'manjvredne' matere jezike opuščajo, poslužujejo se le nacionalnega jezika, ki je edini primeren in pravilen za sporazumevanje v takšni enojezični ideologiji, in tako materni jeziki

ostajajo le za štirimi stenami. Kot je zapisal Urbančič (1987: 56) nikakršen pritisk ni za jezik usoden, "dokler v nosilcih ogroženega jezika ne zmaga zavest o njegovi družbeni manjvrednosti".

Tudi v Sloveniji je ta ideologija zelo prisotna, kar je povezano tudi z "nenaklonjenim sprejemanjem drugih in drugačnih govorcev, jezikovnih skupnosti in govorov v slovenskem prostoru nasploh". (Stabej 2010a: 303) Ta slovenska jezikovna ideologija pa je povezana tudi z ideologijo ogroženosti (o kateri smo že pisali) in majhnosti slovenskega jezika, ki pa jo moramo razumeti z zgodovinske perspektive.

Jezik je sicer glavno sredstvo pri oblikovanju nacionalnih identitet in nacije nasploh, za Slovence pa je to še toliko izrazitejše sredstvo identifikacije in diferenciacije še iz časov, ko je bil slovenski jezik 'drugorazreden', njegova raba pa skrita za štirimi stenami. Hitro pa smo pozabili, da smo bili tudi mi nekdam tam, kjer so danes za nas drugače govoreči priseljenci, ki prebivajo v naši državi. Velikokrat slišimo, da naj se starši priseljenci s svojimi otroki doma pogovarjajo slovensko – da se bodo tako otroci prej in bolje naučili slovenskega jezika. Nihče pa se ne vpraša, kako bi se sam pogovarjal s svojim otrokom sredi Pariza.

Kot smo zapisali že v prejšnjem podpoglavju (3.3 *Stališča do jezika*), pa se zdi (najbrž prav zaradi skupne zgodovine), da so negativno vrednoteni in ogrožujoči predvsem jeziki z območja bivše Jugoslavije. Tako je Petrović (2010: 4) zapisala:

Tukaj gre precej bolj za jezikovno in kulturno nestrpnost do določenega dela prebivalstva, kot za občutek ogroženosti, ker je težko razložiti, kako bi lahko dejstvo, da se ljudje s prostorov bivše Jugoslavije med seboj pogovarjajo v maternih jezikih, ogrozilo vitalnost slovenščine, in zakaj po drugi strani to, da se nekateri ljudje v Sloveniji prav tako pogovarjajo v svojih jezikih – recimo v angleščini, nemščini ali italijanščini – te vitalnosti ne ogroža.

Ideologija ogroženosti slovenščine, predvsem pred jeziki bivših jugoslovanskih republik, je lahko le izgovor in prikrita želja po odstranitvi vsega jugoslovanskega, od ljudi do jezikov in kulture. Pri tem pa nam manjka tisto, kar Stabej (2005: 17) imenuje 'zrelost'. Po njegovih besedah (ibid.) gre za pogled, "ki ne temelji na omejevanju pravic in na izključevanju, temveč na zavedanju o raznolikosti govorcev, kodov, jezikovnih rab".

Ravno tako pa so jezikovne ideologije podprte z ideologijo, ki kot edini pravi jezik opredeljuje standardni jezik, navadno gre za jezik neke nacije. To pa je pomembno sredstvo izključevanja govorcev nestandardnih jezikov in jezikov manjšin. Na podlagi tovrstne ideologije pri nas velja, da "v izobraževalnem sistemu visoka kompetenca v slovenskem jeziku pogosto velja za ključni kriterij za ocenjevanje splošne uspešnosti otroka, zaradi česar so otroci z drugimi maternimi jeziki avtomatično v slabšem položaju; njihova sposobnost (tudi inteligenca) se tako meri z njihovim (ne)poznavanjem slovenskega standarda" (Petrović 2010: 4). Tako so otroci priseljenci v naših šolah dvojno stigmatizirani, in sicer da so manjvredni, ker ne govorijo standardnega jezika oz. so pripadniki druge jezikovne skupnosti, še več – večina je govorcev kakšnega jezika z območja Balkana – in da torej slovenskega jezika ne obvladajo dovolj dobro. Kdo pa ga? Gre za predstavo o slovenskem jezikovnem standardu kot "zakladu, do katerega imajo dostop samo privilegirani". (ibid. 5) Govorimo torej o 'filozofiji skrbništva' (Stabej 2007b), po kateri za jezik skrbijo oz. naj bi skrbeli izobraženci – voditelji, ki takšen odnos do jezika povzročajo z občutkom strahu.

Zanimivo pa je dejstvo, da od priseljencev pričakujemo odlično znanje slovenskega jezika, po drugi strani pa tudi sami nismo prepričani o zadostnem znanju našega lastnega (maternege) jezika. Še bolj paradoksalna pa je zahteva po obvladanju slovenščine za priseljence glede na ponudbo slovenske države za uspešno integracijo priseljencev. S projektom Slovenščina za tujce, ki priseljencem omogoča do 180-urne tečaje slovenskega jezika in kulture, se je situacija vsaj na področju zagotavljanja možnosti za poučevanje slovenskega jezika izboljšala, vprašanje pa je, koliko so ti tečaji dejansko tudi obiskani.

Susan Gal (2006: 15) pravi, da si prevladujoče predstave o jeziku v sodobni Evropi zaslužijo oznako 'ideologija', "ker omogočajo določen pogled na svet in pri tem 'izbrišejo' vse tisto, kar se s tem pogledom ne sklada in ker so nujno povezane s političnimi pozicijami moči".

V teh ideoloških poenostavitvah pa gre za paradoks, saj se v tem globalnem svetu nikakor ne moremo izogniti stikom različnih kultur in tako tudi jezikov. Kot piše Sajovic (2001: 280): "Ksenofobični občutki ogroženosti / .../ danes niso najbolj produktivni, v skrajnih posledicah pa so celo škodljivi, saj je znanje tujih jezikov danes življenjska nujnost in potreba. Dobro znanje tujih jezikov ni v nikakršnem nasprotju z dobrim znanjem materinščine. Danes je potrebno oboje."

### **3.4.1 Evropska komisija in Svet Evropske unije nasproti enojezični ideologiji Evrope**

V Evropi prevladuje ideologija, po kateri je standardni in nacionalni jezik najprestižnejše sredstvo sporazumevanja, zaželena realnost pa je enojezičnost. To pa je v nasprotju s prevladujočo zakonodajo in priporočili Evropske unije, saj je večjezičnost in spodbujanje manj uporabljenih jezikov zapisano v temeljnih dokumentih Evropske unije s področja jezikovne politike, ki temeljijo na zagotavljanju osnovnih človekovih pravic. Evropska unija ravno pod geslom 'združena v raznolikosti' poudarja in si prizadeva za ohranjanje raznolikosti, in sicer ne le jezikov, temveč tudi kultur in veroizpovedi, saj naj bi bila ravno ta raznolikost ključni element procesa evropske integracije. "Prav ta raznolikost pa naredi Evropsko unijo to, kar je: ni 'talilni lonec', v katerem se razlike izgublajo, temveč skupni dom, v katerem je raznolikost čaščena in v katerem so naši mnogi materni jeziki izvor blaginje in most k večji solidarnosti in medsebojnemu razumevanju". (Nova okvirna strategija za večjezičnost 2005: 2) **"Zato je glavni cilj izboljšanje ozaveščenosti o pomenu jezikovne raznolikosti v EU in priložnostih, ki jih ta prinaša, ter spodbujanje odpravljanja ovir za medkulturni dialog."** (Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc 2005: 5)

Dokumenti Evropske unije spodbujajo zgodnje učenje jezikov in učenje jezikov v vsaki življenjski dobi. Cilj, ki ga želi izpolniti Evropska unija na področju poučevanja jezikov (ki smo ga že omenili), je, da bi vsak posameznik poleg svojega maternega jezika obvladal vsaj še dva tuja jezika. Ker pa so vsi jeziki (oz. naj bi bili) 'v Evropi' enakovredni in zelo pomembni v projektu evropske integracije, se spodbuja tudi učenje manjšinskih in manj uporabljenih jezikov.

"Učenje jezikov nasploh, še bolj pa v zgodnjem otroštvu je zelo pomembno, saj se tako otroci začnejo zavedati svojih lastnih kulturnih vrednot in bolj odprto sprejemajo druge kulture. Ta prednost pa je omejena, če se vsi učenci učijo isti jezik." (Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne različnosti 2003: 7) "Učenje in govorjenje drugih jezikov spodbuja bolj odprt pristop do drugih, njihovih kultur in pogledov." (Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc 2005: 3) Zato je tudi ena od spodbud Evropske unije vključevanje čim večjega števila različnih jezikov v šolsko okolje kot možnost in izbira. "Vsaka evropska skupnost lahko postane jezikom prijazno okolje, če omogoča izpostavljanje različnih drugih jezikov in kultur, s čimer pomaga tako k izboljšanju jezikovne ozaveščenosti kot k učenju." (Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne različnosti 2003: 12) "Učenje drugih jezikov je dragoceno za medkulturnost. Poleg

spodbujanja odprtosti do kultur in vedenja drugih ljudi lahko jezikovno izobraževanje poglobi ozaveščenost o lastni kulturi in vrednotah ter spodbudi pripravljenost ter okrepi sposobnost za sporazumevanje in sodelovanje z ljudmi preko kulturnih meja." (Okvir za evropsko raziskavo o znanju jezikov 2007: 4) Pri tem pa lahko šola s pristopom, skladnim s priporočili Evropske unije; enakimi možnostmi za vse, spodbujanju vsakega ne glede na kulturo, veroizpoved in (materni) jezik, v katerem se lahko najbolje izrazi, ter učitelji z medkulturnimi spretnostmi, odigra ključno vlogo. "Izobraževanje mora spodbujati medkulturne spretnosti, demokratične vrednote, spoštovanje temeljnih pravic in boj proti diskriminaciji ter vse mlade usposobiti za pozitivne odnose z vrstniki iz različnih okolij." (Posodobljen strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju 2008: 9)

Kljub ciljem izobraževalne jezikovne politike, ki so navedeni na spletni strani Sveta Evropske unije,

- VEČJEZIČNOST: vsi morajo biti upravičeni, da razvijejo sporazumevalne zmožnosti v mnogih različnih jezikih v skladu s svojimi potrebami,
- JEZIKOVNA RAZNOLIKOST: Evropa je večjezična skupnost in vsi njeni jeziki so enakovredni načini sporazumevanja in izrazi lastne identitete, pravica do uporabe in učenja nekega jezika je zaščiten s Konvencijo Sveta Evrope,
- MEDSEBOJNO RAZUMEVANJE: priložnost učenja drugih jezikov je bistveni pogoj za interkulturno komunikacijo in za sprejemanje kulturnih razlik,
- DEMOKRATIČNO DRŽAVLJANSTVO: sodelovanje v demokratičnih in socialnih procesih v večjezičnih družbah olajšuje večjezičnost posameznikov,
- SOCIALNA KOHEZIJA: enake možnosti za osebni razvoj, izobraževanje, zaposlovanje, mobilnost, dostop do informacij in kulturno obogatitev so odvisni od dostopa do učenja jezikov vse življenje,

in formulacijam iz različnih dokumentov Sveta Evrope in Evropske komisije, ki smo jih zgoraj omenili, pa se siceršnja jezikovna politika EU bolj kot na kulturne vidike in prednosti ohranjanja in spodbujanja različnosti jezikov opira na gospodarski vidik (o čemer smo pisali že v podpoglavju 3.2.1 *Jezikovna politika na evropski ravni*), torej na pomen, ki ga ima dodatno znanje jezikov za naše gospodarsko vključevanje v integracijski proces Evropske unije, pri čemer pa je spodbujanje jezikovne raznolikost kot take samo stranski učinek nekih drugih, torej ekonomskih interesov. Posredno kaže na to spodnji navedek Sveta Evropske unije. Namreč vse večja raznovrstnost, tako kulturna kot jezikovna, ki postaja zaradi današnjih migracij, globalizacije in s tem prostega pretoka blaga in storitev vsakdanja

stvarnost vse večjemu številu državljanov in podjetij, kaže na to, da "je znanje jezikov poleg tega, da prispeva k osebni in kulturni obogatitvi, ena od osnovnih spretnosti, ki jih morajo pridobiti evropski državljani, da bi lahko igrali aktivno vlogo v evropski družbi znanja in ena od spretnosti, ki spodbuja mobilnost in omogoča vključevanje v družbo in socialno kohezijo" (Sklepi sveta o večjezičnosti 2008: 14).

Usklajen soobstoj številnih jezikov v Evropi je močan simbol prizadevanja Evropske unije za združenost v različnosti, ki je eden izmed temeljev evropskega projekta. Jeziki določajo osebne identitete, hkrati pa so del skupne dediščine. Lahko so most, ki nas povezuje z drugimi ljudmi, lahko nam približajo druge dežele in kulture ter tako spodbudijo medsebojno razumevanje. Uspešna politika večjezičnosti lahko izboljša življenje državljanov, saj lahko poveča njihove možnosti za zaposlitev, poenostavi dostop do storitev in pravic ter prispeva k solidarnosti z okrepljenim medkulturnim dialogom in socialno kohezijo. S tega vidika je lahko jezikovna raznolikost dragocena prednost, še zlasti v današnjem globaliziranem svetu. (Večjezičnost: prednost Evrope in skupna zaveza 2008: 3)

Ker pa je lahko ravno ta večjezična realnost tudi kamen spotike, ki lahko vodi do globljih konfliktov in diskriminatornih odnosov, je dolžnost vsake države konsistentna in odločna politika s področja človekovih pravic, znotraj teh tudi jezikovna politika. "Povečana jezikovna raznolikost je vir koristi in bogastva, vendar pa je lahko brez ustreznih politik tudi vir težav, saj lahko poglobi komunikacijsko vrzel med ljudmi različnih kultur ter poveča socialne razlike, kajti državljani z znanjem več jezikov imajo boljši dostop do kakovostnih življenjskih in delovnih pogojev kot državljani, ki govorijo le en sam jezik." (ibid. 5) V še slabšem položaju pa so tisti, katerih ta *en jezik* je manjšinski ali celo priseljski.

Z vidika jezika kot glavnega oblikovalca nacionalnih in osebnih identitet so lahko jezikovne ideologije, ki priznavajo hegemonski jezik kot edini pravilen in primeren, za priseljence zelo problematične. Čeprav so v diskurzu Evropske unije ideje multikulturalizma močno izražene in poudarjene kot prednosti ter različnost in večjezičnost razumljeni kot bogastvo, pa so kljub vsemu politike posameznih držav na tem področju le bolj ali manj prilagojene evropskim načelom. V ozadju še vedno ostajajo ideologije posameznih držav, ki so različno naklonjene priseljencem in njihovi raznolikosti, odvisno od njihovih pogledov na ta vprašanja in izkušenj, ki jih imajo z multikulturalizmom.



Kljub ostrejšim politikam na področju migracij pa se politike na tem področju dejansko oblikujejo. To seveda ne pomeni, da so stvari s tem že urejene, so pa vsekakor korak bliže k skupnosti enakih možnosti in spoštovanju različnosti. Uspešno sobivanje v različnosti pa ne more zaživeti samo na papirju in z odločitvami političnih elit, vsekakor se mora zgoditi (kot smo že zapisali) tudi pri vsakem posamezniku večinske skupnosti, saj je končni in ključni del dejavnega interkulturalizma ravno to, da se večinsko prebivalstvo oprime mnenj, vrednot in dejanj, ki to omogočajo in spodbujajo.

### 3.5 Pomen znanja jezika

Komuniciranje je ena ključnih vsakodnevnih dejavnosti slehernega človeka, ki določa tudi njegov odnos do drugih ljudi in položaj v skupnosti – družbi. Komuniciranje je vedno družbeno in kulturno pogojeno, saj okolje določa – splošno znano in vsem razumljivo – kodo (sredstvo, znak) in način komuniciranja v tem okolju. Čeprav jezik ni edino sredstvo komuniciranja, si brez uspešne jezikovne komunikacije – zlasti še v sodobnih družbah – skoraj ne moremo zamisliti niti najenostavnejših vsakdanjih opravil. Kako pomembno je jezikovno komuniciranje – tako verbalno kot pisno – nam postane jasno šele takrat, ko se znajdemo v okolju, kjer ne poznajo in razumejo našega jezika, pa tudi nobenega drugega (tujega) jezika, ki ga znamo ali vsaj nekoliko razumemo. (Žagar 1998: 8)

Za priseljence, ki so se torej priselili na ozemlje, kjer prevladuje jezikovni kod, ki ga ne razumejo, domači prebivalci pa (najverjetneje) ne njihovega, je prav znanje jezika, poleg poznavanja kulture, največja ovira pri (ne)uspešnem vključevanju v novo okolje. Znanje oz. učenje jezika okolja, v našem primeru slovenščine, je tako navadno prvi pogoj (uspešne) integracije. Gre pa verjetno tudi za eno pomembnejših, če ne najpomembnejšo obliko integracije. Lahko se strinjamo z Vižintin (2009a: 85), ki pravi, da v primeru, da je to edina oblika integracije, govorimo pravzaprav o asimilaciji. Pri nas pa je vse prevečkrat res tako, da se morajo otroci, ki se vključujejo v naš vzgojno-izobraževalni sistem in katerih materni jezik ni slovenščina, čim hitreje naučiti slovenščino (Peček 2005a).

Ne glede na to pa bi šola morala razumeti specifično jezikovno situacijo, v kateri se znajdejo otroci priseljenci, ki se všolajo v slovensko šolo. "Za otroke priseljence je slovenščina najprej *jezik novega okolja (drugi jezik)*, ki se ga 'morajo' naučiti, če se želijo vključiti v novo okolje; slovenščina je zanje *učni jezik*, saj poteka poučevanje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu v slovenščini / .../, slovenščina pa je zanje tudi *učni predmet* – glede na učni načrt /

.../, prilagojen učencem, za katere je slovenščina materni jezik." (Vižintin 2010b: 107–108)

Nesprejemljivo je, da kljub razmeroma dolgemu obdobju prisotnosti priseljencev v našem šolskem sistemu še vedno nimamo ustreznih učnih gradiv, ki bi omogočala poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika oz. da so ta gradiva pripravili v okviru projekta Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011, vendar (razen enega – Slika jezika) ta še niso na voljo v tiskani obliki za uporabo (tudi namen projekta je bil le priprava gradiva do tiska). V projektu so pripravili štiri različne vrste gradiv, in sicer gradivo za predšolske oz. še ne opismenjene otroke, gradivo za drugo in tretjo triado ter omenjeno slikovno gradivo Slika jezika, ki je edino julija 2010 ugledalo luč v tiskani obliki.

Druga pomanjkljivost, ki prinaša veliko škodo pri šolanju učencev iz drugih etničnih skupin, pa je, da jim večinoma ni omogočeno učenje njihovega maternega jezika. Problematično je predvsem mnenje, da učenje in raba maternega jezika otežuje integracijo ali onemogoča hitro učenje slovenskega jezika. To, da raba maternega jezika otežuje integracijo učencev priseljencev, so menili tudi nekateri učitelji v naši raziskavi. Razmišljanje je popolnoma zgrešeno, saj, kot je zapisala Kranjc (2009: 95), se danes večina avtorjev strinja, da usvajanje drugih jezikov pozitivno vpliva na otrokov govorni, spoznavni in osebni razvoj. Prav tako sta tudi Thomas in Collier (1997 v Smyth 2001: 108) v svoji raziskavi ugotovila, da so bili učenci v programih, ki so omogočali ohranjanje maternega jezika ob učenju jezika države sprejemnice, uspešnejši kot v tistih programih, ki so se osredotočali samo na jezik okolja. Dvojezičnost naj bi tako spodbujala divergentno mišljenje, zviševala zmožnost jezikovne analize, vplivala na otrokovo metajezikovno zavedanje, spodbujala razvoj socialne kognicije, vplivala na pozitivno pojmovanje samega sebe (Kranjc 2009: 95). Poleg tega pa poznavanje maternega jezika vpliva tudi na razvoj osebne identitete, bogati posameznika (in družbo) ter vpliva na možnosti delovanja v kasnejšem življenju in omogoča stik priseljencev z lastno skupnostjo.

Seveda lahko znanje dveh ali več jezikov vodi tudi do interferenc<sup>45</sup> med dvema jezikoma, vendar Kranjc (2009: 93) piše, da če je poznavanje obeh jezikov dobro, je tudi verjetnost interferenc manjša. Tudi Prebeg-Vilke je že leta 1995 zapisala, da kontrastivna analiza, ki

---

<sup>45</sup> "Interferenca je sociolingvistični pojav, ko prvine nekega jezika vdirajo v sistem drugega jezika." (Kranjc 2009: 93)

temelji na domnevi, da večino težav pri usvajanju in učenju drugega jezika povzroča materni jezik, ni več popularna. Pravzaprav pa kontrastivna analiza dejansko tudi ni (več) veljavna. Kot je še zapisala (ibid. 71), je razvoj psihologije in lingvistike prispeval k razumevanju maternega jezika kot *pomoči* pri usvajanju neznanega jezika. Ravno tako naj bi izraz *interferenca* zamenjali z izrazom *transfer*, kar pomeni prenos znanja enega jezika na drugega; slednji izraz nima negativne konotacije. Ta je lahko, kot je zapisala (ibid.), pozitiven ali negativen, pri čemer gre pozitivnemu transferju zasluga, da se sploh lahko naučimo drugih jezikov.

V preteklosti (Knaflič 1990; Spolsky 1989) je tako prevladovalo prepričanje, da se lahko učenci dobro naučijo drugi jezik le pod pogojem, če pred tem obvladajo dobro svoj materni jezik, vendar pa v Heckmannovem poročilu (2008: 71) beremo, da ne obstajajo prepričljivi empirični dokazi o povezavi med učenjem maternega jezika in učenjem drugega jezika. Kljub temu pa se strokovnjaki še vedno strinjajo, da je učenje in poučevanje maternega oz. prvega jezika za učenca priseljenca pomembno, saj "ima (prvi/ materni jezik, op. a. I. B.) v življenju vsakega posameznika pomembno vlogo. Na oblikovanje njegove osebnosti vpliva v postopkih identifikacije, bodisi kot sredstvo njegovega mišljenja in čustvovanja, interpretacije in prenosa misli ali kot gibalno njegovega vpliva na dogajanje v zunanjem svetu". (Čok 2009: 22) Prav tako pa lahko, kar smo nakazali že zgoraj, ravno poznavanje abstraktnih strukturnih konceptov maternega jezika in stopnja njegovega razvoja otroku pomagata pri učenju drugega jezika (oz. tudi drugega jezika kot učnega jezika).

Vse zgoraj zapisano jasno kaže, da je (in zakaj) poučevanje maternih jezikov učencev priseljencev pomembno in da jih je zato vredno (in nujno) vključiti v okvir sistematičnega poučevanja znotraj šole.

Poleg tega pa prednosti, ki jih (tudi slovenski družbi) prinaša znanje (ohranjanje) maternih jezikov priseljencev, izhajajo tudi s kulturnega (poučevanje jezikov priseljskih skupnosti lahko prispeva k ohranjanju in razvoju pluralne družbe), pravnega (s tem se uresničuje mednarodnopravno zagotovljena pravica do ohranjanja in razvoja jezika priseljencev, saj je jezik za večino med njimi ključni kazalnik njihove kulturne identitete) in ekonomskega vidika (poznavanje manjšinskih priseljskih jezikov in kultur je pomemben element družbe, ki je vse bolj mednarodno usmerjena). (povzeto po Broeder in Extra 1997: 93–94)

Nezanimanje in nepriznavanje pomembnosti manjšinskih kultur in jezikov s strani večinskega prebivalstva (nezanimanje za določene jezike in kulture se je pokazalo tudi pri nekaj učiteljih v naši raziskavi) pa daje jasno sporočilo manjšinskim skupnostim, da je znanje njihovih maternih jezikov nepotrebno in nepomembno. "Ljudje namreč tudi skozi percepcijo govorcev drugega jezika doživljajo vrednost svojega jezika ter primernost rabe tega jezika v okolju." (Nećak Lük 2003: 133) Takšna stališča vplivajo neposredno tudi na percepcijo priseljencev glede njihove lastne kulture in skupnosti ter do njih samih. Namreč, kot piše Hanuš (2010: 132, 133): "Jezikovno uzaveščanje ni učenje jezikov, ampak predvsem spoznavanje pomena znanja jezikov – maternega in drugih. Pomembno je, da krepimo zanimanje učencev za razvijanje sposobnosti za sporazumevanje. / .../ Če bodo starši in učenci začutili, da njihovo kulturo spoštujemo, se bodo v šoli počutili sprejete, njihova motivacija za sodelovanje pri šolskem delu in drugih dejavnostih bo boljša."

Nećak Lük je tako zapisala (2001: 8): "Še vedno v mnogih primerih skrb za dobro znanje drugega/tujega jezika celo prevladuje nad ustreznim prizadevanjem za razvoj maternega jezika in za prenos domačega jezika na mlajše rodove, za medgeneracijsko jezikovno kontinuiteto." Tako ostajajo materni jeziki priseljencev žal velikokrat le za štirimi zidovi. Še več, nekateri – celo sami priseljenci – imajo celo pred tem pomisleke. Kot smo že zapisali zgoraj v podpoglavju 3.4 *Jezikovne ideologije*, del večinskega prebivalstva in – kar je še posebej vprašljivo – nekateri priseljenci menijo, da bi se morali priseljenci za čim hitrejšo učenje slovenščine celo doma med sabo pogovarjati v slovenščini, torej v njim tujem jeziku. Naloga staršev priseljenih otrok pa zagotovo ni, da svoje otroke nauči slovenski jezik. Vendar sta Bešter in Medvešek (2010: 249) zapisali, da se mnogi imigranti s svojimi otroki doma dejansko pogovarjajo v slovenskem jeziku, čeprav ga ne obvladajo dovolj dobro, da bi se otroci čim hitreje naučili slovenščino ter vključili v pouk in siceršnje družbeno okolje. Nalogo učenja oz. poučevanja slovenskega jezika pa bi morala prevzeti šola. Starši lahko pomagajo svojim otrokom pri razumevanju (*izražanju ...*) sveta v svojem, maternem jeziku, nikakor pa ne v slovenskem, saj slovenskega jezika največkrat ne obvladajo dovolj, da bi ga lahko prenesli na svoje otroke. Starši s takšnim odnosom do lastnega jezika prav tako "odvzemajo svojim otrokom priložnost za negovanje in razvijanje lastne kulturne identitete" (Smyth 2001).

"Raba maternega jezika se tako komunikacijsko in funkcionalno krči na določene sfere, vezane na področje zasebnega, njegovi govorci pa ga niso sposobni kompetentno uporabljati

v javni sferi, saj se *doma* ne srečajo z njegovo standardizirano različico in bolj zahtevnimi funkcionalnimi registri in ga zato tudi doživljajo kot manjvrednega." (Petrović 2011: 52) Naloga staršev bi morala biti predvsem spodbujanje otrok za branje in pisanje v maternem jeziku, saj morajo otroci poleg pogovorne poznati tudi pisno in s tem standardno obliko maternega jezika. Znanje standardne različice maternega jezika je poleg ustvarjanja spoštljivega odnosa do lastnega jezika tudi, kot smo že zapisali, pomembna prednost teh otrok za nadaljnje življenje.

Vižintin (2010b: 114) pravi, da "samo načelno zavzemanje za ohranjanje materinščine ni dovolj, staršem je potrebno povedati, da je njihova prednost res večjezičnost, da pa se ta začenja z materinščino". Vloga šole pri tem je, da starše priseljenih otrok izobrazijo, da je znanje maternega jezika ravno tako pomembno kot znanje jezika okolja. Izsledki nekaterih raziskav (Bešter in Medvešek 2010) namreč kažejo, da si nekateri starši priseljenih otrok niti ne želijo poučevanja maternega jezika v šolah, saj se ne zavedajo pomembnosti znanja maternega jezika. To je pomembno spoznanje, saj starši prek svojih stališč do maternega in drugega jezika vplivajo na stališča svojih otrok do teh jezikov.

Prav tako pa tudi večina učiteljev meni, da šoli ni treba organizirati dodatnega pouka za učenje materinščine za učence, katerih materinščina ni slovenščina (Bela knjiga 2011: 139). Tudi nekaj učiteljev v naši raziskavi je bilo takšnega mnenja. To miselnost moramo preseči, v skladu s tem pa otrokom omogočiti, da se bodo lahko seznanili s svojo lastno kulturo in se opismenili v svojem maternem jeziku.

Kot pišejo v dokumentu Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi (povzeto po 2009: 21), sta se v Evropskih državah v zvezi s poukom maternega jezika za učence priseljence razvila dva tipa politik. Po prvem se možnost organizacije pouka uredi v dvostranskih sporazumih med državo sprejemnico<sup>46</sup> in državami izvora najpomembnejših priseljenjskih skupin. Drugi tip politike, ki je sicer tudi bolj razširjen, pa izhaja iz načela, po katerem imajo vsi otroci priseljenci pravico do pouka maternega jezika. Uveljavljanje te pravice pa se upošteva, če povpraševanje presega minimalno število učencev, na voljo pa morajo biti tudi zadostna sredstva (zagotavljajo se v proračunu za nacionalni šolski sistem).

---

<sup>46</sup> Dikcija omenjenega dokumenta je *država gostiteljica*.

V slovenskem šolskem sistemu imajo učenci priseljenci oziroma vsi, katerih materni jezik ni slovenščina, formalnopravno možnost učenja maternega jezika. In sicer se pri zagotavljanju poučevanja maternih jezikov prepletata oba zgoraj omenjena tipa politik. Možnost poučevanja maternih jezikov je, kot smo že zapisali, na evropski ravni opredeljena v Direktivi o izobraževanju otrok delavcev migrantov (77/486/EEC), na slovenski ravni pa v zakonodaji (že omenjeni Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 87/11) ter v bilateralnih sporazumih in medresorskih protokolih Republike Slovenije z državami porekla priseljencev.

Kot navajata Bešter in Medvešek (2010: 244, 245), Ministrstvo, pristojno za izobraževanje, od leta 2005/06 omogoča izvajanje dopolnilnega pouka maternega jezika in kulture za migrantske otroke z območja nekdanje Jugoslavije, in sicer v obliki dopolnilnega pouka albanskega (Ljubljana, Koper, Piran), hrvaškega (Izola, Ljubljana, Maribor), makedonskega (Kranj, Ljubljana, Jesenice, Nova Gorica) in srbskega (Maribor) jezika. V zadnjem času pa se lahko otroci svoje matere jezike (hrvaški, srbski, makedonski jezik) učijo tudi v okviru izbirnih predmetov.<sup>47</sup>

Kljub zgoraj zapisanemu pa izkušnje kažejo, da je dejanskega poučevanja maternih jezikov zelo malo. Tako je Roter (2007: 327) zapisala, da je iz intervjujev, ki jih je opravila, razvidno, "da na večini osnovnih šol v MOL ne ponujajo jugoslovanskih jezikov, o tem niso razmišljali, niso opazili interesa, niso dobili pobud in nimajo kadrov, če bi do takih pobud prišlo". Tako sta tudi Bešter in Medvešek (2010: 246) zapisali, da se v šolskem letu 2008/09 na nobeni izmed slovenskih javnih šol srbsčina in makedonščina kot izbirna predmeta nista poučevala (čeprav je Strokovni svet Republike Slovenije potrdil učni načrt za omenjena predmeta, učna načrta za albanski in bošnjaški jezik pa še nista pripravljena). Tudi Vižintin (2010b: 104) je v raziskavi, ki jo je opravila na nekaj slovenskih šolah, ugotovila, da le "na treh od teh osmih osnovnih šol menijo, da je pouk maternega jezika in kulture pomemben del medkulturnega dialoga". Kot je še zapisala (2008), se je od leta 2004 do 2009 število šol, na katerih je potekal pouk materinščin učencev priseljencev, povečalo iz dve na osem, število jezikov, ki so jih poučevali, pa z dveh na šest. Medvešek in Bešter (2012: 11) pa sta za šolsko leto 2011/12 navedli, da so na sedmih osnovnih šolah ponudili kot izbirni predmet hrvaščino, na dveh srbsčino, poleg tega pa je na desetih drugih šolah še v obliki fakultativnega pouka potekalo učenje maternih jezikov nekaterih priseljskih skupnosti (albanske, hrvaške in makedonske).

---

<sup>47</sup> Strokovni svet Republike Slovenije je potrdil tudi učni načrt za izbirna predmeta Srbsčina in Makedonščina.

Vižintin (2009a: 85–86) se v spodnjem navedku sprašuje o vzrokih za tako majhno ponudbo poučevanja maternih jezikov na naših osnovnih šolah.

Postavljajo se mi številna vprašanja, zakaj se pouk maternega jezika in kulture ne izvaja na več slovenskih (osnovnih) šolah. Finančnega bremena, kar je najpogostejši izgovor, za posamezno šolo ni.<sup>48</sup> Je težava v nevednosti ali nezainteresiranosti? Se ne zavedamo več prednosti večjezičnosti? Smo obremenjeni s predsodki, so nekateri jeziki vredni več kot drugi? Je naš cilj asimilacija, integracije, ki bi zahtevala naše sodelovanje, pa ne želimo? In če so vsa moja predvidevanja napačna, zakaj izvajajo pouk maternega jezika, če le-ta ni slovenščina, samo na osmih osnovnih šolah v Sloveniji? Kaj nas ovira, nam preprečuje, da bi otrokom priseljencem omogočili ohranjanje materinščine? Se nismo Slovenci, v preteklosti velikokrat izseljenci, ničesar naučili iz grenkih izkušenj naših prednikov, vključujoč predsodke, poniževanja, kulturne šoke, pritiske večinskih narodov, večkrat zapisanih tudi v literariziranih oblikah?

Kot pišeta Bešter in Medvešek (2010), obstajajo številni razlogi, da v slovenskih šolah ni razširjeno poučevanje maternih jezikov otrok priseljencev. "Včasih je lahko razlog tudi pomanjkljiva informiranost šolskega kadra o možnostih za organizacijo tečajev maternega jezika." (ibid. 246) Po drugi strani pa v poročilu Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi (2009: 19) navajajo Poročilo Evropskega parlamenta o integraciji učencev priseljencev, ki pravi, da poučevanje maternega jezika zunaj standardnega kurikula za učence pomeni dodatne ure pouka, kar lahko vodi k občutku nesprejetosti, ki se pojavi zaradi stigmatizacije ob obiskovanju tovrstnih dodatnih ur. Dodatne ure pouka pa učencem prinašajo tudi dodatno delo in nekateri to vidijo kot dodatno breme in negativen vpliv na šolanje otrok.

Kljub temu, da so na področju poučevanja materinščin otrok priseljencev v zadnjih petih letih vidni premiki, pa stanje še vedno ni takšno, da bi lahko bili zadovoljni. Temeljni dokumenti o vključevanju maternih jezikov v redni pouk, kot smo zapisali, obstajajo, vendar pa moramo oblikovati tudi ustrezne strategije za njihovo implementacijo. Pri tem moramo vključiti vse sodelujoče v procesu integracije priseljencev; šole, učitelje, sošolce, starše sošolcev, priseljence – otroke in starše – in jih seznaniti z možnostmi in pravicami, ki jih imajo

---

<sup>48</sup> Dodatna opomba: Pomanjkanje finančnih sredstev na področju vzgoje in izobraževanja je pogost 'izgovor' za neuresničevanje določenih ukrepov, premalokrat pa se razmišlja v smeri, da so morda preventivne akcije oziroma ukrepi, uresničeni v izobraževalnem sistemu, v primerjavi s socialnimi in z ekonomskimi stroški, ki lahko nastanejo kot posledica akumulirane prikrajšanosti odraslih migrantov, stroškovno učinkovitejši. (Bešter in Medvešek 2010: 261)

priseljenci na področju poučevanja (jezikov), ter se zavzemati za polno izkoriščenje možnosti, ki so jim namenjene.



## 4 ŠOLSKI SISTEM

### 4.1 Vloga (osnovne) šole

Šola v celoti oblikuje oz. preoblikuje otroka v zrelo osebnost. Posameznika oblikuje na vseh nivojih osebnostnega razvoja. Prav zato, ker nam ni vseeno, v kakšne posameznike oz. osebnosti šola 'vzgaja' naše otroke, nas mora še posebej zanimati, kaj se dogaja za njenimi zidovi in kakšna načela zasleduje. Otroci so namreč šolskim praksam in siceršnjemu šolskemu življenju izpostavljeni veliko časa, zato je to, kar se dogaja v šoli, za razvoj mladih ljudi še kako pomembno. Poleg pridobivanja kurikularnega znanja se otroci v šoli učijo tudi odnosov v skupini, delovanja družbenih pravil, vrednot, zahtev šole in družbe ter lastnih pravic in pravic drugih. Pri uspešnem pridobivanju oz. posredovanju teh različnih znanj in vedenj pa igra zagotovo zelo pomembno vlogo tudi šolska klima in medsebojni odnosi.

Poglejmo si podrobneje, katera načela zasleduje današnja politika na področju izobraževanja v evropskem prostoru in v Sloveniji. Za evropsko izobraževalno politiko je značilno, da se zavzema za izobraževanje, ki bo pravično in inkluzivno,<sup>49</sup> torej vključujoče za vse družbene skupine, tudi za učence priseljence, ki nas zanimajo v pričujočem delu. Stališče Evropske unije je, da so učenci priseljenci ranljiva skupina učencev, ki jih je treba zaščititi in v skladu z njihovimi potrebami (pre)oblikovati šolske prakse, da bodo vključujoče tudi za to skupino učencev. Tako je osnovna črta sodobne izobraževalne politike diferenciacija in individualizacija izobraževanja glede na potrebe vsakega posameznika, vključenega v vzgojno-izobraževalni sistem, ter skrb za zagotavljanje enakih možnosti do dostopa do izobraževanja za doseganje enakih izobraževalnih ciljev. Današnje izobraževalne prakse se tako izrecno izrekajo proti vsakršni segregaciji, ki bi temeljila na kakršnikoli razlikovalni značilnosti posameznega učenca, kot je spol, rasa, etnija, kultura, jezik ...

In čeprav je integracijska politika v pristojnosti držav članic, te kljub temu v svoje integracijske politike bolj ali manj izrazito vključujejo pristope, ki jih zagovarja Evropska

---

<sup>49</sup> Vislie (2003: 21) je za inkluzijo zapisala: proces (in ne stanje), s katerim skuša šola odgovoriti na potrebe vseh učencev kot posameznikov; vidi vključevanje in izključevanje kot povezana procesa; šole, ki želijo vključiti bolj inkluzivne prakse, morajo premisliti oba procesa; daje poudarek na preoblikovanje kurikuluma tako, da se dotakne vseh učencev kot posameznikov; daje poudarek na uspešnost šole; je relevantna za vse faze in tipe šol, saj se v vsaki šoli učitelji srečujejo z učenci z različnimi potrebami, na katere morajo reagirati. Peček, Čuk in Lesar (2005: 58) pa so zapisali, da je bil termin integracija v ospredju mednarodne skupnosti do konca osemdesetih let, v devetdesetih po konferenci o posebnih izobraževalnih potrebah v Salamanci pa se je pojavil izraz inkluzija.

unija. Tako se tudi Slovenija v zadnjih letih zavzema za vzgojno-izobraževalni sistem, oblikovan v skladu s temeljnimi človekovimi pravicami, ki vključujejo kulturne in moralne vrednote. Te se nanašajo predvsem, kot so zapisali v Beli knjigi (2011: 13), na načela pluralne demokracije, strpnosti in solidarnosti. Tako lahko (ibid. 17) med splošnimi cilji vzgoje in izobraževanja preberemo, da je eden izmed ciljev razvijanje zmožnosti za življenje v demokratični družbi, ki med drugim vključuje tudi: razumevanje in sprejemanje različnosti; spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi; vzgajanje za medsebojno strpnost, solidarnost za miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi. Med cilji osnovne šole (ibid. 18) pa lahko med drugimi, že omenjenimi cilji najdemo še: poznavanje, razvijanje in ohranjanje lastne kulture, razvijanje narodne identitete in spoznavanje kultur drugih narodov. Načela slovenske šole se torej nanašajo na širše civilizacijske vrednote in s tem temeljne človekove pravice o spoštovanju posameznika kot individuuma in spoštovanje njegovih razlikovalnih značilnosti, ki so prepoznane kot kulturno in družbeno bogastvo in jih je treba razvijati in spoštovati. Poudariti pa je treba, da so s človekovimi pravicami vedno tesno povezane tudi dolžnosti, tako tistih, ki so nosilci pravic, kot tistih, ki pravice podeljujejo. Omejimo se na tem mestu le na slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Njegova vloga v okviru pravic, ki jih priznava učencem priseljencem, tj. enak dostop do izobraževanja, zagotavljanje enakih možnosti do (dobrih) učnih rezultatov, spoštovanje različnosti, solidarnost, je, da v skladu z omenjenimi pravicami izpolni tudi svoje dolžnosti in oblikuje šolski sistem, ki bo dejansko vključujoč za to skupino učencev. In sicer tak šolski sistem, ki bo omogočal učencem priseljencem, da se naučijo jezik države sprejemnice, s čimer bo izpolnjen prvi pogoj k zagotavljanju enakih možnosti, poleg tega tak, ki bo učencem priseljencem nudil poučevanje njihovih kultur in jezikov ter izkazoval tudi spoštovanje do teh, prav tako pa takšen, ki bo skrbel tudi za ustrezen psihosocialni razvoj teh učencev.

Tudi Bešter in Medvešek (2010: 205) poudarjata pomen vzgojno-izobraževalnega sistema, ki igra eno ključnih vlog v procesu integracije priseljencev, saj, kot pravita, se v šolskem sistemu poleg posredovanja znanja odvija tudi proces socializacije. Šola torej oblikuje posameznika kot individuuma in skrbi za njegov osebni razvoj ter pridobivanje določene kvalifikacije, vedno pa kot "institucija oblikuje posamezniku pripadnost določeni družbi in tako s samim vzgojnim procesom vpliva na ohranjanje etnične identitete" (Novak Lukanovič 1996: 25).

Kot pišeta Kobolt in Pelc Zupančič (2010: 79) pa igra šola tudi ključno vlogo pri oblikovanju

posameznikove samopodobe:

**Šola** ima izredno pomembno varovalno vlogo. Ustvarja varno in podporno vzdušje ali pa vzdušje napetosti, nepredvidljivosti in strahu. Nudi otrokom možnosti in priložnosti izražanja svojih čustev in stisk. Ali pa je izrazito nerazumevajoča do otrokovih čustvenih odzivov. Varovalno delujejo predvsem dobra psihosocialna klima šole, podpora in razumevanje pa tudi dosledno ravnanje učitelja, podpora šolske svetovalne službe in sošolci, ki otroka sprejmejo. Šola ponuja priložnosti za krepitev samopodobe ali pa jo zamaje in znižuje otrokovo samospoštovanje. Posebej pri travmatiziranih otrocih je šolska uspešnost nadvse pomembna. Ob dobrem obvladovanju šolskih nalog otroku rastejo samozavest, samoučinkovitost in občutek, da obvladuje življenjske naloge in del svoje življenjske situacije – to je šolske situacije.

Kot se zdi, je ta vloga posebej pomembna tudi pri vključevanju učencev priseljencev, ki, vsaj v začetnem obdobju, zaradi slabšega znanja učnega jezika dosegajo nižje rezultate, kar lahko načne njihovo samopodobo, prav tako pa lahko na njihovo samopodobo vplivajo tudi širši družbeni pogledi v določeni skupnosti na njihovo vključevanje v širši socialni in tudi šolski prostor. To so poudarili tudi nekateri učitelji v naši raziskavi, in sicer da vključevanje učencev priseljencev otežuje splošno razširjeno nesprejemanje 'tujcev'.

Poleg zgoraj omenjenega oblikovanja osebne in etnične identitete, učenja kulture in jezika, oblikovanja samopodobe, prav tako tudi pridobivanja kurikularnega znanja (kar se prevečkrat, žal, zdi ključna vloga in naloga šole) pa je v okviru priseljske tematike šola tudi zelo pomemben prostor spoznavanja novih kultur (domače kulture in kultur priseljencev) ter življenja v sožitju z vrstniki različnih narodnosti, kultur in običajev ter jezikov. Tako Novak Lukanovič<sup>50</sup> (1996: 25) pravi, da je "izobraževalni sistem tisti, ki ustvarja pogoj, da posamezniki osvojijo kompleksnost in kontradiktornost družbe in tako gradijo odnose, zasnovane na tolerantnosti, razumevanju, spoštovanju na individualni in družbeni ravni".

Ravno to pa "postavlja državo pred odgovorno nalogo glede oblikovanja učnih načrtov in vsebin, ki se posredno ali neposredno nanašajo na vprašanja, povezana z etnično/narodno identiteto posameznikov". (Roter 2007: 311) Tudi Bešter in Medvešek (2010: 205) poudarjata pomen države, ki lahko z ustreznimi politikami in ukrepi na področju izobraževanja bistveno

---

<sup>50</sup> Navaja Batelaan, Pieter in Jagdish S. Gundara (1991): Cultural diversity and promotion of values through education. *Intercultural learning for human rights*. Seminar. Klagenfurt. 28–30.

pripomore k uspešni in hitri integraciji migrantskih otrok.

Vendar pa Skubic Ermenc (2003a: 165) pravi, da

/d/ruge in drugačne kulture le proučujemo; spoznavamo, kako smo si ljudje med sabo različni (in ne podobni!), naše vsakodnevno življenje pa – kot da z njimi nima nič / .../ Ne glede na to, da snovalci prenovljenega šolskega sistema opozarjajo na ostra razlikovanja med 'nami' in 'drugimi', je mogoče v tem prepoznati elemente izključujočega diskurza. Na eni strani smo mi, Slovenci in Evropejci, na drugi strani pa vsi drugi, ki jih moramo sicer spoštovati, toda to spoštovanje je odpeto, brez pripravljenosti na sprejetje 'drugih' v svojo sredino.

Tako Peček, Čuk in Lesar (2005: 64) pišejo, da je kulturna različnost prepoznana kot "hendikep, dvojezičnost (če prvi ali drugi jezik ni svetovni jezik) pa odklon, ki ga morajo otroci čim prej prerasti".

V tem kontekstu si pogledjmo splošne cilje posodobljenega učnega načrta za slovenščino iz leta 2011, ki je pomemben premik od izključno hegemonskega odnosa do slovenščine in slovenske kulture v odnosu do drugih jezikov in kultur. In sicer med splošnimi cilji predmeta beremo, da učenci "oblikujejo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebni in družbenem življenju. Tako si oblikujejo jezikovno, narodno in državljansko zavest, ob tem tudi spoštovanje strpnosti do drugih jezikov in narodov ter si krepijo medkulturno in socialno zmožnost". Posodobljeni učni načrti za slovenščino (2011) so torej prinesli pomembne spremembe glede upoštevanja kulturne in etnične heterogenosti šolske populacije. Med cilji razvijanja zavesti o jeziku, narodu in državi tako ne zasledimo več le slovenski jezik in slovensko narodno zavest, ampak govorijo o razni vrsti jezikov (najverjetneje so imeli v mislih *različne jezike*), o različnih prvih jezikih ter o položaju slovenščine in ostalih prvih jezikov v Sloveniji.

Na deklarativni ravni se je torej odnos do kulturne in jezikovne raznolikosti znotraj šolskega sistema spremenil in sledi vsem evropskim priporočilom, vprašanje pa je, ali so načela interkulturalizma v praksi le izjeme na nekaterih osnovnih šolah ali so pravilo, ki bi veljalo za vse. Namreč do zgoraj omenjenih sprememb učnih načrtov za slovenščino so učitelji v okviru pouka slovenskega jezika v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu dolgih petnajst let

delali v okviru ciljev sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 12/96), kjer se je od učencev pričakovalo, da sprejmejo slovenski jezik kot tisti, v katerem se bodo izražali in ga razvijali, ter da razvijejo zavest o slovenski narodni pripadnosti. Prav tako je tudi Učni načrt slovenščina (2005), ki ga je oblikovala Predmetna kurikularna komisija za slovenščino v okviru Nacionalnega kurikularnega sveta, ki je bil sprejet leta 1998, med splošnimi cilji predmeta slovenščina v zadnjem triletju osnovne šole predvideval pomembnost slovenskega jezika kot bistvenega elementa narodnosti: "Učenci si pridobivajo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika; zavedajo se, da je jezik najpomembnejši del kulturne dediščine in s tem temeljna prvina človekove osebne in narodne identitete" (ibid. 9). S tem se torej ni upoštevala heterogenost šolske populacije in dejstvo, da se v šolski sistem vključujejo otroci različnih narodnosti, ki nosijo v sebi različne jezike in kulture, ki bi morali biti spoštovani oz. bi morali biti vsaj predstavljeni kot taki – torej spoštovanja vredni.

Tako je tudi Skubic Ermenc (2007) (tudi Lesar 2009: 340; Peček 2005a: 46) s svojo analizo učnih načrtov slovenske osnovne šole ugotovila, da zelo slabo upoštevajo načela interkulturalnosti. Po njenem mnenju (ibid.) obstaja velika diskrepanca med tem, za kar se javno zavzemamo, in tistim, kar delamo in mislimo. Kot je zapisala (2007: 132), učni načrt za slovenščino ne rešuje vprašanja pouka slovenščine za tiste, ki jim slovenščina ni materni jezik, čeprav slovenske osnovne šole poleg Slovencev obiskujejo tudi učenci drugih narodnosti. Tudi Peček (2005a: 44) je ugotovila, "da je slovenska šolska zakonodaja ambivalentna. Na splošni ravni se zavzemamo za načela poštene in pravične šole, za šolo enakih možnosti in za pravico vsakega posameznika, da je lahko drugačen, na ravni realizacije pa ta načela izničimo".

Ker trenutno še nimamo narejene obširne analize o vključevanju drugih jezikov in kultur ter medkulturnih vsebin<sup>51</sup> v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, se nam zastavlja vprašanje, ali so zgoraj omenjene spremembe na deklarativni ravni že prinesle spremembe v prakso oz. koliko časa bomo potrebovali, da bodo v dokumentih zapisana načela prenesena v vsakodnevno prakso.

---

<sup>51</sup> Gre za vsebine, ki se vežejo na izvorna okolja, kulture in jezike učencev priseljencev, ki se vključujejo v pouk. Te učencem omogočajo razvijanje (pozitivnega) odnosa do drugih in lastne kulture in jezika. Jezikovne medkulturne vsebine so npr. primerjava slovenskega jezika z jezikom učenca priseljenca, in sicer z iskanjem podobnosti in razlik med jezikoma, pri gospodinjstvu lahko v okviru medkulturnih vsebin učenci spoznavajo različne jedi iz drugih kulturnih okolij, pri geografiji pa se lahko v okviru medkulturnih vsebin pogovarjajo o značilnostih pokrajine v izvorni državi učenca priseljenca in jo primerjajo s slovensko pokrajino itd.

Poleg vloge države in stališč oblasti ter 'makroizobraževalnega konteksta' (povzeto po Smyth 2001: 103), ki vplivajo na oblikovanje šolskega sistema, učnih načrtov (izbora medkulturnih vsebin), pa imajo mogoče celo pomembnejšo vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu pri vključevanju učencev priseljencev vsi tisti šolski delavci, ki s priseljenci vstopajo v neposreden stik. Namreč: "Šola, učni programi in učitelji posredno ali neposredno, z vsebinami ali s svojim osebnim odnosom sooblikujejo stališča učencev do obstoječe etnične, kulturne oziroma jezikovne različnosti v lokalnem okolju oziroma družbi." (Medvešek 2009: 126) Prav zato je vloga vseh šolskih delavcev tako pomembna in celo odločujoča. Po Čebašek-Travnik in Urh (2008: 71) je šola prostor, "kjer naj bi bile človekove pravice najbolj varovane in zavarovane. Je institucija, ki za varovanje človekovih pravic največ lahko naredi na področju preventive, z zgledom, s predvidevanjem ter preprečevanjem neželenih pojavov. Poznavanje pravic, njihovega varovanja in poznavanje primerov kršenja je ključnega pomena za praktične aktivnosti v smeri učinkovite preventive". Le takšen – varen – prostor bi novo priseljenim otrokom omogočil lažje in hitrejšo vključevanje v družbo.

Naloga šolskih delavcev bi tako morala biti ustvariti varno okolje, v katerem bi se vsi učenci počutili varno in sprejeto. Kot je zapisala Bezić (2001: 16), pomeni sprememba pedagoškega okolja in s tem tudi socialnega okolja določeno stopnjo stresa. Zato je oblikovanje varne klime v šoli še posebej pomembno za priseljene otroke, ki so zapustili svoje domove, prijatelje, včasih tudi družino, ki ne poznajo kulture in običajev nove 'domovine', ne poznajo jezika, učiteljev in so zaradi vsega naštetega še toliko bolj ranljivi in zato potrebni podpore in sprejetosti. Menimo, da imajo pri vključevanju učencev priseljencev najpomembnejšo vlogo učitelji, saj se zgoraj zapisana načela diferenciacije in individualizacije, ki naj bi jih današnja šola zasledovala in ki učencem omogočajo ustrezen psihosocialni razvoj in dobre šolske rezultate, zgodijo predvsem v razredu v praksah, ki jih (če jih) prevzemajo in uporabljajo učitelji.

## **4.2 Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja**

Kot smo že večkrat poudarili, igra izobraževanje oziroma vzgojno-izobraževalni sistem eno ključnih vlog pri vključevanju oz. izključevanju posameznikov. Z izobraževanjem se namreč zmanjšuje socialna izključenost, kar posameznikom omogoča aktivno družbeno življenje, vključevanje na trg dela, dostop do dobrih zaposlitev in vseh ostalih ravni družbenega življenja. Če hoče izobraževanje dejansko služiti kot preventiva pri socialni izključenosti, pa

mora biti oblikovano v skladu s potrebami šolajočih se, saj lahko sicer socialno izključenost le še pogloblja.

Z Lizbonsko strategijo (2000), ki je načrtala smernice za doseg cilja, da bi postala Evropa najbolj konkurenčno ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, je postalo področje izobraževanja in usposabljanja eno od ključnih področij razvoja. Ker je v osnovi zamišljena evropska skupnost, ki bi postala gospodarska skupnost, temelječa na znanju, predpostavljala prost pretok blaga, storitev in znanja, se je vprašanje migracij in s tem povezanih problemov kazalo samo. Tako so vsi pomembnejši dokumenti s tega področja izpostavljali vprašanja izobraževanja priseljencev. Gre tako za vprašanja socialne vključenosti kot tudi za vprašanja izobraževanja za poklicne kvalifikacije.

Kot so zapisali v poročilu raziskovalnega projekta Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji (Vrečer et al. 2008), pregled evropskih dokumentov s področja izobraževanja in usposabljanja kaže na to, da se Evropska unija vse bolj zaveda pomena in koristi integracije migrantov ter da spodbuja mobilnost tako za potrebe vseživljenjskega učenja kot dela.

Na kratko si pogledjmo pomembnejše dokumente Evropske unije, ki v ospredje postavljajo vključevanje in izobraževanje otrok priseljencev.

- direktiva Sveta 77/486/EGS o izobraževanju otrok delavcev migrantov iz držav Evropske unije (1977: 32, 33), ki od držav članic zahteva, da za te otroke zagotovijo brezplačen pouk, tudi pouk uradnega jezika oziroma enega od uradnih jezikov države sprejemnice,<sup>52</sup> in da v sodelovanju z državami izvora sprejmejo ustrezne ukrepe za spodbujanje učenja maternega jezika in kulture države izvora;
- sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic o oblikovanju skupnih osnovnih načel glede politike integracije priseljencev v Evropski uniji 16238/1/04 REV 1 (2004: 13), od katerih je eno, da so prizadevanja v izobraževanju ključnega pomena pri pripravi priseljencev, zlasti njihovih potomcev, na uspešnejšo in dejavnejšo udeležbo v družbi;
- Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja 481

---

<sup>52</sup> Dikcija omenjenega dokumenta je *država gostiteljica*.

(2006: 3, 2), sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu, ki poziva države članice, naj zagotovijo načrtovanje učinkovitosti in pravičnosti v vseživljenjskih strategijah za učenje, pri čemer je pravičnost razumljena kot stopnja, do katere posameznik lahko sprejema ugodnosti izobraževanja in usposabljanja v smislu zagotavljanja priložnosti, dostopnosti, obravnave in rezultatov ne glede na družbenogospodarski položaj ali druge dejavnike, ki lahko povzročijo izobrazbeno prikrajšanost;

- priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje UL št. 394 (2006: 11), v katerem je izpostavljen pomen socialnih in državljskih kompetenc ter kulturne ozaveščenosti ter podana priporočila, da se ustrezno poskrbi za tiste, ki zaradi prikrajšanosti pri izobraževanju potrebujejo posebno podporo, da bi izpolnili svoj izobrazbeni potencial;
- sklepi Evropskega sveta 7652/08 (2008: 10), ki pozivajo države članice, naj s konkretnimi ukrepi pripomorejo k boljšemu učnemu uspehu učencev iz migrantskih družin;
- Zelena knjiga Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v Evropski uniji KOM(2008)0423 (2008)
- Evropski pakt o priseljevanju in azilu 13440/08 (2008: 5, 6), ki je pozval države članice, naj vzpostavijo ambiciozne politike za spodbujanje harmoničnega vključevanja priseljencev v svoje države, vključno s posebnimi ukrepi za spodbujanje učenja jezikov;
- sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic o politiki vključevanja v Evropsko unijo 15251/08 (2008: 7), ki pozivajo k pripravi izobraževalnih ukrepov, prilagojenih potrebam otrok iz migrantskih družin in namenjenih preprečevanju neuspeha v šoli;
- Pripraviti mlade na 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu 2008/C 319/08 (2008: 3), sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic, v katerih so bile države članice pozvane, da zagotovijo dostop do visokokakovostnega izobraževanja in storitev, zlasti za otroke in mlade, ki so morda prikrajšani zaradi osebnih, družbenih,



kulturnih in/ali ekonomskih okoliščin, da bi se tako zmanjšalo število učencev, ki predčasno opustijo šolanje, ter zajezile neenakosti in okrepila socialna vključenost, z zmanjšanjem slabega učnega uspeha učencev in izboljšanjem učinkovitosti šol; prav tako pa so bile države članice pozvane naj ob podpori Komisije usmerjajo sodelovanje pri izvajanju sklepov Sveta o izboljšanju kakovosti usposabljanja učiteljev;

- Resolucija Evropskega parlamenta o izobraževanju otrok migrantov 2008/2328(INI) (2009: 4, 5), ki vztraja, da morajo imeti otroci migrantov in odrasli migranti priložnost ter željo po učenju jezikov države sprejemnice,<sup>53</sup> da bi se vanjo v celoti vključili; poziva vlade držav članic, naj otrokom zakonitih priseljencev zagotovijo izobraževanje, vključno z učenjem uradnih jezikov države sprejemnice<sup>54</sup> in s spodbujanjem njihovih maternih jezikov in kultur; predlaga, naj se za jezikovne tečaje za zakonite migrante, ki jih vodi usposobljeno osebje, ki razume njihov materni jezik, zagotovi dodatna finančna in upravna podpora; vztraja, da se morajo otroci migrantov naučiti materni jezik in jezike države, v kateri prebivajo, ter se naučiti brati in pisati v predšolskem obdobju; priporoča državam članicam, naj ne ustvarjajo šol po vzoru getov oziroma posebnih razredov za otroke migrantov ter naj spodbujajo politiko inkluzivnega izobraževanja, v skladu s katero bi bili otroci nameščeni po razredih na podlagi stopnje izobrazbe in posameznih potreb; meni, da je treba v šolah nameniti večjo pozornost potrebam otrok migrantov in da morajo biti učitelji usposobljeni za medkulturnost, da se bodo lahko v šolah čim učinkoviteje soočali z raznolikostjo; meni, da mora biti izobraževanje za učitelje interdisciplinarno in jih pripraviti na raznolikost ter multikulturno in večjezično izobraževanje; meni, da šole potrebujejo priseljske učitelje, saj ti kolegom prinašajo pomembne izkušnje, predstavljajo uspešno socialno vključevanje in bi lahko bili zgled otrokom s težavami; poudarja pomembnost posebnega usposabljanja za učitelje v zvezi s posebnim položajem otrok migrantov, ki jih je treba uspešno vključiti v redne šolske izobraževalne sisteme, pri tem pa zagotoviti, da se bo njihov šolski uspeh izboljšal; poziva, da je treba šolam, v katerih je veliko otrok priseljencev, zagotoviti potrebno osebje in opremo, da bodo kos izzivu mešanih razredov in bodo lahko zagotavljele kakovostno poučevanje; poziva Komisijo in Svet, naj v okviru odprte metode usklajevanja sprožita dialog med

---

<sup>53</sup> Dikcija omenjenega dokumenta je *država gostiteljica*.

<sup>54</sup> Dikcija omenjenega dokumenta je *država gostiteljica*.

državami članicami, na podlagi katerega bodo izmenjale dobro prakso in oblikovale skupni program za spoprijemanje s pomanjkljivostmi izobraževanja za priseljence;

- sklepi Sveta o izobraževanju otrok iz migrantskih družin 2009/C 301/07 (2009: 8), v katerih države članice poziva, da na ustrezni ravni – lokalni, regionalni ali državni – sprejmejo ustrezne ukrepe, da bodo vsi učenci deležni pravičnih in enakih možnosti ter opore, ki jo potrebujejo, da bodo ne glede na poreklo lahko v celoti uresničili svoj potencial; med njimi tudi zagotavljanje visokokakovostnih učnih načrtov, ki so primerni za vse učence, ne glede na njihov izvor, ter upoštevanje potreb otrok iz migrantskih družin pri učnih metodah, gradivu in učnih načrtih;
- Evropska agenda za vključevanje državljanov tretjih držav COM(2011) 455 konč. (2011: 6), sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij, ki si na področju izobraževalnega sistema glede na vse večjo raznolikost učencev prizadeva za prilagoditev šolskih sistemov, ki naj bodo visokokakovostni za vse in naj upoštevajo ter izkoristijo prednosti, ki jih raznolikost prinaša, se zavzema za ukrepe, ki bi olajšali uspešno učenje jezikov (zgodnje učenje jezikov), poudarja, da so potrebna tudi dodatna prizadevanja za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja med migranti, da bi morali biti učitelji usposobljeni za upravljanje raznolikosti, koristno je tudi zaposlovanje učiteljev migrantov za spodbujanje učnega procesa v razredu, kot tudi kot sredstvo za nadaljnje odpiranje nacionalnih izobraževalnih sistemov drugim evropskim in neevropskim kulturam, pri vključevanju migrantskih otrok pa poudarjajo tudi koristnost jezikovnih razredov za starše;
- poziv skupine na visoki ravni držav članic k ukrepanju na področju opismenjevanja IP/12/940 (2012), da je potrebne več prilagojene podpore, ki bo temeljila na razumevanju posameznikovih potreb pri učenju jezika, branja in pisanja.

Skupen okvir vsem zgoraj naštetim dokumentom je skrb za pravično oblikovanje sistemov vključevanja za otroke priseljence, v katerih bodo ti otroci deležni posebne podpore, da bodo lahko primerljivo ostalim vrstnikom dosegli svoj izobrazbeni potencial in se tako dejavno vključevali v šolsko in širše družbeno življenje. Omenjeni dokumenti pa prav tako poudarjajo pomen zagotavljanja pravic do poučevanja jezikov držav sprejemnic in maternih jezikov

učencev priseljencev.

V spodnji tabeli (Tabela 1) (povzeto po Bešter 2009; Čančar 2011; Lukšič-Hacin 2011a; Migrant International Policy Index 2011; Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli Ur. l. RS, št. 73/08; Strategija 2007; Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 87/11) predstavljamo, kako so različne evropske države glede zgoraj omenjenih priporočil oblikovale svoje integracijske politike v okviru izobraževanja. Predstavljamo integracijske politike v državah, ki lahko predstavljajo zgled za oblikovanje politik na tem področju, in jih primerjamo z integracijsko politiko v Sloveniji.

	Avstrija	Švica (kanton/Luzern)	Švedska	Finska	Slovenija
Pripravljalni pouk za priseljence	- eno leto ima učenec status izrednega učenca	- sprejemni razred (do 12 otrok v skupini)	- pripravljalni razred (kultura, delovanje družbe, švedščina), v katerem ostanejo tako dolgo, dokler njihovo znanje ni primerno za nadaljevanje v rednih razredih	- pripravljalni pouk (finska kultura, različni predmeti in finščina (švedščina) kot drugi jezik) v obsegu 450 ur (za učence stare od 6. do 10. leta) ali 500 ur (za starejše učence) – v tej fazi se lahko učenci vključijo v redni pouk (s finščino (švedščino) kot učnim jezikom) pri športu, glasbi, umetnosti - določitev koordinatorjev ali svetovalcev (učiteljev) za učence priseljence	- nimamo (oz. prvi dve leti je učenec ocenjen prilagojeno)
Vključevanje v šolski sistem in učenje drugega jezika	- izredni učenci imajo 12 ur tedensko intenzivni tečaj nemščine, redni učenci do 5 ur tečaja, pri zelo problematičnih učencih pa se obseg poveča do 18 ur	- 4 do 8 ur nemščine tedensko, eno leto ali več - če je znanje nemščine pod ravno povprečja, učenci 2 do 3 leta niso ocenjeni	- možnost dodatne pomoči, ponujena v maternem ali švedskem jeziku (v skupini ali individualno, če so težave izrazitejše) - učenci, katerih materni jezik ni švedščina, se lahko švedščino učijo kot drugi jezik (ki je enakovreden predmetu švedščina kot prvi jezik)	- možnost delnega ali celotnega izobraževanja v maternem jeziku; nekatere občine omogočajo dvojezični pouk	- do ene ure na teden oziroma do 35 ur v vsem šolskem letu
Možnost učenja maternega jezika	- materni jezik v obliki izbirnega predmeta (z oceno) ali kot neobvezni dopolnilni pouk (brez ocene)	- tečaji maternega jezika	- možnost poučevanja maternega jezika pri rednem pouku ali izven pouka (predmet je enakovreden ostalim predmetom) - možnost poučevanja v maternem jeziku (če je v občini več kot 5 učencev, ki imajo skupni materni jezik)	- možnost vključevanja v pouk maternega jezika znotraj rednega programa (vsaj 4 učenci iz istega jezikovnega področja – iz razl. šol, občin ...) - možnost dopolnilnega pouka v maternem jeziku za vse predmete za vse, ki so v državi manj kot 4 leta	- možnost učenja maternih jezikov (kot izbirnih predmetov) po zakonu, bilateralnih sporazumih in medresorskih protokolih med Slovenijo in državami, od koder prihajajo učenci priseljenci

Tabela 1: Primerjava integracije učencev priseljencev v vzgojno-izobraževani sistem v štirih različnih državah

Kot je iz zgornje tabele razvidno, države v okviru integracije učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem vključujejo različne mehanizme, ki omogočajo boljše vključevanje učencev v šolski sistem – predvidevajo pripravljalo obdobje, kjer se otrok uči jezik sprejemne države in se seznanja s kulturo države; učencem ponujajo intenzivne tečaje jezika države sprejemnice; v nekaterih primerih (Švedska, Finska) so učenci deležni tudi dodatne pomoči, ki lahko poteka tudi v maternem jeziku; učenci imajo možnost (npr. na Švedskem), da so vključeni v predmet švedščine kot drugega jezika; lahko so (npr. na Finskem) ocenjeni v skladu s kriteriji za ocenjevanje finščine (švedščine) kot drugi jezik; prav tako pa je za učence sistemsko urejeno tudi poučevanje maternih jezikov, tako so npr. na Švedskem in Finskem materni jeziki vključeni v redni program in so enakovredni vsem ostalim predmetom.

Tudi Slovenija pri načrtovanju vzgoje in izobraževanja sledi priporočilom Evropske unije, ki smo jih zapisali zgoraj. Tako slovenska zakonodaja sicer v tem trenutku predvideva določene ukrepe na področju šolstva glede vključevanja učencev priseljencev, vendar so ti tako glede sistemskih rešitev kot izvedbene prakse še daleč od dobrih praks, ki jih poznajo nekatere druge zgoraj omenjene evropske države z daljšo tradicijo priseljenstva (Švedska, Finska, Švica ...).

Politike in pristopi k izobraževanju so pomembni, saj tudi "če so migrantske skupine oz. vzorci podobni, prihaja do razlik v uspešnosti migrantskih učencev po posameznih državah" (Motik 2010: 17). Vendar nam je lahko zgornji prikaz strategij vključevanja v različnih državah (Tabela 1) le vodilo. Modelov drugih držav ne moremo le slepo preslikati v naše okolje, saj ni nujno, da bodo uspešni tudi pri nas. Razviti moramo svoj model vključevanja priseljencev, takšen, ki bo deloval v naših razmerah.

Pravice do vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, zlasti v osnovno šolo, obravnavajo:

- Zakon o osnovni šoli (1996), Ur. l. RS, št. 12; (2006), Ur. l. RS, št. 81; (2007), Ur. l. RS, št. 102;
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007); Ur. l. RS, št. 102; (2011), Ur. l. RS, št. 87;
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), Ur. l. RS, št. 12;
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in

- izobraževanja (2009) Ur. l. RS, št. 58;
- Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (2004), Ur. l. RS, št. 73;
  - Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb (2005), Ur. l. RS, št. 65;
  - Zakon o azilu (2006), Ur. l. RS, št. 51;
  - Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil in tujcem, ki jim je bila priznana posebna oblika zaščite (2002), Ur. l. RS, št. 80;
  - Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008), Ur. l. RS, št. 73;
  - Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji (2004), Ur. l. RS, št. 33;
  - Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995, 2011);
  - Strategija vključevanja otrok migrantov, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007);
  - Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009);
  - Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2011, 2012);
  - Osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 (2012);
  - Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2013).

Podrobneje si bomo pogledali določene člene nekaterih zgoraj omenjenih dokumentov (zakonov, pravilnikov, uredb, smernic itd.), ki se povezujejo z integracijsko politiko na področju izobraževanja (priseljencev), predvsem osnovnošolskega. Za nas je sicer pomemben predvsem Zakon o osnovni šoli (1996, 2011), ki podrobneje opredeljuje izobraževanje potomcev priseljencev – predvsem učenje slovenščine učencev, katerih materinščina ni slovenščina, ter učenje maternega jezika in kulture za te učence, prav tako pa tudi Bela knjiga o izobraževanju (2011), Strategija (2007), Smernice (2011, 2012), Osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016 (2012) in Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2013).

Po priselitvi v Slovenijo imajo otroci, ki so tuji državljani ali so brez slovenskega državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji (azilanti, prosilci za azil, begunci), pravico do vključitve v slovenski osnovnošolski vzgojno-izobraževalni sistem pod enakimi pogoji kot slovenski državljani (10. člen Zakona o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 12/96; 43. in 47. člen Zakona o azilu Ur. l. RS, št. 51/06; 24. člen Pravilnika o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil Ur. l. RS, št. 80/02; 33. člen Uredbe o pravicah in dolžnostih

beguncev v Republiki Sloveniji Ur. l. RS, št. 33/04; 29. člen Zakona o začasni zaščiti razseljenih oseb Ur. l. RS, št. 65/05).

Christensen in Stanat (2007: 4) sta v študiji *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-generation Students Succeed* v okviru inštituta za migracijsko politiko (Migration Policy Institute) opredelili različne tipe vključevanja tistih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem, katerih materni jezik oz. jezik, ki ga govorijo doma, je različen od učnega jezika v šoli:

1. 'Jezikovna kopel'<sup>55</sup> (immersion): Ti programi ne predvidevajo nobene posebne jezikovne podpore: Učenci so 'potopljeni' v redni pouk z ucnim jezikom države sprejemnice.
2. 'Jezikovna kopel' s sistematično jezikovno podporo (immersion with systematic language support): Učenci so vključeni v redni pouk, vendar so deležni dodatnih ur, da bi (v določenem časovnem obdobju) izboljšali znanje učnega jezika.
3. 'Jezikovna kopel' s pripravljalnim obdobjem (immersion with a preparatory phase): Učenci so vključeni v pripravljalni program, preden se vključijo v redni pouk.
4. 'Prehodna dvojezičnost'<sup>56</sup> (transitional bilingual): Učenci se učijo v svojem maternem jeziku, kasneje pa se poučevanje postopno prenese v učni jezik, ki je učencem drugi jezik.
5. 'Polna dvojezičnost'<sup>57</sup> (maintenance bilingual): Učenci so deležni obsežnejšega števila dodatnih ur tudi v svojem maternem jeziku, da bi tako razvili poleg jezikovne zmožnosti v drugem jeziku tudi jezikovno zmožnost v maternem jeziku.

Znotraj zgoraj omenjenih tipov vključevanja otrok priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem je slovenski model vključevanja 'jezikovna kopel' s sistematično jezikovno podporo (pri čemer se lahko na tem mestu vprašamo, ali je ta podpora dejansko sistematična in ustrezna). Integracija otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine prvi dve šolski leti.

---

<sup>55</sup> Poimenovanje v slovenskem jeziku povzeto po Jazbec, Saša in Alja Lipavic Oštir (2004).

<sup>56</sup> Poimenovanje v slovenskem jeziku povzeto po Štumberger (2006).

<sup>57</sup> Poimenovanje v slovenskem jeziku povzeto po Štumberger (2006).

Omenjena pravica do dodatnega pouka (oz. dodatnih ur) slovenskega jezika je bila le delno izražena v Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96), in sicer v 8. členu Zakon pravi, da se za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski, lahko organizira dodatno pouk slovenskega jezika. Ker pa so se v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem vključevali tudi prebivalci Slovenije brez državljanstva, ki slovenskega jezika zaradi različnih razlogov še niso znali in zato niso mogli nemoteno spremljati učnega procesa pri pouku s slovenščino kot učnim jezikom, so zgoraj omenjeno določbo o dodatnih urah slovenskega jezika razširili. Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 87/11) je določbo tako razširili na vse otroke, ki prebivajo v Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenščina.

O številu dodatnih ur slovenščine za učence priseljence odloča Ministrstvo, pristojno za šolstvo, in sicer glede na okoliščine in skupino priseljencev po predhodni vlogi šole s prošnjo za dodatne ure. V Strategiji (2007: 12) so navedli, da je dejansko izvajanje teh dodatnih ur slovenskega jezika v obsegu do ene ure na teden ali do 35 ur na leto.

Za določene skupine priseljencev pa je možnost učenja slovenščine izražena še v Pravilniku o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil (Ur. l. RS, št. 121/06), kjer jim je v 24. členu priznana pravica, da se jim v prvem letu obveznega osnovnošolskega izobraževanja zagotovi individualna in skupinska pomoč do največ dve uri na teden. V Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji (Ur. l. RS, št. 33/2004) pa je v 8. (in 9.) členu za begunce predvidena tudi pravica do brezplačnega tečaja (oz. Ministrstvo plača stroške) v obsegu največ 300 ur (ob predložitvi utemeljenih razlogov pa se ta lahko podaljša za največ 100 ur), ki se izvede v obdobju šestih mesecev od dneva pridobitve statusa begunca.<sup>58</sup>

Pri tem se lahko vprašamo, na podlagi česa je v Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji opredeljenih 300 (+100) ur slovenskega jezika, v Pravilniku o načinih in pogojih za zagotavljanje pravic prosilcem za azil do dve uri na teden, medtem ko je sicer drugim priseljencem priznanih do največ 35 dodatnih ur slovenskega jezika (kar je v povprečju ena ura na teden). Kot bomo videli v nadaljevanju pa, po podatkih Ministrstva, pristojnega za šolstvo, učenci priseljenci tudi teh 35 ur niso vedno deležni.

---

<sup>58</sup> Ker je postopek pridobitve statusa begunca v Sloveniji dolgotrajen in le redki ga tudi dobijo, se omenjena Pravilnik in Uredba v praksi le redko uporabljata.



Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport<sup>59</sup> so v letu 2010/2011 za 908 otrok, ki so bili prvo leto vključeni v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, podelili 11.795 dodatnih šolskih ur pouka slovenskega jezika, kar je v povprečju 13 dodatnih šolskih ur pouka slovenskega jezika na otroka, v šolskem letu 2011/2012 za 1015 učencev 14.950 dodatnih ur pouka slovenskega jezika, kar je 14,7 dodatnih ur na otroka, v šolskem letu 2012/2013 pa za 992 otrok 11.272 dodatnih ur slovenskega jezika, kar je 11,4 dodatnih ur pouka slovenskega jezika na otroka.

Ministrstvo, pristojno za šolstvo, pa vsako leto podeljuje dodatne ure slovenskega jezika tudi učencem priseljencem, ki so drugo leto vključeni v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Po podatkih tega ministrstva je v šolskem letu 2010/2011 535 učencev priseljencev, katerih materni jezik ni slovenščina in so bili drugo leto vključeni v slovenski šolski sistem, dobilo 4.315 dodatnih šolskih ur pouka slovenščine, kar je 8,1 dodatnih ur na otroka, v šolskem letu 2011/2012 je Ministrstvo za 592 teh učencev odobrilo 5.371 dodatnih ur, kar je 9,1 dodatnih ur na otroka, v šolskem letu 2012/2013 pa za 815 teh učencev 5.030 dodatnih šolskih ur slovenskega jezika, kar je 6,2 dodatnih ur na posameznega otroka.

Podatki kažejo, da so v povprečju učenci priseljenci, prvo in drugo leto vključeni v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, deležni manj ur, kot naj bi jih bili (po navedbah v Strategiji 2007). Razlog za takšne podatke je lahko v tem, da vse šole ne zaprosijo za dodatne ure in jih učenci zato tudi niso deležni. Vprašanje pa je, zakaj na Ministrstvu učencem priseljencem teh ur ne dodelijo avtomatično glede na to, da imajo evidenco o vključenih učencih priseljencih v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Šole pa nastalo situacijo zaradi nizkega števila ur rešujejo z združevanjem učencev v skupine in seštevanjem odobrenih ur za posameznega otroka. Kot je zapisala Knez (2011: 12), pa pri tem "predznanje in napredovanje učencev, kot poročajo učitelji, ne igra bistvene vloge".

Poleg skromnega obsega dodatnih ur slovenskega jezika in združevanja učencev ne glede na njihovo jezikovno predznanje pa je pri organizaciji in načrtovanju pouka teh dodatnih ur slovenskega jezika problematično tudi dejstvo, da za ta dodatni pouk slovenščine v osnovni šoli ni učnega načrta, prav tako pa ni določeno, kdo naj ga vodi. Možnost dodatnega pouka slovenskega jezika zato velikokrat ni dovolj dobro in primerno izkoriščena, če sploh. Da bi

---

<sup>59</sup> Podatki so bili pridobljeni prek osebne korespondence z g. Živkom Banjcem z Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, ki se mu na tem mestu za posredovanje vseh zelenih podatkov lepo zahvaljujemo.

izboljšali stanje na področju poučevanja slovenščine kot drugega/tujega jezika, pa so si snovalci Resolucije o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2013: 20) zadali naslednja dva cilja: "strokovna podpora pri razvoju novih tečajev slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji in v tujini; sistematično usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za poučevanje otrok, učencev in dijakov, katerih prvi jezik ni slovenščina in se vključujejo v slovenski izobraževalni sistem (učitelji slovenščine in drugih predmetov)," izpustili pa so zelo pomemben cilj, tj. izdelava učnih gradiv za slovenščino kot drugi jezik,<sup>60</sup> kar je bil sicer že cilj prejšnjega programa jezikovne politike (Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011 (2007)), vendar do danes žal še ne izpolnjen (oz. kot smo že zapisali, gradiva so bila pripravljena v okviru projekta Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje, vendar še niso bila natisnjena in objavljena).

Kot pišejo v Beli knjigi (2011: 138), se morajo šole tako znajti po svoje in izkušnje kažejo, da je uresničevanje zakonskih načel glede vključevanja učencev priseljencev odvisno zlasti od ozaveščenosti in angažiranosti posameznih učiteljev in ravnateljev. "Učitelj se torej sooča z novimi izzivi in potrebuje nova znanja ter kompetence. Poleg strokovnih in pedagoških/andragoških znanj tudi večino vključevanja večkulturnih<sup>61</sup> vsebin v proces izobraževanja, predvsem pa sposobnost oblikovanja učnega okolja, ki k učenju spodbuja vse udeležence ne glede na kulturno, etnično ali katero drugo pripadnost." (Radovan 2010: 75)

Tudi v Resoluciji o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2013: 10) so zapisali:

Jezikovno izobraževanje ima ključno vlogo pri uresničevanju navedenih usmeritev. V tem okviru je bistvena razširitev razumevanja vloge učiteljev slovenščine in drugih jezikov. Ti niso le posredovalci jezikovnega, ampak tudi kulturnocivilizacijskega znanja ter so vezni člen med različnimi jeziki, kulturami in identitetami. Da bi učitelji to vlogo v resnici lahko opravljali, jih je treba dodatno usposablјati in jim dati čim večjo avtonomijo, ki med drugim vključuje tudi prožno uporabo in udejanjanje učnih načrtov glede na različne potrebe tistih, ki jih učijo.

---

<sup>60</sup> Predvidevajo le izdelavo e-gradiv za izseljence in druge najrazličnejše ciljne publike – ki niso posebej določene.

<sup>61</sup> Avtor ima v mislih najverjetneje *medkulturne* vsebine.

Tudi v Prerezu 2003–2005 (2003: 35) poudarjajo pomembnost izobraževanja učiteljev: "Izobraževanje učiteljev je odločilni dejavnik pri uveljavljanju politike jezikovnega izobraževanja. Tudi najboljše reforme ne morejo dati zadovoljivih rezultatov, če za njimi ne stojijo učitelji. Zaposlovanje ustrezno izobraženih učiteljev predstavlja bistveni dejavnik v srednjeročnih reformah. Kakovost poučevanja lahko zagotovimo samo z dodiplomskim izobraževanjem in stalnim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev."

Poudarjajo (ibid.) pa tudi vlogo ravnateljev v procesu vključevanja otrok priseljencev, kar sicer ostali dokumenti s tega področja zanemarjajo in kar se nam zdi ključnega pomena. Kot pišejo (ibid. 25), je treba ravnatelje šol izobraziti za "vlogo snovalcev/vodij/svetovalcev jezikovne politike, ker pogosto igrajo odločilno vlogo v lokalnem okolju, v okviru skupnih ciljev in standardov, vendar v različnih družbenih in jezikovnih okoljih; ravnatelji imajo namreč velik vpliv na jezikovne zahteve staršev in predstavljajo pomemben dejavnik pri uveljavljanju bolj raznolike ponudbe, za kar se nekateri že zavzemajo". Poleg tega pa so ravnatelji tudi pomembni oblikovalci šolske klime, zato je njihova vloga pri (ne)vključevanju otrok priseljencev lahko odločilna.

Na načelni ravni pa so otroci, ki jim slovenščina ni materni jezik, upravičeni tudi do učenja svojega lastnega jezika in kulture, predvsem na podlagi mednarodnih pogodb (24. člen Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 19. člen Zakona o azilu). V zadnjem triletju obveznega izobraževanja lahko učenci tujci ali učenci brez državljanstva izberejo svoj materni jezik kot tuji jezik, če zanj obstaja zadostno število zainteresiranih učencev (Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi 2009: 26). Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 87/2011) pa predvideva poučevanje maternega jezika (v sodelovanju z državami izvora) vseh otrok, ki se vključujejo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in katerih materni jezik ni slovenščina, ne glede na to, ali imajo slovensko državljanstvo ali ne.

Vendar pa tudi ta možnost ni sistemsko urejena in se izvaja na različne načine, poleg tega pa, kot smo že zapisali v podpoglavju 3.2 *Jezikovna politika*, "ti jeziki niso opredeljeni kot prvi jeziki, temveč se obravnavajo kot tuji jeziki" (Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018, 2013: 21). Tudi v Beli knjigi (2011: 138) so zapisali, da je potrebna sistematizacija tega področja in da pravice do tega tudi ne kaže omejevati na mednarodne pogodbe oz. jo pogojevati z njimi. Predlagali so, da se vključi kot izbirne

predmete tudi jezike, ki niso del kurikula, ampak so prisotni v širšem ali ožjem neposrednem učnem okolju (npr. prvi jeziki učencev). Pišejo pa še (ibid. 139), da lahko šola samostojno ali v sodelovanju z drugimi šolami na določenem območju oblikuje skupine za učenje maternega jezika in kulture za učence, katerih materni jezik ni slovenščina, v obsegu ene ure na teden za skupino učencev.

Ključna dokumenta, ki sta velik korak naprej k boljšemu vključevanju otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik, sta že omenjena Strategija (2007) in Smernice (2011, dopolnitev 2012). Strategija (2007) prinaša analizo stanja z opredelitvijo ključnih problemov na področju (ne)vključevanja otrok priseljencev in predlaga cilje in načela vključevanja ter določa, katere ukrepe je treba sprejeti za uspešno vključevanje teh otrok v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Smernice (2011, 2012) pa prinašajo konkretizacijo v Strategiji (2007) določenih načel. Opredeljujejo različne možne pristope za delo z otroki priseljenci. Navajamo pristope, ki naj jih izvaja osnovna šola:

- *vklučitev otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja* (ugotavljanje primerljivosti izobrazbe na podlagi Zakona o priznavanju in vrednotenju izobraževanja (Ur. l. RS, št. 73/04) in vključitev na primerno stopnjo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem);
- *obseg, oblike in načini prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela* (ugotavljanje otrokovega predznanja, izdelava individualnega programa z opredeljenimi cilji programa, z možnimi prilagoditvami in morebitnimi dodatnimi ukrepi za izravnavo razlik v znanju, prilagajanje pouka jezikovnim zmožnostim priseljenih otrok z izbiro ustreznih vsebin, metod in oblik dela, omogočanje obdobja prilagajanja, spodbujanje medvrstniške in medgeneracijske pomoči, vključevanje otroka v različne dejavnosti, ki prispevajo k otrokovi vključitvi v novo okolje);
- *slovenščina kot učni jezik* je naloga in dolžnost vseh strokovnih delavcev (omogočanje različnih oblik učenja slovenščine pred ali najkasneje ob vključitvi v šolo, zagotavljanje uporabe takih oblik in metod dela, pri vseh predmetih, ki vsem učencem omogočajo hkratno kvalitetno učenje in doseganje ciljev kurikula in učnega načrta predmeta, organiziranje pomoči pri poučevanju slovenščine v različnih oblikah tudi po prehodnem obdobju, zagotovljeno poučevanje slovenščine z učitelji, ki so

usposobljeni za poučevanje slovenščine kot drugega jezika, podpora ostalih učiteljev pri jezikovnem razvoju učenca);

- skrb za kakovostno poučevanje jezikov otrok priseljencev (skrb za ohranjanje maternega jezika otroka priseljenca, uporaba pomoči zunanjih sodelavcev, maternih govorcev, povezovanje s šolami, od koder otrok priseljenec prihaja, pridobivanje literature in drugih gradiv v jezikih otrok priseljencev, spodbujanje otrok priseljencev k branju te literature, spodbujanje vidnosti teh maternih jezikov učencev, vključenih v šolo);
- razvijanje večkulturnosti in medkulturnih zmožnosti (predstavitev novega učenca, spodbujanje ostalih učencev, da se vživijo v položaj otroka priseljenca, imenovanje strokovnega delavca za koordinacijo dela z otroki priseljenci, ustvarjanje pogojev za spoznavanje drugačnosti in različnosti, odpravljanje predsodkov in stereotipov z izbiro in obravnavno ustreznih vsebin, ciljev in metod dela, spodbujanje interakcij med različnimi kulturami, spodbujanje k različnim dejavnostim medkulturne komunikacije, spodbujanje otroka priseljenca k predstavitvi lastnega jezika in kulture, vključevanje v mednarodna partnerstva, ki povečujejo razumevanje za druge kulture, jezike, zgodovino in življenje mladih);
- strategije za delo s starši tujci in njihovo vključevanje v šolsko življenje (spoštovanje zasebnosti, njihove kulture, jezika, svetovnega nazora in vrednot, vzpostavljanje stika še pred vključitvijo v šolo, zagotavljanje vključevanja staršev, seznanjanje staršev z njihovimi pravicami in dolžnostmi ter značilnostmi slovenskega šolskega sistema, v skladu z možnostmi omogočanje pomoči tolmačev, nudenje pomoči pri izpolnjevanju vpisnih dokumentov, omogočanje učenja slovenskega jezika za učence in starše priseljence skupaj, organiziranje različnih oblik dela s starši priseljenci z namenom povezovanja staršev med seboj);
- kakovostno izobraževanje in usposabljanje delavcev (zagotavljanje stalnega izobraževanja strokovnih delavcev, ki vključujejo didaktično in jezikovno znanje ter obvladovanje veščin za medkulturno delovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki priseljenci);

- ukrepi na nacionalni ravni (izobraževanje študentov na dodiplomski stopnji o vsebinah interkulture pedagogike, omogočanje specializiranih, magistrskih in doktorskih študij, relevantnih za integracijo priseljencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij, zagotovitev ustreznih gradiv za otroke in strokovne delavce, zagotovitev nadaljnjega usposabljanja vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev z vsebinami medkulturne pedagogike in razvijanja jezikovnih zmožnosti v učnem jeziku).

Dopolnitev Smernic (2011) v letu 2012 prinaša tudi sklop priprave na vključitev otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja, kjer je zapisano, da se pripravi prijetno okolje sprejema in se na prihod novega učenca priseljenca pripravi tudi razred.

Poleg Strategije (2007) in Smernic (2011, 2012) pa prinaša tudi že omenjena Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011) pomembna priporočila za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. Kot piše Mihaela Knez (2011: 11), Bela knjiga (2011) v veliki meri upošteva dosedanje izkušnje in predloge Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik in tako prinaša pomembne premike pri načrtovanju vključevanja priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Bela knjiga (2011) poudarja pomen znanja slovenščine pri integraciji otrok priseljencev. Kot pišejo snovalci: "Zato zanje predlagamo tako obliko učenja slovenščine, ki jih bo motivirala ter omogočila hitro in učinkovito jezikovno napredovanje, hkrati pa učencev in učenk ne bo izključevala ali jih marginalizirala." (ibid. 33) Predlagajo bistveno obsežnejši pouk slovenščine v primerjavi z današnjim stanjem (do 240 ur) in obvezno strnjeno začetno obliko jezikovnega tečaja, za katerega izkušnje kažejo, da bistveno vpliva na uspešno in hitrejšo vključitev in napredovanje otrok.

Takšno rešitev učencem ponujajo tudi Francija, Finska, Norveška, pri tem ponekod učenci občasno obiskujejo tudi redni pouk skupaj s svojimi bodočimi sošolci (Avstrija). Na takšnem uvodnem tečaju se učenci ne učijo zgolj slovenščine, temveč tudi temeljnih konceptov in osnovne terminologije drugih predmetov, kar zahteva medpredmetno povezovanje in sodelovanje vseh učiteljev. Tečaj v idealnem primeru poteka na začetku šolskega leta. Učenke in učenci, ki se vključujejo sredi šolskega leta, morajo imeti na voljo individualizirano obliko jezikovnega tečaja v primerljivem obsegu. (ibid. 139)

V Beli knjigi (2011) predvidevajo tudi nadaljevanje dodatnega učenja slovenščine, ki pa naj

bi bilo odvisno od potreb posameznega učenca in bi potekalo v okvirih diferenciacije in individualizacije ter ob pomoči že vključenih učencev s podobno izkušnjo. Kot je zapisano že v Smernicah (2011), pa tudi snovalci Bele knjige (2011) za takšen način vključevanja predvidevajo določene izvedbene okvire, ki bi morali obsegati ustrezno oceno in presojo o potrebah posameznega učenca in njegovem napredovanju, v skladu s tem oblikovanje ustreznih skupin po predznanju in starosti, vključevanje dodatno usposobljenih učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega jezika, prav tako pa tudi učne načrte in ustrezna učna gradiva. Prav tako pa poudarijo pomembnost vključevanja staršev priseljencev k učenju slovenščine (poudarjajo predvsem pomembnost poznavanja temeljnega šolskega pojmovnika). Boljše možnosti za učenje slovenščine staršev učencev priseljencev prinaša Uredba o integraciji tujcev (2008), ki omogoča brezplačno udeležbo v programih učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo v obsegu 60 do največ 180 ur.

Poleg omenjenih dokumentov pa je tudi Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 73/08) po mnenju učiteljev bistveno izboljšal položaj priseljenih otrok pri vključevanju v pouk, čeprav ne prinaša oz. ne predvideva konkretnih napotkov za preverjanje in ocenjevanje znanja. Pravilnik zagotavlja učencem, ki so tuji državljani ali osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, prilagoditev načinov in rokov za ocenjevanje znanja, število ocen in drugo (v dogovoru s starši, in sicer največ dve šolski leti). Kot še piše v 19. členu: "Znanje učenca tujca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih."

Tako pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika kot pri poučevanju materinščin je torej potrebno natančno opredeliti in predvsem sistemsko urediti obseg, obliko in vsebino takšnega pouka, prav tako pa tudi določiti, kdo so lahko izvajalci tovrstnega pouka in kakšne strokovne kompetence morajo imeti, saj izkušnje kažejo, da se v Sloveniji sistematično ne izvaja niti poučevanje slovenščine niti maternih jezikov teh otrok, vprašljivo pa je tudi, ali se v pedagoški proces vključuje tudi medkulturne vsebine, ki lahko učencem priseljencem bistveno olajšajo težavno obdobje začetne integracije.

Ključni problemi pri vključevanju priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, ki so jih navedli snovalci Strategije (2007: 5–6), so torej pomanjkljive zakonske podlage,

neoblikovane strategije in instrumenti za vključevanje otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja, pomanjkanje ustreznih strokovnih znanj in spretnosti strokovnih delavcev za kakovostno trajno sodelovanje s starši priseljenci, pomanjkljivo znanje slovenščine (neznanje jezika) otrok priseljencev, nezadostna vključenost otrok priseljencev in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje. Prav tako pa je ključni problem vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem predvsem pomanjkljivo znanje učiteljev za poučevanje ranljive populacije, ki se šola v drugem jeziku, in za poučevanje slovenskega jezika kot drugega jezika. Vse te pomanjkljivosti na področju vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem kažejo, da potrebujemo jasno določeno, predvsem funkcionalno načrtovanje in temeljito izvajanje ustreznih ukrepov. Vključevanje priseljencev v šolsko prakso bi moralo potekati pri vsaki uri pouka, ne le pri dodatnih urah slovenščine. To pa pomeni, da bi morali biti vsi učitelji, ki se srečujejo s poučevanjem priseljencev, izobraženi za novo situacijo poučevanja, prav tako pa bi morali biti v medkulturni dialog vključeni vsi zaposleni na šoli.

V Sloveniji so sicer danes vidni koraki k zagotavljanju boljših možnosti za vključevanje učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem in širšo družbo; sprejeti so bili (zgoraj omenjeni) dokumenti, ki vključujejo temeljne pravice učencev priseljencev pri vključevanju v šolski sistem ter dolžnosti, ki jih mora pri njihovem vključevanju opraviti država oz. vzgojno-izobraževalni sistem (Bela knjiga 2011; Osnutek nacionalnega programa za jezikovno politiko 2012–2016, 2012; Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018, 2013; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole 2011, 2012). Vendar bi bilo dobro, če želimo, da bo vključevanje zares učinkovito in primerljivo z dobrimi sistemi vključevanja drugod po Evropi, še marsikaj narediti, med drugim razširiti ponudbo izobraževanj za učitelje, ki poučujejo učence, katerih materni jezik ni slovenščina (govorimo o poučevanju v slovenščini kot drugem jeziku), za učitelje, ki poučujejo dodatne ure slovenščine (govorimo o poučevanju slovenščine kot drugega jezika), prav tako je za izboljšanje jezikovnega znanja učencev priseljencev (in s tem uspeha na vseh ostalih področjih) treba tudi bistveno povečati obseg omenjenih dodatnih ur slovenščine, pri čemer pa moramo poskrbeti za objavo že izdelanih učnih gradiv (v okviru projekta Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje).

Kot smo omenili, so se možnosti za integracijo priseljencev v zadnjih petih letih izboljšale, vendar kljub vsemu z današnjim stanjem na področju vključevanja priseljencev v slovenski



vzgojno-izobraževalni sistem še vedno ne moremo biti zadovoljni. Tudi raziskava Indeks o politiki vključevanja migrantov (Migrant Integration Policy Index, MIPEX 2011), ki sta jo izvedla British Council in Migration Policy Group, je pokazala, da se malo izobraževalnih sistemov v Evropi prilagaja novim realnostim, ki jih prinaša priseljevanje, in da je pravzaprav to eno od šibkejših področij ne le v Sloveniji, ampak tudi drugje. Tako Svet (Sklepi sveta o izobraževanju otrok iz migrantskih družin 2009) poziva države članice Evropske unije, da zagotovijo, da bi imeli vsi otroci poštene in enake možnosti ter potrebno podporo, da v celoti razvijejo svoj potencial. To bi lahko dosegli z odstranitvijo ovir znotraj šolskih sistemov ter z izboljšanjem kakovosti poučevanja na šolah in zmanjševanjem razlik med šolami. V tem okviru si tudi Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2013: 11, 12) zastavlja naslednje cilje (in ukrepe): "/S/enzibilizacija o različnih sporazumevalnih potrebah in zmožnostih različnih skupin govorcev in sprejemljivosti različnih oblik sporazumevanja; priprava dodatnih učnih vsebin in gradiv s področja večjezičnosti in medkulturne komunikacije; medkulturno opismenjevanje učiteljev in vzgojiteljev; vzgajanje za razumevanje večjezičnosti in medkulturnosti."

Poučevanje jezika države sprejemnice je zagotovo ključnega pomena pri vključevanju otrok priseljencev v novo (šolsko) okolje, prav tako pa je pomembna tudi socialna sprejetost takšnega učenca. Predvsem v prvih mesecih mora potekati intenzivna dejavnost, pomoč in podpora vseh šolskih delavcev za čim boljšo prilagoditev otroka priseljencev v novo (šolsko) okolje. Prav tako pa ne smemo pozabiti tudi na že večkrat poudarjeno podporo staršev priseljencev in sovrstnikov.

Kot so zapisali v Sklepih Sveta in predstavnikov vlad držav članic o politiki vključevanja v Evropsko unijo (2008: 5), je faza sprejema ključni del procesa vključevanja, v katerega je vključen priseljenec ob prihodu, v nekaterih primerih pa celo pred odhodom iz svoje države izvora. "Prednostni ukrepi, ki se jih lahko pripravi v tej fazi sprejema, v prvi vrsti vključujejo učenje jezika, zgodovine in spoznavanje institucij družbe gostiteljice (sprejemnice, op. a. I. B.). Države članice lahko vzpostavijo sisteme za poučevanje teh osnovnih znanj in sposobnosti, ki olajšujejo uspešno socialno, poklicno in kulturno vključevanje priseljencev." (ibid.)

Kot rečeno, mora šola po našem mnenju odigrati pomembno vlogo socialnega vključevanja priseljencev. Poleg zagotavljanja institucionalnega okvira za poučevanje slovenščine in

maternih jezikov otrok priseljencev, posledično pa z učnimi načrti predvidena kurikularna znanja mora šolski vzgojno-izobraževalni sistem otrokom priseljencem zagotoviti oz. omogočiti tudi socialno vključenost. To lahko šola zagotovi s povezovanjem s šolami iz okolij, od koder prihajajo njeni učenci priseljenci. Otrokom priseljencem ponudi možnost pomoči takih učencev, ki imajo izkušnjo priseljenstva in so se v šolski sistem že uspešno vključili. Prav tako lahko določi nekoga (pedagoškega delavca) kot mentorja otroku priseljencu, ki lahko nudi takšnemu otroku podporo in na katerega se lahko učenec priseljenec zanese v vsaki situaciji. Poleg tega bi bili tudi zunanji sodelavci z znanjem materinščin teh otrok (in slovenščine) v prvi fazi vključevanja ključnega pomena za lažjo integracijo otrok priseljencev, saj bi lahko pomagali pri prevodih za razumevanje najosnovnejših in pomembnih informacij za uspešno sodelovanje pri pouku in v šoli, prav tako bi lahko pomagali otroku priseljencu pri spoznavanju s sovrstniki. Marijanca Ajša Vižintin (2010b: 111) je navedla še druge oblike integracije, ki so jih izvajali na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča Brkina, Hrpelje: "prilagojena bralna značka, učne ure s predstavitvijo značilnosti izvorne dežele učencev priseljencev, učne ure, katerih tematika so bili preseganje predsodkov in stereotipov ter pogovori o vzrokih preseljevanja, učne ure z medkulturnim pristopom pri obravnavi mladinske književnosti, prostovoljna učna pomoč drugih učencev".

Ravno medsebojno spoštovanje ter sprejemanje drugačnosti in različnosti je ključ do uspešne integracije priseljencev in do življenja v razumevanju in spoštovanju. Slovenija je že imela izkušnjo z integracijo priseljenih otrok, in sicer beguncev v 90-ih letih. Anica Mikuš Kos (1994: 96) sicer pravi, da je begunska šola kot celotna begunska situacija v Sloveniji predstavljala žalosten naravni socialni eksperiment, za katerega sicer po njenem mnenju ni bilo niti časa niti energije za raziskovanje, iz katerega pa bi se lahko veliko naučili. Vendar pa gre zagotovo za bogate izkušnje, ki jih lahko unovčimo tudi pri integraciji današnjih priseljencev. Temu pritrjuje tudi Hočevar (2001: 161) in pravi: "Izkušnje, ki smo jih v Sloveniji pridobili z izobraževanjem beguncev in prebežnikov, nam zagotovo ponujajo dobro podlago za strokovni razvoj teh področij." V vzgojno-izobraževalni sistem je bilo že takrat vključenih mnogo učencev, katerih materni jezik ni bil slovenščina in ki so potrebovali dodatno pomoč pri vključevanju v šolsko in širše družbeno življenje ter prilagajanje učnega procesa in načina podajanja učne snovi. To izkušnjo bi lahko preslikali tudi v današnjo situacijo vključevanja učencev priseljencev.

### 4.2.1 Interkulturalna pedagogika

Kot smo že večkrat zapisali in kar poudarja tudi Razpotnik (2002), bi lahko bila prav šola najprimernejši in zgleden prostor za vzgajanje in učenje bivanja v različnosti, prav tako pa sprejemanja tega kot bogastvo, saj si je primernejše mesto za kaj takega težko zamisliti. In pravzaprav je načelo interkulturalnosti (oz. medkulturalnosti) tudi del vzgoje in izobraževanja. "V središču tega procesa je medkulturalna pedagogika, ki raznoterost razume kot obogatitev za pouk in vabi k inovacijam v učnem procesu. Ta pedagogika nas ozavešča o skupnem in protislovnem ter se zavzema za mirno sožitje, nasprotuje nasilju, izključevanju, sovraštvu in rasizmu." (Motik 2010: 12)

Začetke interkulturalne pedagogike avtorji (Gundara 2000; Portera 2008) umeščajo v šestdeseta leta prejšnjega stoletja, "ko so povprečno nižji učni uspeh učencev manjšinskih kultur pripisovali neustrezni družinski vzgoji in socializaciji. Takrat so se začeli razvijati kompenzacijski programi, ki naj bi zmanjšali kulturne in socializacijske primanjkljaje ter tako povečali možnosti teh otrok za uspeh". (Mujkanović 2010: 200) Kot pravi Skubic Ermenc (2003b: 48), so se takrat prvič začeli posebej ukvarjati z vprašanji povezave multikulturalizma z izobraževanjem ter neenakimi možnostmi, ki so izhajale iz dotedanje oblike izobraževanja, zato to pomeni začetek interkulturalne pedagogike. Ključni dokument, ki je v šolsko prakso uradno uvedel interkulturalizem kot bistveno pedagoško načelo, je Resolucija o interkulturalnem izobraževanju migrantov, sprejeta leta 1983 na Stalni konferenci šolskih ministrov v Dublinu (Portera 2009; Zidarić 1994).

Različni avtorji pa uporabljajo različne pojme za označitev pedagogike v večkulturalnih okoljih. Tako poznamo npr. interkulturalno pedagogiko, multikulturalno ali medkulturalno pedagogiko. Mi bomo v pričujočem delu uporabljali enakovredno pojma interkulturalna in medkulturalna pedagogika.

Najširše sprejeta definicija opredeljuje interkulturalizem kot politiko medsebojnega razumevanja, spoznavanja, sprejemanja, soodvisnosti in enakopravne izmenjave različnih jezikov, kultur in tradicij (povzeto po Zidarić 1994: 12). V tem smislu je interkulturalna pedagogika takšna, ki sloni na idejah pluralizma, poleg tega pa omogoča individualizacijo vsakega posameznika in je občutljiva za potrebe in posebnosti posameznikov. Resman (2003b: 63b) pa k temu dodaja, da je podlaga za načela interkulturalne pedagogike v

razumevanju enakovrednosti kultur, torej da ni večvrednih in manjvrednih kultur. Pravi, da se multikulturalnost, kulturni pluralizem in interkulturalnost kažejo kot preskusni kamni ugotavljanja ideoloških in političnih idealov družbe.

V današnji družbi sta tako, kot pravi Portera (2008: 483–484), 'medkulturno izobraževanje' in 'medkulturna pedagogika' bolj primeren način odziva na nov kontekst globalizacije in vse večje zблиževanje različnih jezikov, religij, kulturnih vedenj in načinov razmišljanja, in dodaja, da vidi spremembo pedagoške paradigme kot revolucionarno, saj so bile prejšnje izobraževalne strategije označene le kot dejavniki tveganja. Danes pa je srečevanje in sobivanje različnih in drugačnih razumljeno kot bogastvo. "Tako je pot interkulture vzgoje pot sporazumevanja med 'našo' in 'vašo' kulturo." (Zidarić 1994: 14) Tako Žibert (2008: 1) poudarja, da mora "večkulturna vzgoja voditi k zmanjševanju in omejevanju predsodkov in stereotipov prevladujoče kulture, saj je prav diskriminatoren odnos družbe tisti, ki pripadnikom manjšin ne ponuja enakih možnosti na različnih področjih, torej tudi izobraževalnem". Glede odnosov med večino in ostalimi manjšinskim skupnostmi pa Pevec Semec (2008b: 36) zapiše:

Interkulturalnost v pedagogiki razumemo kot pedagoško-didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi/kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa etničnih in kulturnih manjšin.

Torej so glavni cilji, ki jih zasleduje interkulturalna pedagogika, ki pa morajo biti, če hoče sama sploh obstati in delovati, že doseženi, strpnost, toleranca, sodelovanje med različnimi in drugačnimi ter spoštovanje te različnosti. Tako Dragoš (2006: 183) našteje temeljne poudarke interkulture pedagogike: "spodbujanje pozitivnih medskupinskih odnosov, seznanjanje z drug(ačn)imi kulturnimi identifikacijami in razvijanje ponosa med pripadniki vseh kulturnih skupin, ne le največjih ali najbolj uveljavljenih".

Da bi bilo mogoče načela interkulture pedagogike uspešno uveljaviti, pa moramo interkulturalnost živeti. (Mujkanović 2010: 208) To pomeni, da se mora teh (pedagoških) načel zavedati sleherni posameznik, tako znotraj šolskega sistema kot na ravni celotne družbe.

#### ***4.2.1.1 Načela interkulturene pedagogike***

Kot smo že zapisali, avtorji, ki se ukvarjajo z načeli interkulturalizma (Lukšič-Hacin 1999; Razpotnik 2002), izpostavljajo šolo kot najpomembnejšo institucijo, v okviru katere lahko razmišljamo o interkulturenem diskurzu in ga tudi vzpostavimo.

Tudi slovenski vzgojno-izobraževalni sistem temelji na načelu interkulturalizma, saj dokumenti, ki urejajo področje delovanja vzgojno-izobraževalnega sistema, vsebujejo elemente interkulturenega pristopa, čeprav Bešter in Medvešek (2010: 233) pravita, da aplikacija načela medkulturenosti v dejanskem vzgojno-izobraževalnem procesu zaenkrat še zaostaja za formalnimi podlagami. Tako pravi tudi Grobelšek (2010: 170), da "v Sloveniji ne zasledimo organiziranega sistematičnega usposabljanja učiteljev za multikultureno populacijo in interkultureno pedagogiko".

Načela medkulturene pedagogike bi morala prežemati celoten vzgojno-izobraževalni sistem, postati bi morala neobhoden element celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema od kulture, vzgoje, kurikula, do šolske klime. "Interkulturenega kurikuluma ni mogoče reducirati na epizodnost, eno proslavo na leto, na opombe 'pod črto' v učbenikih, ločene od drugih besedil. Taka površnost, nedodelanost je lahko tudi podcenjevanje kulturenih manjšin." (Resman 2003: 68b)

Ključno vlogo pri udeležanju interkulturene pedagogike pa imajo učitelji. Ti bi morali biti za poučevanje otrok različnih etničnih identitet, kultur, jezikov itd. še posebej usposobljeni za delovanje po načelih medkulturene pedagogike. "Učitelji bi morali biti usposobljeni za diferencirano poučevanje. To pomeni, da bi morali biti sposobni uporabljati različne pristope za poučevanje otrok z različnim ozadjem (z jezikovnim, s kulturenim, socialno-ekonomskim itd.), različnim predznanjem in različnimi potrebami." (Bešter in Medvešek 2010: 256). Pri tem pa bi se morali zavedati, da lahko različna obravnava brez ustreznega premisleka vodi v segregacijo, ki je lahko še slabša pot. Načela multikulturelizma je treba upoštevati tudi na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki otroku omogočijo spoznanja o različnosti sveta (ibid. 233), pri tem pa odigrajo pomembno vzgojno vlogo pri spoštovanju vseh ne glede na poreklo in druge specifične posebnosti.

Šole naj bi (povzeto po Razpotnik 2002: 15) v skladu z multikulturenim pristopom sprejemale

tudi kulturne posebnosti otrok, od prehrane, vere, jezika, stila oblačenja do prepričanja in vrednot; celotna manjšinska kultura naj bi bila vključena v vzgojno-izobraževalnem sistemu, pri tem pa verodostojno predstavljena. Našteto pomeni, kot smo že poudarili, da je treba načela medkulturnosti vnašati vedno in povsod – to bi morala postati oziroma biti samoumevna vsakdanjost. Pri čemer pa morajo biti prakse pri obravnavi različnih otrok vključujoče in ne takšne, ki bi otroke stigmatizirale (povzeto po Mujkanović 2010: 195). Skubic Ermenc (2003a: 91) opozarja, da je zgodovina šolstva pokazala, da je različna obravnava zavirala uresničevanje enakih možnosti. Še vedno torej ostaja dilema, kakšna mora biti različna obravnava in pod kakšnimi pogoji potekati, da ne bi imela negativnih posledic.

Pri tem pa moramo poudariti, da je "v tem smislu /... / seveda problematičen tak pristop, ki priseljske učence obravnava le kot učence s posebnimi potrebami" (Skubic Ermenc 2003a: 124). Interkulturalna pedagogika tako ne sme biti specialna pedagogika, ampak mora zajeti celotni šolski prostor pa tudi starše in lokalno skupnost. "Toda da ne bi ta drugačna obravnava pomenila dodatne stigmatizacije in izključenosti, se mora spremeniti celotna kultura šole." (Skubic Ermenc 2003b: 56)

Z vidika koncepta interkulturnosti in njegove aplikacije na raven vzgojno-izobraževalnega procesa je načelo interkulturnosti mogoče razčleniti na več sestavin, in sicer kot:

- načelo, ki spodbuja razvoj enakopravnjega odnosa do drugih kultur,
- načelo, ki spodbuja pogled na drugačnega kot enakovrednega in ne deficitarnega,
- načelo, ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin in
- načelo, ki spodbuja razvoj skupnih vrednot. (Pevc Semec 2008b: 36)

Glavni cilj interkulturalne pedagogike "je postal naučiti se živeti in delovati v različnosti" (Skubic Ermenc 2003b: 51). Poglejmo ostale cilje, ki zasledujejo to načelo (Skubic Ermenc 2003a: 128):

- Interkulturalna šola je utemeljena na ciljih, ki ohranjajo ravnovesje med omogočanjem polnega razvoja osebnosti in potencialov učencev na eni in potrebi trga delovne sile na drugi strani / .../
- Šolanje je čim daljše v skupni (inkluzivni) osnovni šoli, ki hkrati upošteva (socialno, kulturno, spolno, psihološko) raznolikost svoje populacije in se ji v didaktičnih, metodičnih in vsebinskih pogledih prilagaja.

- Inkluzivna šola temelji na vrednotah sprejemanja drugačnosti v smislu 'enakosti v različnosti' in v smislu skupnega prizadevanja za uspeh vseh / .../
- Takšna šola ima hkrati posluš za kulture staršev svojih učencev, za njihove kulturne identitete, jezik in posebne vrednote / .../
- Šola ima poseben posluš za učence priseljence druge generacije. Skrbi za njihovo polno integracijo v šolo / .../.

Cilji medkulture vzgoje so bili sicer zapisani že v Strategiji (2007: 15), ti so: "spodbujanje razumevanja, da je svet soodvisen, preseganje negativnih predsodkov, etničnih stereotipov, spodbujanje pozitivnega vrednotenja razlik in raznolikosti, iskanje in osvetljevanje podobnosti in različnosti med kulturami in razvijanje pozitivnih odnosov in obnašanja do ljudi iz drugih družb in kultur". Dve leti po sprejeti Strategiji (2007) pa so v Smernicah za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009: 10) zapisali, da je obvezujoče, da se "s/podbuja sprejemanje drugačnosti in enakosti z namenom učenja kakovostnega sobivanja", priporočene dejavnosti pa so, da:

b) Spodbuja druge otroke, da pomagajo otroku tujcu; c) imenuje t. i. zaupnika za otroke tujce, ki mu starši in otroci tujci zaupajo; d) se vključuje v mednarodna partnerstva, ki povečujejo razumevanje za druge kulture, jezike, zgodovino in življenje mladih ljudi; e) izvaja 'na otroke in učenca usmerjene metode poučevanja in učenja' za spodbujanje interakcij med različnimi kulturami; f) ustvarja pogoje za spoznavanje drugačnosti in različnosti tudi z vidika drugačnosti posameznih jezikov; g) spodbuja otroke k različnim dejavnostim medkulture komunikacije (projektni dnevi, prireditve, izmenjave med šolami, državami, sodelovanje z nevladnimi humanitarnimi organizacijami) ter spodbuja /.../ otroka tujca, da predstavi svoj jezik in kulturo pri različnih dejavnostih.

Kljub jasno določenim ciljem interkulture pedagogike, zapisanih tako v Strategiji (2007) in Smernicah (2009, 2011, 2012), pa ostajajo še vedno odprte točke za spremembe, saj se je npr. tudi v naši raziskavi pri opazovanju pouka pokazalo, da učitelji v svoje delo ne vključujejo načel interkulture pedagogike.

Menimo, da do nepopolnega izvajanja načel interkulturalizma prihaja, ker so napotki, ki jih prinašata Strategija (2007) in Smernice (2011, 2012) razmeroma ohlapni in le deklarativni, kot taki pa puščajo veliko odprtega prostora, kako jih v praksi udejanjiti. "V praksi je iniciativa za izbiro medkulturnih tem prepuščena učiteljem, ki pogosto nimajo ustreznega

znanja s tega področja, še zlasti pa niso ustrezno spodbujeni za delo z učenci (in s starši) iz kulturno različnih okolij." (Bešter in Medvešek 2010: 237–238) Po drugi strani pa je lahko razlog za neizvajanje načel interkulture pedagogike tudi v nezanimanju učiteljev za tovrstna vprašanja ali pa je to le posledica učiteljeve brezbrižnosti in pomanjkanja idej, kako pouk prilagoditi interkulturnim vsebinam, razlog pa je lahko tudi v sistemskih zahtevah, ki učitelju jemljejo svobodo pri obravnavanih tematikah (čeprav je to lahko tudi samo izgovor). V zadnjem času pa lahko vzroke, zakaj učitelji svoje delo ne prilagajajo specifičnim potrebam učencem, iščemo v vse večjem administrativnem bremenu (o katerem poročajo učitelji), ki pada na učitelje. Kot kaže imajo učitelji tako vse manj časa in dejanskih možnosti, da bi izrazili svojo kreativnost in se posvetili nalogam, ki naj bi jih opravili v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Kot pravi Pevec Semec (2008b: 34), pa se moramo tudi zavedati, "da se je večina učiteljev izobrazila v enojezičnih šolskih okoljih in menijo, da so spremembe (naraščanje večkulturnosti v razredu), s katerimi so dnevno v stiku, zanje bolj motnja kot pedagoški navdih. Zato je pri uvajanju interkulture vzgoje treba tudi učiteljem omogočiti izkušnjo interkulturnega učenja". To, da vidijo (nekateri) učitelji vključevanje učencev v pouk iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij kot breme in ne kot izziv, se je pokazalo tudi v naši raziskavi.

Učitelji so tako danes soočeni z novimi realnostmi pri svojem delu in s tem tudi načeli pedagogike, in sicer morajo nenehno prilagajati izvedbo pedagoškega procesa različnim potrebam vključenih učencev. Kot je zapisal Stavenhagen (1996: 223), mora biti celoten izobraževalni sistem dovolj prilagodljiv in domiseln, da lahko pripelje do ustvarjalnega ravnovesja v večkulturni realnosti. Danes mora biti tako učitelj sposoben prilagoditi delo v razredu različnim specifičnim skupinam; jih vključiti v izobraževalni proces in jih motivirati za delo. To bistveno otežuje delo učitelja in od njega zahteva posedovanje številnih kompetenc. Če jih nima oz. se novonastali situaciji ne prilagodi ali ne želi prilagoditi, ostajajo njegove prakse predvsem asimilacijske narave. Na otrocih pa je, ali se jim bodo uspeli prilagoditi.

Učitelji se morajo zavedati vloge, ki jo imajo pri vključevanju otrok v vzgojno-izobraževalni proces (priseljencev, tistih z drugačnimi posebnimi potrebami in ostalih), in se temu primerno tudi odgovorno vesti. Ena pomembnejših kompetenc sodobnega učitelja je, da zna in uspe



prilagoditi svoje delo različnim skupinam otrok, ki jih ima pred sabo. Ravno zaradi občutljivosti teh skupin pa mora znati ustvariti pozitivno klimo, v kateri se bo vsak otrok čutil sprejetega in varnega.

Resman (2003b: 73) pravi, da je eden od pomembnih vzvodov interkulture vzgoje, ki je v rokah učiteljev,

razvoj komunikacije s skupinskimi oblikami dela (kolaborativnega, kooperativnega, sodelovalnega učenja) in projektnega učnega dela. S tem se doseže več stvari hkrati. Poleg tega da projektno učno delo učencem pomaga celostno usvajati učno snov (holistično učenje), poteka ob tem tudi socialna, emocionalna in intelektualna pomoč učeče se skupnosti. Na tej ravni pomeni interkulturalnost oblikovanje situacij, v katerih bodo učenci kooperativni, ne da bi bili pri tem eni dominantni, drugi pa bi stali ob strani ali se skrivali.

Učitelj je tudi tisti, ki "v tem materialistično, egocentrično usmerjenem svetu / .../ lahko s svojim načinom dela vodi učence do spoznavanja medkulturnih vrednot. Pri tem mora te medkulturne vrednote najprej udejanjiti, šele nato lahko govori o njih" (Žibert 2008: 3). Učitelj predvsem ne sme pozabiti tudi na ostale otroke v razredu in na pomembnost, da jih izобрази v duhu medkulturnega dialoga in solidarnosti do drugačnih. Poleg ozaveščanja otrok o medkulturnih prednostih pa morajo tudi starši (vseh) otrok sodelovati v tem procesu. "Dober interkulturni program predvideva tudi povezovanje in zbliževanje staršev različnih kulturnih skupin in njihovo sodelovanje pri pouku in drugih dejavnostih šole. Če starši ne bodo opustili stereotipov in oblikovali realnejši odnos do kulturnih manjšin, ga bodo težko razvili tudi njihovi otroci." (Resman 2003b: 71)

Pri udejanjanju in izvajanju interkulture pedagogike pa bi se lahko učitelji slovenskih šol veliko naučili od učiteljev, ki poučujejo na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji, saj "tako v slovenskih kot italijanskih vrtcih delavke premišljeno in strokovno utemeljeno izbirajo tiste vsebine in oblike ter načine dela, ki otrokom omogočajo seznanjanje z drugim jezikom. Strokovne delavke, ki seznanjajo otroke z italijanskim oziroma slovenskim jezikom na območju slovenske Istre obvladajo oba jezika in imajo strokovna, specialna didaktična znanja za seznanjanje otrok z drugim jezikom" (Dodatek h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih 2002: 4).

Na Slovenskem imamo možnosti in priložnosti za učenje o interkulturalizmu in interkulturni pedagogiki – tako iz bližnje zgodovine, ko smo že skupaj živeli in se učili različne narodnosti, kot tudi, kot smo zapisali zgoraj, iz izkušenj učenja na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. Le izkoristiti moramo znanja, ki jih že imamo – v prave namene.

Ob koncu pa naj navedemo še Robija Krofliča (Pevce 2008a: 16), ki se sprašuje, ali ni "največji problem, ki preprečuje odpiranje vrat interkulturni pedagogiki, velik razkorak med načelnimi deklarativnimi opredelitvami in globljimi osebnimi prepričanji. / .../ saj se večina strokovnjakov, ki delujejo v šolskem prostoru, načelno strinja s pomenom inkluzivnosti in interkulturalnosti, na globlji osebni ravni pa so še vedno utrjeni mnogi strahovi, stereotipno dojetje predstavnikov drugih kultur, ki predstavljajo izjemno veliko oviro". Tudi v naši raziskavi se je tako pokazal velik razkorak med tistim, za kar se učitelji deklarativno zavzemajo in med njihovo dejansko prakso.

Dodajmo pa še, da je vloga izobraževalnih ustanov in znotraj teh učiteljev pri udeleževanju interkulturalne pedagogike zagotovo pomembna, vendar nezadostna. Pomembne so tudi pristojnosti in ukrepi politik na področju urejanja vključevanja različnih skupin otrok – tudi priseljencev. Pravzaprav eno brez drugega ne gre. Stroka in politika se morata povezati in delovati v skladu z načeli interkulturalizma.

### **4.3 Šola kot ideološki aparat države**

"Z ideološkimi aparati države mislimo neko določeno število realnosti, ki se neposrednemu opazovalcu kažejo kot posebne in specializirane institucije." (Althusser 2000: 70) Eden izmed ideoloških aparatov države, ki jih našteje Althusser (2000), je tudi šola oz. vzgojno-izobraževalni sistem. Za ta ideološki aparat države Althusser (ibid. 81) pravi, da "ima v tem koncertu<sup>62</sup> eden izmed ideoloških aparatov države vodilno vlogo, četudi njegovi glasbi nihče ne prisluhne: ko pa je tako pritajena! Ta aparat je šola".

Mehanizme, ki proizvajajo ta za kapitalistično ureditev življenjsko pomembni rezultat, seveda prekriva in prikriva vsesplošna ideologija o šoli, saj je to ena izmed bistvenih oblik vladajoče meščanske ideologije: ideologija, ki šolo predstavlja za nekaj nevtralnega, nekaj, kjer ni ideologije (ko pa je... laična), kjer učitelji s spoštovanjem do 'zavesti' in do 'svobode' otrok, ki

---

<sup>62</sup> Koncert kot skupek ideoloških aparatov države.

jim jih (z vso zaupljivostjo) zaupajo 'starši' (ki so tudi sami svobodni, se pravi, lastniki svojih otrok), tem otrokom pomagajo na poti k svobodi, moralnosti in odgovornosti odraslih ljudi – s svojim lastnim zgledom, z znanjem, s književnostjo in s svojimi 'osvobajajočimi' krepostmi. (ibid. 82)

Althusser (ibid.) nadaljuje, da ni nobenega ideološkega aparata, ki bi lahko vsak dan toliko časa prisilil vse otroke k obvezni udeležbi. Kot pravi (ibid, 81), otroke zgrabi že v otroštvu, od vrtca naprej, in jim prek različnih metod vtepa v glavo različna znanja, ovita v prevladujočo ideologijo (materni jezik, računanje, različne eksaktne znanosti, državljanska vzgoja, moralna vzgoja itd.)

V kontekstu priseljencev v vzgojno-izobraževalnem sistemu pa je koncept šole kot ideološkega aparata še posebej pomemben, saj so otroci, ki se vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem heterogena skupina. Gre za otroke, ki so se priselili iz različnih držav in so velikokrat pripadniki različnih etničnih skupnosti, imajo različne navade, običaje, jezike ... Prav tako pa se lahko bistveno razlikujejo tudi vzgojno-izobraževalni sistemi v njihovi državi in v državi sprejemnici. Kot pravi Skubic Ermenc (2003a: 49–50):

*/T/isto, 'kar vsi vemo', v sodobnih heterogenih družbah pomeni le še tisto, 'kar ve večinsko prebivalstvo': kar vedo denimo tisti, ki so podvrženi 'slovenski socializaciji srednjega razreda' (večina slovenskih staršev pripadnikov srednjega razreda npr. svoje otroke uči istih pesmic, jim bere iste zgodbe, jim dovoljuje in prepoveduje istovrstne stvari, kupuje iste igrače, jih vodi na istovrstna igrišča, z njimi vodi pogovore na istovrstne teme in istovrstne načine).*

V takšni situaciji pa šola različnim delom prebivalstva ne omogoča enakega izhodišča ali primerljivega družbenega položaja za uspeh in napredek, saj kot piše Skubic Ermenc (2003a: 97), imajo otroci, ki se vključujejo v naš (uniformni) vzgojno-izobraževalni sistem drugačno zalogo znanj, nekateri pa, kot smo že zapisali, izvirajo tudi iz drugačnih kulturnih okolij. Učitelji pa delujejo v skladu s prevladujočimi normami srednjega razreda, ki so v skladu z razumevanjem sveta večinske populacije otrok. Pri tem pa lahko pride pri stiku z otrokom, ki nosi drugačno zalogo znanj, do nerazumevanja in konfliktnosti, na podlagi katerih lahko učitelji te otroke označijo tudi za odklonske (povzeto po ibid.).

Kot piše Bezić (2001: 5): *"/ .../ se šole ne prilagodijo njihovim posebnim sposobnostim in*

težnjam ... njihovim talentom, njihovi kulturni raznovrstnosti; šolski sistemi, ki spodbujajo načelo tekmovalnosti, lahko pripeljejo do selekcije glede na učne uspehe; šolski neuspeh postane razlog za potiskanje posameznikov in skupin na socialni rob in povzroči socialno izobčenje."

Ta prepad Razpotnik (2002: 14) razlaga s širšimi sistemskimi dejavniki in pravi, da obstoj neenakosti med pripadniki etničnih manjšin ne more biti posledica njihove biološke ali kulturne manjvrednosti. Po njenem mnenju delujejo razlikovalni mehanizmi ravno prek izobraževalnih in drugih aparatov države, ki v osnovi niso oblikovani tako, da bi različnim omogočili enak izhodiščni položaj.

Glede na to, da je slovensko prebivalstvo heterogeno in da se ta heterogenost še povečuje in naj bi se tudi v prihodnje (povzeto po Medvešek 2006: 125) "je vzgojno-izobraževalni sistem, ki prenaša z ene generacije na drugo samo prevladujočo 'slovensko' kulturo brez upoštevanja drugih kulturnih, etničnih skupnosti, ki so v večjem številu prisotne v Sloveniji, lahko problematičen" (ibid. 126). To lahko razumemo le skozi željo, ki leži v ozadju, in sicer želja po homogenizaciji prebivalstva. Kar pa je v svetu, v katerem postajajo stiki med različnimi vedno bolj pogosti, vsaj nesmiselno, do posameznikov, ki si zaslužijo enak izhodiščni položaj in uspeh, pa skrajno nepravilno in diskriminatorno. Vendar kot kaže, šola ostaja ideološki aparat države številka ena. "Šola je pogosto še vedno razumljena kot branik nacionalne države, kar se ne nazadnje kaže ob vprašanju učnega jezika, šolanja priseljencev ipd. Prav zato se zdi, da je šola ob reševanju vprašanj, ki se pojavljajo v večkulturnem prostoru, nenehno ujeta v protislovja, ki izhajajo iz geneze šole in njene povezanosti z razvojem nacionalnih držav." (Barle Lakota 2011: 104)

#### **4.4 Pomen izobraževanja**

Čeprav smo v času, ko uspešen zaključek šolanja ne zagotavlja nujno tudi zaposlitve, pa izobraževanje kljub temu ostaja eden pomembnejših dejavnikov pri doseganju visokega socialnega in ekonomskega statusa mladega človeka. Kot piše Barle Lakota (2011: 103), naj bi znanje zagotavljalo družbeni razvoj in hkrati pomembno vplivalo na položaj posameznika ter zmožnost njegovega delovanja v kompleksnem svetu. Kot piše Ule (2008: 136): "Proces vključevanja v družbo odraslih je vedno tudi proces socialne selekcije za posamezne družbene položaje. Te selekcije danes ne opravlja socialno zaledje posameznika, ampak predvsem

izobraževalni in vzgojni proces ter stopnja uspešnosti posameznika v tem procesu."

To pomeni, da moramo poskrbeti za vzgojno-izobraževalni sistem, ki bo vsem učencem omogočil možnost za doseganje dobrih rezultatov, s katerimi se bodo lahko udeležili nadaljnjega izobraževanja, imeli dostop do trga dela in do vseh ostalih življenjskih dobrin.

Kot so zapisali v Poročilu Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, Učenje: skriti zaklad (Delors et al. 1996: 129), morajo šolski sistemi "v prvi vrsti skrbeti za to, da se bo zmanjšala socialna ranljivost otrok, ki izhajajo iz obrobni ali ogroženih slojev, da bi se tako prekinili začarani krog revščine in izključenosti. Treba je ugotavljati ogroženost, zaradi katere šolski otroci trpijo in ki je pogosto povezana z družinskimi razmerami, prav tako pa je treba vpeljati politiko pozitivnega razločevanja za tiste učence, ki imajo največje težave".

Tudi v Beli knjigi (2011: 118) so med cilje osnovne šole zapisali, da

zmanjšuje neugodne dejavnike okolja, ki so povezani z učenčevim razvojem in učenjem:

- zagotavlja ustrezno pomoč in spodbude vsem učencem, zlasti skupinam učencev, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja,
- omogoča uspešno vključevanje učencev priseljencev,
- zagotavlja strokovno ustrezno pomoč učencem s posebnimi potrebami,
- prispeva k zmanjševanju razlik med spoloma na področju izobraževanja.

Kot piše Ule (2008: 212), se je v današnjem času položaj mladih bistveno spremenil – tako so za večino mladih značilni podaljšana odvisnost od staršev, ki povečuje stroške in ruši sistem vsem dostopnega visokega izobraževanja, negotova dela za določen čas in vse višji stroški, ki ne zagotavljajo razumne stopnje neodvisnosti. Vse to je še posebej problematično za priseljske otroke, ki večinoma pripadajo nižjim družbenim slojem in so v skladu s tem tudi v slabšem socialno-ekonomskem položaju. Kot pišeta Kobolt in Zupančič (2010: 57), se "o/b tem krčijo priložnosti za / .../ enakovredno vključevanje v družbo in dostopnost do materialnih, socialnih in kulturnih virov. Naslednja značilnost postmodernih družb je, da so poteki odraščanja institucionalizirani in soodvisni od načinov upravljanja z izobraževalnimi sistemi, razvitostjo socialne države, ki vsaj delno blaži učinke socialnih neenakosti".

Šola mora tako torej poskrbeti za 'zdravo' socialno šolsko okolje ter omogočiti ustrezen

psihosocialni razvoj učencev. Vključiti pa mora tudi primerne konkretne izobraževalne prakse, ki bodo učencem, glede na njihove sposobnosti, omogočile tudi uspešen zaključek šolanja in doseganje dobrih šolskih rezultatov. Socialni, emocionalni, intelektualni in ekonomski status posameznika so povezani in navadno delujejo vzajemno, zato morajo načrtovalci šolskih politik upoštevati vse vidike vzgoje in izobraževanja otrok v šolskem vzgojno-izobraževalnem sistemu.

"Brez izobrazbe imajo mladi minimalne možnosti za zaposlitev in so postopoma izključeni iz sveta dela ter prikrajšani za možnosti vključevanja v družbo. Tako šolski neuspeh posredno, če ne že neposredno, poraja socialno izključevanje, spodbudi pa lahko tudi številne druge, za posameznika in družbo, nekonstruktivne oblike vedenja." (Bezić 2001: 5)

Problem uspešnega izobraževanja pa je lahko še posebej izrazit pri učencih priseljencih, ki se šolajo v njim tujem jeziku (še posebej, če šolanje ni prilagojeno glede na njihove specifične potrebe). Njihovo neznanje oz. pomanjkljivo znanje jezika jim onemogoča kakovostno pridobivanje šolskega znanja. To pa pomeni, da, če šolanje že zaključijo, ga zaključijo s slabim učnim uspehom. Slab učni uspeh pa jim ne omogoča prehoda na višje nivoje izobraževanja. Tako so učenci priseljenci, katerih materni jezik ni slovenščina, že z vstopom v osnovno šolo obsojeni na slabšo izobrazbo, posledično pa tudi slabši življenjski standard, zelo verjetno pa so tudi slabšega emocionalnega stanja in imajo nižji socialni status.

Otroci priseljenci pa so prikrajšani še na drugih področjih, ki bi jim sicer lahko omogočali oz. olajšali 'tekmovanje' v družbi znanja. Ker so njihove družine navadno del nižjega socialnega in ekonomskega miljeja, pomeni to največkrat tudi nižji ekonomski status. Ta pa jim ne omogoča sodelovanja v plačljivih neformalnih izobraževanjih, ki bi lahko nadomestila luknje znanja, ki jih ti otroci ne uspejo zapolniti v obveznem izobraževanju. V vsakem primeru zaostajajo za svojimi vrstniki – tako v formalnem kot neformalnem izobraževanju.<sup>63</sup>

Investicija v izobrazbo in osebnost mladostnika pomeni vedno večji in glavni strošek družin, uspeh mladih v šoli in zunajšolskih dejavnostih pa merilo njihove uspešnosti. Zato je posebno ranljiva skupina mladih ali mlajših odraslih, ki imajo težave z učenjem in jim ne uspe končati izobrazbene poti. Ti mladi so marginalizirani, zanje so značilni visoka stopnja negotovosti v

---

<sup>63</sup> O vplivu socialno-ekonomskega statusa otrok na njihov šolski uspeh pišemo v nadaljevanju v podpoglavju 5..3 *Učni uspeh in kaj mu botruje*.

lastne sposobnosti, nizka samopodoba, pomanjkljive funkcionalne socialne in komunikacijske spretnosti, strah pred neuspehom, brezposelnostjo in socialno izključenostjo. (Kobolt 2010: 12)

"Podatek, da kar 25 % mladih v Sloveniji vstopa na trg delovne sile brez poklicne izobrazbe, je zares zaskrbljujoč, saj to dolgoročno pomeni tudi, da bodo ti mladi ljudje, kakor kažejo številne raziskave v okviru OECD (1994, 1998), tudi v bodočnosti nenehno izpostavljeni najrazličnejšim negativnim posledicam svoje nedokončane izobraževalne poti." (Bezić 2001: 6) Po podatkih Evropske komisije (2011) v poročilu o zmanjševanju osipa kot ključnega prispevka k strategiji Evropa 2020 opusti vsako leto šolanje 6 milijonov oz. 14 % vseh učencev. Usoda teh mladih je brezposelnost, revščina in socialna izključenost. Novejši podatki za Slovenijo pa so nekoliko drugačni (in obetavni). Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije iz leta 2010<sup>64</sup> se je število prebivalcev (med letoma 2000 in 2005) s samo dokončano osnovno šolo znižalo za 12 %. Podatki iz leta 2011 pa kažejo, da večina otrok zaključí osnovno šolo in da so 15–17-letniki, ki se ne izobražujejo, prej izjema. V šolskem letu 2011/12 osnovne šole ni dokončalo nekaj več kot 600 mladih.<sup>65</sup>

Motivacija posameznika za lastni napredek pa je odvisna tudi od razmer v širši družbi. "Brez zaupanja v družbeni napredek so namreč tudi želje po osebem napredku abstraktne in brez podlage." (Ule 2008: 138) Stopnja motivacije je pri priseljencih redko visoka, saj odnosi moči v družbi, socialni in kulturni kapital, ki ga imajo, in s tem tudi socialno-ekonomski položaj ne kažejo dobrih možnosti za napredek. Vzgojno-izobraževalni sistem je sicer ena od redkih poti in možnosti, ki jo vidijo priseljenci kot izhod iz svojega tako rekoč 'zapečatenega' položaja. Ker ima lahko torej šolski sistem odločujoče posledice na življenje otrok priseljencev, je premislek o izobraževanju teh otrok tako pomemben. Najprej moramo premisliti o njihovem socialnem vključevanju, zagotovo pa ne moremo in smemo tudi mimo jezikovnega iz/vključevanja. To je pomembno za njihovo vključevanje v pouk, posledično tudi v družbo – s tem pa ključno za varno in brezskrbno prihodnost. To pomeni, da moramo razmisliti o specifičnih potrebah različnih učencev. Danes bi nam namreč moralo biti jasno, da mora biti šolstvo dovolj individualizirano, da uspe upoštevati vso družbeno heterogenost.

---

<sup>64</sup> Mednarodni dan mladih 2010 (objavljeno 10. avgust 2010). [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=3316](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=3316). (Dostop 15. 8. 2010)

<sup>65</sup> Glej prejšnjo opombo.

## 5 ZNAČILNOSTI UČENCEV PRISELJENCEV

### 5.1 Psihosocialna izkušnja

Posamezniki se za selitev odločijo na podlagi različnih razlogov, vendar je v ozadju vseh, kot smo že pisali, želja po boljšem življenju, naj bo to želja po boljši službi, po mirnem življenju in beg iz vojnega stanja v domači državi ali želja po združitvi z družino. Kljub temu, da je preselitev odločitev za boljše življenje, pa ima lahko za posameznika tudi negativne posledice. Kot pišeta Suárez-Orozco in Suárez-Orozco (povzeto po 2001: 69), so kakršnekoli tranzicije vedno stresne; tako so preselitve, spremembe zaposlitev in različne druge spremembe (npr. prekinitve osebnih odnosov) v socialnem smislu najbolj moteče. Posamezniki se s priselitvijo soočijo z vso kompleksnostjo svojega položaja. Srečajo se z jezikovnimi, ekonomskimi, psihosocialnimi in akulturacijskimi težavami (povzeto po Ngo 2009: 82). S tovrstnimi izkušnjami pa se še veliko težje kot odrasli soočajo otroci, ki tudi težje sprejmejo svoj nastali položaj.

V literaturi je o psihosocialnem stanju in izkušnjah, ki spremljajo otrokovo doživljanje preselitve, malo napisanega, čeprav se zdi ravno ta izkušnja otroka eden pomembnejših dejavnikov pri njegovi (ne)uspešni vključitvi v sprejemno družbo in pomembno vpliva tudi na odzive v njegovem bodočem življenju. Danes je tako večina odzivov na preselitev otrok vezanih predvsem na jezikovno integracijo, vendar pa je Brinegar (2010: 2) zapisala, da so otroci priseljenci več kot otroci 'jezikovnih manjšin', saj so bili iztrgani iz svojih kulturnih okolij in potrebujejo usmerjanje pri svojem novem položaju. Otroci s preselitvijo v novo okolje zapustijo svoje domove, prijatelje, sorodnike (babice in dedke), sosede, včasih tudi kakšnega od staršev, zapustijo svoje mesto, šolo in sošolce ter obšolske dejavnosti. V novi državi pa se srečajo z novimi sošolci, prijateljev nimajo, vključeni so v nove šole, kjer ne poznajo učnega jezika, prav tako se lahko razlikuje tudi organizacija pedagoškega sistema od tistega, ki so ga obiskovali doma, poučujejo jih drugi učitelji, soočeni so z lastno neuspešnostjo. Predvsem ta (začetna) neuspešnost pri teh otrocih, ki se ne uspejo izraziti, pokazati, kaj vejo in znajo in ki tudi kot taki niso prepoznani, (lahko) vpliva na razvoj negativne samopodobe. Nenehen neuspeh teh otrok in slabo mnenje drugih o njih pa to negativno podobo samo še poglobljajo. Tako sta Kobolt in Pelc Zupančič (2010) pisali o pomembnosti šolske uspešnosti še posebej pri travmatiziranih otrocih. Tudi Miketič (2009) je v svoji raziskavi o motivacijsko-vedenjskih stilih učencev (obravnavane šole) potrdila, da



šolska uspešnost pomembno vpliva na samopodobo, vedenjske stile in motivacijo učencev.

Na odzive otrok in njihovo vključevanje seveda vplivajo njihove osebne lastnosti, doživljanje lastne situacije, odzivi pa so odvisni tudi od okolja in spodbud, ki so (če so) jih deležni. Peček, Čuk in Lesar (2005: 57) so zapisali, da imajo ti učenci "pogosto težave v socializaciji, odnos do njih je večkrat problematičen". Mnogi se soočajo tudi s predsodki in zasmehovanjem svojih vrstnikov. Velikokrat namreč že njihova zunanost kaže na razlikovanje. Zaradi slabšega socialno-ekonomskega položaja ti otroci velikokrat živijo v slabših gmotnih razmerah, kar je razvidno tudi iz njihovih oblačil, včasih tudi higiene in zdravja (čeprav se zavedamo, da to ne velja za vse). Ti otroci se soočajo tudi z občutki ogroženosti, sramu in manjvrednosti (Kobolt 2002: 7), zato so velikokrat tudi tiho, nekateri pa tudi na različne načine iščejo pozornost.

Ena večjih ovir (tudi travm) pri uspešnem šolanju teh otrok pa je neznanje jezika. Ta v vsakem primeru bistveno otežuje (uspešno) integracijo otroka. Lahko si mislimo, kako travmatično je doživetje, ko smo nezmožni izraziti svoje želje, potrebe in mnenja. Otroci pa so v šoli nezmožni tudi razumevanja vsega tistega, kar se dogaja v razredu. Stres je pri tem še večji, saj se zavedajo, da bi morali vse tisto, kar slišijo, razumeti, vedeti in znati. Zaradi tega lahko doživljajo globoke frustracije. Poleg tega pa so ti otroci tudi nezmožni komuniciranja s svojimi sovrstniki, kar pomeni za te otroke vsakodnevno tišino, kljub glasovom, ki so jim priča, in svojim mislim, ki želijo biti izražene, in s tem dodaten stres. To začetno obdobje vključevanja otrok v šolski sistem strokovnjaki imenujejo 'obdobje tveganja', saj gre za občutljivo obdobje všolanja, ko pri otroku poteka usvajanje in učenje učnega jezika, obenem pa izpolnjevanje šolskih zahtev, ki jih zaradi pomanjkljivega jezikovnega znanja (ali celo neznanja) ni zmožen izpolniti. Nekateri otroci lahko tako zaradi preobsežnih zahtev, ki jim niso kos, in zaradi posledičnega lastnega neuspeha, izgubijo motivacijo in pričnejo odklanjati šolo. (povzeto po Knaflič 1995: 5)

Zgoraj opisani položaj otroka rezultira v njegovem specifičnem obnašanju. Nekatero značilnosti smo že omenili, druge dodajmo, kot jih je zapisala Knaflič (1991: 39), in sicer da otroci ne poslušajo, ko učitelj govori, in niso vztrajni pri individualnih zahtevah. To je tudi razumljivo, saj učitelja ne razumejo. Ti otroci imajo tudi sicer težave v komunikaciji z učiteljem in velikokrat tudi ne odgovarjajo na zastavljena vprašanja. Ker pa otroci učitelja in dogajanja v razredu ne razumejo in jim zato lahko postane tudi dolgčas, so strokovnjaki

ugotovili, da se ti otroci med poukom pogosto sprehajajo, zlasti med branjem, predavanjem ali takrat, ko delo v razredu temelji na govoru in jeziku. Prav tako se ti otroci zelo radi igrajo med poukom ali pa se ukvarjajo s stvarmi, ki niso povezane z učenjem. Pri učiteljevih zahtevah, zlasti individualnih, pa zaradi svoje negotovosti posnemajo delo drugih.

Glede na vse opisano vemo, kako pomembno je za te otroke spodbudno in varno okolje, v katerem si bodo lahko (čim prej) opomogli od stresne situacije preselitve in spoznavanja z novim okoljem (lahko tudi s kulturo). Ključno vlogo pri tem lahko odigra šola in učitelj, ki je v šoli vezni, najpomembnejši, včasih pa tudi edini dejanski stik z otrokom.

## **5.2 Kulturna različnost**

Učenci priseljenci pa se ob prihodu v novo državo in ob vstopu v novo šolsko okolje pogosto ne srečajo samo z novim jezikom in svojimi osebnimi stiskami, ampak se, kot smo že zapisali, soočijo tudi z novim pedagoškim okoljem, ki se lahko bistveno razlikuje od šolskega okolja, ki so ga obiskovali v domači državi. Srečajo se "z drugačnim šolskim sistemom, redom, drugačno organizacijo pouka, drugačnimi oblikami obveznosti, drugačnim odnosom med učencem in učiteljem. To še zlasti občutijo otroci, ki so šolo obiskovali že v državi izvora" (Bešter in Medvešek 2010: 238). Z vstopom v novo šolsko in družbeno okolje se tako srečajo tudi z novo kulturo. To pa pomeni dodaten stres v procesu akulturacije, saj, kot pišeta Suárez-Orozco in Suárez-Orozco (2001: 73), so socialne interakcije kulturno strukturirane, kar pomeni, da se morajo priseljenci za uspešno komunikacijo in s tem integracijo naučiti novih družbenih in kulturnih pravil ter medosebnih pričakovanj v novi državi.

Otroci zaradi nepoznavanja jezika, kulture, navad in običajev nove države doživljajo globoke čustvene in socialne stiske. "Kulturna razdalja med okoljem porekla in slovenskim okoljem je v nekaterih primerih velika in zato se otroci ali mladostniki zapirajo vase, doživljajo čustvene stiske in včasih tudi pravi 'kulturni šok'. Otroci ne vedo, kako naj se obnašajo, ker so se znašli med pravili in normami družine, šole in okolja." (Motik 2010: 14) Ravno zaradi omenjenih razlik, s katerimi se soočajo priseljeni otroci, je njihova integracija otežena, njihova samopodoba pa načeta. Razumeti moramo torej, da je razpetost med dve kulturi, med tisto, ki ji je otrok izpostavljen doma, in tisto, ki ji je izpostavljen v okolju, za otroka zelo težka stvarnost, ki jo mora predelati in ki prinaša zelo globoka vprašanja njegove biti. "Tako prihaja v njegovi zavesti do spoja in navzkrižja dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov

življenja, saj družina in širše družbeno življenje v mnogih primerih nista skladna socializacijska in vzgojna dejavnika." (Peček in Lesar 2006: 20) Otrok je tako v nenehnem osebnem konfliktu, saj je izpostavljen dvema različnima kulturama, pri čemer se zdi, da se mora za eno odločiti. Na eni strani je zahteva družine, ki želi, da otrok ohrani svojo kulturo, na drugi strani pa mu družba prepoveduje biti to, kar je (povzeto po Miketič 2009: 8) oz. kot je zapisala ena od v raziskavo vključenih učiteljic, da ti otroci vedno ostanejo 'tujci'. Tako prehajajo priseljeni otroci v času svojega osebnega razvoja skozi različna obdobja neodločnosti pri izbiri kulture, jezika in identitete (povzeto po Ngo 2009: 82).

### **5.3 Učni uspeh in kaj mu botruje**

Heckmann (2008) je v poročilu o strategijah za integracijo otrok priseljencev opozoril, da učenci priseljenci niso enako uspešni kot njihovi sovrstniki. To potrjuje tudi mednarodna raziskava PISA, v okviru OECD, ki spremlja kompetence bralne, matematične in naravoslovne pismenosti 15-letnih učenk in učencev v rednem izobraževalnem sistemu ne glede na stopnjo in vrsto izobraževanja, ki ga obiskujejo. Dostopni rezultati iz leta 2009<sup>66</sup> (pa tudi tisti iz 2006) so pokazali, da so se v večini držav otroci priseljenci na vseh področjih odrezali slabše kot njihovi sovrstniki. Tudi v Sloveniji so se na vseh proučevanih področjih domači otroci odrezali bolje od otrok priseljencev (prve in druge generacije).

Avtorji (Knez 2011; Kobolt 2002; Miketič 2009) tudi opozarjajo, da se učne težave učencev priseljencev z leti stopnjujejo. Na razredni stopnji v uspehu še ni zelo opaznih razlik med otroki, ob zahtevnejši snovi na predmetni stopnji pa so razlike že večje (Kobolt 2002: 6), kar je tudi razumljivo, saj je snov z vsakim letom težja in kompleksnejša (kot taka pa zahteva tudi bolj poglobljeno jezikovno znanje). Razlike v uspehu pa se ob odsotnosti primernih praks in podpornih mehanizmov, ki bi učencem omogočili uspešno učenje učnega jezika in v učnem jeziku, še poglobljajo. Vendar kot pravi Hanuš (2010: 128): "Dobro razvita pismenost, ki je osnova dobrega učnega uspeha, tako ni pomembna le zaradi njihovih šolskih ocen, ampak vpliva na njihovo vedenje in jim omogoča nadaljnje izobraževanje." Ravno zato, ker ima šolanje daljnosežne posledice, se moramo vesti odgovorno in priseljencem omogočiti šolo vključevanja in primerne izobraževanja, da bodo tako lahko enakovredno sodelovali v izobraževalnem procesu s svojimi sovrstniki. Z neodgovornim ravnanjem povzročamo nepopravljive posledice za življenja mladih ljudi, ki so ujeti v sistemu, ki jim ne omogoča

---

<sup>66</sup> Podatki PISA 2012 bodo znani v decembru 2013.

dejanske integracije.

Raziskovalci so ugotavljali različne razloge, ki bi lahko vplivali na slabši uspeh učencev priseljencev (domače razmere, socialno-ekonomski status družine, organizacija izobraževalnega sistema, podporni mehanizmi ...), vendar kot smo že večkrat poudarili, je eden pomembnejših zaviralcev uspešnosti učencev priseljencev zagotovo neznanje učnega jezika, ki pomeni nepremostljivo oviro pri učenju različnih predmetov in snovi.

Sylke Viola Schnepf (2007) poleg (ne)znanja jezika omenja še nekatere druge dejavnike, ki vplivajo na dosežke otrok priseljencev, in sicer časa, ki ga priseljeni otroci preživijo v državi sprejemnici, socialno-ekonomski status priseljencev ter šolsko segregacijo. Bourdieu (1986) pa dodaja še socialni kapital kot pomemben kriterij razlikovanja in uspešnosti posameznikov. Pri čemer pa je pomembna predvsem možnost uveljavljanja že pridobljenega kapitala v izvorni državi.

Marentič Požarnik (2000: 132) pa navaja klasifikacijo dejavnikov učne uspešnosti, do katere so prišli na podlagi metaanalize 260 raziskav učnega uspeha v ZDA. Dejavniki so razdeljeni v dve skupini:

- a) *bližnji ali neposredni dejavniki*,
- b) *oddaljeni ali posredni dejavniki*.

Ker imajo neposredni dejavniki bistveno večji vpliv kot posredni, se bomo na tem mestu dotaknili le prvih. Med neposrednimi dejavniki učne uspešnosti so avtorji opredelili še tri podskupine:

1. *značilnosti učencev* (sposobnosti, predznanje, čustveno-vedenjske značilnosti, metakognicija in učne strategije);
2. *dogajanje v razredu* (pravila vedenja in komunikacije, sporočanje ciljev in pričakovanj, običajne metode poučevanja in preverjanja, interakcija med učiteljem in učenci ter med učenci samimi);
3. *domače razmere* (socialno-ekonomski status družine, podpora staršev, zunajšolske dejavnosti, vrstniki).

Lesar, Čuk in Peček (2005a: 93), ki so omenjeno klasifikacijo uporabili v svoji raziskavi o ugotavljanju stališč naših učiteljev v osnovnih šolah do dejavnikov, ki vplivajo na učno

uspešnost nekaterih skupin učencev, so zapisali, da je tudi "med samimi podskupinami nekakšna hierarhija, saj imajo dejavniki, ki so vezani na značilnost učenca, večji vpliv na njegovo učno uspešnost kot dejavniki, ki so vezani na dogajanje v razredu, pa vendar imajo slednji večji vpliv kot dejavniki, ki so vezani na domače razmere". Nasprotno pa nekateri drugi avtorji poudarjajo, da je ravno socialno-ekonomski status glavni dejavnik šolskih rezultatov otrok. Kot piše Ryabov (2009: 475), je po njegovih analizah doseganje in uresničevanje rezultatov priseljencev delno mogoče pripisati družinskemu socialnemu kapitalu in socio-demografskim dejavnikom, kot so etnična pripadnost, starost, spol, in socialno-ekonomski status. Prav tako Li (2010: 121) navaja študiji (Dooley in Steward 2004; Phipps in Lethbridge 2006), ki sta v raziskavi kanadskih otrok in mladostnikov ugotovili, da so otrokov razvoj, dobro počutje in šolski rezultati neposredno povezani z ravno družinskih dohodkov. Tudi pri nas v Sloveniji je bila opravljena vrsta raziskav (Pergar-Kuščer 2003; Toličič in Zorman 1977; Žakelj 2009), ki so proučevale vpliv socialno-ekonomskega statusa družine na otrokov psihični razvoj in predvsem na uspešnost v šoli. Izsledki raziskav slovenskih avtorjev se ujemajo z ugotovitvami tujih avtorjev.

Rezultati raziskav so torej pokazali, da imajo socialno-ekonomski dejavniki pomembno vlogo v razvoju in šolskem uspehu posameznika, poleg tega pa naj bi na doseganje učnih rezultatov učencev priseljencev vplivala tudi omejen socialni in kulturni kapitala nove države, zaradi česar naj bi bili učenci priseljenci tudi dejansko manj uspešni od svojih vrstnikov. Vendar pa so nekateri avtorji prišli do zanimivih zaključkov. Namreč Rumbaut (1997 v Laugulo 2000: 145) je zapisal, da se priseljenci bolje odrežejo kot njihovi sovrstniki in da se močno trudijo in imajo visoke ambicije izobraževanja. Tudi Tomlinson (1991 v Laugulo 2000: 145) je podobno trdila, da priseljenci v Veliki Britaniji kažejo večjo vztrajnost in motivacijo kot nepriseljenci. Laugulo (2000: 143) to razlaga s tem, da se priseljenci zavedajo pomena šolanja za svojo prihodnost. S tem se strinjajo tudi Valerie Ooka Pang et al. (2010: 182), ki pravijo, da delovne navade priseljenih učencev in njihovih družin lahko najdemo v vsaki državi.

Kljub zgoraj zapisanemu pa ostaja dejstvo, da večina priseljenih otrok velikokrat ni kos postavljenim normativnim standardom – predvsem zaradi kombinacije različnih socialnih in individualnih dejavnikov (povzeto po Kobolt 2010: 15). Tudi Bešter in Medvešek (2010) pravita, da so dosežki migrantskih učencev pogosto nižji od njihovih sposobnosti. Pravita (ibid. 256), da "/k/ temu prispevajo tudi nižja pričakovanja učiteljev. Učitelji lahko pričakujejo (oz. bi morali) pričakovati od migrantskih otrok, da dosegajo enako visoke

standarde kot drugi učenci. Vendar pa je zgolj postavljanje visokih standardov ob pomanjkanju ustrezne podpore nesmiselno".

Raziskava (Lesar, Čuk in Peček 2005a), ki so jo izvedli med slovenskimi učitelji, je pokazala na nizko stopnjo odgovornosti učiteljev za učni uspeh učencev. Avtorji raziskave (ibid. 90) poudarjajo, da bi se tudi večja stopnja odgovornosti učiteljev za učni uspeh nedvomno pokazala v bolj kakovostnem znanju učencev. Zagotovo pa vsega dela ne morejo opraviti učitelji, saj na šolski uspeh, kot smo videli, vplivajo mnogi dejavniki (vpliv osebnih sposobnosti, motivacija, različne družbeno-kulturne, socialno-ekonomske in institucionalne okoliščine, v katerih se šolajo učenci priseljenci). Poleg teh, že omenjenih dejavnikov pa na uspeh učencev priseljencev pomembno vplivata tudi čas prihoda v novo državo in čas vsolanja v šolski sistem. Otroci namreč pogosto pridejo v novo državo tudi neposredno pred pričetkom novega šolskega leta, kar še dodatno oteži njihovo vključevanje, saj nimajo časa za adaptacijo na novo okolje. Velikokrat pa se v pedagoški proces vključijo tudi med letom in za ostalimi sovrstniki tako zaostajajo tudi po predelani snovi. Pomemben dejavnik šolskega uspeha pa je tudi vprašanje, koliko časa bodo otroci v državi ostali. Nekateri namreč pridejo le za kratek čas, saj je npr. Slovenija le prehodna točka in ne končna destinacija. Velikokrat je torej položaj priseljenih družin in otrok nedoločen in zato tudi motivacija za učenje nizka.

Na dosežen šolski uspeh pa vpliva tudi šolsko okolje, iz katerega so se otroci priselili, velikokrat je namreč kakovost in nivo zahtevanega znanja, od koder prihajajo otroci priseljenci, pod nivojem povprečja v novi državi, prav tako pa se lahko tudi učni načrti zelo razlikujejo od države do države, to pa pomeni dodatno oviro pri uspešnem udejstvovanjem v novem pedagoškem procesu.

Kot smo videli, je uspeh otrok priseljencev v šolskem sistemu odvisen od številnih dejavnikov. Bergoč (2011: 159) je tako zapisala:

Slabši učni uspeh priseljeniških (priseljenih, op. a. I. B.) otrok je torej potencialno kompleksna kombinacija različnih dejavnikov, ki jih je treba skrbno analizirati in na podlagi ugotovitev sprejeti ukrepe, ki bodo vsakemu konkretnemu učencu/dijaku zagotavljali enakopravne izobraževalne pogoje. Vloga šole je namreč zagotoviti vsem prebivalcem Republike Slovenije enakovredno izobrazbo in s tem enakopravne možnosti za aktivno vključevanje v družbo.

Jasno je torej, da kljub vsemu brez primerne integracijske politike tudi vsi učiteljski napor in delo učencev ne bodo pripeljali do boljših rezultatov. Ena od pomembnih ovir pri uspešnih učnih dosežkih je zagotovo tudi pomanjkanje standardov ocenjevanja za otroke, ki jim slovenščina ni materni jezik. Če učenec ne pozna učnega jezika, se v njem ne more učiti in je merjenje njegovega znanja nesmiselno. Prihaja torej do absurdne situacije, v kateri učitelji ocenjujejo učenca (kar je podlaga za merjenje uspešnosti), ki se ga pravzaprav ne da oceniti, vsaj ne pravično.

#### **5.4 Vloga staršev oz. družine**

Razpotnik (2004: 49) pravi, da lahko družino razumemo kot "socialno institucijo, ki preskrbuje osnove tako medsebojnega zaupanja kot tudi vsakršne kolektivne akcije". Vloga staršev oz. družine je tako pomembna tudi za uspešno integracijo posameznega otroka v šolsko in siceršnje družbeno okolje. Predvsem je pomembno, da je domače okolje spodbudno ter takšno, ki omogoča tudi ustrezne pogoje za delo. Kot pravita Kobolt in Pelc Zupančič (2010: 56), je družina (kot tudi šola) pomemben dejavnik otroškega razvoja, saj lahko za odraščajočega predstavlja podporo ali pa predstavlja vir obremenitev, doživljanja nesprejetosti, neuspešnosti, čustvenih in odnosnih težav.

Kot piše Knaflič (1990: 12), so "izkušnje pri delu z otroki, ki imajo šolske težave zaradi nepoznavanja jezika, v katerem se šolajo, pokazale, da je pomoč tem otrokom treba nuditi tako, da se vključi širše otrokovo okolje, učitelj, starši, šola". Tudi Valerie Ooka Pang et al. (2010: 190–191) so za vključevanje staršev v proces izobraževanja učencev priseljencev zapisali, da je zelo pomembno, saj družina pomembno prispeva k zagotavljanju ne samo finančne, temveč tudi in predvsem čustvene, izobraževalne in psihološke podpore.

Bešter in Medvešek (2010) pa sta naredili pregled raziskav, katerih rezultati kažejo zelo različno sliko o tem, ali vključenost staršev v vzgojno-izobraževalni sistem vpliva na učni uspeh otrok. Rezultati nekaterih raziskav (Bailey et al. 2004; Fehrmann, Keith in Reimers 1987)<sup>67</sup> kažejo pozitiven vpliv na otrokov učni uspeh. Tudi Livija Knaflič (1990: 12) je že dobrih 20 let nazaj na podlagi svojih ugotovitev med drugim zapisala, da starši izražajo veliko

---

<sup>67</sup> Več glej Bešter, Romana in Mojca Medvešek (2010): Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani*. Medvešek, Mojca in Romana Bešter (ur.): Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 205–269.

zadovoljstvo, če jih šola vključi v učni proces, otroci pa pokažejo večji interes za šolo, in da so skupine, v katere so vključeni starši, celo bolj uspešne od majhnih skupin otrok s specializiranim učiteljem. Vključitev staršev v vzgojno-izobraževalni sistem je bila uspešna tudi v okviru projekta Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje na OŠ Koper, kjer so v začetni program vključevanja otrok, ki so ga poimenovali *uvajalnica* (o tem smo pisali že v podpoglavju 3.1.1 *Usvajanje in učenje prvega in drugega jezika*), vključili tudi starše otrok (tako da so tečaj obiskovali skupaj).<sup>68</sup> Prav tako so v sklopu istega projekta starše vključili v poučevanje slovenščine tudi na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik (tečaj so obiskovali vzporedno s svojimi otroki v ločenih učilnicah). Starši teh tečajev niso vzeli kot breme, ampak kot dobrodošlo pomoč pri učenju jezika (Knez 2009: 201).

Druge raziskave pa pravijo, da vpliva vključenosti staršev v šolski sistem na učni uspeh otrok ni oziroma da je ta povezava nepomembna (McNeal 1999),<sup>69</sup> spet tretje pa, da je ta vpliv celo negativen (Fan 2001; Milne et al. 1986).<sup>70</sup>

Kot piše Domina (2005 v Bešter in Medvešek 2010: 250–251), so rezultati tovrstnih raziskav odvisni predvsem od tega, katero obliko vključenosti staršev obravnavamo in katere dosežke otrok upoštevamo. Tako pravi, da imajo mnoge oblike vključenosti staršev večji vpliv na vedenje otrok kot pa (neposredno) na njihove učne dosežke. Poleg tega pa morajo raziskave, ki vključujejo vpliv vključevanja staršev in s tem otrokovo ožje socialno okolje, iz katerega izhaja, upoštevati tudi etnično pripadnost, socialno-ekonomski status družine oz. izobrazbeno strukturo staršev. Kot pravi McNeal (1999 v Bešter in Medvešek 2010: 252), so raziskave, ki so upoštevale omenjene dejavnike, pokazale na razliko pri učinkih vključevanja staršev tako glede na etnično pripadnost kot glede na socialno-ekonomski status družin.

Ne glede na izsledke raziskav pa lahko zapišemo, da ima lahko zanimanje staršev za uspeh svojih otrok in njihova spodbudna naravnost do izobraževanja pozitiven vpliv na vključevanje otrok v šolski sistem. Vendar pa nekateri učitelji poročajo, da se starši priseljencev velikokrat ne vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem svojih otrok. Razlogi so

---

<sup>68</sup> Več glej *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (2010). Zbornik. Koper: Ministrstvo za šolstvo in šport.

<sup>69</sup> Glej opombo št. 67.

<sup>70</sup> Glej opombo št. 67.



zelo različni, vendar predvsem najbrž ne gre za to, da jih ne bi zanimali otroci, njihov uspeh in vključevanje v družbo, kot pravijo nekateri. In sicer da nimajo visokih zahtev in ambicij na šolskem področju in da so zadovoljni z nižjim učnim uspehom. Saj nekateri, kot smo zapisali že v prejšnjem podpoglavju (5.3 *Učni uspeh in kaj mu botruje*), opozarjajo, da priseljenci pripisujejo velik pomen izobraževanju, v katerem vidijo možnosti boljše prihodnosti. Tako so raziskave Gerarda Lopeza (2001) v zadnjih dveh desetletjih pokazale, da ko poskušajo šole uresničiti potrebe priseljenih družin, te pokažejo globok interes v tem, da se vključijo v izobraževanje svojih otrok. "Izobraževanje lahko postane sredstvo, s katerim celotna družina želi napredovati iz skromnih razmer in postati del nove družbe." (Laugulo 2000: 160) Temu pritrjujejo tudi Valerie Ooka Pang et al. (2010: 183): "Priseljenske družine prinesejo s seboj bogate tradicionalne vrednote, kot so močna delovna etika, močne družinske vezi in vero v izobraževanje." Prav tako je to potrdila tudi raziskava, ki sta jo izvedla Suárez-Orozco in Suárez-Orozco (2001) med priseljenci v Združenih državah Amerike.

Vendar kot piše Lovrenčič (2006: 40), staršem otrok priseljencev "žal, zaradi različnih obremenitev in reševanja eksistenčnih vprašanj zmanjkuje časa in energije za zdrav in zavzet odnos do otroka in šole". Pri priseljencih gre največkrat za nižje izobražene delavce, ki opravljajo priložnostna dela, velikokrat pa tudi več del naenkrat. To pa pomeni, da nimajo časa, da bi lahko pomagali svojim otrokom in tudi ne, da bi se sami naučili jezika in tako dejansko tudi res lahko oz. znali pomagati. Ravno neznanje jezika pa naj bi bil tudi eden izmed glavnih razlogov, da se starši teh otrok ne povezujejo s šolo oz. ne kažejo zanimanja za (ne)uspešnost svojih otrok. "Učitelji so prisiljeni uporabiti različne načine, da bi staršem in otrokom pojasnili določene stvari ali pa jih pridobili za tesnejše sodelovanje s šolo. Učitelji ne razumejo jezika otrok migrantov, še zlasti ne tistih, ki prihajajo iz držav in jezikovnih okolij, ki so nam bolj odmaknjeni (kitajsko, albansko, arabsko itd.). Na pogovor s starši se morajo temeljito pripravljati, če želijo doseči vsaj minimalne cilje." (Motik 2010: 14)

Ne smemo pa pozabiti, da tako kot otroci tudi starši prehajajo skozi stresno situacijo preselitve oz. negotovega položaja v začetnem obdobju priselitve. Selitev in položaj družine v novem okolju pomeni stres za celotno družinsko dinamiko. Kot pišeta Suárez-Orozco in Suárez-Orozco (2001), so družine najprej evforične ob prihodu v novo državo, vendar čez čas ta prvotna navdušenost zbledi. Tudi starši začnejo pogrešati svojce in življenje, ki so ga zapustili v svoji državi. Dodatno pa lahko navdušenje staršev uniči dejstvo, da se v novi

državi tudi po določenem času ne uspejo znati, kot so pričakovali, da se bodo. Vse to, kar doživljajo starši, pa zagotovo vpliva tudi na njihovo angažiranost pri spodbudi svojih otrok.

Kot smo nakazali že zgoraj, pa je pri (jezikovni) integraciji učencev priseljencev pomembna tudi jezikovna integracija njihovih staršev. Tako je eden glavnih namenov spodbujanja staršev k učenju jezika okolja želja po pozitivnih vplivih na učni uspeh njihovih otrok. To, da je pomembno, da se tudi starši (na)učijo jezika okolja, so poudarili tudi učitelji v naši raziskavi, in sicer je bila po mnenju največ učiteljev to glavna naloga staršev v okviru pomoči svojim otrokom pri vključevanju v šolski prostor. "Na splošno imajo starši pri učenju drugega jezika zelo pomembno vlogo. S svojim ravnanjem lahko pozitivno vplivajo na otroka in prispevajo k večjemu uspehu pri učenju, na primer s pohvalami, spodbudami, nudenjem pomoči. / .../ Pasivno vplivajo starši na učenje drugega jezika preko svojih stališč do drugega jezika oz. naroda in kulture, ki ju jezik predstavlja." (Knaflič 1990: 6) Poleg naštetega pa z znanjem jezika okolja lahko tudi starši sami prispevajo k svoji boljši vključenosti v okolje.

Tako so tudi v poročilu Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi (2009: 7) poudarili pomembnost sporazumevanja med šolami in starši učencev priseljencev. Izpostavili so predvsem ukrepe, ki se nanašajo na rabo jezika, in sicer na spodbujanje sporazumevanja med šolami in družinami priseljencev. Te so objava pisnih informacij o šolskem sistemu v jezikih družin priseljencev; pomoč tolmačev v različnih okoliščinah v šolskem življenju; imenovanje oseb za pomoč učencem priseljencem, na primer mediatorji za vzdrževanje vezi med učenci priseljenci, njihovimi družinami in šolami. "V Sloveniji so od leta 1999 vse svetovalne službe – te zaposlujejo psihologe, pedagoge in socialne delavce – odgovorne za organizacijo sestankov z učenci priseljenci in njihovimi družinami, uvajanje otrok priseljencev v šolska socialna omrežja in za svetovanje njim in njihovim družinam ter šolam." (Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi 2009: 16)

Pomembnost sodelovanja staršev v vzgojno-izobraževalnem procesu učencev so poudarili tudi v Beli knjigi (2011). Zapisali (ibid. 115) so: "Svetovanje učencem in staršem mora biti načrtovano tako, da bodo vsi starši, ne glede na izobrazbo, znali izkoristiti ponudbo šole in tako prispevali k zmanjševanju razlik med učenci, ki so povezane z njihovim socialno-kulturnim in jezikovnim okoljem."

V Sloveniji imajo tako tujci v stikih z javnimi službami možnost zaprositi za tolmača, vendar morajo zanj plačati (Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi 2009: 12). Šole zato ob takšnih potrebah ponavadi zaprosijo dvojezične starše ali učence, da pomagajo s prevajanjem pri stikih s starši priseljencev. V slovenskih šolah tako pomoč dejansko ni sistemsko urejena in se dogaja predvsem prek poskusov učiteljev, socialnih delavcev ali dvojezičnih staršev, ki želijo pomagati sočloveku v stiski. Tako gre bolj za samoiniciativnost posameznikov, ki se čutijo odgovorni, da tem otrokom oz. staršem pomagajo. Prav tako pa gre zgolj za samoiniciativnost določenih šol tudi pri možnostih dostopa do informacij v tujih oz. maternih jezikih teh otrok o organizaciji šole in dejavnostih, s tem ko pripravijo tovrstne informacije v jezikih otrok, ki so vključeni v njihovo šolsko okolje. Nasprotno temu je recimo ena od učiteljic v intervjuju povedala, da piše obvestila, ampak da ni odziva in interesa. Na naše vprašanje, ali starši ta obvestila dejansko razumejo, pa je le ponovila: *"Ja, pa če jih sploh razumejo."* Kako lahko mislimo, da starše, kar jim ima sporočiti šola oz. učitelj ne zanima, pri tem pa se ne vprašamo, ali starši ta sporočila sploh razumejo? Oz. kako lahko pošiljamo sporočila v jeziku, ki ga starši ne razumejo in pričakujemo odziv?

Na koncu pa še zadnje, a ne nepomembno pri vključevanju priseljencev v šolo in širše družbeno okolje, pa je tudi vključevanje staršev drugih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. Sodelovanje z njimi je zelo pomembno, saj so njihova stališča ključna pri oblikovanju stališč njihovih otrok, ki so vsakodnevno v stiku s sošolci priseljenci in lahko bistveno prispevajo k odnosu, ki ga imajo priseljenci do šole, novega okolja, do jezika (svojega in učnega jezika), ne nazadnje pa tudi do lastne kulture in samih sebe.

## 6 UČITELJI

Na šolski uspeh mladih lahko poleg nekaterih drugih značilnosti (socialni in ekonomski status, družinske razmere, motivacija, spol ... o katerih smo pisali v nekaterih predhodnih poglavjih) vplivajo prav učitelji. Tako je Delors (1996: 133) zapisal: "Prispevek učiteljev je ključnega pomena za pripravo mladih ne le za to, da bodo z zaupanjem gledali v prihodnost, temveč da jo bodo tudi sami premišljeno in odgovorno gradili." Tudi snovalci Bele knjige (2011: 467) so zapisali, da so v sodobnih publikacijah, ki govorijo o vzgojno-izobraževalnih sistemih, strokovni delavci prepoznani kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja. Kot je poudaril tudi Townsend (2010 v Koren in Brejc 2011: 335), se večina procesov in postopkov učenja brusi v učilnicah in ravno v učilnicah se lahko uresničujejo izboljšave in kakovost v globalnem hitro spreminjajočem se svetu. Kot je še zapisal, se šele v zadnjem času pristopi kakovosti osredotočajo na učitelje, kar je presenetljivo, saj "so študije učinkovitosti zgodaj pokazale, da imajo prav učitelji na ravni šole največji vpliv na dosežke učencev – 40 % variance v dosežkih učencev se lahko naveže na to, kar se dogaja v učilnici, in le 10 % na raven šol" (ibid.). Ravno zaradi tega se pričujoča disertacija osredotoča na učitelja kot ključnega oblikovalca in usmerjevalca pedagoških procesov, ki s svojo prakso in držo uresničuje širše vzgojne in izobraževalne cilje šolstva.

### 6.1 Delo in vloga učitelja

Dve osnovni dejavnosti učiteljskega poklica sta vključeni že v poimenovanje šolskega sistema. Govorimo o vzgojno-izobraževalnem sistemu in s tem o vzgojni in izobraževalni funkciji učiteljskega poklica. Vendar pa učiteljsko delo vključuje še vrsto drugih dejavnosti. V ospredju je poučevanje kot temeljna naloga učiteljev, poleg pa sodijo še: priprava na učno uro; izobraževanje in spremljanje novosti na svojem področju, področju vzgoje in izobraževanja; vodenje pouka; uravnavanje razrednih interakcij in usmerjanje razrednih odnosov; spremljanje napredka učencev; preverjanje znanja; ocenjevanje; sodelovanje z ostalimi kolegi, vodstvom šole; vodenje dokumentacij o svojem delu in delu učencev; sodelovanje s starši ... In čeprav so včasih nekatere od naštetih dejavnosti pripadale samo razrednikom, je danes vsak učitelj učitelj razreda in s tem odgovoren tudi za dogajanje znotraj njega.

Kot pišeta Jensen in Jensen (2011: 55), je v središču učiteljskega poklica pouk. S tem označujeta ukvarjanje z neko snovjo ali predmetom, v katerem je učitelj vodja učnih procesov

in učenci udeleženci tega procesa. In kljub temu, da, kot pravita (ibid. 55–56), "učitelja v kontekstu šole najbolj zanima učenčev odnos do učnih vsebin", pa je vloga učitelja tudi, ali bi morala biti, vzgojna (kar nakazuje, kot smo zapisali, že poimenovanje *vzgojno-izobraževalni sistem*). Učitelj bi se moral zavedati, da njegov odnos do obravnavane tematike, odnos do učencev, interakcije in odnosi med učenci ter učiteljem in učenci, izbira strategij poučevanja vplivajo na učenčev odnos do snovi in na motivacijo do učenja. Kot so poudarili v Beli knjigi (2011: 37): "Še posebno pozornost pa je treba posvetiti vsakdanjim praksam v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme ipd. Zato mora ostati prikriti kurikulum – mreža socialnih odnosov, pripomb, nagovarjanja in dejanj – bistveni del izhodišč za razmislek o (ne)diskriminatornih praksah." Kot so še zapisali (ibid. 27–28), je vzgoja ena ključnih dejavnosti, pri katerih vzgojno-izobraževalnemu sistemu ne sme spodleteti, saj vpliva na navade, prepričanje in obnašanje mlajših generacij. Vendar so učitelji v naši raziskavi poročali, da jim z omejenostjo in (pre)obsežnostjo učnih načrtov zmanjka časa tudi za še kako pomembne vzgojne dejavnosti.

Prav tako pa pravijo, da veliko svojega časa porabijo predvsem za administrativne zadeve, ki jih od njih zahteva organizacija šolstva, kar jim ne omogoča priprave in načrtovanja kakovostnega pouka. To je še posebej vprašljivo, če imamo v mislih zahteve o diferenciaciji pouka in individualizaciji dela v razredu, pred katere je postavljen današnji učitelj. Skladno s spremenjenim teoretičnim razglabljanjem o vlogi šole in učitelja ter o potrebah učencev in družbe se je namreč razvijal in spreminjal tudi učiteljski poklic. Kot pišejo v Beli knjigi (2011: 472), se morajo strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju, zaradi vseh sprememb, ki povzročajo vse večjo raznolikost njihovih profesionalnih vlog, če želijo strokovno in avtonomno opravljati svoje delo, usposobiti za novo razširjeno vlogo oz. "posebne dodatne kompetence". Trenutna situacija tako, predvidevamo, od učiteljev zahteva bistveno kompleksnejše načrtovanje pedagoškega procesa, za kar pa poleg znanja in profesionalne usposobljenosti zagotovo potrebujejo tudi čas.

Nove oz. spremenjene vloge učitelja so preusmeritev od poučevanja k učenju, poudarek na uporabi sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (z različnimi sposobnostmi, posebnimi potrebami, multikulturnimi razlikami), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, starši ter usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela (povzeto po Grmek et al. 2007: 29). Med naštetimi nas zanimajo predvsem vloge, ki se vežejo na različne zahteve in potrebe učencev. Te nove okoliščine ali

bolje rečeno (le) zanimanje za učence kot subjekte z različnimi potrebami so po našem mnenju bistveno spremenile način učiteljskega dela.

Učenci se med seboj razlikujejo glede na različne karakteristike – fizične posebnosti, umske sposobnosti, emocionalne in motivacijske lastnosti, lastnosti osebnosti, zanimanj, stilov učenja, ne nenazadnje pa tudi jezikov in kultur. Vse te individualne značilnosti učencev zahtevajo od učiteljev individualizacijo pouka. Skladno s tem pa tudi spremenjeno organizacijo širših šolskih praks.

Bodoče strokovne delavce je treba usposobiti za izvajanje diferenciacije in individualizacije in s tem za prilagajanje poučevanja individualnim značilnostim otrok, učencev ali odraslih, za delo z otroki in učenci s posebnimi potrebami, vključno za delo z nadarjenimi otroki in učenci, za udejanjanje načela integracije in inkluzije, za medpredmetno povezovanje, za vzgojo in izobraževanje v skladu s skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, obvladati morajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, sposobni morajo biti oblikovati multikulturno učno okolje, znati morajo voditi oddelek, evalvirati delo itd. (Bela knjiga 2011: 471)

Menimo, da lahko ravno individualizacija in diferenciacija poučevanja v razredu pozitivno vpliva na uspeh udejanjanja inkluzivnih praks pri delu z deprivilegiranimi skupinami otrok v našem šolskem sistemu. Gre za obliko organizacije pouka, za katero je značilno, da poteka v heterogenih razredih in poskuša z variiranjem učnih ciljev, vsebin, socialnih učnih oblik, metod, z učno tehnologijo in vključevanjem individualizirane učne pomoči ter drugih specialnih korektivnih in kompenzatorskih ukrepov upoštevati individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev (povzeto po Blažič et al. 2003: 216–217). V takšnem sistemu učitelj individualizira svoj pristop in ga prilagodi individualnim sposobnostim, potrebam in zanimanjem učencev. S tem pa različnim učencem zagotovo omogoča boljše izhodišče za doseganje rezultatov v skladu z njihovimi dejanskimi sposobnostmi.

## **6.2 Značilnosti dobrega učitelja**

Marta Novak (2005: 42) je ponudila nekakšno definicijo učinkovitega učitelja, za katerega pravi, da "je ne samo sposoben delati veliko različnih stvari, sposoben je tudi zavestno usmerjati in prilagajati svoje vedenje potrebam v danem trenutku, sposoben je tudi spremljati učinke svojega vedenja".

Vendar pa je, kot je zapisal Korthagen (2004: 78), določitev bistvenih lastnosti, ki naj bi jih imel dober učitelj, težka naloga. To je verjetno tudi razlog, da obstajajo različne liste, s seznamom lastnosti, ki naj bi jih imel dober učitelj (glej Grmek et al. 2007). Kot piše Pušnik (2006: 35), nekateri avtorji govorijo o profesionalnem učitelju ali o lastnostih uspešnega učitelja, nekateri se osredotočajo na kompetence učitelja začetnika, nekateri na kompetence tistih, ki poučujejo odrasle. Kljub temu, da se kompetence razlikujejo, pa v večini seznamov zasledimo kompetence, ki se nanašajo na organizacijski vidik, profesionalnost in socialne spretnosti, pri čemer se osredotočajo na načrtovanje pouka, obvladanje predmetnega področja, način izvedbe pouka, uporabo različnih metod in strategij poučevanja, spremljanje razvoja predmeta, izobraževanje in lastni profesionalni razvoj, sodelovanje z učiteljskim kolektivom in starši, razvijanje dobrih odnosov z učenci in med učenci ...

Kot pravi Korthagen (2004: 78), je opis dobrega učitelja odvisen od konteksta, prav tako pa se liste kompetenc razlikujejo tudi v času oz. odvisno od tega, kakšne cilje želijo doseči. Gre predvsem za to, da se različni sezname kompetenc, ki naj bi jih imel dober učitelj, osredotočajo na različne učiteljske vloge in tako nekaterim dajejo prednost oz. večjo pomembnost, druge pa tako puščajo ob strani.

Kljub nezmožnosti določitve dokončnega seznama kompetenc, ki naj bi jih imel dober učitelj, pa Korthagen (ibid.) pravi, da je za resnejše razprave o tem treba postaviti okvir, v katerem se lahko takšnih razprav sploh lotimo. Takšen okvir mora po njegovem mnenju upoštevati različne ravni, ki so pri definiranju kakovostnega učitelja pomembne in se med seboj fundamentalno razlikujejo.

V skladu s tem ponujamo le možne liste kompetenc, ki na bi jih imel dober učitelj. Predstavljamo listo kompetenc, ki jo je pripravila mednarodna skupina pri Evropski komisiji Improving Education of Teachers and Trainers, v kateri so sodelovali tudi eksperti iz Slovenije (Grmek et al. 2007: 31; Pušnik 2006: 35):

- usposobljenost za nove načine dela v razredu (vodenje učnega procesa);
- usposobljenost za delo zunaj razreda: v šoli in s socialnimi partnerji;
- usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih;
- razvijanje lastne profesionalnosti;
- uporaba IKT.

V skladu s politiko Evropske unije so tudi v okviru Evropske komisije določili kompetence, ki učitelju omogočajo, da učenci razvijejo vse svoje potenciale (Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev 2007), in sicer:

- zna opredeliti potrebe vsakega učenca in se nanje odzove z uporabo široke palete strategij poučevanja;
- podpre razvoj mladih v samostojne učence za vse življenje;
- mladim pomaga pri pridobivanju kompetenc, ki so navedene v Evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc (priloga Priporočila Evropskemu parlamentu in Svetu o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje UL št. 394 (18. december 2006));
- zna delati v večkulturnih okoljih ob razumevanju vrednosti različnosti in spoštovanju teh razlik;
- tesno sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo.

Poleg naštetih značilnosti dobrega učitelja pa omenimo, da kakovostnega učitelja med drugim določajo tudi njegove osebnostne značilnosti, kot so empatija, razumevanje, sočutje, strpnost, ljubezen, kreativnost, komunikacijske sposobnosti, sposobnost razlaganja snovi ... Tako Fischer (2006: 37) navaja utemeljitelja šole in pedagoškega raziskovalca Hartmuta von Hentiga, ki je že leta 1984 zapisal, da je učiteljev najpomembnejši kurikul njegova osebnost.

Pomembno pa je, da učitelj sprejme tudi odgovornost za svoje delo in rezultate, ki iz njega izhajajo. Kot pravi Barle Lakota (2011: 113): "/B/iti učitelj pomeni nositi določeno odgovornost, biti odgovoren do učenca, otroka in mladostnika, njegove individualnosti, čeprav ga pogosto ne poznamo dovolj, tudi ne razmer, v katerih živi, in o njem nimamo ustreznih informacij." Tako poudarjata tudi Jensen in Jensen (2011: 79), da če imaš v nekem odnosu moč, in učitelj jo v odnosu z učencem vsekakor ima, prevzameš s tem odgovornost za njegovo kakovost. V skladu s to odgovornostjo do učencev, njihovega intelektualnega in emocionalnega razvoja, je naloga učitelja tudi ustvariti razredno klimo in oblikovati svoje pedagoško delo tako, da bo za vsakega učenca sprejemljivo, vključujoče in spodbudno.

Kot so zapisale Peklaj et al. (2009: 13) in kot je poudaril tudi Korthagen (2004: 87), pa moramo, ko razmišljamo o kompetencah, ki naj bi jih imel dober učitelj, upoštevati kontekst, v katerem učitelji opravljajo svoj poklic. Ker lahko okolje in zunanji vplivi bistveno omejijo



delo učiteljev, jim moramo omogočiti, da bodo svoj poklic res lahko opravljal tako, da bo v bistvu njihovega dela v šoli proces učenja (v širšem pomenu). Tukaj je naloga politike, da z organizacijo učiteljskega dela in z izobraževanjem učiteljev omogoči okvir, v katerem bo kakovostno pedagoško delo mogoče.

Če predpostavljamo profesionalno usposobljenost učitelja, potem mu lahko priznamo tudi lastno avtonomnost. "Učiteljeva avtonomija je svobodna in samostojna izbira didaktičnega koncepta učenja in poučevanja, izbira metod in tehnik ter oblik dela. Učnocijno načrtovanje pouka pa učiteljem omogoča tudi izbiro vsebin. Učitelj, ki se zaveda avtonomne in strokovne odgovornosti, je lahko veliko bolj ustvarjalen in motiviran za iskanje sodobnih načinov učenja in poučevanja." (Novak 2005: 48) Pri čemer pa je lahko avtonomija učitelja, na kar so opozorili tudi nekateri učitelji v naši raziskavi, omejena z uresničevanjem vseh ciljev, navedenih v učnih načrtih. Kot piše Novak (ibid.), je s tem avtonomija omejena, saj "učitelj lahko odloča izključno o tistem, kar je zapisano ali dopuščeno". Če pa želimo, da bi učitelj res lahko deloval avtonomno, pa ga moramo v okviru formalnega izobraževanja za avtonomno delovanje izobraziti, šolski sistem pa z zakonodajo oblikovati tako, da bo učiteljska avtonomija možna. Za popolno učinkovitost uresničevanja avtonomnih praks pa je treba učiteljem nuditi tudi podporo.

Seveda lahko pri razpravi o vsakršni obliki avtonomije, tudi učiteljske, govorimo o njenem izrabljanju za izključujoče prakse. Tako je Lesar (2009: 345) zapisala, da je lahko povečevanje strokovne avtonomije pedagoškega osebja zelo nevarno, saj se v lokalnih (ksenofobičnih) okoljih lahko začno uveljavljati izključujoče prakse. Ravno zato se po našem mnenju zdi izobraževanje učiteljev, ki bi jim omogočalo ustrezno avtonomno delovanje, ki bi bilo v skladu z vsemi profesionalnimi standardi, pomembno in nujno.

### **6.3 Vloga in kompetence učitelja pri vključevanju učencev priseljencev**

Kot smo že večkrat poudarili, sodobna pedagogika zagovarja individualizacijo in diferenciacijo pouka, ki naj bo po meri učenca. Tako sta De Bartolomeo in Tiriticco (1996: 158) zapisala, da naj strogo didaktiko nadomesti fleksibilna didaktika, ki naj bo pozorna na posameznikove značilnosti. Ko se v pouk vključujejo kakorkoli deprivilegirane skupine otrok, med drugim tudi učenci priseljenci, ki nas v pričujočem delu zanimajo, pa je to še posebej pomembno, saj lahko le v tako načrtovanem pouku, kjer so v ospredju individualne potrebe

posameznega učenca, dejansko vsi učenci tudi zares uspejo.

Preden se posvetimo delu učiteljev pri vključevanju učencev priseljencev in omenjeni individualizaciji pouka, pa naj na tem mestu izpostavimo razlikovanje med poučevanjem nekega jezika in poučevanjem v nekem jeziku. V prvem primeru gre za poučevanje npr. slovenščine kot učni predmet – če govorimo o učencih priseljencih, lahko govorimo tudi o predmetu slovenščina kot drugi jezik. V drugem primeru pa gre za poučevanje v nekem jeziku, gre torej za učni jezik, ki je za učence priseljence v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu drugi jezik.

Na podlagi pregledane in nam dostopne literature lahko rečemo, da se večina avtorjev v okviru poučevanja učencev priseljencev ukvarja predvsem s poučevanjem nekega jezika (npr. slovenščine) kot drugega jezika. Na tem mestu pa se bomo osredotočili na situacijo poučevanja v drugem jeziku in na kompetence, ki naj bi jih imeli učitelji, ki poučujejo učence priseljence, ki se šolajo v učnem jeziku, ki jim je drugi jezik.

Večina avtorjev piše, da naj bi imeli učitelji, ki poučujejo razrede, v katere so vključeni tudi učenci priseljenci, medkulturne kompetence (poleg že omenjenih socialnih, metodičnih in didaktičnih kompetenc). Vrečer (2011: 173–174) je tako navedla glavne medkulturne kompetence. Te so empatija, spoštovanje mnenj drugih, odprtost za nove izkušnje, tolerantnost do nejasnih, nepredvidljivih situacij, zmožnost prilagajanja na nove načine vedenja, znanje o drugih kulturah, normah in vrednotah v drugih kulturah, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, zavedanje lastne kulturne identitete, interpersonalne veščine, občutek za občutljive teme in kulturne razlike.

Podobne kompetence so navedli tudi Van Eyken et al. (2005):

- znanje (o drugih kulturah),
- tolerantnost do nejasnih in nepredvidljivih situacij,
- fleksibilnost,
- zavedanje lastne kulturne identitete,
- odprtost za nove izkušnje,
- upoštevanje mnenj,
- sposobnost prilagajanja vrednotam drugih,

- etično obnašanje,
- potrpežljivost,
- zavzetost,
- medosebne spretnosti,
- samoizražanje,
- empatija,
- občutek za humor.

Poleg posedovanja medkulturnih kompetenc pa bi morali učitelji (znati) svoje znanje o medkulturnih kompetencah posredovati tudi ostalim učencem in jih s tem naučiti medkulturnih odnosov v skupini. Z oblikovanjem ustrezne razredne interakcije lahko namreč učitelji oblikujejo pogoje za kakovostno pedagoško delo in vključujoče socialne odnose, kar "vpliva na učenčevo zadovoljstvo, samopodobo in učni proces" (Schmidt in Čagran 2005: 25). V tem oziru lahko učitelji v delo v razredu vključijo tudi medkulturno komunikacijo, ki lahko bistveno pripomore k sprejemanju drugih in drugačnih. Pri medkulturni komunikaciji gre za razvijanje ozaveščenosti in prepoznavanje kulturnih razlik ter njihovo spoštovanje in tolerantno odzivanje nanje.

Poleg zgoraj omenjenih medkulturnih kompetenc pa naj bi učitelj pri delu z učenci priseljenci upošteval še druge komunikacijske veščine. Učitelj vsakega predmeta naj bi tako poleg podajanja snovi svojega predmeta skrbel tudi za razvijanje jezikovne zmožnosti učencev priseljencev, v našem primeru za jezikovno zmožnost v slovenskem jeziku. Kot je zapisala Sešek (2009: 113), "je glavno učiteljevo delovno orodje jezik". Ta bi moral biti po njenem mnenju pomemben del usposabljanja učiteljev, saj je "kot nekakšno okno v vse vidike učiteljskega dela" (ibid.). Ta (jezikovna) usposobljenost je še posebej pomembna pri učiteljih jezika, vendar bi morali biti tudi vsi ostali učitelji govorni vzor; še posebej v takšnih primerih, ko je v razred vključen tudi učenec priseljenec, ki se jezik še uči. Tako je Sešek (ibid. 115) zapisala, da mora biti učiteljevo znanje jezika na ustrezni ravni oziroma pravilno razvito, in navedla tri kategorije<sup>71</sup> različnih vidikov prilagajanja rabe jezika:

#### 1. PRAVILNOST: oblikovno in pomensko ustrezna raba slovničnih struktur in enot

---

<sup>71</sup> Omenjene kategorije je avtorica sicer zapisala za poučevanje tujega jezika, vendar menimo, da jih lahko preslikamo tudi v situacijo učenja učencev priseljencev v drugem jeziku, ki je glede na materni jezik tuji jezik (ker pa se ga učijo tudi v okolju, je drugi jezik – več o tem na začetku poglavja 3 *Jezik*).

- besedišča ter izgovarjave, intonacije in drugih prozodičnih lastnosti<sup>72</sup> jezika;
2. ZVRSTNA USTREZNOST: izbor registra, primerne za komunikacijo v šoli;
  3. TEŽAVNOSTNA STOPNJA: prilagajanje govora učencem, katerih znanje jezika je še zelo omejeno – uporaba strategij modifikacije govora: slovnično/leksikalno poenostavljanje oz. redukcija, ponavljanje, upočasnitev tempa govora, izrazitejši intonacijski vzorci in glasovni poudarki, daljši premori, poleg naštetega pa tudi vključevanje neverbalne komunikacije.

Pri tem pa menimo, da je pomembno tudi, da je učitelj potrpežljiv v komunikaciji, da v medosebni komunikaciji preverja razumevanje, da je pripravljen na dodatno razlago in dodatna navodila.

Glede na vse zapisano je torej jasno, da bi morali biti učitelji, ki se ukvarjajo s poučevanjem učencev priseljencev (in drugih deprivilegiranih skupin), deležni specialnih izobraževanj, kjer bi se seznanili o potrebah in pravicah teh otrok (povzeto po Strategiji 2007: 13), predvsem o jezikovnih prilagoditvah in o možnostih in načinih ozaveščanja medkulturnosti. Namreč, kot je zapisala Fidler (2008: 423–424), pomeni dejstvo, da se v naš vzgojno-izobraževalni sistem vključujejo tudi učenci, ki govorijo druge matere jezike, kot je slovenski, veliko prednost, ki bi jo lahko izkoristili za različne cilje; "širjenje jezikovnih obzorij vseh učencev in posledično večanje interesa za različne jezike in kulture, večanje strpnosti do manj znanih in družbeno podcenjenih jezikov in kultur, njihovih govorcev in tujcev ter ohranjanje kulturne dediščine učencev, čigar (katerih, op. a. I. B.) materni jezik ni slovenski" (ibid.). Učitelji lahko tako z vključevanjem značilnosti drugih jezikov in kultur obogatijo pouk, učencem priseljencem s tem krepijo samozavest, ostali učenci pa si s tem širijo obzorja.

Tudi avtorji Skupnega evropskega jezikovnega okvira (2001: 128) so medkulturno ozaveščenost<sup>73</sup> navedli med učenčevimi zmožnostmi, med medkulturne spretnosti pa vključili naslednje: sposobnost vzpostavljanja odnosa med izvorno in tujo kulturo, kulturna občutljivost in sposobnost identifikacije in uporabe različnih strategij za navezovanje stikov z ljudmi iz drugih kultur, sposobnost izpolnjevanja vloge kulturnega posrednika med lastno in tujo kulturo in sposobnost učinkovitega reševanja medkulturnih nesporazumov in konfliktov,

---

<sup>72</sup> Naglas, trajanje, ton.

<sup>73</sup> Medkulturna ozaveščenost je poznavanje, ozaveščenost in razumevanje razmerja (podobnosti in pomembnih razlik) med 'izvornim svetom' in 'svetom ciljne skupnosti'. (Skupni evropski okvir za jezike 2001: 127)

sposobnost preseganja stereotipnih odnosov.

Kot je zapisala Mikolič (2009: 118), se je zaradi vse intenzivnejšega soočanja različnih jezikov in kultur porodila potreba po neposrednem stiku oz. primerjava jezikov in kultur (kar je po njenem mnenju vključevanje medkulturnih vsebin na globlji ravni). Pri tem pa moramo poudariti, da morajo biti učitelji pri razvijanju medkulturne ozaveščenosti previdni, saj lahko prek posredovanja značilnosti neke kulture generirajo tudi stereotype in ustvarjajo predsodke, zato se morajo tega zavedati in vsebine, povezane s kulturami in jeziki učencev priseljencev, izbirati premišljeno. Smiselno je tudi, da predstavitev značilnosti neke kulture ali jezika (kjer se da) prepustijo učencem samim in jih usmerjajo le pri izboru tem in načinih predstavitve.

Učitelji lahko v pouk vključijo različne dejavnosti, ki vplivajo na razvijanje medkulturne (jezikovne) ozaveščenosti. Pri vse predmetih lahko prosijo učence priseljence, da kakšno besedo oz. poimenovanje povejo v svojem jeziku, kar se potem ostali učenci lahko naučijo. S tem v razredni skupnosti krepijo zanimanje za jezik učenca priseljenca ter s tem pokažejo tudi na lastno zanimanje in tolerantnost do drugega jezika. To je pomembno, saj kot so zapisale Peklaj et al. (2009: 59), so raziskave pokazale, da je eden izmed pomembnih dejavnikov, ki določajo posameznikovo sprejetost v razredu, vedenje učitelja do njega. Tako lahko tudi učiteljevo izkazovanje pozitivnih odzivov na kulturo in jezik učenca priseljenca vpliva tudi na sprejetost tega učenca ter na sprejetost njegove kulture in jezika s strani sošolcev.

Pri slovenščini kot učnem predmetu lahko učitelj v okviru medkulturnega (jezikovnega) ozaveščanja primerja določene poteze slovenskega jezika z lastnostmi drugih jezikov, npr. ob spoznavanju kakšne slovnične strukture (predvsem v višjih razredih) lahko učenca priseljenca, ki se je šolal tudi v deželi izvora, opozori na enako strukturo v njegovem maternem jeziku (ali ga opozori na odsotnost te strukture v njegovem maternem jeziku) – seveda če jezik pozna (oz. če bi se seznanil z osnovnimi zakonitostmi jezika učenca priseljenca). S tem vsem učencem omogoči globlji vpogled v zakonitosti jezikovnega razvoja in delovanja, pri tem pa pokaže na posebnosti slovenskega jezika in na njihov pomen (Mikolič 2009: 119). Vsekakor pa menimo, da je globlja primerjava jezikov na ravni poučevanja slovenščine skoraj nemogoča. V vzgojno-izobraževalni sistem se namreč vključujejo učenci, ki govorijo paleto različnih jezikov in skoraj neverjetno je, da bi učitelji poznali tako dobro vse jezike učencev priseljencev, da bi dejansko lahko vključevali jezikovne medkulturne vsebine na globlji ravni. Vključevanje medkulturnih vsebin v

poučevanje jezika namreč izhaja predvsem iz možnosti, ki jih ponuja poučevanje nekega tujega jezika, pri katerem imajo učenci prvič skupni materni jezik, drugič pa je to tudi materni jezik učitelja. Učitelji tujega jezika ob zavedanju možnosti vključevanja medkulturnosti lahko tovrstne vsebine vključijo v pouk, saj poznajo tako tuji jezik, ki ga poučujejo, kot svoj materni jezik, ki je tudi jezik večine učencev (če pri tem pozabimo – nenamerno – na vse tiste otroke, ki se vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem z učnim jezikom, ki je različen od njihovih maternih jezikov). Poleg tega pa je pomembno tudi vprašanje, "koliko prostora dejansko posvečajo tem vidikom obstoječi učni načrti" (Žitnik Serafin 2008: 145).

Kot je zapisala Mikolič (2009: 118):

lahko torej medkulturna kompetenca obsega zgolj poznavanje kulturnih tradicij in običajev oz. navad neke jezikovne skupnosti, lahko gre globlje do kritičnega razmisleka o izhodiščni in ciljni kulturi, ki se upošteva tudi v načinu komunikacije s predstavniki ciljne kulture, najglobljo medkulturno zmožnost pa predstavlja poznavanje razlik v jezikovnih sredstvih izhodiščnega in tujega jezika, ki so posledica kulturnih razlik.

Tako lahko rečemo, da je vključevanje medkulturnih vsebin na 'površinski' ravni (zgolj poznavanje in prepoznavanje kulturnih tradicij in navad jezikovne skupnosti ter kritični premislek o različnih kulturah in jezikih) relativno lahko, medtem ko je potrebno ogromno znanja, če želimo vključiti medkulturne vsebine (sploh jezikovne) na globlji ravni. Menimo, da bi bilo dovolj spodbudno že vključevanje medkulturnih vsebin na ravni poznavanja drugih jezikov in kultur. Npr. pri literarnih temah bi lahko učitelj razvijal medkulturno zavest že z obravnavo kakšne pesmi avtorja iz okolja učenca priseljenca in se tako navezal na njegovo kulturo in jezik.

Prav tako pa bi lahko širše medkulturne vsebine v pouk vključili tudi učitelji drugih predmetov; npr. pri geografiji s tem, ko bi vključili značilnosti podnebja države izvora učenca priseljenca, pri zgodovini z vključitvijo kakšnega zgodovinskega dogodka iz države izvora učenca priseljenca, ki se povezuje z zgodovinskim dogodkom na našem ozemlju, pri biologiji s predstavitvijo rastja v izvorni državi učenca priseljenca, pri gospodinjstvu ali spoznavanju okolja pri hrani, s tem ko bi učenec priseljenec predstavil tipične jedi svoje izvorne države. Poleg tega pa bi lahko učitelji vseh predmetov skrbeli, kot že rečeno, tudi za medkulturno (jezikovno) ozaveščenost, recimo s tem ko bi učence spodbudili k ustvarjanju skupnega

terminološkega slovarja za določen predmet, ki bi vključeval slovenski jezik in jezik priseljenca.

Na vključevanje medkulturnih vsebin v pouk in načrtovanje dela pri pouku pa pomembno vplivajo tudi mnenja in stališča učiteljev. Kot je zapisal Korthagen (2004: 81), mnenja učiteljev o učenju in poučevanju vplivajo na njihovo delovanje. Tudi Schmidt in Čagran (2005: 26–27) sta zapisali, da so stališča učiteljev (in učencev) do integracije pri oblikovanju razredne klime pomembna, in navedli raziskavo (Monsen in Frederickson 2004), katere rezultati kažejo, da v razredih, v katerih imajo učitelji poudarjeno pozitivna stališča do inkluzije učencev s posebnimi potrebami, je tudi pri učencih zaznana višja stopnja zadovoljstva in opazno nižji nivoji razrednih nesoglasij, preprirov kot pri učencih v razredih, v katerih poučujejo učitelji z manj pozitivnimi stališči. Tudi Jensen in Jensen (2011: 41) sta poudarili pomen učiteljskih vrednot in norm. Zapisali sta (ibid.): "Kot pedagogi moramo biti zelo pozorni na to, da lastne vrednote in norme niso edine veljavne, hkrati pa moramo biti sposobni pokazati razumevanje za kulturo drugega. Poleg tega je pomembno, da ne stigmatiziramo določene skupine staršev in otrok. / .../ Zato kot učitelj ali vzgojitelj ne moremo avtomatično pričakovati, da je vse, kar se nam zdi samoumevno, samoumevno tudi za druge."

V okviru uspešnega vključevanja učencev priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja pa so pomembna tudi mnenja in stališča učiteljev o možnostih uspeha učencev priseljencev. Naj še enkrat poudarimo, da se morajo učitelji pri vseh svojih dejavnostih zavedati lastne odgovornosti za uspeh teh učencev, kar pa nikakor ne pomeni zniževanje kriterijev za doseganje določenih standardov. Saj s tem otrokom onemogočijo napredek, poleg tega pa lahko ustvarijo tudi pogoje za reprodukcijo družbene neenakosti. Po eni strani učitelji ne smejo jezikovne nezmožnosti jemati kot izgovor za slab uspeh, po drugi strani pa ravno tako ne smejo učencem priseljencem zaradi jezikovnih nezmožnosti odreči možnosti za tekmovanje z drugimi učenci v razredu. Učitelji tako ne smejo z izborom nalog in zadolžitev za te učence vplivati na njihov (ne)uspeh; jim torej dajati lažjih nalog zato, da ne bi bili neuspešni in si posledično izgradili slabo samopodobo, ampak jih morajo motivirati in jih obremeniti toliko, kot so zmožni, ter s tem, kot pišeta Gaber in Tašner (2009: 293), prispevati k možnosti, da bodo taki otroci kdaj dosegli raven, ki jim bo omogočila izstop iz kroga otrok, ki so po njunih besedah "vredni pomilovanja".

Uspeh vključevanja učencev priseljencev pa je odvisen tudi, kot smo poudarili že v prejšnjem poglavju, od sodelovanja staršev. Tudi pri tem lahko učitelj odigra ključno vlogo. Kot sta zapisali Bešter in Medvešek (2010: 257): "Učitelji morajo biti usposobljeni za navezovanje stikov in sodelovanje s starši oziroma z družinami migrantskih učencev." Saj lahko le aktivno sodelovanje vseh strani otrokom prinese ugodne razmere vključevanja. Učitelji morajo pokazati razumevanje in spoštovanje do njihovih kultur, norm, vrednot, trenutnega položaja, saj se lahko le z ustrežno mero občutljivosti približajo staršem in učencem ter tako oblikujejo odnos zaupanja. Učitelji bi se morali zavedati, da so starši pogosto v še slabšem položaju kot učenci priseljenci, tudi sami se soočajo s številnimi stiskami in stresom priselitve in navadno so šole prvi in edini prostor interakcije z novo državo. Tako sta Jensen in Jensen (2011: 31) glede sodelovanja učiteljev s starši zapisali:

Kot pedagoški delavci moramo biti sposobni delati z vsemi starši. V vse pedagoške institucije prihajajo starši iz najrazličnejših socialnih, ekonomskih in kulturnih skupin – od direktorja uspešnega podjetja do prejemnika socialne pomoči. So starši, ki verjamejo v Boga, Alaha, Jehovo ali v nikogar; so taki, ki verjamejo v božič ali v kreacionizem, proslavljajo rojstne dni ali se vseh praznovanj zavestno izogibajo. Vse te razlike zahtevajo od pedagoga veliko odprtosti in strpnosti ter čim manj predsodkov.



# **B EMPIRIČNI DEL**

## 7 RAZISKOVALNI PROBLEM

### 7.1 Namen raziskave

V zadnjih letih se v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem vključuje vse več otrok iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij, ki se zaradi neznanja slovenskega jezika (včasih tudi nepoznavanja kulture) težko vključujejo v šolsko in širše družbeno okolje. "Posledica njihovega pomanjkljivega znanja oz. neznanja slovenščine so številne težave: predvsem ti otroci težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se težje vključujejo v širše socialno okolje." (Knez 2008: 155–156). Slovenska zakonodaja sicer predvideva določene ukrepe, ki pa so glede sistemskih rešitev še vedno premalo učinkovite, da bi omogočile učencem priseljencem uspešno vključevanje, poleg tega pa še vedno manjkajo konkretne rešitve in predlogi učiteljem za delo s to populacijo. Možna neučinkovitost sistema je pokazala tudi zadnja mednarodna raziskava o primerjavi dosežkov na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti PISA (2009), v kateri so se tudi učenci priseljenci v Sloveniji odrezali slabše kot njihovi slovenski vrstniki. Tudi podatki novejših raziskav ne kažejo boljše slike. V študiji Mipex (Migrant Intergation Policy 2011) o vključevanju priseljencev in njihovi ravni življenjskega standarda, ki jo je izvedla nevladna organizacija Migration Policy Group, se je Slovenija med enaintridesetimi državami z devetinštiridesetimi točkami uvrstila na osemnajsto mesto.

Poleg tega učitelji, ki se srečujejo s to populacijo, niso dovolj usposobljeni za delo (Hanus 2010: 123). Dodiplomski študiji za učitelje ne predvidevajo izobraževanj na temo medkulturnega vključevanja in didaktičnih metod za delo z učenci priseljenci (Vah Jevšnik in Toplak 2011: 41).

Ker se nam zdi vloga učitelja pri celotnem procesu vključevanja otroka priseljenca ključna, saj učitelj oblikuje razredno klimo, skrbi za medskupinsko interakcijo, usmerja potek pouka, izbira strategije poučevanja, je bil namen pričujoče doktorske disertacije raziskati, kako poteka pouk, če so v njega vključeni tudi otroci priseljenci, ki so se v slovensko šolo, v kateri je učni jezik slovenščina, vključili pred kratkim in ne znajo slovensko, kar jim onemogoča nemoteno spremljanje dogajanja v razredu in usvajanje učne snovi.

Pri tem pa se zavedamo, da poleg dela, ki ga opravi učitelj, lahko na uspeh učencev

priseljencev vplivajo tudi drugi dejavniki, o katerih smo obširno pisali v teoretičnem delu pričujoče disertacije.

V pričujoči disertaciji smo želeli predvsem osvetliti različne dejavnike in dejansko udejanjanje jezikovnega in siceršnjega vključevanja otrok priseljencev v šolski praksi. Zanimala nas je interakcija med učitelji in učenci priseljenci ter strategije, ki jih uporabljajo učitelji, če so v razredu prisotni tudi učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik in ki so se s slovenskim jezikom kot učnim jezikom srečali z všolanjem v slovensko šolo in ga zato (še) ne (po)znajo. Zanimalo nas je, na kakšne načine, s katerimi jezikovnimi in nejezikovnimi sredstvi si pomagajo učitelji in součenci pri vključevanju teh otrok. Pomembno vprašanje je, ali učitelji prilagajajo pouk in na kakšen način. Ob tem so nas zanimala tudi mnenja in stališča učiteljev do vprašanja vključevanja teh otrok v vzgojno-izobraževalni sistem in stališča do uporabe različnih jezikov, stališča do kultur teh otrok ter do otrok samih. Zanimalo nas je, ali prihaja do morebitnega razkoraka med deklarativno izraženimi mnenji in dejanskimi oz. uporabljenimi praksami.

Naša temeljna naloga je bila tako ugotoviti, kako se dejansko med samim poukom dogaja vključevanje otrok priseljencev. Poleg tega pa pokazati na nekatere možne dobre strategije pomoči pri vključevanju učencev priseljencev pri rednem pouku.

## **7.2 Raziskovalna vprašanja**

Na podlagi opredeljenega namena raziskave in pregledane teorije so se nam zastavila naslednja temeljna raziskovalna vprašanja, na katera smo skušali z raziskavo odgovoriti.

1. Kako poteka pri pouku, pri katerem je slovenščina učni jezik, interakcija med učiteljem in učenci, če so med njimi tudi otroci, ki jim slovenščina ni prvi jezik? Kakšne strategije in sredstva (jezikovna in nejezikovna) uporablja učitelj, da bi te otroke (ki jim slovenščina ni prvi jezik) vključil v pouk?
2. Kakšna so stališča učiteljev do vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem? Ali se kažejo razlike med stališči učiteljev in njihovim delovanjem?
3. Kakšna so stališča učiteljev do rabe drugih jezikov in vključevanja drugih kultur?
4. Kakšna so (po mnenju učiteljev) stališča drugih učencev v razredu do sošolcev

priseljencev in kakšno je njihovo sodelovanje pri vključevanju otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik, v pouk?

## 8 METODOLOGIJA

V tem poglavju predstavljamo metodologijo, ki smo jo uporabili v pričujoči raziskavi. Opisujemo postopek oblikovanja in izpeljave raziskave, namen raziskave ter raziskovalna vprašanja, na katera smo želeli v okviru raziskave odgovoriti. Predstavljamo instrumente, s katerimi smo pridobili podatke v raziskavi, in vzorec, na katerem smo raziskavo izvedli.

V omenjeni raziskavi smo uporabili metodo opazovanja z udeležbo in metodo spraševanja.

Pri metodi opazovanja z udeležbo smo opazovali pouk v osnovnih šolah, v katerega so vključeni tudi otroci priseljenci, ki jim slovenščina ni prvi jezik in ki so se v Slovenijo priselili pred kratkim. Pouk smo opazovali pri različnih predmetih in različnih učiteljih. Skupna vsem uram je bila uporaba slovenskega jezika kot učnega jezika in prisotnost učencev priseljencev.

Za namene opazovanja pouka smo izdelali instrument, ki nas je vodil v procesu zbiranja podatkov in nam tako omogočil njihovo natančnejše pridobivanje. Z uporabo načrtnega, sistematičnega in strukturiranega opazovanja smo lahko naredili relativno objektivno analizo dogajanja v razredu. Takšno opazovanje "omogoča ponovljivost in nudi večjo objektivnost zbranih podatkov" (Zabukovec 1995: 39).

Pri opazovanju pouka je raziskovalka oz. opazovalka na podlagi instrumenta za opazovanje razredne interakcije, ki ga opisujemo v nadaljevanju, skrbno spremljala naraven potek dogajanja (v razredu), pri tem pa, kot je priporočeno, sproti beležila svoja opažanja. Zabeležena opažanja so se nato interpretirala v skladu s teorijo in rezultati drugih raziskovalcev.

Za metodo spraševanja smo razvili polstrukturiran intervju in spletni vprašalnik odprtega tipa. Oba sta bila namenjena učiteljem. Z intervjujem in vprašalnikom smo želeli preveriti naša opažanja in ugotoviti, ali se mnenja in pogledi učiteljev razlikujejo od njihovega dela, opazovanega pri pouku. Intervjuji in spletni vprašalniki so tako dali še dodatno vsebino opazovanemu.

Uporaba različnih metod raziskovanja v pričujoči raziskavi je omogočila bolj zanesljive in

veljavne izsledke. Kot piše Kogovšek (2005: 264), "različne metode razkrijejo različne dimenzije empirične realnosti, /zato/ je priporočljivo, da v raziskavi uporabimo več različnih metod in s tem povečamo verjetnost, da naše interpretacije ustrezno in natančno opišejo in pojasnijo raziskovani pojav".

Uporabnost instrumentov, uporabljenih v empirični raziskavi (opazovalni instrument, polstrukturiran intervju, spletni vprašalnik odprtega tipa), smo preizkusili v pilotni raziskavi.

Na podlagi izsledkov iz literature in ob predvidevanju, kaj se pri pouku v interakciji med učitelji in učenci dogaja ter kaj bi se moralo dogajati, smo izdelali instrument za opazovanje pouka. V pomoč pri izdelavi instrumenta nam je bilo tudi predhodno prisostvovanje pri pouku na Osnovni šoli Livada (3 šolske dni), kjer smo imeli neposreden vpogled v delo v razredu. Kot piše Zabukovec (1995: 27), je strukturirano opazovanje "ustrezno takrat, kadar raziskovalec ve, katero vedenje je pomembno za proučevanje". Ravno v tem se kaže smiselnost pilotne raziskave, ki smo jo izvedli, s čimer smo preverili, ali smo v instrumentu predvideli dejanska vedenja, ki se pri pouku kažejo in so za izbrano temo raziskovanja relevantna, poleg tega pa je pilotna raziskava služila tudi kot trening beleženja opazovanja.

Instrument smo preverili na treh opazovanih urah in ga glede na dejanske rezultate opazovanja preoblikovali. Tako smo dodali kategorije, ki jih prej nismo predvideli (npr. *vprašanja učencev* – v prvotnem instrumentu je bila predvidena le kategorija *izjave učencev; samostojne ali reaktivne*. V končnem instrumentu smo tako razlikovali *samostojne izjave*, ko je učenec npr. samostojno kaj dodal k obravnavani temi, dopolnil učitelja, in *vprašanja*, ko je vprašal, npr. kaj imajo za domačo nalogo, ali postavil vsebinsko vprašanje v zvezi s snovjo, ki so se jo učili).

Polstrukturiran poglobljen intervju smo oblikovali in ga preverili z učiteljico mag. Barbaro Hanuš<sup>74</sup> z Osnovne šole Livada (vprašanja priložena v Prilogi 1). Ker ima mag. Hanuš dolgoletne izkušnje s poučevanjem učencev priseljencev, poleg tega pa se tudi raziskovalno ukvarja s tematiko učencev priseljencev, smo ob končanem intervjuju skupaj pregledali vprašanja, jih pokomentirali in tako preverili relevantnost vprašanj ter skladno s tem intervju preoblikovali in dopolnili. V tej fazi smo predvsem nekatera vprašanja združili ter spremenili

---

<sup>74</sup> Mag. Barbari Hanuš se na tem mestu iskreno zahvaljujemo za izkazano pomoč in nasvete pri oblikovanju polstrukturiranega intervjuja in pri načrtovanju raziskave.

vrstni red, tako da smo oblikovali sklope vprašanj o temah, o katerih smo želeli preveriti mnenja učiteljev. Tako smo oblikovali sklop o strategijah poučevanja, oblikah pomoči, o stališčih do vključevanja učencev priseljencev, stališčih do teh otrok, do njihovih jezikov in kultur, sklop o izobraževanju na področju poučevanja priseljencev in sklop o tem, kakšne spremembe si učitelji na tem področju želijo.

Naknadno smo oblikovali tudi spletni vprašalnik za učitelje, ki smo ga ravno tako preverili z odgovori 11 učiteljev. Na podlagi teh rešenih vprašalnikov smo vprašalnik preoblikovali, predvsem smo pri nekaterih sklopih postavili dodatna, konkretnjša vprašanja.

Tudi rezultati, dobljeni v pilotni raziskavi, so vključeni v rezultate celotne študije.

Želimo pa izpostaviti tudi etični vidik raziskovanja. Raziskava je oblikovana v skladu z vsemi etičnimi priporočili. Potrdila jo je Komisija za etiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Po predhodni predstavitvi poteka raziskave, možnih tveganj (ki jih nismo predvidevali) ter koristi, ki naj bi jih za udeležence raziskava prinesla (izkušnja s sodelovanjem v raziskavi in posredne koristi, ki izhajajo iz boljšega vključevanja učencev priseljencev), so sodelujoči prostovoljno privolili v sodelovanje v raziskavi. Udeleženci so bili seznanjeni tudi z dejstvom, da lahko v kateremkoli trenutku od sodelovanja v raziskavi tudi odstopijo. Dosledno smo upoštevali tudi varovanje osebnih podatkov vseh vpletenih. Javno tako objavljamo le skupinske rezultate. Identitete sodelujočih v nobenem primeru niso razkrite. Prav tako smo (in bomo) dobljene podatke in rezultate uporabili izključno v raziskovalne in izobraževalne namene.

Dobljene podatke smo se trudili interpretirati v skladu z resničnim dogajanjem, skrbeli smo za transparentnost izjav in s tem upoštevali načelo demokratizacije (Sagadin 1989).

## **8.1 Postopek**

Celotna raziskava je potekala v več fazah (navajamo jih v nadaljevanju), ki pa si niso sledile po spodaj navedenem vrstnem redu. Pri tem se kaže procesnost poteka raziskovanja, kar Mesec (1998: 37) opiše kot "postopno širjenje vednosti o predmetu raziskovanja". Proces zbiranja podatkov je potekal iterativno oz. ponovitveno, kar pomeni, da smo se neprestano vračali, preverjali in utrjevali v prejšnjih korakih sprejete ugotovitve. (povzeto po Mesec

1998: 39) Tako pravi tudi Sagadin (2001: 16), da na podlagi novih rezultatov "prejšnje teoretične preudarke razširjamo in modificiramo ter tako razvijamo teorijo – kot podlago za razumevanje konkretnega raziskovanega primera".

### **1. faza: opredelitev raziskovalnega problema in namena raziskave**

V prvi fazi smo opredelili raziskovalni problem in glede na to opredelitev podrobneje opredelili namen pričujoče raziskave.

### **2. faza: pregled literature**

Glede na oblikovan namen raziskave smo pregledali teorijo in obstoječe raziskave na tem področju. Pojasnili smo teoretični okvir, na podlagi katerega smo v fazah analize in interpretacije ovrednotili dobljene rezultate.

### **3. faza: oblikovanje raziskovalnih vprašanj**

V tretji fazi smo oblikovali konkretna raziskovalna vprašanja, na katera smo želeli v pričujoči disertaciji odgovoriti.

### **4. faza: izbor metode in oblikovanje instrumentov**

Na podlagi namena raziskave in raziskovalnih vprašanj smo uporabili metodo opazovanja z udeležbo (opazovanje pouka) in metodo spraševanja (poglobljen polstrukturiran intervju in spletni vprašalnik za učitelje).

Ker so bili v raziskavo (pri opazovanju pouka) vključeni učenci, smo potrebovali soglasje Komisije za etiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani o etični ustreznosti raziskave. Postopek pridobivanja soglasja je potekal od septembra 2011 do julija 2012. Skupaj s potrditvijo ustreznosti raziskave je etična komisija potrdila tudi Obveščeno soglasje za sodelovanje v raziskavi za učitelje in učence.



## **5. faza: pilotna študija in preoblikovanje instrumentov**

Ker smo želeli preveriti smiselnost in izvedljivost pridobivanja podatkov, smo vse instrumente preizkusili v pilotni raziskavi. Glede na rezultate, pridobljene v pilotni raziskavi, smo instrumente preoblikovali oz. dopolnili.

## **6. faza: pridobivanje šol in učiteljev za sodelovanje**

Dobljene podatke smo zbirali na terenu in prek interneta. Faza zbiranja podatkov se je pričela z vzpostavitvijo stikov z izbranimi šolami oz. ravnatelji šol. V januarju 2012 smo na šole (14), za katere smo vedeli, da imajo učence priseljence, poslali prošnjo za sodelovanje v papirnati obliki prek navadne pošte, saj smo menili, da lahko dopis, dobljen po navadni pošti, prinese več uspeha.

Ker je bil odziv izredno nizek in šole niso bile pripravljene na sodelovanje (predvsem zaradi nepripravljenosti učiteljev za sodelovanje), smo se odločili, da prošnjo posredujemo še na druge šole. Da bi ugotovili, v katere slovenske šole se vključujejo otroci priseljenci, smo se obrnili na Ministrstvo za šolstvo izobraževanje, znanost, kulturo in šport Republike Slovenije. Ker se na našo elektronsko pošto niso odzvali, smo prošnje za sodelovanje v raziskavi posredovali vsem 450 osnovnim šolam (katerih kontakti so objavljeni na spletnih straneh Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport Republike Slovenije) prek elektronske pošte. Šole so bile prvič pozvane k sodelovanju junija 2012. Sestavili smo dopis (Priloga 2) za sodelovanje v raziskavi, ki je bil namenjen ravnateljem osnovnih šol. Vsak dopis smo opremili s priimkom ravnatelja določene šole, saj smo želeli pristopiti z bolj osebnim pristopom. Podatke o ravnateljih šol smo pridobili prek domačih spletnih strani osnovnih šol.

V juniju in juliju 2012 je potekala komunikacija z ravnatelji osnovnih šol (večinoma prek elektronske pošte, nekateri ravnatelji oz. drugi predstavniki šol pa so se oglasili po telefonu). Z ravnatelji, ki so bili naklonjeni sodelovanju v raziskavi, smo se dogovorili, da jih ponovno kontaktiramo konec avgusta ali v začetku septembra 2012. Dogovorjeno je bilo, da bodo takrat raziskavo predstavili svojim učiteljem, ki bodo poučevali učence priseljence, primerne za sodelovanje v raziskavi. Skladno z dogovorom smo šole ponovno kontaktirali ob začetku novega šolskega leta, vendar učitelji večinoma niso bili pripravljene na sodelovanje. Na nekaj šolah so želeli tudi podrobnejši opis raziskave, potrdilo etične komisije o primernosti

raziskave, osebno predstavitev raziskave, vendar se kljub temu niso odločili za sodelovanje v raziskavi. Največkrat so omenjali nestrinjanje učiteljev s sodelovanjem, preobremenjenost, preveč dodatnega administrativnega dela pri organizaciji raziskave.

Ker je bil odziv šol oz. ravnateljev kljub različnim poskusom (stike s potencialnimi šolami oz. ravnatelji smo navezovali tudi prek poznanih zaposlenih učiteljic) nizek, smo januarja 2013 po podatkih Zavoda Republike Slovenije o šolah, ki imajo učence priseljence, poslali prošnje ponovno na 18 osnovnih šol še po navadni pošti (izpustili smo tistih 14 šol, katerim smo dopis po navadni pošti poslali že v začetni fazi) (Dopis priložen v Prilogi 3). Tudi pri tem nismo bili uspešni.

Z ravnatelji, s katerimi smo se uspeli dogovorili za sodelovanje, smo se v večini primerov po telefonu oz. elektronski pošti dogovorili o obliki izpeljave raziskave, o načinih pridobivanja soglasij za učence ter datumu in obsegu izvedbe raziskave. Soglasja učencev (oz. staršev) za sodelovanje v raziskavi so šole zbrale same.

Ker smo želeli pridobiti dodatne informacije, da bi lahko bila naša sklepanja zanesljiva, smo, kot smo že zapisali, del raziskave izpeljali tudi prek spletnih vprašalnikov, posredovanih ravnateljem oz. učiteljem. Vprašalniki so bili namenjeni vsem tistim učiteljem, ki so imeli izkušnjo poučevanja priseljenca, ki se je v redni pouk priključil brez (pred)znanja slovenskega jezika. Posredovali smo jih predvsem ravnateljem šol, ki so se strinjali, da bi raziskavo izvedli tudi na njihovi šoli, vendar učitelji niso bili naklonjeni sodelovanju v raziskavi, ki bi vključevala prisotnost raziskovalke pri pouku.

## **7. faza: zbiranje podatkov na terenu in prek interneta**

Dejansko terensko delo (opazovanje pouka in intervjuvanje učiteljev) je potekalo od septembra 2012 do maja 2013. Zbiranje podatkov prek spletnih vprašalnikov pa je potekalo od decembra 2012 do maja 2013.

## **8. faza: priprava podatkov**

Zbrane podatke smo sproti urejali, saj nam je to omogočilo boljši vpogled v dotedanje raziskovano delo in odpiralo nove poglede. Polstrukturirane intervjuje smo transkribirali.

Nenehno smo delali analizo do tedaj pridobljenih podatkov. Ob raziskovanju so nastajali tudi zapisi osebnih razmišljanj raziskovalke, ki pa niso bili sistematično popisani, saj so služili le za usmerjanje v nadaljevanju študije. V analizi smo vse pridobljene podatke klasificirali in jih na podlagi teoretičnega okvira preverjali ter interpretirali.

## **9. faza: obdelava podatkov in analiza z interpretacijo**

Sledila je faza obdelave podatkov in kvalitativna analiza dobljenih rezultatov, ki smo jih interpretirali v skladu s postavljenimi raziskovalnimi vprašanji in pregledano literaturo.

### **8.2 Vzorec**

V vzorec so bile vključene šole, v katere so se všolali v Slovenijo pred kratkim priseljeni otroci iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. Osnovno vodilo pri izboru šol je bilo torej, da so vanje vključeni otroci, ki so se šele pred kratkim preselili v Slovenijo; in sicer taki, ki po pričakovanjih učiteljev slovenščine ne obvladajo v zadostni meri, da bi lahko nemoteno sledili pouku v slovenščini. Spremljali smo pouk pri različnih predmetih in različnih učiteljih v vseh treh triadah osnovne šole.

Večina šol, ki smo jih na kakršenkoli način pozvali k sodelovanju (nekatero tudi večkrat), se ni oglasila, 43 šol se je oglasilo z negativnim odgovorom – da nimajo otrok priseljencev oz. da nimajo na novo priseljenih otrok, 32 šol pa je izrazilo pripravljenost za sodelovanje. Na koncu je bilo v raziskavo vključenih 9 šol (iz različnih koncev Slovenije), kjer smo raziskavo opravili z opazovanjem pouka. Znotraj teh šol je v raziskavi sodeloval 301 učenec, med njimi 21 učencev priseljencev (po naši klasifikaciji) – prihajali so iz Hrvaške, Bosne in Hercegovine, Kosova, Albanije, Tajske, Rusije in Kitajske – in 26 učiteljev. Prisotni smo bili pri 32 urah pouka, kar pomeni, da smo pri nekaterih učiteljih spremljali pouk več kot eno šolsko uro. Z učitelji smo izvedli 8 poglobljenih intervjujev.<sup>75</sup> V raziskavi smo pridobili tudi 51 vprašalnikov, od teh 36 v celoti in 15 le delno izpolnjenih. Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, so poučevali na razredni in predmetni stopnji. Poučevali so naslednje predmete: slovenščina, matematika, angleščina, biologija, geografija, zgodovina, kemija, tehnika in tehnologija, družba, naravoslovje, gospodinjstvo, spoznavanje okolja, glasbena vzgoja,

---

<sup>75</sup> Tri učiteljice smo na njihovo željo intervjuvali skupaj.

likovna vzgoja.

V Tabeli 2 je v številkah predstavljen vzorec, na katerem je bila opravljena raziskava.

Predmet	Število učiteljev <sup>76</sup> (spletni vprašalnik)	Število učiteljev (intervju)	Število ur opazovanja pri (učiteljih) naslednjih predmetov
Razredni pouk	11	6	-
Slovenščina	8	1	9
Matematika	4	1	7
Angleščina	2	0	2
Naravoslovje	3	0	1
Naravoslovje in tehnika	0	0	1
Biologija	4	0	1
Gospodinjstvo	4	0	0
Kemija	3	0	2
Fizika	1	0	0
Družba	0	0	2
Spoznavanje okolja	0	0	3
Geografija	2	0	2
Zgodovina	4	0	1
Tehnika in tehnologija	2	0	1
Glasbena vzgoja	1	0	0
Podaljšano bivanje	3	0	0

Tabela 2: Vzorec raziskave v številkah

Na izbor učiteljev in razredov, pri katerih smo spremljali pouk, nismo imeli vpliva. To pa za nas tudi ni bilo pomembno. Želeli smo le prisostvovati pri tistih predmetih oz. izbranih učnih snoveh, pri katerih je pričakovano prisotnega več govora, tako s strani učiteljev kot učencev; npr. slovenščina, narava, družba, etika ... (pri teh predmetih učitelji in učenci razlagajo, opisujejo itd.) za razliko od likovnega pouka ali telesne vzgoje, kjer smo predvidevali, da je prisotno manj govora, saj so v ospredju drugačne aktivnosti (učitelji predvsem dajejo navodila, ki jim učenci sledijo; rišejo, tečejo itd.). Poleg tega so ravnatelj/ce oz. socialni/e delavci/ke izbrali/e tiste učitelje, ki so bili pripravljeni sodelovati in s svojimi informacijami dodati košček v celotni zgodbi pričujoče raziskave. Prav tako nismo želeli s posebnimi zahtevami (naša zahteva je bila čas prihoda priseljence, predvsem pa neznanje jezika) vplivati na odločitev o izboru otrok, saj smo želeli spremljati takšnega otroka oz. delo učitelja z njim, ki ga sami na šoli prepoznavajo kot jezikovno šibkega. Jezikovno znanje učencev priseljencev tako nihče ni preverjal. Šlo je le za sodbo oz. oceno učiteljev glede jezikovnega (ne)znanja teh

<sup>76</sup> Nekateri učitelji poučujejo več predmetov (npr. biologijo in gospodinjstvo).

učencev.

Tako so bili v raziskavo vključeni tudi nekateri otroci, ki so se v Slovenijo priselili pred dvema letoma, vendar še vedno ne znajo slovenskega jezika na takšnem nivoju, da bi lahko samostojno in nemoteno spremljali pouk.

## **8.3 Instrumenti**

V pričujočem podpoglavju predstavljamo v raziskavi uporabljene instrumente – shemo za opazovanje pouka, vprašanja v intervjuju in vprašanja v spletnem vprašalniku.

### **8.3.1 Instrument za opazovanje pouka**

Posebej za raziskavo smo oblikovali instrument za načrtno, sistematično in strukturirano opazovanje pouka, s katerim smo lahko naredili relativno objektivno analizo dogajanja v razredu z vidika uporabe različnih jezikovnih sredstev ter strategij, ki pripomorejo k vključevanju otrok priseljencev v pouk oz. ga celo zavirajo ali preprečujejo.

S tem smo lahko pri opazovanju dogajanja v razredu kar se da omejili vpliv subjektivnosti opazovalke. Subjektivnosti pa se ne moremo popolnoma izogniti, saj je vsaka interpretacija odvisna od pogleda tistega, ki interpretira, v našem primeru raziskovalke, na katero je poleg samega opazovanja v razredu vplivalo tudi siceršnje poznavanje tematike in vsi formalni in neformalni pogovori s sodelujočimi v raziskavi.

Instrument je prilagojena Flandersova shema (1968, 1972), ki se uporablja za opazovanje razredne interakcije, to pomeni verbalnega sporazumevanja, govora učitelja in učencev. Prvotna Flandersova shema je vsebovala kategorije govora, ki so navedene spodaj.

Učiteljev govor:

1. sprejemanje čustev učencev
2. hvali ali spodbuja aktivnosti učencev
3. sprejema in uporabi ideje učencev
4. postavlja vprašanja
5. razlaga, navaja dejstva ali mnenja
6. daje navodila

## 7. kritizira

Govor učencev:

8. odgovori učencev
9. iniciativa učencev
10. tišina ali zmeda (nejasna komunikacija)

Besedna komunikacija je torej razdeljena na učiteljevo in učenčevo iniciativo in reakcijo ter na tišino ali zmedo oz. nejasno komunikacijo.

Glede na namen naše raziskave in postavljena raziskovalna vprašanja smo omenjeno shemo prilagodili. Prilagoditve so upoštevale naša predvidevanja v zvezi s komunikacijo med učencem priseljencem in učiteljem. Poleg tega so bila v shemo vključena tudi predvidevanja, kaj bi govor učitelja moral vsebovati, da bi učenca priseljenca vključil v pouk. Tako smo dodali kategorijo *Preverjanja razumevanja*, saj smo menili, da bi moral imeti učitelj dober vpogled v to, ali ga učenec priseljenec razume ali ne. Glede na to kategorijo smo instrument dopolnili tudi s kategorijo *Ponovne razlage*. Predvidevali smo, da bi učitelj učencu priseljencu ponovno razložil povedano, če bi dobil informacijo, da ga učenec ne razume. Ker gre za učenca priseljenca, smo kategorijo razdelili na razlago v tujem<sup>77</sup> in slovenskem jeziku, saj smo predvidevali, da bi lahko učitelj razlago ponovil v drugem jeziku – npr. v maternem/prvem jeziku priseljenca, če ga zna, oz. v kateremkoli drugem jeziku, ki je obema (učitelju in učencu) skupen. V instrument smo dodali tudi kategorijo *Popravljanja*, saj smo predvidevali, da učitelj, sploh pri poučevanju učenca priseljenca, ki se učnega jezika še uči, učenca priseljenca tudi popravlja – predvsem v jezikovnem smislu. Dodali smo tudi kategorijo *Komentarji, Opombe*, saj smo predvidevali, da se pri pouku dogajajo tudi druga besedna dejanja, ki jih omenjena Flandersova shema ni predvidela. Pri govoru učencev smo dodali kategorijo *Sprašuje*, saj smo predvidevali, da učenci poleg izjav (reaktivnih ali samostojnih) tudi sprašujejo. Pri tem pa se zavedamo, da je lahko vprašanje tudi reaktivna izjava, ko se učenec z vprašanjem odzove na nekaj, kar pove učitelj. Lahko pa gre tudi za samostojno izjavo, v obliki vprašanja.

V nadaljevanju predstavljamo prilagojeno Flandersovo shemo (Tabela 3), ki smo jo uporabili

---

<sup>77</sup> V tujem jeziku iz pozicije slovenskega jezika (tuji jezik, materni jezik učenca priseljenca).

v raziskavi, tej sledi podroben opis uporabljenih kategorij. Shema je, tako kot prvotna, razdeljena na govor učitelja in govor učenca. V levem stolpcu je opis opazovanih kategorij verbalnega vedenja, v desnem pa oznake za lažje sprotno klasificiranje (imeli smo vnaprej pripravljen dokument za beleženje opazovanega pri pouku, Priloga 4) dogajanja pri pouku.

Da bi bila shema bolj pregledna, smo uvedli dodatne podkategorije (npr. *Poenostavljena razlaga*, (*Bolj*) *zapletena razlaga*). Te nimajo klasifikacije v desnem stolpcu, ampak znak '-', ki pomeni, da na levi strani zapisano dejanje nima predvidene klasifikacije. Primer: Zgolj *Poenostavljene razlage* nismo klasificirali, ampak smo podrobneje klasificirali *Poenostavljeno razlago v slovenskem* (z oznako 3Psl) *ali v tujem/maternem jeziku* (z oznako 3Ptuj/m).

<b>GOVOR UČITELJA</b>	<b>OZNAKA<sup>78</sup></b>
<b>Razlaga</b>	<b>1</b>
<b>Preverja razumevanje</b>	<b>2</b>
Neposredno pri določenem učencu	<b>2a</b>
Pri vseh učencih skupaj	<b>2b</b>
<b>Ponovno razloži</b>	<b>3</b>
Poenostavljena razlaga	-
Poenostavljena razlaga v slov. jeziku	<b>3Psl</b>
Poenostavljena razlaga v tujem/maternem jeziku	<b>3Ptuj/m</b>
(Bolj) zapletena razlaga	-
(Bolj) zapletena razlaga v slov. jeziku	<b>3Zsl</b>
(Bolj) zapletena razlaga v tujem/maternem jeziku	<b>3Ztuj/m</b>
<b>Sprašuje</b>	<b>4</b>
Vsebinska vprašanja	-
Vsebinska vprašanja, namenjena posameznemu učencu	<b>4Va</b>
Vsebinska vprašanja, namenjena vsem učencem	<b>4Vb</b>
Organizacijska vprašanja	-

<sup>78</sup> Na podlagi pilotne raziskave smo poenostavili shemo oz. oznake, s katerimi smo beležili opazovanje. Prvotne, številčne oznake (npr. 3.1c – poenostavljena razlaga v slovenskem jeziku) smo zamenjali z opisnimi (3Psl, kar pomeni 3. – razlaga; P – poenostavljena; sl – slovenski jezik), kar je omogočilo dosti lažje in dosledno zapisovanje opazovanega.

Organizacijska vprašanja, namenjena posameznemu učencu	<b>40a</b>
Organizacijska vprašanja, namenjena vsem učencem	<b>40b</b>
<b>Pohvali ali spodbudi učenčeve/e aktivnost/i</b>	<b>5</b>
Kratka pohvala	-
Kratka pohvala, namenjena posameznemu učencu	<b>5Ka</b>
Kratka pohvala, namenjena vsem učencem	<b>5Kb</b>
Razširjena pohvala	-
Razširjena pohvala, namenjena posameznemu učencu	<b>5Ra</b>
Razširjena pohvala, namenjena vsem učencem	<b>5Rb</b>
<b>Popravi</b>	<b>6</b>
Opazno/neposredno	<b>6ON</b>
Neopazno/posredno	<b>6NP</b>
<b>Negativno kritizira</b>	<b>7</b>
Vsebinska kritika	-
Vsebinska kritika posameznega učenca	<b>7Va</b>
Vsebinska kritika vseh učencev	<b>7Vb</b>
Organizacijska kritika in kritika osebnosti	-
Organizacijska kritika in kritika osebnosti posameznega učenca	<b>7Oa</b>
Organizacijska kritika in kritika osebnosti vseh učencev	<b>7Ob</b>
<b>Izpostavi učenca</b>	<b>8</b>
Kjer predvideva uspeh (lažje naloge/vprašanja)	<b>8UL</b>
Kjer predvideva neuspeh (težje naloge/vprašanja)	<b>8NT</b>
<b>Komentira, daje opombe, odgovarja</b>	<b>9</b>
Komentar	<b>9kom</b>
Opomba/graja	<b>9op/g</b>
Odgovor	<b>9odg</b>
<b>Daje navodila, narekuje</b>	<b>X</b>

<b>GOVOR UČENCA</b>	<b>OZNAKA</b>
<b>Izjavi (reaktivna izjava)</b>	<b>10</b>
Vsebinski odgovori	-
Vsebinski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje (temu)	<b>10Va</b>



določenemu učencu	
Vsebinski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje razredu kot celoti	<b>10Vab</b>
Organizacijski odgovori	-
Organizacijski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje (temu) določenemu učencu	<b>10Oa</b>
Organizacijski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje razredu kot celoti	<b>10Oab</b>
<b>Izjavi (samostojna izjava)</b>	<b>11</b>
Vsebinske izjave	<b>11V</b>
Organizacijske izjave	<b>11O</b>
Komentarji	<b>11K</b>
<b>Nejasno in nerazumljivo komunicira</b>	<b>12</b>
Tišina	<b>12T</b>
Nerazumljivo govorjenje, zmeda	<b>12N/Z</b>
<b>Sprašuje</b>	<b>13</b>
Vsebinska vprašanja	<b>13V</b>
Organizacijska vprašanja	<b>13O</b>

Tabela 3: Instrument za opazovanje pouka

V zgornji shemi uporabljene oznake veljajo za:

a – v središču besednega dejanja je učenec kot posameznik

b – v središču besednega dejanja je razred kot celota

P – v središču besednega dejanja je priseljenec

Pri beleženju dogajanja v razredu smo uporabljali tudi oznako '0', kar je pomenilo, da v trenutku besednega dejanja npr. učenca učitelj ne govori (in obratno).

Primer:

4VaP – Učitelj sprašuje po vsebini točno določenega učenca, in sicer priseljenca

Razlaga primera:

4 – učitelj sprašuje

V – učitelj sprašuje vsebinska vprašanja

a – učitelj sprašuje določenega učenca

P – učenec je priseljenec

## Razlaga kategorij opazovanih dejavnosti

### GOVOR UČITELJA

#### 1 razlaga

To je kategorija besednega dejanja, ki se pojavlja skozi celotno šolsko uro, predvsem pa takrat, ko učitelj razlaga novo snov oziroma ko se na svojo razlago vrača ob kasnejšem reševanju nalog in utrjevanju predelane snovi. Razlaga je včasih prekinjena tudi z vprašanji.

Ilustrativni primer:<sup>79</sup>

*Razred rib obsega ribe hrustančnice in kostnice. Kostnice in hrustančnice se med seboj razlikujejo že po obliki telesa. Že ime pa pove, da se razlikujejo po telesni zgradbi. Hrustančnice so zgrajene iz hrustanca, kostnice pa imajo kosti.*

#### 2 preverja razumevanje

2a neposredno pri določenem učencu

2b pri vseh učencih skupaj

Pri tej kategoriji gre za besedna dejanja, ko učitelj pri učencih preverja, ali so razumeli njegovo razlago. Ponavadi kar z vprašanji *Ali ste razumeli?* in *Ali ima še kdo kakšno vprašanje?*. To lahko vpraša celoten razred, lahko pa svoje vprašanje nameni posameznemu učencu, za katerega predvideva, da ga (mogoče) ni razumel.

Ilustrativna primera:

*Ste razumeli, kar sem povedala?*

*Ali si me razumel?*

#### 3 ponovno razloži

poenostavljena razlaga

<sup>79</sup> Gre za približne zapisa izrečenega, v pravilnost katerih nismo posegali.

3Psl poenostavljena razlaga v slovenskem jeziku

3Ptuj/m poenostavljena razlaga v tujem/maternem jeziku

(bolj) zapletena razlaga

3Zsl (bolj) zapletena razlaga v slovenščini

3Ztuj/m (bolj) zapletena razlaga v tujem/maternem jeziku

Učitelj lahko zaradi nerazumevanja izrečenega svojo razlago ponovi. Če je razlaga namenjena učencu priseljencu, je lahko ta podana tudi v maternem jeziku učenca priseljenca ali v kakšnem drugem tujem jeziku, ki ga učenec priseljenec razume, oziroma lahko učitelj v svojo razlago vključi le kakšno tujo besedo, ki jo pozna in bi učencu priseljencu lahko pomagala pri razumevanju. Pri poenostavljeni razlagi predvidevamo, da učitelj poskuša z besedami, ki so učencu poznane, ponoviti razlago, pri tem pa lahko uporabi tudi gestikulacijo in dodatno ilustrativno gradivo. Pri zapleteni razlagi predvidevamo, da učitelj povedano ponovno razloži bolj na dolgo in široko. Pri tem lahko uporabi tudi dodatne besede, ki jih učenec ne pozna. Ravno to pa lahko učencu še dodatno oteži razumevanje.

Vprašanje je, za kateri jezik se učitelj odloči, ko ponudi ponovno razlago (jezik priseljenca, poenostavljena slovenščina, drugi tuji jezik, npr. angleščina), in s čim je motivirana njegova odločitev.

#### Ilustrativna primera:

Poenostavljena razlaga:

*To je majhen oblak.*

*To vam ne treba kupiti.* (Učiteljica v delu svojega besednega dejanja uporabi učenčev materni jezik.)

Zapletena razlaga: (ni bila zabeležena pri opazovanih urah)

#### **4 sprašuje**

vsebinska vprašanja

4Va vsebinska vprašanja, namenjena posameznemu učencu

4Vb vsebinska vprašanja, namenjena vsem učencem

organizacijska vprašanja

4Oa organizacijska vprašanja, namenjena posameznemu učencu

4Ob organizacijska vprašanja, namenjena vsem učencem

To je kategorija besednega dejanja, ko učitelj učencem postavlja vprašanja. Ta so lahko povezana z novo snovjo ali pa so organizacijske narave. Učitelj lahko s postavljanjem vsebinskih vprašanj učencem omogoči, da sami pridejo do novih spoznanj. Vsebinska vprašanja pa so lahko tudi ponovitvena, navadno ob začetku ure, ko jih učitelj postavi ob ponavljanju snovi, ki so se jo naučili prejšnjo uro, ali na koncu ure, ko strnejo skupaj znanje, ki so ga pridobili pri tekoči uri. Vprašanja so lahko namenjena razredu kot celoti ali določenemu učencu, ki ga učitelj določi. Pri tem je pomembno, kakšna vprašanja izbira za določenega učenca in na podlagi česa je narejena ta izbira.

Ilustrativni primeri:

Vsebinska vprašanja:

*Kaj je pitagorov izrek?*

*S katerimi besedami je Prešeren pričaral vzdušje nevihte?*

Organizacijska vprašanja:

*Ali si naredil domačo nalogo?*

*Kje smo končali prejšnjo uro?*

**5 pohvali ali spodbudi učenčeve/e dejavnosti**

kratka pohvala

5Ka kratka pohvala, namenjena posameznemu učencu

5Kb kratka pohvala, namenjena vsem učencem

razširjena pohvala

5Ra razširjena pohvala, namenjena posameznemu učencu

5Rb razširjena pohvala, namenjena vsem učencem

Ta kategorija besednega dejanja se pojavi, ko učitelj pozitivno ovrednoti prispevek učencev, in sicer lahko učitelj pohvalo nameni le določenemu učencu ali pa razredu kot celoti. Pohvala je lahko zelo kratka, lahko pa jo učitelj podkrepi še s kakšno pozitivno mislijo ali spodbudo. Včasih se kategorija spodbude in pohvale pojavi za ponovitvijo učenčeve misli.

Ilustrativni primeri:

Kratka pohvala:

*To si zelo dobro naredil.*

*Danes ste bili zelo pridni.*

Razširjena pohvala:

*Ja, ti si prav rešil. Zakaj prepisuješ od sošolca? Tudi on se lahko kdaj zmoti. Kar sebi zaupaj, vidiš, da tudi ti zmoreš in znaš.*

*Moram vas pohvaliti. Čeprav vas na to nisem opozorila, ste to opazili. Res vas pohvalim.*

## **6 popravi**

6ON opazno/neposredno

6NP neopazno/posredno

Gre za kategorijo besednega dejanja, ki je specifična ravno za govorno interakcijo, v kateri sodeluje tudi učenec priseljenec. Učitelj učence popravlja predvsem glede vsebine oz. učne snovi, pri učencu priseljencu pa popravlja tudi jezikovne napake.

### Ilustrativna primera:

Učitelj ponovi pravilni izgovor določene besede. *Oblaček.*

*Še enkrat preberi. Eno besedo si izpustila. Ponovi za mano. So prihajali.*

## **7 negativno kritizira**

vsebinska kritika

7Va vsebinska kritika posameznega učenca

7Vb vsebinska kritika vseh učencev

organizacijska kritika in kritika osebnosti

7Oa organizacijska kritika in kritika osebnosti posameznega učenca

7Ob organizacijska kritika in kritika osebnosti vseh učencev

Ena od značilnosti učiteljevega govora je tudi, da daje učencem povratne informacije o njihovem delu. Kritika je lahko vsebinska, kar pomeni, da učitelj kritizira in opozarja na nepravilnosti in neprimernosti na podlagi vsebine oz. obravnavane učne snovi, lahko pa se nanaša tudi na vedenje učencev ali celo na njihovo osebnost. Z zadnjima učitelj najpogosteje uravnava potek dogajanja v razredu.

Kritika je lahko konstruktivna, upravičena oziroma nekonstruktivna in zato neupravičena. Učenci navadno dobro ločijo med konstruktivno in nekonstruktivno kritiko, tako konstruktivno kritiko tudi (lažje) sprejmejo.

Na dogajanje v razredu pa se lahko učitelj odzove tudi s kakšno negativno gesto.

### Ilustrativni primeri:

Vsebinska kritika:

*To pa nisi prav napisala, ker si vključila še osebne zaimke, namesto le svojilne.*

Organizacijska kritika:

*Ne vem, kaj naj naredim z vami. To snov delamo že tri ure in še vedno je ne znate.*

*Obnašaj se! Če ne bom poklicala starše.*

### **8 izpostavi učenca**

8UL kjer predvideva uspeh (lažje naloge/vprašanja)

8NT kjer predvideva neuspeh (težje naloge/vprašanja)

Učitelj lahko prosi učence, da dvigujejo roke in se tako sami javljajo za odgovarjanje oz. sodelovanje pri pouku, lahko pa po svoji volji izbira učence, da odgovarjajo na njegova vprašanja, ki jih zastavlja, oz. sprejemajo reševanje narekovanih nalog. Učitelj lahko z drugim načinom poskrbi, da ne odgovarjajo vedno isti učenci in s tem v pouk vključi tudi učence, ki se sami ne vključujejo. Na ta način pa tudi izbira, katero vprašanje bo postavil kateremu učencu – tudi s tem lahko posredno spodbuja učence in jih s tem motivira. Z izborom težjih nalog pa lahko pokaže tudi na učenčev neuspeh in tako znižuje njegovo motivacijo za delo.

### **9 komentira, daje opombe, odgovarja**

9kom komentar

9op/g opomba/graja

9odg odgovor

Za razliko od drugih kategorij opazovanega učiteljevega vedenja je ta kategorija odzivna. V to kategorijo sodijo besedna dejanja učitelja, ki v prejšnjih kategorijah niso zajeta, vendar so lahko bistvenega pomena za razumevanje učiteljevega odnosa do učencev (priseljencev). Gre za komentarje, misli, opombe učitelja, ki izražajo njegov odnos do učencev, dela, snovi itd. V to kategorijo smo vključili tudi odgovore učiteljev, saj včasih tudi učenci postavijo kakšno vprašanje učitelju.

### Ilustrativni primeri:

Komentar:

*Je dvignil roko pa je moral toliko časa čakati, da je že pozabil, kaj je želel povedati, a ne.*

*Pusti jo, saj se bo spomnila.*

Opomba/graja:

*Utihnite že!*

*Ali boš šestilo do konca uničil?! Pospravi ga in ga boš doma usposobil.*

Odgovor:

*To so slovenski izrazi za geometrijske like.*

### **X daje navodila, narekuje**

Učitelj v svojih besednih dejanjih pogosto daje učencem navodila za delo. V to kategorijo besednih dejanj uvrščamo tudi narek učitelja.

Ilustrativni primer:

*Rešujte naprej naloge od tam, kjer smo včeraj končali.*

### **GOVOR UČENCA**

#### **10 izjavi (reaktivna izjava)**

vsebinski odgovori

10Va vsebinski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje (temu) določenemu učencu

10Vab vsebinski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje razredu kot celoti

organizacijski odgovori

10Oa organizacijski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje (temu) določenemu učencu

10Oab organizacijski odgovori učenca, če učitelj postavi vprašanje razredu kot celoti

To je kategorija besednega dejanja, pri kateri se učenci odzivajo na učiteljeva vprašanja z odgovori. Odgovori se lahko nanašajo na vsebinska ali organizacijska vprašanja. Pomembno je, ali se učenec vključi v govorno interakcijo, zato ker je izzvan, ali pa se v govorno interakcijo vključi samoiniciativno.

Ilustrativni primeri:

Vsebinski odgovori:

*Veliko paketo.*

*Etna.*

Organizacijski odgovori:

*Ja, sem že pripravljena.*

*Jaz nisem naredila domače naloge.*

### **11 izjavi (samostojna izjava)**

11V vsebinske izjave

11O organizacijske izjave

11K komentarji

Samostojne izjave učencev so besedna dejanja, za katera je značilno, da se učenci sami vključijo v pogovor, ne da bi jih pri tem učitelj neposredno ali posredno spodbujal. Lahko gre za vsebinske izjave. Ko pa se učenec v pogovor vključi npr. zato, ker nečesa ne razume ali ima težave z razumevanjem organizacije, vodenja in usmerjanja učnega procesa, pa govorimo o organizacijskih izjavah. Učenci pa lahko na dogajanje v razredu podajo tudi komentar.

#### Ilustrativni primeri:

Vsebinske izjave:

*Jaz sem po horoskopu oven.*

Organizacijske izjave:

*Jaz bom to naredil za domačo nalogo.*

Komentarji:

*Ti se pa ne vtikaj.*

### **12 nejasno in nerazumljivo komunicira**

12T tišina

11N/Z nerazumljivo govorjenje, zmeda

To je kategorija besednega dejanja, ki se navadno pojavi po učiteljevem vprašanju, namenjenemu točno določenemu učencu. Ta lahko na vprašanje oz. na zahtevano reševanje določene naloge odgovori (besedno dejanje učenca, opisano zgoraj – 10), lahko pa se na vprašanje odzove z mrmranjem, zmedo ali celo tišino.

#### Ilustrativni primer:

*Oblaček ... diši dim.*



### **13 sprašuje**

13V vsebinska vprašanja

13O organizacijska vprašanja

Učenci pa lahko učitelju prav tako postavijo tudi vprašanje; to je lahko vsebinsko ali organizacijsko.

Ilustrativna primera:

Vsebinska vprašanja:

*Kaj je preja?*

Organizacijska vprašanja:

*Ali bo tudi to v testu?*

Kategorizacijo smo izvajali sproti (v dokument za sprotno beleženje spremljanja pouka). Vsako besedno dejanje smo takoj, ko se je pojavilo, označili z oznako, ki je bila predvidena v instrumentu.

Pomanjkljivost omenjenega instrumenta je, da izključuje neverbalno komunikacijo in vsebino izrečenega, zato smo si ob opazovanju pouka posebej beležili dodatne informacije (neverbalna komunikacija in vsebina govornih interakcij v povezavi z učencem priseljencem), s katerimi smo dobili celostno sliko dogajanja v razredu (nanašajočo se na učenca priseljenca).

### **8.3.2 Polstrukturiran intervju za učitelje**

Poleg zgoraj opisanega instrumenta za opazovanje pouka je bil v okviru pričujoče raziskave oblikovan tudi polstrukturiran intervju za učitelje, ki se je nanašal na delo učiteljev z učenci priseljenci.

V intervjujih nas je zanimalo predvsem, v kakšnih pogledih je poučevanje, če je v razredu učenec priseljenec, specifično, na kakšen način učitelji (če sploh) prilagajajo pouk, kakšna je njihova vloga pri vključevanju učencev priseljencev, s čim si pomagajo pri delu s to populacijo učencev, kakšna jezikovna sredstva in strategije poučevanja uporabljajo, da učencem priseljencem olajšajo spremljanje pouka v njim tujem jeziku, kaj menijo o

vključevanju učencev priseljencev v redni pouk, njihovem jeziku in kulturi itd. Spodaj predstavljamo sklope vprašanj polstrukturiranega intervjuja, s katerimi smo želeli pridobiti podatke. Vprašanja polstrukturiranega intervjuja so v celoti priložena v Prilogi 5.

### **Strategije poučevanja**

S tem sklopom vprašanj smo želeli preveriti predvsem, ali se kaže razlika med deklarativno izraženimi mnenji učiteljev in njihovimi praksami, ki jih uporabljajo v razredu. Glede na to, da so učenci priseljenci specifična skupina učencev, ki imajo specifične potrebe, smo mnenja, da bi morali učitelji svoje pedagoško delo v razredu diferencirati in oblikovati individualno glede na potrebe vključenih učencev priseljencev. Zanimalo nas je, ali učitelji menijo, da je poučevanje, če so v pouk vključeni tudi učenci priseljenci, specifično, in ali glede na ta specifični položaj prilagajajo svoje delo. Zanimalo nas je tudi, ali vidijo poučevanje učencev priseljencev v rednih oddelkih kot izziv ali je to za njih težje, saj je Makarovič (1987: 38) zapisal: "Vprašanje različnosti in drugačnosti otrok v osnovni šoli nikakor ni preprosto. Predvsem ima dve razsežnosti. Po eni strani je 'drugačen' otrok problem, po drugi strani pa tudi možnost. Po eni strani je ovira pri šolskem delu, vendar hkrati tudi izziv in priložnost."

1. Ali je in v kakšnih pogledih poučevanje, če so v razredu priseljenci, specifično?
2. Ali svoje delo, ko imate v razredu tudi priseljence, kako prilagodite in na kakšen način?
3. Je to za vas težje, je izziv? Zakaj?

### **Oblike pomoči pri pouku**

Podobno kot v zgornjem sklopu vprašanj, nas je tudi v tem sklopu zanimalo predvsem, ali učitelji nudijo učencem priseljencem pri pouku kakšno pomoč. Ker lahko učencu priseljencu pri (jezikovni) integraciji šola pomaga tudi izven pouka, nas je zanimalo, ali imajo učenci priseljenci dodatne ure slovenščine (o katerih pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*). Kot pišejo v Beli knjigi (2011: 138), se morajo šole znajti po svoje in izkušnje kažejo, da je uresničevanje zakonodajnih določil odvisno zlasti od ozaveščenosti in angažiranosti posameznih učiteljev in ravnateljev. Tako je učenec deležen dodatnih ur slovenščine le, če šola za njih zaprosi na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport.

4. Ali preverite pri priseljencu, če vas razume? Kako? V katerem jeziku?
5. Kako se sporazumevate z učencem priseljencem?
6. Kaj storite, če predvidevate oz. vam učenec priseljenec pove, da vas ne razume?
7. Ali imajo učenci priseljenci na vaši šoli dodatne ure slovenščine? Kako so organizirane? Kdo jih poučuje? Kaj se učijo na teh urah?

### **Stališča o vključevanju učencev priseljencev v pouk**

Kot je zapisala že Knaflič (1990: 10), sprejetost širšega okolja, predvsem pa vrstnikov pomembno vpliva na počutje in doživljanje otrok oz. učencev, zato nas je v tem sklopu vprašanj zanimalo, kakšen odnos imajo ostali učenci do učencev priseljencev, kako poteka komunikacija med njimi in ali ostali učenci sprejemajo z zanimanjem jezike in kulture učencev priseljencev. Pomembno vlogo pri oblikovanju razredne klime in interakcije med učenci pa ima tudi učitelj. Schmidt in Čagran (2005: 26–27) sta tako navedli raziskavo (Monsen in Frederickson 2004), katere rezultati kažejo, da v razredih, v katerih imajo učitelji poudarjeno pozitivna stališča do inkluzije učencev s posebnimi potrebami, je tudi pri učencih zaznana višja stopnja zadovoljstva in opazno nižji nivoji razrednih nesoglasij, preprirov kot pri učencih v razredih, v katerih poučujejo učitelji z manj pozitivnimi stališči. To pomeni, da stališča učitelja vplivajo na njegovo delovanje znotraj razreda. S svojim zgledom ter oblikovanjem razredne klime učitelj tako vpliva na odnose med učenci razredne skupnosti. Zato nas je zanimalo tudi, kako učitelj pripravi razred na sprejem novega učenca priseljenca, kakšna je njegova vloga (kakšna je vloga šole) pri vključevanju učencev priseljencev, kako izpelje prvo uro, ko je v pouk vključen tudi učenec priseljenec.

8. Kako je izgledala prva ura, ko je bil v razredu prisoten tudi novi priseljenec?
9. Kaj (če kaj) storite, da bi se priseljenec bolje vključil v razred?
10. Kakšno vlogo imate vi kot učitelj pri vključevanju priseljencev k pouku in v družbo?
11. Kakšna je po vašem mnenju vloga šole pri vključevanju priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem?
12. Kakšni so bili odzivi sošolcev?
13. Ali mislite, da sošolci vidijo priseljence kot sebi enake?
14. Kako pomemben je jezik pri komunikaciji med učenci priseljenci in ostalimi otroki v razredu?

15. Ali učenci priseljenci in ostali učenci komunicirajo med seboj? V katerem jeziku oz. kako se sporazumevajo?
16. Kako ostali učenci sprejemajo jezike učencev priseljencev? Ali kažejo zanimanje za njihove jezike? Kako se to kaže?

### **Delo s starši**

Lovrenčič (2006: 40) je zapisala, da staršem priseljenjskih otrok "žal, zaradi različnih obremenitev in reševanja eksistenčnih vprašanj zmanjkuje časa in energije za zdrav in zavzet odnos do otroka in šole". Ker pa naj bi učencem, ki imajo šolske težave zaradi nepoznavanja jezika, pomembno pomagalo ravno vključevanje staršev v šolsko okolje (Knaflič 1990), pa nas je zanimalo, ali se starši učencev priseljencev vključujejo v šolsko okolje in sodelujejo z učitelji ter kaj menijo učitelji, bi morali narediti starši učencev priseljencev za uspešnejšo vključitev svojih otrok v šolo.

17. Kakšne izkušnje imate s sodelovanjem s starši učencev priseljencev?
18. Ali bi morali za vključevanje učencev priseljencev storiti kaj (in kaj) tudi starši?

### **Stališča do vključevanja drugih jezikov in kultur ter učencev priseljencev v pouk**

Raziskave v Sloveniji kažejo, da obstaja nestrpnost večinskega prebivalstva do priseljencev (Brezigar 2007; Medvešek 2007b; SJM 1970/71, 1987, 1990; Zavratnik Zimic et al. 2008). Tudi v Prerezu politike jezikovnega izobraževanja 2003–2005 (2003) beremo, da Evropska komisija proti rasizmu in nestrpnosti Sveta Evrope v svojem drugem poročilu o Sloveniji<sup>80</sup> omenja podatke o rasističnem odnosu (ECRI, str. 19, § 43).

In ker je Žagar (1984) ugotovil, da pedagoška stališča učiteljev pomembno vplivajo na vedenje v razredu, so nas zanimala stališča učiteljev do vključevanja učencev priseljencev ter stališča do njihovih jezikov in kultur. Stališča učiteljev lahko vplivajo na način vključevanja učencev priseljencev v pouk, prav tako pa lahko stališča učiteljev do jezikov in kultur učencev priseljencev vplivajo tudi na uporabo teh (jezikov in kultur) pri pouku. Še pomembneje je, da lahko učitelji s svojimi stališči posredno vplivajo tudi na stališča ostalih

---

<sup>80</sup> Sprejet 13. decembra 2002; dok CRI (2002) 39.

učencev. Zato nas je v tem sklopu vprašanj zanimalo, ali se učiteljem zdi prav, da so učenci priseljenci vključeni v redni pouk. Želeli smo preveriti izsledke raziskave Peček Čuk (2005b), v kateri so učitelji poudarili, da se otrok priseljencev ne bi smelo poučevati v posebnih oddelkih ali šolah. Zanimalo nas je tudi, ali učitelji v pouk vključujejo vsebine iz okolja učenca priseljenca in ali bi se naučili osnov maternega jezika učenca priseljenca z namenom boljšega sporazumevanja. Vprašali smo jih tudi, kaj storijo, če se učenci med seboj pogovarjajo v svojem maternem jeziku ter kaj, če učenec uporablja svoj materni jezik pri pouku.

19. Ali se vam zdi prav, da so ti učenci vključeni v redni pouk? Zakaj?
20. Ali v pouk vključujete vsebine iz okolja učenca priseljenca?
21. Ali bi se vam zdelo pomembno, da se naučite nekaj 'albanščine'?
22. Kaj storite, če se učenci med seboj pogovarjajo v svojem maternem jeziku? Zakaj?
23. Kaj storite, če učenec pri pouku uporablja svoj materni jezik? Zakaj?

## **Izobraževanje**

Ker se učenci priseljenci v zadnjih letih bolj intenzivno vključujejo v slovenske osnovne šole in kot pravita Vah Jevšnik in Toplak (2011: 41), v Sloveniji medkulturno izobraževanje na univerzitetni stopnji ni na voljo, prav tako pa je analiza potreb učiteljev v projektu MIRACLE<sup>81</sup> pokazala, da učitelji v vseh partnerskih državah (Sloveniji, Nemčiji, Italiji, Madžarski, Malti) nimajo jasnih priporočil in navodil, kako je mogoče didaktično vpeljati načela medkulturnega izobraževanja, nas je zanimalo, ali so se učitelji na lastno pobudo ali na pobudo šole že udeležili kakšnega izobraževanja, kjer bi lahko pridobili dodatna znanja in kompetence. Saj kot sta Vah Jevšnik in Toplak (ibid.) še zapisali, so se v zadnjih nekaj letih učitelji v slovenskih šolah začeli zavedati kulturnih razlik v razredu, vendar se z njimi niso znali soočati. Zanimalo nas je tudi, kaj menijo, da bi jim pri delu z učenci priseljenci pomagalo, saj smo želeli ugotoviti, kaj učiteljem povzroča največ težav pri delu z učenci priseljenci oz. kaj menijo, učencem priseljencem otežuje uspešno (jezikovno) integracijo.

24. Ali ste se udeležili kakšnega izobraževanja za poučevanje otrok priseljencev? Kakšnega in v kolikšnem obsegu? Zakaj ja oz. ne? Kaj ste tam izvedeli?

---

<sup>81</sup> Comenius projekt MIRACLE: Migranti in begunci – izziv pri poučevanju v evropskih šolah, 502145-LLP-1-2009-1-DE-COMENIUS-CMP, v katerem so sodelovale Slovenija, Malta, Nemčija, Madžarska in Italija.

25. Kaj bi vam pri vašem delu z učenci priseljenci lahko pomagalo?

### **Kako naprej**

Ker nižji učni uspeh učencev priseljencev v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu lahko kaže tudi na to, da sistem še vedno ni dovolj učinkovit za uspešno vključevanje učencev priseljencev (to so pokazali tudi rezultati PISA 2009), nas je zanimalo, kako vidijo učitelji trenutno stanje v vzgojno-izobraževalnem sistemu glede vključevanja učencev priseljencev, kakšnih sprememb si želijo in kaj menijo, kakšno bi bilo učinkovito poučevanje.

26. Kako vidite trenutno stanje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu glede poučevanja/vključevanja učencev priseljencev?

27. Ali bi si želeli kakšnih sprememb? Kakšnih?

28. Kakšno bi bilo po vašem mnenju najbolj primerno poučevanje za učence priseljence? Kako in na kakšen način bi morali učenje prilagoditi, če sploh?

### **8.3.3 Spletni vprašalnik za učitelje**

Kot smo zapisali, smo naknadno pripravili še dodaten vprašalnik za učitelje in ga oblikovali za spletno anketiranje. Vprašalnik smo oblikovali na spletni strani 1ka.si (orodje za spletno anketiranje). Po oblikovanem vprašalniku (navodila so na omenjeni spletni strani), dobi vprašalnik svoj URL naslov. Prek tega URL naslova (ki smo ga posredovali učiteljem oz. ravnateljem šol prek elektronske pošte) so lahko učitelji dostopali do spletnega vprašalnika. Omenjeno orodje sproti obvešča raziskovalca o novem izpolnjenem vprašalniku, prav tako pa na podlagi zbranih podatkov sproti oblikuje tudi analize.

S tem vprašalnikom smo pridobili dodatne podatke, ki so nam omogočili bolj zanesljivo interpretacijo. Tudi v tem vprašalniku so bila podobna vprašanja, kot smo jih zastavili učiteljem že v intervjujih, vendar je bil ta vprašalnik na določenih mestih bolj poglobljen, saj smo ga oblikovali na podlagi odgovorov učiteljev v intervjujih. Naj na tem mestu omenimo, da je bil vprašalnik anonimiziran. To je zagotovo lahko vplivalo na pridobivanje podatkov. Učitelji so lažje privolili v sodelovanje, poleg tega pa je precej verjetno, da so zaradi anonimnosti na zastavljena vprašanja odgovarjali iskreno. Celoten vprašalnik je na voljo v Prilogi 6. Na tem mestu predstavljamo le tista vprašanja, ki v polstrukturiranem intervjuju

niso bila zastavljena.

## **Strategije poučevanja**

V spletnem vprašalniku smo učiteljem poleg vprašanj, ki smo jih predvideli tudi v intervjuju, zastavili še neposredno vprašanje, ali nudijo učencem priseljencem kakšne oblike pomoči in kakšne, saj smo želeli dobiti konkretne podatke, ki bi jih lahko primerjali z opazovanimi urami pouka, prav tako pa bi nam ti podatki omogočili vpogled v to, za kakšne oblike pomoči se učitelji odločajo oz. kaj učitelji prepoznajo kot najpomembnejše oblike pomoči. V tej fazi smo učitelje spraševali, kako sami presojujejo svojo usposobljenosti za delo z učenci priseljenci. Vprašali pa smo jih tudi, kaj vpliva na (ne)uspeh teh otrok, saj smo želeli izvedeti, ali učitelji tudi sebe prepoznajo kot enega pomembnejših dejavnikov (ne)uspeha učencev. Zanimalo nas je, ali lahko tudi z rezultati naše raziskave potrdimo rezultate raziskave avtorjev Lesar, Čuk in Peček (2005a), ki so ugotovili, da učitelji sebe ne vidijo kot vplivnega dejavnika šolskega (ne)uspeha teh učencev.

1. Ali nudite tem otrokom kakšne oblike pomoči (med poukom, izven pouka)? Katere?
2. Ali menite, da ste dovolj usposobljeni za delo s temi učenci?
3. Kaj po vašem mnenju vpliva na (ne)uspeh teh otrok?

## **Oblike pomoči**

V tem sklopu vprašanj smo v spletnem vprašalniku učiteljem zastavili konkretno vprašanje, ki se ne veže neposredno na delo učitelja v razredu in njegovo pedagoško dejavnost, vendar lahko bistveno olajša uspešno integracijo učencu priseljencu. Gre za obliko pomoči, ki jo predvideva institucionalni okvir (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli Ur. l. RS, št. 73/08), in sicer, ali učitelji poznajo in uporabljajo Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, ki v 19. členu govori o prilagojenem ocenjevanju za učence priseljence. Ker pa so že rezultati mednarodne raziskave primerjave dosežkov PISA 2009 pokazali nižje dosežke učencev priseljencev, smo učitelje vprašali tudi, ali znižujejo kriterije za te otroke pri doseganju standardov znanja in kakšna se jim zdi ta možnost, saj je lahko ravno zniževanje kriterijev eden od vzrokov za nižji uspeh (poleg siceršnje (ne)učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega sistema, oblikovane integracijske politike itd.).

4. Ali uporabljate 'Pravilnik o prilagojenem ocenjevanju'? Kako ga razumete in uporabljate?
5. Ali znižujete standarde znanja<sup>82</sup> za te učence? Kakšna se vam zdi ta možnost?

### **Stališča do vključevanja učencev priseljencev v pouk**

V tem sklopu vprašanj smo učiteljem postavili dve konkretni vprašanji o vključevanju učencev iz tujejezičnih in tujih kulturnih okolij, ki lahko posredno pokažeta na njihova stališča do teh učencev.

6. Ali bi sprejeli v razred učenca iz tujejezičnega in tujega kulturnega okolja, če bi imeli možnost izbire? Zakaj?
7. Ali učenci priseljenci vplivajo na razredno interakcijo? Kako?

### **Stališča ostalih učencev do učencev priseljencev**

V spletnem vprašalniku smo vprašanje o tem, kako so ostali učenci sprejeli učence priseljence, razširili z vprašanjem o tem, kakšna je po mnenju učiteljev vloga ostalih učencev pri vključevanju učencev priseljencev. Ker imajo učitelji pomembno vlogo pri pripravi razreda oz. učencev na novega sošolca – učenca priseljenca, se nam je zdelo pomembno izvedeti, kakšno vlogo učitelji pripisujejo ostalim učencem pri vključevanju učencev priseljencev.

8. Kako so (po vaših izkušnjah) ostali otroci (sošolci) vplivali na vključevanje otrok priseljencev? Kakšna je njihova vloga?

### **Stališča do drugih jezikov in kultur**

V tem sklopu vprašanj smo učiteljem zastavili konkretni vprašanji glede vključevanja različnih jezikov in kultur v delo pri pouku. Ker se je že v nekaterih drugih raziskavah (npr. Bešter in Medvešek 2010) pokazalo, da učitelji menijo, da bi morali učenci priseljenci tudi

---

<sup>82</sup> Gre za zniževanje kriterijev pri doseganju določenih standardov znanja, saj standardov ne moremo zniževati. Vprašanje smo tako formulirali, ker temu tako pravijo učitelji.



doma govoriti slovensko oz. da jim uporaba materinščin otežuje integracijo, nas je zanimalo, ali se učitelji zavedajo pomembnosti poučevanja maternega jezika in ali prepoznajo znanje maternega jezika kot osnovni element samoidentifikacije, diferenciacije ...

Prek stališč do jezika lahko ugotavljamo tudi stališča do uporabnikov določenega jezika, saj je stališče do nekega jezika pravzaprav stališče do uporabnikov tega jezika. Kot je zapisala Nećak Lük (2001: 8), je objekt nekega stališča do jezika "redkokdaj sam jezik, temveč stališča do jezika odsevajo stališča do govorcev določenega jezika ali zvrsti kakšnega jezika".

9. Ali vas zanimajo jeziki in kulture učencev, ki se vključujejo v pouk? Ali jih poznate? Če jih, kako ste se spoznali z njimi?
10. Ali menite, da bi bilo dobro, da bi se otroci učili tudi svoj materni jezik? Zakaj?

### **Vloga učitelja**

Vprašanje o vlogi učitelja, ki smo ga zastavili že v intervjuju, smo bolj konkretizirali. Učitelje smo spraševali o njihovi vzgojni vlogi, ki jo imajo v okviru vključevanja učencev priseljencev (za učence priseljence in ostale učence).

11. Kakšna je vzgojna vloga učitelja v okviru vključevanja otrok priseljencev v razred?

### **Ostala vprašanja**

V spletnem vprašalniku smo učiteljem zastavili še nekatera druga splošna vprašanja. Zanimalo nas je, kaj bi po njihovem mnenju učencem priseljencem olajšalo (jezikovno) integracijo in kaj jim integracijo otežuje ter kaj bi jim olajšalo vključevanje v pouk in interakcijo z ostalimi učenci oz. kaj jim to vključevanje otežuje. S tema dvema vprašanjema smo želeli ugotoviti, kaj učitelji prepoznajo kot najpomembnejše dejavnike uspešne integracije oz. kaj vidijo kot najpomembnejši zaviralni dejavnik pri uspešnem vključevanju učencev priseljencev.

Ker so nekateri učitelji v intervjujih rekli, da imajo veliko administrativnega dela in ker tudi sicer učitelji pravijo, da z vsako reorganizacijo šolstva dobijo dodatne administrativne zadolžitve, smo učitelje vprašali, kaj vse vključuje njihovo delo poleg poučevanja v razredu.

To je pomembno predvsem zato, ker se zdi, da z večanjem obsega administrativnega dela učiteljem primanjkuje časa za kakovostno načrtovanje in izvedbo pouka. Vprašali smo jih tudi, ali vse ostalo delo vidijo kot izziv ali oviro, saj lahko dodatno delo (kar so učitelji kasneje tudi navajali) pomeni tudi delo na kakšnih projektih, spremljanje napredka učencev, obšolske dejavnosti in seminarje.

Ker menimo, da vodstvo in širša šolska klima vplivata na delo v šoli, kar poudarjajo tudi v Prerezu 2003–2005 (2003: 25), nas je zanimalo, ali imajo učitelji podporo pri delu z učenci priseljenci med kolegi in od vodstva šole.

12. Kaj bi tem učencem olajšalo vključevanje v pouk in interakcijo z ostalimi učenci oz. kaj jim interakcijo otežuje?
13. Kaj bi tem otrokom olajšalo jezikovno integracijo oz. kaj jim jezikovno integracijo otežuje?
14. Kaj vključuje učiteljsko delo poleg poučevanja v razredu? Ali so dodatne obveznosti ovira ali spodbuda za kakovostno pedagoško delo?
15. Ali imate podporo med kolegi in od vodstva šole pri delu z otroki priseljenci? Kako se kaže?

Z rezultati vzporednih študij, pri katerih smo ob uporabi polstrukturiranega intervjuja in spletnega vprašalnika z učitelji ovrednotili njihova stališča do vključevanja otrok priseljencev, do njihovih jezikov in kultur ter stališča ostalih otrok, sošolcev učencev priseljencev, smo poskušali pokazati na morebitne razlike, ki se kažejo med stališči in dejansko, pri pouku izkazano prakso.

K rezultatom v empirični študiji pa so prispevali tudi neformalni pogovori v okviru raziskave, predvsem pogovori z nekaterimi socialnimi delavkami šol, na katerih smo izvedli raziskavo.

## 9 REZULTATI

V tem poglavju zaradi večje preglednosti predstavljamo konkretne podatke rezultatov, ki smo jih dobili v okviru empirične študije pri opazovanju pouka. Na koncu poglavja prilagamo pridobljene podatke tudi v obliki tabele (Tabela 4). V naslednjem poglavju v analizi in interpretaciji rezultatov poleg teh, tukaj predstavljenih rezultatov, sproti vključujemo še rezultate, pridobljene v intervjujih in spletnih vprašalnikih.

Na podlagi 32 opazovanih ur pouka, pri katerih je bilo vključenih 21 učencev priseljencev (večinoma je bil pri opazovanih urah pouka prisoten en učenec priseljenec, pri eni opazovani uri sta bila prisotna dva učenca priseljenca, pri dveh pa trije) in 26 učiteljev, se je pokazalo naslednje:

Pri 12 opazovanih urah pouka učitelji niso na nikakršen način vključili učencev priseljencev v pouk – učencem priseljencem niso zastavili nobenega vsebinskega vprašanja, niso jih vprašali, ali povedano razumejo, niso stopili do njih, niso jim ponudili dodatne razlage, niso jih pohvalili ali spodbudili, učencem niso izročili prilagojenih učnih listov, prav tako niso uporabljali slikovnega materiala, ki bi učencem priseljencem omogočil (lažje) razumevanje učne snovi. To pomeni, da pri skoraj tretjini vseh opazovanih ur učitelji niso kakorkoli prilagodili svojega dela dejstvu, da so v razredu tudi učenci, ki slovenskega jezika še ne obvladajo dovolj dobro, da bi lahko nemoteno spremljali pouk. Več o prilagoditvah pouka pri ostalih opazovanih urah pouka pa sledi v naslednjem poglavju.

Daleč največ (1113) besednih dejanj učiteljev je bilo namenjenih vprašanjem. Z vprašanji so učitelji nadomestili razlago, saj so učence prek vprašanj vodili do spoznanj nove učne snovi. Učitelji so več vprašanj namenili posameznemu določenemu učencu (692) kot razredu kot celoti (421). Pri opazovanih urah smo opazili, da učitelji najpogosteje zahtevajo, da učenci dvigujejo roke in se sami javljajo za odgovarjanje na določeno vprašanje. Učitelji so redkeje sami določali učence, da odgovorijo na zastavljeno vprašanje. To pomeni, da so bili v takšni organizaciji pouka aktivni vedno le nekateri. Učenci priseljenci se tako niso aktivno vključevali v pouk. Pri opazovanju pouka učenci priseljenci tudi niso podajali samostojnih izjav. Izjemoma se je to zgodilo v štirih primerih. Dva učenca priseljenca sta učiteljico vprašala, ali smeta na stranišče. En učenec je postavil vsebinsko vprašanje *Kaj je preja*, en učenec pa je podal samostojno izjavo *Sem priden, a ne*. Od vseh vprašanj, ki so bila

namenjena določenim učencem, je bilo 70 vprašanj namenjenih učencem priseljencem.

Učitelji so pri 9 opazovanih urah učence vprašali, ali so snov razumeli. Neposredno pri določenem učencu so razumevanje preverili pri petih učencih, od tega pri štirih učencih priseljencih.

Učitelji so v treh primerih učencem priseljencem razlago ponovili. Šlo je za kratko razlago. Učitelj je v enem primeru razlago ponudil v slovenskem jeziku, v dveh primerih pa je uporabil materni jezik učenca priseljenca.

Učitelji so pri 23 opazovanih urah 66-krat pohvalili učence za njihovo delo pri pouku. Navadno so bile to enobesedne pohvale *Super*. Od tega so učitelji 12-krat pohvalili učenca priseljenca. V šestih primerih je bila pohvala namenjena vsem učencem skupaj.

Učitelji so učence le v nekaj (7) izjemah negativno kritizirali. V petih primerih je bila negativna kritika namenjena določenemu učencu, v dveh pa razredu kot celoti. Učenci priseljenci v nobenem primeru niso bili deležni negativne kritike.

Učitelji so pogosteje tudi komentirali (55) in učence opomnili/grajali (35) glede na dogajanje v razredu. V osmih primerih je bil komentar namenjen učencu priseljencu, v dveh primerih pa sta bila učenca priseljenca deležna opozorila.

Samo en učitelj je pri razlagi snovi (le v enem delu učne ure) uporabil slikovno gradivo, pri nobeni od opazovanih ur pa učitelji niso izročili učencem priseljencem prilagojenih učnih listov. Pri eni uri smo opazili vključevanje medkulturnih vsebin.

<b>GOVOR UČITELJA</b>	<b>Število dogodkov</b> (v katere so vključeni vsi/ostali učenci)	<b>Število dogodkov</b> (v katere so vključeni učenci priseljenci)
<b>Preverja razumevanje</b>	-	-
Neposredno pri določenem učencu	5	4
Pri vseh učencih skupaj	13	0

<b>Ponovno razloži</b>	-	-
Poenostavljena razlaga	-	-
Poenostavljena razlaga v slov. jeziku	0	1
Poenostavljena razlaga v tujem/maternem jeziku	0	2
(Bolj) zapletena razlaga	-	-
(Bolj) zapletena razlaga v slov. jeziku	0	0
(Bolj) zapletena razlaga v tujem/maternem jeziku	0	0
<b>Vključevanje učencev priseljencev prek vprašanj</b>	-	-
Vprašanja, namenjena posameznemu učencu	692	70
Vprašanja, namenjena vsem učencem	421	-
<b>Pohvali ali spodbudi učenčev/e aktivnost/i</b>	-	-
Pohvala, namenjena posameznemu učencu	66	12
Pohvala, namenjena vsem učencem	6	-
<b>Negativno kritizira</b>	-	-
Negativna kritika posameznega učenca	5	0
Negativna kritika vseh učencev	2	-
<b>Komentira, daje opombe, odgovarja</b>	-	-
Komentar	55	8
Opomba/graja	35	2
Odgovor	35	0
<b>Uporaba slikovnega materiala</b>	/	1
<b>Prilagojeni učni listi</b>	/	0
<b>Vključevanje medkulturnih vsebin</b>	0	3

Tabela 4: Opazovana dejanja učiteljev pri vključevanju učencev priseljencev v pouk

## 10 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

Analizo in interpretacijo dobljenih rezultatov<sup>83</sup> v nadaljevanju delimo na devet sklopov. Prvih osem se navezuje neposredno na raziskovalna vprašanja, postavljena v prvi fazi raziskovanja. V zadnjem, devetem, pa se dotikamo še nekaterih dodatnih podatkov, ki smo jih pridobili v okviru raziskave in pomembno osvetljujejo obravnavano tematiko. Vsak skop je razdeljen na podatke, ki smo jih pridobili prek vprašanj, bodisi v poglobljenih intervjujih (Priloga 7) ali spletnih vprašalnikovih, in tiste podatke, ki smo jih pridobili prek opazovanja oz. prisotnosti pri pouku.<sup>84</sup> Na koncu vsakega sklopa sledi povzetek temeljnih ugotovitev.

Odgovore učiteljev predstavljamo v nespremenjeni obliki, tako kot so bili izrečeni ali zapisani.

### 10.1 Stališča do vključevanja otrok priseljencev

Stališča učiteljev do vključevanja otrok priseljencev smo preverjali prek naslednjih vprašanj:

*Ali je delo učitelja, če so v redni pouk vključeni tudi učenci priseljenci, težje kot običajno ali predstavlja izziv?*

*Ali bi sprejeli v razred učenca priseljenca iz tujejezičnega in tujega kulturnega okolja, če bi imeli možnost izbire? Zakaj?*

*Ali se vam zdi prav, da so učenci priseljenci vključeni v redni pouk? Zakaj?*

Pri opazovanju pouka pa smo bili pozorni na to, ali učitelj v pouk vključuje tudi učenca priseljenca. Zanimalo nas je, ali učitelj pri pouku učenca priseljenca kaj vpraša, preveri, ali ga ta razume, ga pokliče pred tablo, stopi do njega, mu kaj dodatno razloži, ga spodbuja ali ga pohvali.

#### **Prek vprašanj:**

Slaba polovica učiteljev (21) se je strinjala, da je poučevanje razreda, v katerega so vključeni tudi učenci priseljenci, katerih materinščina ni slovenščina, izziv.

---

<sup>83</sup> Ker v raziskavi nismo pridobili vseh spletnih vprašalnikov v celoti izpolnjenih, ker je bil spletni vprašalnik v začetni fazi preoblikovan in ker smo med učitelji izvedli polstrukturiran intervju, vsi učitelji niso odgovorili na vsa vprašanja. V interpretaciji podatkov to upoštevamo in analiziramo podatke glede na število učiteljev, ki so na določeno vprašanje odgovorili.

<sup>84</sup> V poglavju 8 *Rezultati* se nahaja tabela podatkov, pridobljenih pri opazovanju pouka.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Izziv; nekaj novega, kako učencu omogočiti lahki prehod na normalno podajanje snovi."*

*"Izziv, ker si predstavljam sebe v taki situaciji ter vem, da lahko primerno vodenje skozi novo okolje in situacije olajša delo za naprej."*

*"Ni težje, je pa vsekakor izziv. Hkrati pa mi to nudi in podaja nova znanja, saj se je potrebno na sam pouk več pripravljati."*

Pol manj učiteljev (11) je videlo vključenost otrok priseljencev v pouk kot breme.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Seveda je težje, saj zahteva dodatno delo, organizacijo dela, načrtovanje ..."*

*"Je težje, v razredu je čedalje več učencev, ki niso samostojni, potrebujejo pomoč."*

*"Problem je takšno poučevanje, saj pedagoška ura traja samo 45 minut, nato imaš že novi problem z naslednjim razredom. Problem je, ker ne veš, ali učenec ne zna ali samo ne razume."*

Glede zgornjega odgovora lahko zapišemo, da je znanje najbrž povezano z razumevanjem, saj predvidevamo, da učenec, ki snovi ne razume, se je tudi ne more naučiti in znati. Menimo, da sta razumevanje in znanje logična vzročno-posledično povezana pojava. Pri tem bi moral torej učitelj poskrbeti, da ga učenec razume. Šele ko bi ga učenec razumel, bi se učitelj sploh lahko ukvarjal s preverjanjem njegovega znanja.

*"Je veliko težje, saj se izgublja čas."*

V kakšnem smislu je poučevanje razreda, v katerega so vključeni tudi učenci priseljenci, za učitelja, ki je podal zgornji odgovor, izguba časa. V razredu so učenci z različnimi učnimi sposobnostmi, nekateri napredujejo počasneje in potrebujejo več spodbud, drugi pa hitro dosejajo predvidene učne standarde. To bi pomenilo, da je individualizacija pouka, izguba časa. Sprašujemo se, ali zgornji odgovor kaže na to, da je vloga učitelja zgolj poučevanje in podajanje snovi, predvidene z učnim načrtom, pri tem pa zanemarja vse druge vloge učitelja, prav tako pa, kar je zelo pomembno, zanemarja vprašanje uspešnosti posredovanja znanja.

Dve učiteljici pa sta izpostavili težavnost za otroka, in sicer:

*"To je breme. Ne breme v nekem najhujšem pomenu zame, ampak za otroka, zato ker je to, konkretno pri slovenščini, ves čas neko popravljjanje napak, seveda z vso toleranco, da se razumemo. Ampak ja, to je breme."*

*"Težje je v tolikšni meri, v kolikšni se ti otrok smili, saj je zaradi sistema postavljen v množico*

*slovensko govorečih otrok in se mora – tako pričakujemo – znajti. Kakšna neumnost! Otrok bi moral imeti jezikovno predznanje, preden bi začel obiskovati pouk, ali pa bi mu moralo Ministrstvo nameniti mnogo več individualnih ur za usvajanje jezika."*

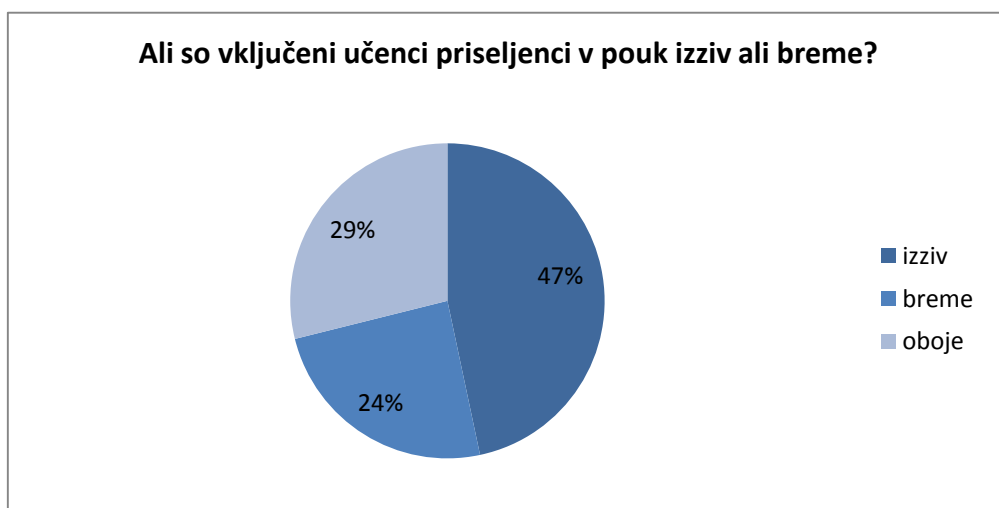
Kar nekaj učiteljev (13) je odgovorilo, da je poučevanje razreda, v katerega je vključen tudi učenec priseljenec, ki ne zna (dobro) slovensko, hkrati izziv in težje delo.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Vsekakor je težje, pa tudi izziv. Zahteva dodatno delo, priprave, iznajdljivost, ustvarjalnost. V bistvu to pomeni stalen več-nivojski pouk znotraj iste skupine."*

*"Izziv in problem. Izziv, ker rada delam nekaj novega oz. ker rada pomagam. Problem pa zato, ker vidim, da ni takega učinka, kakršnega bi jaz rada videla, da bi bil."*

*"Na vsak način je velika obremenitev. Tudi zato, ker ti ni vseeno. Ne moreš pustiti otroka, da tam vegetira v razredu. Seveda pa je tudi izziv, kako boš to naredil."*



Graf 1: Ali so vključeni učenci priseljenci v pouk izziv ali breme?

Na vprašanje, ali bi sprejeli v razred učenca priseljenca iz tujejezičnega in tujega kulturnega okolja, če bi imeli možnost izbire, so 4 učitelji odgovorili, da tako ali tako nimajo izbire. Večina učiteljev (17) je odgovorila pritrdilno.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Da, vsi imamo pravico do izobraževanja."*

*"Da, ker bi mi bilo izziv, hkrati pa razširitev strokovnih izkušenj ter bližnje srečanje z drugo kulturo."*

*"Bi, ker je to izziv in tudi preizkus človeške plati učitelja."*



*"Seveda, tako kot vsakega učenca. Prepričana sem, da to samo bogati razred, učence, strokovne delavce. Istočasno pa omogoča razvijanje medosebnih odnosov, strpnosti, sprejemanje drugačnosti."*

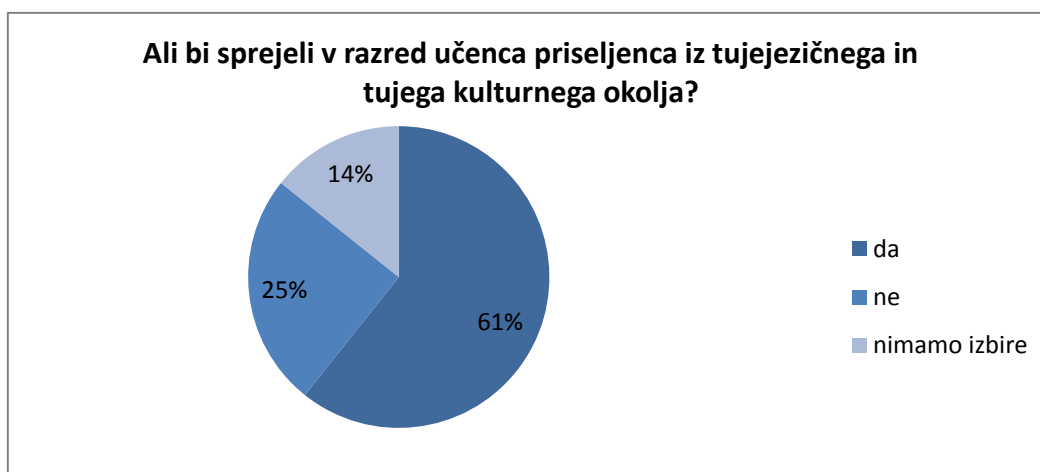
Kljub temu, da je ena od učiteljic zapisala, da je vprašanje nesmiselno, saj namiguje, da obstajajo učitelji, ki so nestrpni in neprilagodljivi v svojem delu, pa je 7 učiteljev zapisalo, da ne bi sprejelo v razred otroka iz tujejezičnega ali tujega kulturnega okolja, če bi imelo možnost izbire. Med temi sta dve učiteljici zapisali, da bi se tako odločili predvsem zaradi neznanja tujih jezikov.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Saj nimaš pri tem nobene izbire. Vodstvo določi, v kateri razred gre in tako je. Če pa bi lahko izbiral, bi se pa izognil, če bi se le dalo."*

*"Če bi imela možnost izbire, se raje ne bi odločila. Razlog je enostaven – že tako je veliko dela, to pa še poveča obseg dela."*

*"Če bi ugotovila, da je potrebno, bi. Ker je prav, da se otoka sprejme in se mu pomaga. Glede na to, da si v takih situacijah navadno prepuščen samemu sebi, nakoplješ si dodatne težave, povečan obseg dela ... bi se pa, če bi bilo mogoče, izognila."*



Graf 2: Ali bi sprejeli v razred učenca priseljence iz tujejezičnega in tujega kulturnega okolja?

Večina učiteljev (34) se je strinjala, da je prav, da so tujejezični otroci vključeni v redni pouk, saj se lahko tako hitreje integrirajo v okolje. Učitelji so izpostavili kot prednost pri vključevanju v redni pouk predvsem hitro učenje slovenskega jezika.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Zdi se mi prav. Tako imajo možnost, da se s pomočjo sovrstnikov vključijo v svoje novo"*

življenjsko okolje. Sovrstniki tudi pridobijo dragoceno multikulturno izkušnjo."

"Zdi se mi prav, saj se učenci zelo hitro vključijo v novo delovno okolje, tako da bi bili ob morebitni izključitvi prikrajšani za socializacijo in učenje v heterogenem in stimulativnem okolju."

"Dobro je, da so vključeni v pouk, saj se tako iz dneva v dan učijo jezika, pridobivajo na besedišču, se družijo z ostalimi sošolci in se iz teh pogovorov naučijo še več."

"Da, da se lažje in prej naučijo slovenskega jezika, ter da se prej socializirajo."

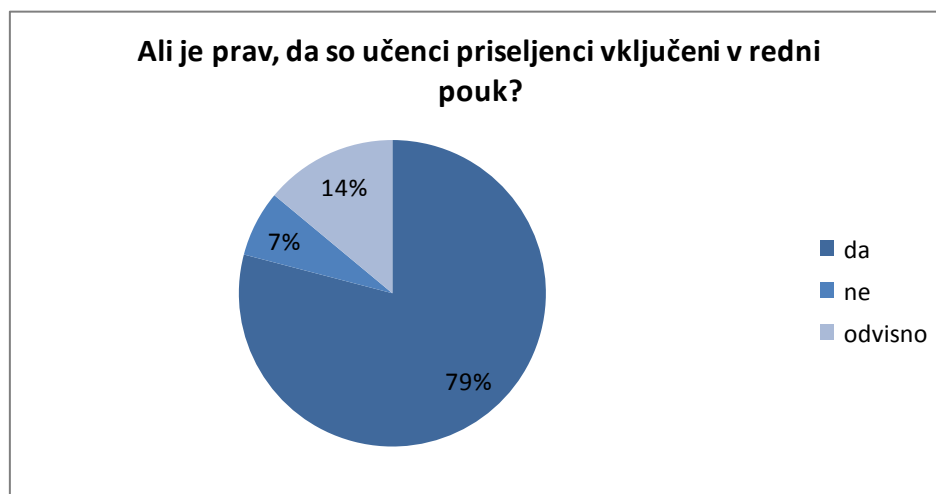
Nekateri učitelji pa so imeli pri vprašanju vključevanja učencev priseljencev v redni pouk pomisleke predvsem zaradi (ne)znanja slovenskega jezika.

Primeri značilnih odgovorov:

"Dokler ne znajo vsaj malo osnov jezika, mislim, da to nima smisla."

"Ne, najprej bi se morali naučiti slovenščino."

"Ne. Zaradi njihovih jezikovnih barrier, se v šoli ne znajdejo, zato pogosto postanejo disciplinsko problematični, izgubljajo samopodobo. Tudi sami se ne želijo vključevati med slovensko govoreče učence in se naučiti slovenščine."



Graf 3: Ali je prav, da so učenci priseljenci vključeni v redni pouk?

### **Prek opazovanja pouka:**

Pri opazovanju pouka smo ugotovili, da učitelji vključujejo učence v pouk predvsem prek postavljanja vprašanj, pri čemer so pogostejša vprašanja, ki so namenjena določenemu učencu, razmeroma veliko pa je tudi vprašanj, ki so namenjena razredu kot celoti, na katere pa učenci navadno kar v en glas odgovorijo ali pa dvigujejo roke in se sami oglašajo za

odgovarjanje. Postavljanje vprašanj je tudi najbolj številčno besedno dejanje učitelja od vseh dejanj, ki smo jih opazovali pri pouku.

Ugotovili smo, da pri 1/3 vseh opazovanih urah učitelji niso vključili učenca priseljenca v pouk na nikakršen način. Pri ostalih opazovanih urah pouka pa so jih vključili od dva do trikrat na učno uro. Predvsem tako, da so jih kaj vprašali. Nekatere vključitve učenca priseljenca v pouk so bile naključne, ko so učenci brali odgovore eden za drugim glede na sedežni red in je prišel tudi učenec priseljenec na vrsto. Učenci priseljenci so le redko sami sodelovali pri pouku, recimo z dvignjeno roko. To je bilo pričakovano, saj smo predvidevali, da se nekdo, ki jezik ne obvlada dobro, manj izpostavlja z dvigovanjem rok. Pri tem se kaže navodilo učitelja, da morajo otroci dvigovati roke, in učitelj kliče na odgovarjanje samo tiste, ki imajo dvignjene roke, slabo, saj so tako nekateri vedno izključeni iz aktivnega sodelovanja pri pouku.

### **Ugotovitve:**

Glede stališč učiteljev do vključevanja otrok priseljencev lahko zaključimo, da so učitelji v večini naklonjeni vključevanju otrok priseljencev v pouk. Večina učiteljev se je strinjala, da je delo v razredu, v katerega so vključeni tudi učenci priseljenci, izziv in ne breme. Nekaterim učiteljem pa je bil to hkrati izziv in breme. Izziv predvsem zato, ker je to nekaj novega in predstavljajo učenčev napredek in načini poučevanja učitelju izziv, breme pa predvsem zato, ker to za učitelja pomeni dodatno delo in ker je omejen časovno in z učnim načrtom ter zato ne more narediti vsega, kar bi učenci potrebovali, da bi lahko dosegali rezultate glede na svoje sposobnosti.

Prav tako se je večina učiteljev strinjala, da morajo biti učenci vključeni v redni pouk, saj se lahko tako hitro naučijo jezika in se tudi socialno integrirajo. Tudi Peček Čuk (2005b: 39) je zapisala, da so vprašani učitelji v študiji, ki so jo izvedli v okviru Ministrstva za šolstvo in šport, v večini odgovorili, da učenci priseljenci ne bi smeli biti poučevani v posebnih oddelkih ali šolah. Seveda pa samo prisotnost pri pouku zagotovo ne more biti dovolj, da se učenec nauči slovenski jezik, še manj pa da uspešno usvoji vso učno snov, ki ga od njega zahteva učni načrt. Kot je opozorila Knez (2011: 8), je zmotno razmišljanje, da se otroci naučijo jezika mimogrede. Otroci lahko tudi le dajejo vtis, da jezik znajo, vendar je njihovo znanje za spremljanje pouka, ki zahteva poznavanje bolj kompleksnih jezikovnih struktur in širše besedišče, prešibko.

Pri tem je zanimivo, da nihče od učiteljev ni izpostavil problema stigmatizacije v primeru, če učenci ne bi bili vključeni v redni pouk. To je lahko problematično, saj kaže na dejstvo, da učitelji ne poznajo strokovnih priporočil o vključevanju učencev priseljencev, ki pravijo, da morajo države učence priseljence vključiti v redne osnovne šole. Tako je npr. Heckmann zapisal (2008: 23), da so manjšinski otroci manj uspešni v segregiranih šolah. Tisti učitelji, ki so menili, da bi bilo bolje, da se učenci ne bi vključili v redni pouk, so izpostavljali predvsem neznanje jezika, ki učencem onemogoča doseganje dobrih rezultatov.

Učitelji so v večini pritrdili, da bi sprejeli učenca priseljenca v razred, če bi imeli možnost izbire, saj je to izziv. Tisti, ki se s tem niso strinjali, pa učencev priseljencev ne bi sprejeli predvsem zaradi povečanega dela, ki ga to prinese.

Nasprotno od izraženih pozitivnih stališč učiteljev do vključevanja učencev priseljencev v pouk pa smo prek opazovanja pouka ugotovili, da učitelji učence priseljence le izjemoma dejavno vključujejo v pouk.

## 10.2 Strategije poučevanja

Glede učiteljevega dela z učenci priseljenci smo učitelje vprašali:

*Ali je in v kakšnih pogledih poučevanje specifično, če je/so v razredu učenec/i priseljenec/i?*

*Ali prilagajate pouk oz. delo v razredu, če je/so v razredu priseljenec/si? Kako?*

*Ali menite, da ste dovolj usposobljeni za delo s temi učenci?*

*Kako bi moralo biti po vašem mnenju organizirano poučevanje učencev priseljencev, da bi bilo čim bolj uspešno?*

Pri opazovanju pouka smo se osredotočili na v instrumentu predvidene kategorije. Te so: ali učitelj preverja razumevanje pri učencu priseljencu, ali mu ponudi dodatno razlago, kakšna je dodatna razlaga, ali je poenostavljena ali zapletena, v katerem jeziku (slovenščini, maternem jeziku učenca priseljenca, tujem jeziku). Opazovali smo tudi, ali učitelj postavlja učencu priseljencu takšna vprašanja, kjer predvideva uspeh ali neuspeh. Bili smo pozorni tudi na pohvale ali negativne kritike, ki jih učitelj namenja učencu priseljencu, prav tako pa smo spremljali tudi morebitne komentarje, ki bi lahko dodatno osvetlili učiteljev odnos do učenca priseljenca oz. opazovane tematike.

### **Prek vprašanj:**

Večina učiteljev (31) je menila, da je poučevanje specifično, če je pri pouku prisoten učenec priseljenc.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Potrebne so prilagoditve pri podajanju navodil in ocenjevanju."*

*"Poučevanje v takih razredih je vsekakor specifično. Potrebna je individualizacija, stalna povečana pomoč otroku. Ostali otroci so zato nujno prikrajšani za učiteljevo pozornost. Splošen tempo podajanja snovi je lahko upočasnen."*

*"Seveda. Učencem tujcem je potrebno pripraviti prilagoditve, tako na področju razlage, domačega dela, zapiskov, spraševanja, preverjanja znanja in preizkusov znanj."*

*"Delo je otežkočeno, saj se individualno ukvarjam s takim učencem, mu poskušam razložiti besede, pomene le teh, kar pa je zelo težko."*

*"Učenje je specifično, saj se prilagajmo tudi jezikovnim zmožnostim učenca priseljenca, hkrati pa ga poskušamo čim bolj aktivno vključiti v pouk in socialno sredino."*

Zgornji odgovor nakazuje na širše vključevanje oz. sprejetost učenca priseljenca znotraj razredne skupnosti. Učiteljica z odgovorom posredno pokaže na pomembnost sprejetosti učenca priseljenca med vrstniki, prav tako pa pokaže tudi na razumevanje omejene jezikovne zmožnosti učenca priseljenca v slovenskem jeziku.

Le nekaj učiteljev (7) je reklo, da poučevanje ni specifično. Dve učiteljici, učiteljici angleščine, sta rekli, da pri tujem jeziku ne prihaja do težav.



Graf 4: Ali je poučevanje specifično, če so v razredu učenci priseljenci?

Učitelji (27) so poročali, da pouk tudi prilagajajo. Nekateri (5) pa, da pouka ne prilagajajo, vendar delajo z učencem individualno. Tisti, ki prilagajajo pouk, učencu priseljencu

namenjajo predvsem dodatne in poenostavljene razlage in navodila, večkrat pa so se pojavili tudi odgovori, da takšnim učencem pomagajo ostali učenci oz. da učenca priseljenca posedejo zraven kakšnega uspešnega/pridnega učenca.

Primeri značilnih odgovorov:

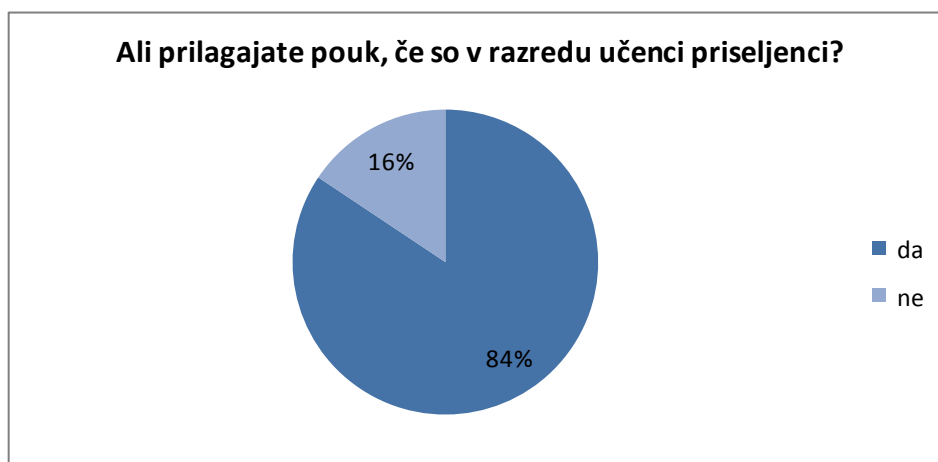
*"Delo je prilagojeno tako, da bolj počasi govorim, potrudim se biti čim bolj razločna, preverim razumevanje navodil, razumevanje, kaj mora narediti. Učenec sedi blizu mene, kjer mu lažje pomagam pri opravljanju dela, ga usmerjam in spodbujam."*

*"Prilagajam dajanje navodil, dodatno razlagam potek naloge in pomen besed, učenci pišejo prilagojene teste."*

*"Več poudarka dam na glasno in jasno izgovorjavo, večkrat ponovim povedi pri narekovanju besedila."*

*"Pouk prilagajam priseljencem v tem, da jim ponudim veliko slikovnega materiala, večkrat ponovim navodila, včasih govorim tudi v njihovem jeziku, če ga poznam."*

*"Da, pri delu večkrat zadolžim ostale učence, da pomagajo temu učencu, več je individualne obravnave in razlage. Večkrat tudi uporabim demonstracijo ali lastno izkušnjo za primerjavo."*



Graf 5: Ali prilagajate pouk, če so v razredu učenci priseljenci?

Medtem ko je le ena učiteljica rekla, da je učenje učencev priseljencev že zdaj uspešno, so se ostali učitelji (27) strinjali, da bi morali učencem priseljencem nameniti več ur slovenskega jezika, če bi želeli, da bi bilo učenje teh otrok uspešno. Omenili so še dodatno individualno pomoč in tudi dodatne učitelje, ki bi poznali materno jezike učencev, da bi lahko poučevanje potekalo delno v slovenskem, delno v tujem/maternem jeziku.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Obiskovanje večine učnih ur rednega pouka; intenzivni tečaj slovenščine; individualna*

*pomoč pri nekaterih predmetih; vključevanje otroka v učni proces; prilagojeno pridobivanje ocen."*

*"Učencem bi moralo biti omogočeno še bolj izdatno učenje slovenskega jezika, sicer je pa urejeno dobro."*

*"Najprej slovenščina, potem pa čim več individualnega dela."*

*"Več individualnih ur ali dodatni učitelj v razredu za pomoč takemu učencu."*

*"Učenje v razredu s sošolci, kakor tudi z dodatnimi urami učne pomoči – med poukom, po pouku. Lahko bi mu nudil pomoč tudi isto govoreči učitelj njegovega jezika."*

Učitelji (13) so tudi poudarili, da niso dovolj usposobljeni za delo s tovrstno populacijo. In čeprav so nekateri omenili neznanje maternih jezikov priseljencev, ki bi bilo, kakor sklepamo, ključno za uspešno delo z otroki priseljenci, je ena učiteljica zapisala:

*"Morda ne z vsemi, pa vendar sta zelo pomembni splošnopedagoška in človeška kompetenca."*

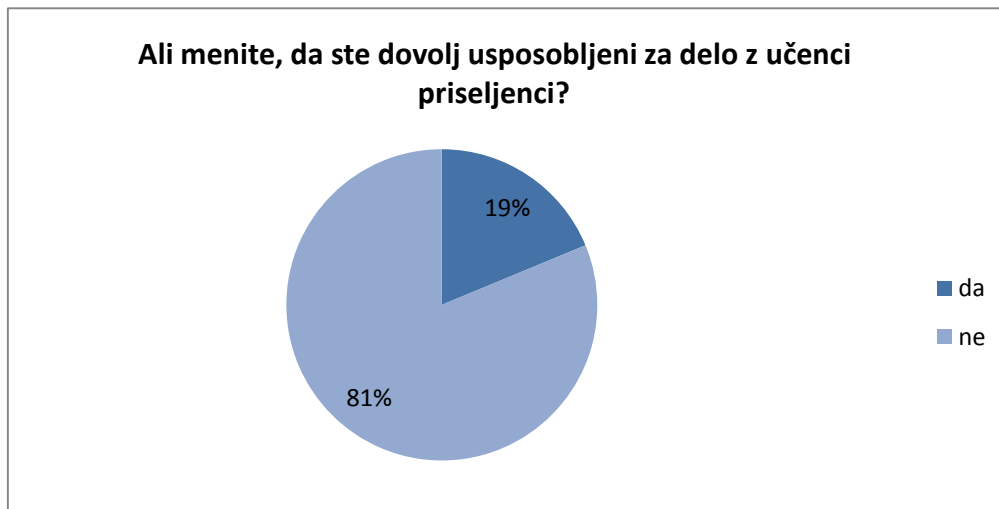
Izpostaviti želimo še odgovor ene od učiteljic na vprašanje, ali meni, da je dovolj usposobljena za delo z otroki priseljenci, in sicer *"Saj nisem prevajalec."* Pri tem moramo poudariti, da mora imeti učitelj mnogo več kompetenc kot le obvladati materne jezike otrok, ki jih poučuje. In sicer bi moral biti za poučevanje učencev priseljencev izobražen predvsem s področja medkulturnih kompetenc, prav tako pa bi bilo dobrodošlo, da bi bil usposobljen za prilagoditev poučevanja otrokom, ki jim je učni jezik drugi jezik, in sicer bi moral biti govorni vzor, svoj govor upočasniti, ga prilagoditi učencem, ki učnega jezika še ne razumejo, poenostavljati uporabljeno slovnico, znati prilagoditi pouk z uporabo slikovnega materiala ... Poleg tega pa zgornji odgovor zanemarja tudi vse druge specifikke teh učencev, kot so drugačna kultura, navade, sprememba okolja, različnost šolskega sistema, novi sošolci, domače razmere, socialno-ekonomski status ..., ki bi se jih učitelji morali zavedati, biti nanje pozorni in v skladu s poznavanjem celotne situacije takemu učencu omogočiti ustrezen psihosocialni in emocionalni razvoj znotraj razredne skupnosti. Odgovor učiteljice lahko posredno kaže tudi na nesprejemanje učencev in indiferenten odnos do tistih, ki govorijo drugačne materinščine. Lahko pa kaže tudi na lastno neangažiranost za usposabljanje in za delo s temi otroki.

Sicer so pa učitelji povedali, da niso formalno usposobljeni za delo s to populacijo, vendar se trudijo po svojih najboljših močeh.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Nisem sploh usposobljena, saj me ni nihče usposabljal, sem pa angažirana in delam po svojih najboljših močeh. Glede na rezultate, ki jih učenec dosega, mislim, da mi gre precej dobro:)."*

*"Sigurno nekdo, ki obvlada njegov jezik, lažje pomaga, se pa vseeno trudim in poskušam kar najbolj pomagati."*



Graf 6: Ali ste dovolj usposobljeni za delo z učenci priseljenci?

### **Prek opazovanja pouka:**

Prek opazovanih ur pouka smo ugotovili, da učitelji le izjemoma (17) učence vprašajo, ali so jih razumeli. Če so učitelji že preverjali razumevanje, pa so ga preverjali pri razredu kot celoti in ne pri posameznem učencu oz. učencu priseljencu. Le v nekaj izjemah (4) so učitelji vprašali učenca priseljenca, ali je povedano razumel. Učitelji zato tudi niso ponavljali razlage. Izjemoma so učitelji podali dodatne razlage, ko so učenci delali samostojno in so učitelja poklicali, ker so potrebovali pomoč, ali pa je učitelj sam stopil od enega do drugega učenca. Učitelj je pri opazovanih urah pouka učencu priseljencu dodatno razlago ponudil enkrat (v slovenščini). V dveh primerih je učiteljica uporabila poimenovanje v maternem jeziku učenca priseljenca.

Učitelji so le redko izpostavljali učence priseljence, prav tako nismo opazili, da bi določena vprašanja izbrali prav za določenega učenca priseljenca, npr. takšna, pri katerih bi predvidevali uspeh ali neuspeh, saj, kot smo že zapisali, so učenci navadno sami dvigovali roke, zato so večinoma vedno isti učenci sodelovali pri aktivnostih, ali pa so učenci



odgovarjali na vprašanja po vrsti glede na sedežni red. Pri eni opazovani učni uri, ko so učenci po sedežnem redu brali besedilo v učbeniku, so učenca priseljenca brez besed izpustili. Po opazovani uri smo učitelja vprašali, zakaj učenec ni prebral besedila. Odgovoril je, zato ker ga ostali učenci zmerjajo in mu niso naklonjeni. S takšnim načinom dela, torej da učenca priseljenca puščajo ob strani, menimo, da nenaklonjen odnos ostalih učencev do tega učenca priseljenca le še utrjujejo in ga kažejo kot normalno stanje. S takšnim odnosom učencu priseljencu onemogočajo normalen psihosocialni razvoj, s potiskanjem ob stran pa mu tudi onemogočajo uspešno usvajanje znanja in učni napredek.

Pri sedmih opazovanih urah smo opazili (enkrat na uro, pri eni uri dvakrat), da so učitelji učence priseljence popravili, predvsem v jezikovnem smislu. V enem primeru je učiteljica učenca prosila, naj ponovno prebere besedo po zlogih, v drugem primeru je učiteljica pravilno ponovila besedilo in učenca priseljenca prosila, naj ga ponovi za njo, ena učiteljica je učencu priseljencu rekla, da naj še enkrat prebere, saj je izpustil eno besedo. Le v teh osamljenih primerih lahko rečemo, da se je kazala učiteljeva vloga pri razvijanju jezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku oz. podpora pri jezikovnem razvoju.

Učitelji so učencem namenili tudi nekaj kratkih (enobesednih) pohval (66 pohval je bilo namenjeno določenemu učencu, 6 razredu kot celoti), od tega so bile v 12 primerih pohvale namenjene tudi učencu priseljencu. Pri opazovanih pedagoških urah so učitelji večkrat (35) učence opozarjali. To so bila predvsem disciplinska opozorila, v nekaj primerih je šlo tudi za kritiko osebnosti v povezavi z znanjem oz. neznanjem in nedelom. Takšnih kritik učenci priseljenci niso bili deležni. Le v dveh primerih sta učiteljici opozorili dva učenca priseljenca, ki nista sodelovala pri razrednih aktivnostih (nista imela odprtega zvezka, nista pisala in sledila pouku). Nezanimanje učencev priseljencev za delo nekateri (Knaflič 1990) razlagajo z nerazumevanjem jezika. Učenci naj bi zaradi tega, ker ne razumejo vsega, kar se pri pouku dogaja, postali nezainteresirani za delo. Tudi ena od učiteljic, ki je sodelovala v raziskavi, je povedala, da ko učenka ne razume snovi, prične motiti pouk in se ukvarja s stvarmi, ki niso povezane z učenjem.

Podatki o številu pohval in številu opomb/graj kažejo, da učitelji učence pogosteje hvalijo kot grajajo, vendar podatki v tem primeru ne kažejo prave slike. Gre namreč za to, da ko so učenci brali en za drugim odgovore oz. odgovarjali na vprašanje, je lahko učitelj vsakemu učencu rekel *Super, Priden* in vsako to besedno dejanje učitelja je bilo samostojno in kot tako

tudi zabeleženo. Na drugi strani pa je učitelj, ko je učence grajal, uporabil daljše besedno dejanje, kar pomeni, da je bilo na opazovanih urah več učiteljevega govora namenjenega grajam kot pohvalam, čeprav številke kažejo obratno sliko.

Učenci so navadno v pasivnem položaju. Ko odgovarjajo na učiteljeva vprašanja, gre za reaktivne izjave. Le nekajkrat se je zgodilo, da so učenci podali samostojno izjavo. Šlo je za kakšno njihovo izkušnjo, ki je bila povezana z obravnavano tematiko. Učenci priseljenci se sami niso vključevali v pouk s svojimi samostojnimi izjavami. Kot smo že zapisali v prejšnjem poglavju (8 *Rezultati*), se je to izjemoma zgodilo v štirih primerih. Tudi reaktivne izjave so bile bolj redke. Pri 12 urah nihče od učencev priseljencev ni podal reaktivne izjave, kar je razumljivo, če smo ugotovili, da se učenci priseljenci sami ne vključujejo v pouk; to pomeni, da so odgovarjali le na vprašanja, ki so bila namenjena njim. Kot smo zapisali zgoraj, pa pri 1/3 opazovanih ur učitelji niso na nikakršen način vključili učence priseljence, kar kaže tudi omenjeni podatek. Pri 7 urah se je to zgodilo enkrat, pri 6 urah se je zgodilo do 5-krat, pri ostalih 6 urah pa so bile reaktivne izjave bolj pogoste, povprečno 10-krat na pedagoško uro. Sicer pa so bile izjave učencev priseljencev na učiteljeva vprašanja kratke oz. tudi enobesedne. Na primer, ko je učiteljica vprašala učenca priseljenca, ali je že dobil kakšno pošto in kaj je bilo v tej pošti, je učenec priseljenec odgovoril le: *Veliko paketo*. Na nadaljnja učiteljičina vprašanja je učenec priseljenec mrmral. Učiteljica mu je postavljala vprašanja, kaj naj bi v tem paketu lahko bilo, učenec je na njena predvidevanja le kimal.

Nekateri učenci priseljenci so sedeli tudi sami v klopi, čeprav so nekateri učitelji med pomočmi, ki jih namenjajo učencem priseljencem, navedli tudi to, da učence priseljence presedejo h kakšnemu uspešnemu sošolcu.

### **Ugotovitve:**

Učitelji so se strinjali, da je poučevanje specifično, če so v pouk vključeni tudi učenci priseljenci, ki ne znajo slovenskega jezika. Predvsem so izpostavili, da zahteva takšno poučevanje individualizacijo, prilagajanje, skrbno načrtovanje in s tem veliko dodatnega dela. Le nekaj učiteljev je reklo, da pouk z vključitvijo učenca priseljenca ni specifičen.

V skladu s strinjanjem o specifičnosti pouka so poročali tudi o prilagoditvah, ki jih zahteva takšna situacija. Najpogosteje so omenjali dodatne in poenostavljene razlage, prav tako pa je več učiteljev povedalo, da prosijo ostale učence, da pomagajo učencu priseljencu. Tisti

učitelji, ki pouka ne prilagajajo, so povedali, da delajo z učenci priseljenci individualno. Predvidevamo, da gre za dodatne ure slovenščine kot drugega jezika, ki naj bi bile namenjene poučevanju jezika (in ne dodatni pomoči za ostalo učno snov). Pri čemer pa v okviru raziskave nismo preverjali, kaj učitelji z učenci priseljenci dejansko počnejo na teh urah. Učenci tako v vsakem primeru ostanejo prikrajšani, bodisi za poučevanje jezika ali za dodatno razlago, ki bi jim omogočila lažje razumevanje učne snovi.

Večina učiteljev je menila, da bi bilo poučevanje teh otrok uspešnejše, če bi imeli več dodatnih ur slovenskega jezika, nekaj jih je omenilo tudi dodatno pomoč učiteljev maternih jezikov učencev priseljencev, ki bi tem učencem lahko pri razumevanju snovi pomagali s prevodi v njihovem maternem jeziku. Večina učiteljev je tudi povedala, da za poučevanje te populacije niso dovolj usposobljeni in se poskušajo znajti po svojih najboljših močeh.

Na podlagi opazovanja pouka ne moremo reči, da je, kot poročajo učitelji, poučevanje specifično in pouk prilagojen. Pri opazovanih urah nismo opazili nikakršnih posebnih prilagoditev, namenjenih učencem priseljencem. Kot je zapisala Motik (2010: 15), je tudi raziskava v šolskem letu 2003/04, ki je bila izvedena na reprezentativnem vzorcu razrednih in predmetnih učiteljev, pokazala, da delo učiteljev ni prilagojeno jezikovni in kulturni drugačnosti učencev.

Pred nekaj opazovanimi urami pouka tudi nismo bili seznanjeni, kdo je učenec priseljenec, ki naj bi nas sicer zanimal. To je bilo za nas zanimivo predvsem zato, ker smo menili, da bi morali po specifičnih strategijah poučevanja in prilagoditvah dela takoj ugotoviti, kdo je učenec priseljenec, vendar se to ni zgodilo.

Učitelji so le nekajkrat pri razredu kot celoti preverili razumevanje, le v nekaj izjemah je učitelj vprašal posebej učenca priseljenca, ali je povedano razumel. To lahko torej pripišemo temu, da učitelji enostavno učencev ne sprašujejo, ali so jih razumeli. Eden od razlogov za to bi lahko bilo dejstvo, da nismo bili prisotni vedno pri učnih urah, ko je bila na programu nova učna snov. Vendar menimo, da bi morali učitelji pri učencu priseljencu preveriti razumevanje tudi pri ponavljanju snovi, saj gre za (ne)razumevanje jezika in ne zgolj snovi. Ravno tako učitelji niso učencem priseljencem ponudili dodatne razlage. Učitelji so se le izjemoma individualno ukvarjali (vendar za zelo kratek čas) z učencem priseljencem, in sicer ko so učenci samostojno delali in je bil učitelj učencem na voljo za kakšno pomoč ali vprašanje.

Učitelj je šel v takšnih primerih včasih od učenca do učenca, vendar ne vedno tudi do učenca priseljenca.

Učitelji ravno tako niso izpostavljali učencev priseljencev, ne v pozitivnem ne v negativnem smislu. Kot pa smo zapisali zgoraj, so pri eni učni uri učenca priseljenca pri branju besedila iz učbenika po vrsti po sedežnem redu enostavno "preskočili", ker naj bi ga sicer sošolci zasmehovali. Nesprejemanje učenca priseljenca s strani sošolcev ne more in ne sme rezultirati v izključitvi učenca priseljenca iz učnih aktivnosti. Učitelj bi se na nesprejemanje in zasmehovanje učenca priseljenca ustrezno odzval tako, da bi sošolce tega učenca seznanil z zahtevnostjo njegove trenutne situacije in s tem tudi z medkulturno komunikacijo. Ravno to je namreč naloga učitelja, da oblikuje takšno razredno interakcijo, ki je za vse učence vključujoča ne glede na njihove specifične značilnosti. Prav bi bilo, da bi bil učitelj na izključujoče medskupinske odnose pozoren in bi jih začel pravočasno urejati. Tako je ena od učiteljic v intervjuju povedala, da pri njih do kakšnih negativnih odnosov do učencev priseljencev sploh ne prihaja, saj poskrbijo, da jih že v začetni točki preprečijo.

Učitelji so učenca priseljenca tudi redko popravili. Popravki so bili neopazni in niso kazali na kakršnokoli neodobravanje učitelja, namenjeni so bili predvsem jezikovnim nepravilnostim. V teh osamljenih primerih jezikovnih popravkov lahko rečemo, kot smo zapisali že zgoraj, se je kazala učiteljeva vloga pri razvijanju jezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku oz. podpora pri jezikovnem razvoju.

Učenci priseljenci pa prav tako večinoma niso bili deležni pohval in vzpodbudnih besed.

### **10.3 Oblike pomoči učencem priseljencem**

Glede odnosa učiteljev do učencev priseljencev in dela z njimi smo učiteljem postavili naslednja vprašanja:

*Ali nudite tem otrokom kakšne oblike pomoči (med poukom, izven pouka)? Katere?*

V teoretičnem delu v podpoglavju 6.3 *Vloga in kompetence učitelja pri vključevanju učencev priseljencev* pišemo, kakšne oblike pomoči, bi učitelji lahko uporabili pri boljšem vključevanju učencev priseljencev v pouk.

*Kaj bi vam pri vašem delu z učenci priseljenci lahko pomagalo oz. vam pomaga?*

*Ali upoštevate Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli?*

Gre za pravilnik, ki predvideva prilagojene načine in roke za ocenjevanje ter število ocen. Prav tako pravi, da se lahko znanje učenca priseljenca ocenjuje glede na njegov napredek. Omenjamo ga v teoretičnem delu v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*.

*Ali 'znižujete standarde' znanja za te učence? Kakšna se vam zdi ta možnost?*

To pravzaprav pomeni, da tudi če učenci ne dosežejo predvidenih standardov znanja, jim jih učitelji priznajo. Namreč o zniževanju standardov ne moremo govoriti, saj so standardi znanja standardi, ki so vnaprej določeni, učenci pa te standarde dosegajo ali pa ne. Vprašanje je bilo v raziskavi tako formulirano, ker učitelji temu tako pravijo. Dejansko pa gre za zniževanje kriterijev pri doseganju določenih standardov znanja.

Učitelje smo vprašali tudi:

*Ali imajo učenci priseljenci na vaši šoli dodatne ure slovenščine? Kako so organizirane? Kdo jih poučuje?*

Gre za dodatne ure slovenščine (slovenščine kot drugega jezika), ki jih šole zaprosijo pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, o katerih pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*.

Pri pouku smo opazovali, ali učitelj stopi do učenca priseljenca, mu dodatno razloži snov, mu pomaga pri samostojnem delu, ali uporablja slikovni material, ali učencu priseljencu izroči prilagojen učni list.

### **Prek vprašanj:**

Večina učiteljev (19) je povedala, da učencem priseljencem nudi dodatno pomoč. Omenjali so predvsem dodatne razlage, preverjanje razumevanja in individualizacijo. Le nekaj učiteljev je omenilo, da prilagaja material, učne liste in da uporabljajo slikovno gradivo.

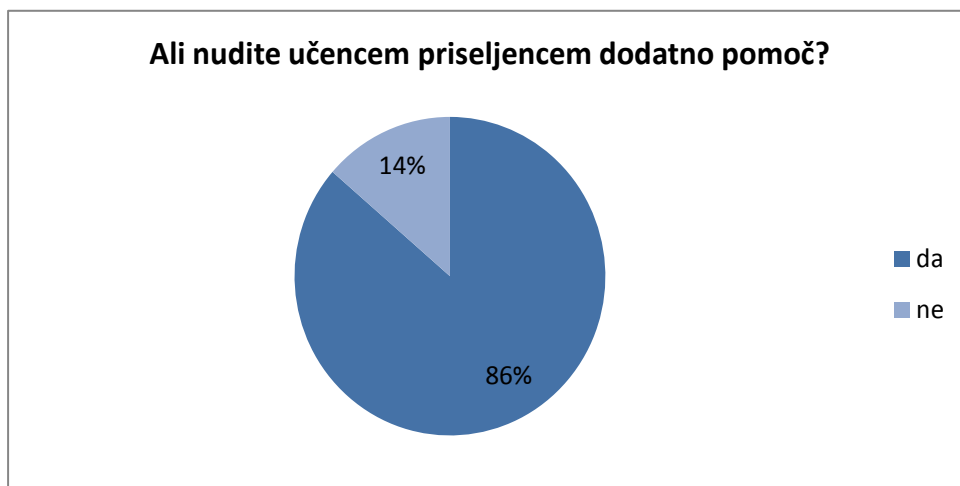
Primeri značilnih odgovorov:

*"Po pouku imajo možnost individualnih konzultacij, med poukom pa individualna navodila in dodatno razlago."*

*"Med poukom dodatna razlaga, sprotno prilagajanje pri samostojnem delu, preverjanju razumevanja, preverjanju znanja."*

*"Da, med poukom, največ pa izven pouka. Predvsem sem pripravljena, da jim dodatno razložim snov, da z njimi berem – usvajam besedišče, da se z njimi pogovarjam, tudi o njihovem počutju."*

*"Da, individualne ure, individualna spraševanja, prilagojeni testi, učni listi ..."*



Graf 7: Ali nudite učencem priseljencem dodatno pomoč?

Na vprašanje, kaj bi jim pomagalo pri delu z otroki priseljenci, so učitelji odgovarjali zelo različno. Ena učiteljica je zapisala, da bi ji lahko le malo kaj pomagalo, druga, da pomoči ne potrebuje, sicer so pa ostali učitelji izrazili naslednje okoliščine oz. dejavnike, ki bi omogočili lažje delo z otroki priseljenci: primeri dobrih praks in izkušnje sodelavcev ter dodatna oseba v razredu, ki bi bila usposobljena za delo s tovrstno populacijo, ali takšna oseba, ki bi poznala tudi materne jezike teh otrok; povečanje števila dodatnih ur slovenskega jezika; omenili so še prevajalce; večjo vključenost in sodelovanje s starši učencev priseljencev; da bi imeli ustrezna gradiva; da bi jim bile omogočene dodatne aktivnosti za delo z učenci priseljenci; da bi sami znali osnove maternih jezikov otrok priseljencev; če bi bili učenci priseljenci bolj motivirani in oddelki manjši.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Zelo dobrodošlo bi bilo, če bi se dodatno učili slovenskega jezika. Ne samo učenci, ampak vsi člani družine."*

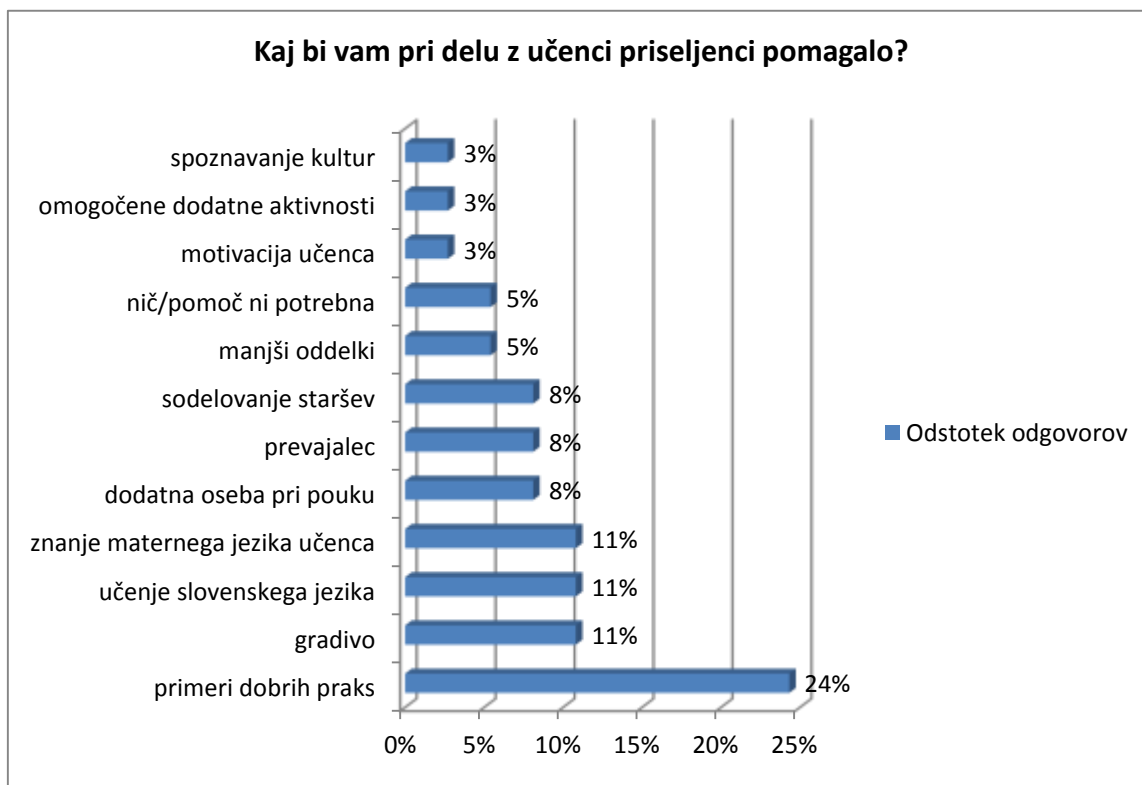
*"Primeri dobre prakse, medšolsko sodelovanje."*

*"Tolmač oz. poznavanje slovenščine učencev tujcev."*

*"Da imava vsaj en skupen jezik, v katerem se lahko dogovoriva (angleščina), da je učenec*

*zelo motiviran in zato lepo dela. Prevajalec oziroma učitelj, ki bi lahko izvajal dodatno pomoč tem otrokom."*

*"Manj učencev v oddelku ali dodatni učitelj v oddelku."*



Graf 8: Kaj bi vam pri delu z učenci priseljenci pomagalo?

Večina učiteljev (28) je rekla, da pri delu upošteva Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, in sicer predvsem tako, da učenca priseljenca v začetnem obdobju oz. prvo leto po prihodu ne ocenjujejo. Omenili pa so še različne druge prilagoditve.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Da, učenec prvo leto ni ocenjen. V kolikor je ocenjen, pa pridobi oceno, ko zna za pozitivno oceno."*

*"Da, spremljam učenčev napredek, v prvem letu ga ne ocenjujem, z njim grem skozi nalogo in preverim, če razume in nato odgovarja, pomagam pri izrazoslovju. Kasneje ne upoštevam slovničnih zakonitosti in oblikoslovja v oceno."*

*"Ocenim napredek učenca in upoštevam dejstvo, da je tujec in ima še težave z jezikom."*

Zgornja dva odgovora sta zapisali učiteljici razrednega pouka. Obe omenjata prilagoditve glede na dejstvo, da ima učenec priseljenec težave z jezikom. Učiteljici razrednega pouka

poučujeta tudi slovenščino, zato se najverjetneje tudi pri drugih predmetih bolj kot učitelji predmetov na predmetni stopnji zavedata jezikovnega primanjkljaja teh otrok. Učitelji razredne stopnje lahko zato (predvsem na podlagi dela pri slovenščini) pomagajo glede jezika pri vseh predmetih, saj imajo boljši vpogled v jezikovno znanje določenega otroka.

*"Da, predvsem se poslužujem tega, da spremljam in ocenjujem učenčev napredek in da poteka ocenjevanje predvsem v ustni obliki. Pa seveda ne ocenjujem jezikovnih napak, kadar gre za pisno nalogo."*

*"Pri ustnem ocenjevanju jim dam več podvprašanj kot ostalim, če vidim, da ne razumejo. Pri pisnem ocenjevanju pišejo iste teste, le da pri zaključevanju bolj upoštevam ustne ocene."*

Zgornja dva odgovora kažeta interpretacijo omenjenega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 73/08). Pravilnik namreč v 2. členu (načela za preverjanje in ocenjevanje) določa, da učitelj "uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja glede na cilje oziroma standarde znanja in glede na razred". Pri tem pa 19. člen omenjenega Pravilnika določa, da o prilagoditvah odloča učiteljski zbor, in sicer so v okviru prilagoditev za učence priseljence prvi dve leti možni prilagojeni načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen in drugo. Pravilnik s tem, ko določa tudi *drugo* – torej ne določa – kaže na nedorečenost in proste roke pri interpretaciji.

V 10. členu omenjenega pravilnika o načinih ocenjevanja piše, da se ocenjujejo "učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo, nastopi učencev in druge dejavnosti". Nadalje 11. člen določa, da za predmete:

za katere sta s predmetnikom določeni največ dve uri tedensko, se znanje učencev oceni najmanj trikrat v šolskem letu, pri čemer večina ocen ne sme biti pridobljena na podlagi pisnih izdelkov. Če se predmet, za katerega je s predmetnikom določeno manj kot dve uri tedensko, izvaja strnjeno (fleksibilni predmetnik), se znanje učencev oceni najmanj dvakrat. Pri predmetih, za katere so s predmetnikom določene več kot dve uri tedensko, se znanje učencev oceni najmanj šestkrat v šolskem letu, pri čemer večina ocen ne sme biti pridobljena na podlagi pisnih izdelkov.

V skladu z določbami omenjenega Pravilnika zgornja odgovora o *predvsem ustnem ocenjevanju učencev priseljencev in upoštevanju zgolj ustnih ocen pri zaključnem ocenjevanju teh učencev* kažeta na možnosti interpretacije omenjenega Pravilnika. Glede na to, da je to področje pomembno pri napredku posameznega učenca, pa menimo, da bi moral biti Pravilnik

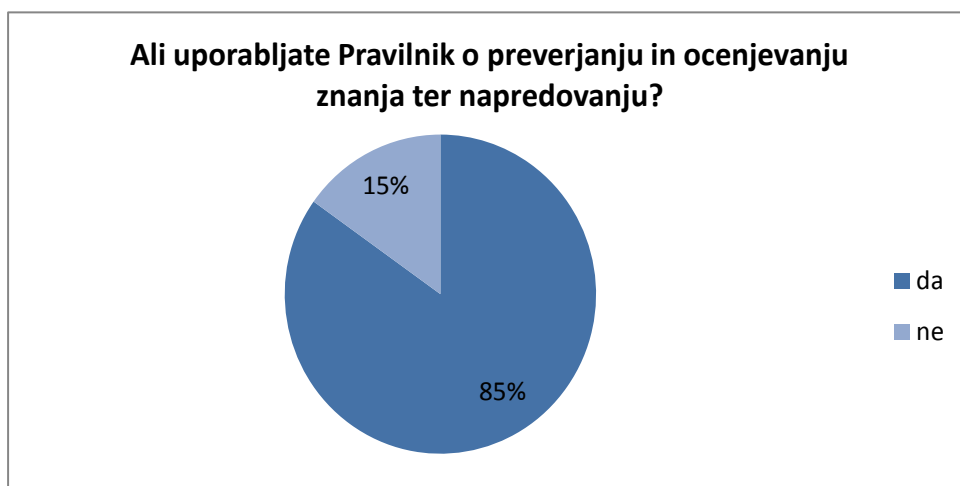


bolj konkreten. Izkušnje kažejo, da učenci prilagoditve potrebujejo, vendar omenjeni Pravilnik le dopušča možnosti za prilagoditve, kar pomeni, da jih vsi učenci (tudi če bi jih sicer potrebovali) niso nujno deležni. Nedorečenost Pravilnika pa omogoča tudi različne interpretacije, ki niso nujno dovolj učinkovite pri delu oz. preverjanju in ocenjevanju znanja učencev priseljencev.

Le tri učiteljice so zapisale, da ocenjevanja oz. preverjanja znanja ne prilagajajo, saj to ni potrebno, ker učenci dosegajo z učnim načrtom predvidene standarde znanja. Dve učiteljici pa sta izpostavili nezmožnost uporabe Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 73/08) za učence zadnje triade, saj morajo biti učenci ocenjeni, če želijo nadaljevati s šolanjem na srednji šoli.

*"Zakon težko uporabljam, ker je žal učenec v 9. razredu in ga bo potrebno oceniti, saj sicer ne more naprej na srednjo šolo. Po vseh pogovorih z Ministrstvom in srednjimi šolami (sem namreč tudi razrednik tega učenca) brez ocen ne gre. Sama mu prilagodim ocenjevanje, da ni predolгих tekstov, ki jih ne razume. Torej kratka in jedrnata navodila. Sicer je pa učenec zelo bister in se hitro privadi na vse (imel je tudi že govorni nastop pri slovenščini)."*

Zgornji odgovor je zapisala učiteljica matematike. Ko je zapisala, da učencu prilagodi ocenjevanje, najverjetneje pomeni, da prilagodi načine preverjanje znanja, saj je ocenjevanje po definiciji zgolj dodeljevanje ocen. Ker učiteljica nadaljuje z *da ni predolгих tekstov, ki jih ne razume*, predvidevamo, da gre za prilagajanje pisnih testov ali ustnega spraševanja pri preverjanju znanja – učiteljica najverjetneje izbere besedilne naloge, ki so krajše, da jih učenec lahko razume. To je smiselna prilagoditev, moramo pa vseeno poudariti, da krajše naloge niso nujno vedno tudi razumljivejše, zato morajo učitelji primernost nalog izbirati preudarno.



Graf 9: Ali uporabljate Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju?

Slabi dve tretjini učiteljev (17) kriterijev za doseganje standardov znanja za učence priseljence ne znižuje. Včasih le prilagodijo naloge, npr. učencem priseljencem dajo več časa za reševanje, pripravijo krajše besedilo ali določene standarde opustijo (npr. pri matematiki ne rešujejo dolgih besedilnih nalog, ampak samo računajo).

Primeri značilnih odgovorov:

*"Ne, le v več delih lahko opravi delo, ima več časa, druge/krajše knjige pri domačem branju ..."*

*"Standardov ne znižujem, samo nekatere 'opustim'. Pri matematiki gre to precej enostavno.  $1+1=2$  v vseh jezikih. Ne dajem pa mu daljših besedilnih nalog z veliko besedami, ki jih ne razume. Pri krajših ni problemov."*

*"Standardi so, kakršni so, prilagajati je treba čas, v katerem posamezni otrok s sposobnostmi, kakršne ima, doseže ali ne doseže posameznih standardov."*

Ena tretjina (10) učiteljev pravi, da za učence priseljence znižujejo kriterije za doseganje predvidenih standardov znanja.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Znižujem, če je to potrebno." (prag sprejemljivega znanja oz. kriterije znanja, op. a. I. B.)*

*"To delo opravijo že na razredni stopnji. Priznati moram, da zapusti veliko (še posebno albanskih) otrok šolo polpismenih."*

Zgornji odgovor kaže na to, da učitelji učencev priseljencev ne naučijo, kar in kolikor bi jih morali, in jih ne glede na njihov nivo znanja, ki je nižji od predvidenih minimalnih standardov znanja, ocenijo pozitivno. V tem početju se lahko kažejo učiteljska stališča do učencev priseljencev, ko (mogoče) mislijo, da se učencev priseljencev toliko naučiti niti ne da, lahko

pa menijo, da se jih naučiti sploh ne splača oz. da doseganje visokih standardov znanja za njih sploh ni mogoče, potrebno in pomembno. S tem učitelji vplivajo na kasnejši družbeni položaj teh otrok, saj jim z zniževanjem kriterijev in odsotnostjo spodbude onemogočijo napredek in doseganje dobrih učnih rezultatov. Kot je zapisala Knez (2012: 59), se učenci na te "minimalne zahteve navadijo in tako lahko postane neznanje jezika tudi izgovor za njihovo nedelo in dosežejo manj, kot bi sicer".

*"Odvisno od učencev, tega ni mogoče posploševati. Za učence, ki se trudijo in kažejo zanimanje, se mi zdi ta možnost sprejemljiva."*

Ali ni naloga učiteljev tudi ta, da učence znajo motivirati, jih spodbuditi in pritegniti k aktivnemu sodelovanju pri pouku in usvajanju učne snovi? Ali to pomeni, da se učitelji ukvarjajo le z učenci, ki so dovolj motivirani – pri tem moramo poudariti, da se učencem priseljencem nemalokrat zgodi, da so nemotivirani, saj velikokrat ne razumejo vsega, kar se dogaja v razredu, zato jim postane dolgčas in postanejo nezainteresirani za učenje. Zgornji odgovor kaže poleg diskriminatorne prakse, o kateri smo pisali pri zgornjem odgovoru, še na nepravilnost do različnih otrok.

Med zgoraj omenjenimi učitelji so tudi taki (3), ki učencem priseljencem priznajo nižji nivo znanja za doseganje določenih minimalnih standardov, vendar se zavedajo, da ta možnost ni najboljša.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Zelo vesela bi bila, če bi lahko rekla, da standardov ne znižujem ... pa jih! Šola je odraz družbe, države ... in sama sem že tako utrujena od vsega tega neprestanega boja!"*

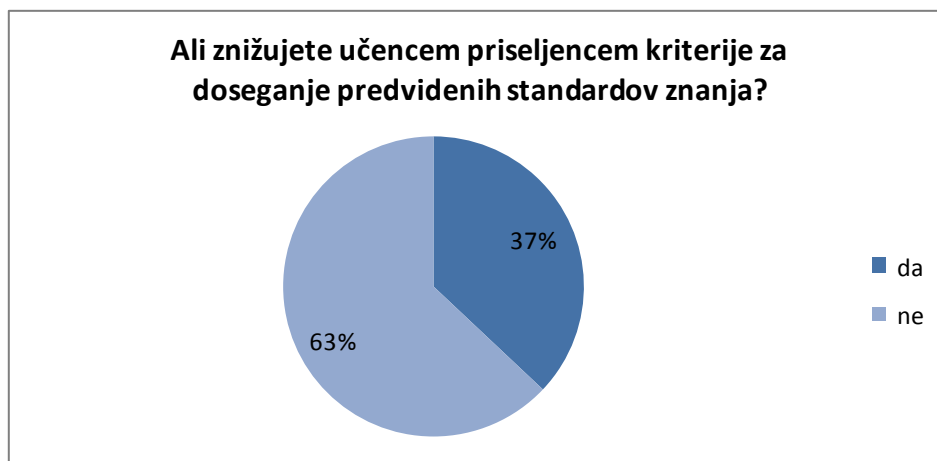
*"Do neke mere jih je potrebno. Bodimo življenjski."*

*"Zniževanje standardov znanja se mi zdi primeren postopek, a pri tem se sprašujem, če ne delamo s tem krivice drugim otrokom. Pravično je le v primeru, ko priseljenci naredijo vse, kar je v njihovi moči, pa določenih stvari ne zmorejo. Razumljivo je, da ne morejo doseči dovolj visokega nivoja pri slovenskem jeziku. Razumljivo je, da od njih ne zahtevamo pisanja, razlag, pojasnil v jeziku, ki ga še ne obvladajo. Včasih pa je težko presoditi, ali je težava v jeziku ali gre za izmikanje. Tu bi lahko pomagal kdo, ki bi znal njihov jezik in bi lahko razrešil te negotovosti. "*

Vprašanje je, ali so rešitev pri vključevanju učencev priseljencev res prevajalci. Kakšne in katere kompetence pa imajo prevajalci, ki bi lahko omogočile učencem priseljencem boljše vključevanje, razen znanja maternega jezika učencev priseljencev in slovenščine? Prevajalci

lahko olajšajo začetno komunikacijo, vendar pa menimo, da so za vse drugo delo, ki ga mora opraviti učitelj (izobraževalna, vzgojna funkcija), neusposobljeni, da bi lahko omogočili učencem priseljencem uspešno vključevanje.

Zgornji odgovor učiteljice osvetljuje še eno problematiko, ki je med učitelji precej razširjena. Gre za temeljno nerazumevanje razlikovanja med prvim oz. maternim jezikom in drugim oz. tujimi jeziki. Kot je zapisala Knez (2012: 49), imata prvi in drugi jezik "v življenju priseljenca vsak svojo (enakovredno) vlogo – znanje drugega jezika priseljencem omogoča, da se polno vključijo v vse družbene sfere nove države, prvi jezik pa jim omogoča ohranjanje svoje identitete in pomeni tudi možnost za celostno delovanje v svoji matični skupnosti in domovini". V tem primeru tako težko govorimo o visokem ali nizkem nivoju znanja. Gre le za to, da je učencem priseljencem slovenščina drugi jezik, domačim učencem pa materinščina. V šolski praksi to pomeni (oz. moralo bi pomeniti), da so standardi znanja pri slovenščini kot prvem jeziku drugačni standardom slovenščine kot drugega/tujega jezika. Osnovni problem pri tem pa je, da naša šola dejansko ne pozna slovenščine kot drugega jezika (razen v dvojezičnem šolskem sistemu). Zato nam preostane le to, da se tega bistvenega razlikovanja učitelji vsaj zavedajo.



Graf 10: Ali znižujete učencem priseljencem kriterije za doseganje predvidenih standardov znanja?

Na šolah, ki so sodelovale v raziskavi (razen na eni), imajo za učence priseljence organizirane dodatne ure slovenščine, ki jih navadno vodijo slovenisti, sicer pa so nekatere učiteljice omenile, da te ure poučujejo razredniki oz. pedagoški delavci (predvidevamo, da gre predvsem za pouk na razredni stopnji), ki pa za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika najverjetneje niso dovolj usposobljeni. To, da slovenščino kot drugi jezik velikokrat

poučujejo za to neusposobljeni učitelji, je zapisala že Hanuš (2010: 123).

Na eni šoli, vključeni v raziskavo, pa, kot smo že zapisali, učenci dodatnih ur slovenskega jezika niso imeli, prav tako pa smo na eni od šol v pogovoru s svetovalno delavko izvedeli, da so za ure Ministrstvo sicer zaprosili, vendar jih v tistem trenutku še niso izvajali, ker niso prejeli odobritve. To pa pomeni za učenca priseljenca, ki je že vključen v redni pouk, izjemno škodo.

### **Prek opazovanja pouka:**

Kot smo zapisali že v prejšnjem sklopu o strategijah poučevanja, so učitelji na opazovanih urah le redko stopili do učencev priseljencev in dodatno razložili snov. To se je izjemoma zgodilo le, ko so učenci delali samostojno. Pri učencu priseljencu se niso posebej dolgo zadržali. Sicer pa do učenca priseljenca niso pristopili vsakokrat. Prav tako učitelji učencev priseljencev večinoma niso vprašali, ali so snov razumeli. To smo opazili le v štirih primerih, sicer pa učitelji večinoma tudi sicer pri ostalih učencih ali razredu kot celoti niso preverjali razumevanje. Posledično pa učencem priseljencem niso ponudili tudi ponovne razlage. Prav tako pa na nobeni od opazovanih ur učenci priseljenci niso prejeli prilagojenega učnega lista, učitelji tudi niso uporabljali dodatnega slikovnega materiala (razen pri eni uri), ki bi učencem priseljencem lahko olajšal razumevanje.

### **Ugotovitve:**

Glede oblik pomoči so učitelji povedali, da učencem priseljencem ponudijo predvsem dodatne razlage, preverjajo razumevanje in poskrbijo za individualizacijo pri pouku. Nekaj učiteljev je izpostavilo tudi, da učencem priseljencem prilagodijo material oz. učne liste in uporabljajo slikovno gradivo za lažje razumevanje. Večina učiteljev je povedala, da uporabljajo tudi Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 73/08), in sicer učenca priseljenca prvo leto oz. v začetnem obdobju ne ocenijo. Iz odgovorov učiteljev pa se je pokazalo, da učitelji različno interpretirajo omenjeni Pravilnik, kar je razumljivo, saj, kot smo zapisali, Pravilnik le dopušča možnosti za prilagoditve in ne prinaša konkretnih napotkov. To pa pomeni, da ni nujno, da so jih vsi otroci dejansko tudi deležni. Učencem priseljencem pa nekateri učitelji omogočajo tudi drugačne prilagoditve, kot so: da se z učencem priseljencem dogovorijo za datum preverjanja znanja, da skupaj z učencem določijo obseg znanja, da pri ustnem spraševanju postavijo več podvprašanj, da preverijo, ali je učenec razumel, kaj učitelj oz. dana naloga zahteva, da pri učencu priseljencu

merijo oz. ocenjujejo napredek ...

Dve tretjini učiteljev pri ocenjevanju učencev priseljencev upošteva določene standarde znanja in se jim zdi možnost, pri kateri učitelji učencem pripišejo doseganje minimalnih znanj, kljub temu da jih ne dosegajo, slaba. Ena tretjina učiteljev pa učence priseljence oceni pozitivno, kljub temu da ne dosegajo minimalnih standardov znanja. Se pa učitelji večinoma zavedajo, da to ni dobra praksa. Kot smo zapisali že zgoraj, to kaže na diskriminatorno prakso do učencev priseljencev. Poleg tega da učitelji omogočijo tem otrokom, da napredujejo kljub temu, da ne dosegajo minimalnih standardov znanja, pa je vprašanje, ali učitelji naredijo dovolj za učence priseljence, da bi ti te standarde lahko dosegli. Nekateri učitelji so problematizirali tudi vprašanje pravičnosti zniževanja kriterijev pri doseganju standardov znanja učencem priseljencem v odnosu do njihovih sošolcev.

Učitelji so na vprašanje, kaj bi jim pri delu z učenci priseljenci pomagalo, navedli paleto različnih odgovorov. Večina je poudarila pomembnost povečanja števila dodatnih ur slovenskega jezika (kar so sicer predvideli že snovalci Bele knjige 2011 – o tem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*), sledili so primeri dobrih praks in izkušenj sodelavcev, dodatna oseba v razredu. Nekaj jih je zapisalo, da bi jim pomagalo tudi boljše in aktivnejše sodelovanje staršev učencev priseljencev z njimi in šolo (o tem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 5.4 *Vloga staršev oz. družine*), da bi sami poznali osnove njihovih maternih jezikov, višja motivacija učencev priseljencev (o vplivih na odzive učencev priseljencev pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 5.1 *Psihosocialna izkušnja*) in če bi bili oddelki, v katere so vključeni učenci priseljenci, manjši. To možnost dopušča 40. člen Zakona o osnovni šoli<sup>85</sup> (Ur. l. RS, št. 12/96; 87/11), ki bi ga lahko prenesli tudi na poučevanje učencev priseljencev. Tako organizirajo pouk že v Švici, kjer število tujejezičnih otrok vpliva na sestavo in število učencev v razredu (Strategija 2007: 41).

Razen na eni šoli, imajo učenci priseljenci dodatne ure slovenskega jezika. Učitelji so poročali, da poučujejo te ure večinoma slovenisti, na nižji stopnji pa te ure velikokrat prevzamejo matični učitelji razreda.

---

<sup>85</sup> 40. člen Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 12/96; 87/11) daje šoli možnost, da pri posameznih predmetih v predpisanem obsegu pouk organizira v manjših učnih skupinah. Od 4. do 7. razreda se lahko pouk v manjših učnih skupinah organizira pri slovenščini in italijanščini ali madžarščini na narodno mešanih območjih ter pri matematiki in tujem jeziku, v 8. in 9. razredu pa se lahko pouk pri navedenih predmetih v manjših učnih skupinah organizira vse leto.

Šole se večinoma same in vsaka po svoje znajdejo pri pomoči učencem priseljencem. Na eni od osnovnih šol je socialna delavka povedala, da prostovoljno brez plačila dela vsak teden z dvema priseljencema. Želimo izpostaviti dejstvo, da socialni delavci večinoma niso usposobljeni za delo s temi učenci, še posebno je vprašljiva njihova usposobljenost za poučevanje slovenščine kot drugega jezika. Kot piše Knez (2012: 52), je razlikovanje med prvim in drugim jezikom pomembno tudi s pedagoško-didaktičnega vidika, saj se vsebine ter pristopi pri poučevanju prvega in drugega jezika bistveno razlikujejo glede na potrebe učečih se.

Kot smo tudi zapisali, pa na eni šoli dodatnih ur slovenskega jezika učenec priseljenec še ni bil deležen, ker Ministrstvo ur še ni odobrilo.

Prek opazovanja pouka pa, kot smo zapisali že v prejšnjem sklopu, ne moremo reči, da učitelji izvajajo oblike pomoči, ki so jih navedli. So pa učiteljice v intervjujih ali neformalnih pogovorih poudarile, da ti učenci redko prosijo za pomoč in povejo, da česa ne razumejo. Rekle so, da pravzaprav velikokrat tudi ne vedo, ali jih je učenec priseljenec (res) razumel. Menimo, da bi moral v takih primerih učitelj nedvomno od učenca pridobiti to informacijo, saj mu lahko samo tako in na podlagi te tudi pomaga. Učitelj ne bi smel biti zadovoljen samo s tišino ali prikimavanjem učenca priseljenca. Učitelj lahko učencu priseljencu pomaga pri usvajanju znanja in njegovem napredku le, če pozna, kakšno je njegovo trenutno znanje, česa ne razume in kaj potrebuje za boljše razumevanje snovi. Naloga učitelja je ne le poučevanje, ampak tudi skrb za dosego znanja učencev (tudi priseljencev), pri tem pa igra ključno vlogo preverjanje razumevanja, ki lahko pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja odpravi številne pomanjkljivosti v znanju. S takšnim indiferentnim odnosom do učenca priseljenca pa učitelj učencu priseljencu daje vtis, da je njegovo (ne)delo, (ne)razumevanje, (ne)sodelovanje nepomembno, ravno tako pa s svojim zgledom – če ne izkaže željo po vključevanju in pomoči učencem priseljencem – oblikuje tudi odnos ostalih učencev do učencev priseljencev.

## **10.4 Vloga učitelja in šole**

V okviru vloge učitelja in šole pri vključevanju učencev priseljencev smo učitelje vprašali:

*Kakšna je vloga učitelja pri vključevanju učencev priseljencev v pouk/šolski sistem?*

*Kakšna je vzgojna vloga učitelja v okviru vključevanja učencev priseljencev v razred?*

*Kakšno vlogo ima pri tem šola?*

*Kako izgleda vaša prva šolska ura, ko je v razredu prisoten novi učenec priseljenc?*

*Kaj po vašem mnenju vpliva na (ne)uspeh teh otrok?*

*Ali imate podporo med kolegi in od vodstva šole pri delu z učenci priseljenci?*

Pri opazovanju pouka smo se osredotočali predvsem na to, ali se med poukom kaže vzgojna vloga učitelja, ali v pouk vključuje medkulturno komunikacijo, govori o medkulturnosti in opozarja na bogastvo različnosti.

### **Prek vprašanj:**

Največ učiteljev (14) je poročalo, da prve ure niso bile nič drugačne od običajnih. Predstavili so sebe in učenca priseljenca. Dva učitelja sta tudi zapisala, da učencev ne izpostavljata preveč.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Čisto normalno, kot če ne bi imela priseljenca."*

*"Najprej predstavitev sebe, kot učiteljice, predmeta, ki ga bom učila. Ne izpostavljam jih premočno."*

*"Učenca posebej ne izpostavljam na prvi uri. Kot vsakega novega učenca ga le pozdravim v novem razredu."*

Nekaj učiteljev (7) je povedalo, da učencem priseljencem dajo možnost, da se predstavijo v svojem jeziku oz. da kaj povejo o svoji izvorni državi, če to želijo.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Pozdravim učenca, se predstavim in napovem, kaj se bo učil pri mojem predmetu, to pride v poštev le, če se lahko sporazumevava."*

*"Novega učenca-priseljenca sem predstavila, nato sem dala možnost, da tudi sam kaj pove o sebi, državi, jeziku, kulturi, navadah ..."*

*"Ponavadi se učitelj z učencem spozna že pred prvo redno uro predmeta, ki ga poučuje. V razredu, pri predmetu pa vse učence seznanim z načinom dela in potrebnimi morebitnimi prilagoditvami. Če učenec želi, lahko na kratko predstavi državo, od koder prihaja."*

Vprašanje je, kakšne so te potrebne prilagoditve, ki jih je omenil učitelj. Vsekakor pa bi morale biti prilagoditve prej nujne kot *morebitne*. Po našem mnenju so prilagoditve za vsakega učenca smiselne, še posebej pa so potrebne učencem, ki imajo kakršnekoli specifične potrebe, kot jih imajo tudi učenci priseljenci. Učitelji bi morali pouk individualizirati in



diferencirati vsakemu učencu. Kot smo zapisali v teoretičnem delu v podpoglavju 6.3 *Vloga in kompetence učitelja pri vključevanju učencev priseljencev*, mora učitelj načrtovati delo po meri učenca; pri vključevanju učencev priseljencev upoštevati načela interkulture pedagogike, o katerih smo pisali v teoretičnem delu v podpoglavju 4.2.1.1 *Načela interkulture pedagogike*.

*"Otroka predstavimo sošolcem. Povedo imena. Povem nekaj značilnosti njegove domovine, na zemljevidu pogledamo, od kod je prišel."*

Pri zgornjem odgovoru želimo izpostaviti, da lahko učiteljica skozi svojo predstavitev domovine učenca priseljenca generira stereotipe države in kulture, iz katere izhaja učenec priseljenec. Učitelji bi zato morali biti zelo previdni pri tovrstnih početjih. Učiteljem bi predlagali, da učencu priseljencu prepustijo predstavitev svoje domovine – v obliki, ki si jo sam izbere in jo lahko izpelje glede na svoje (ne)znanje jezika. Pri tem lahko pomaga skupni jezik, razumevanje maternega jezika učenca priseljenca ali učenec iz istega jezikovnega okolja, ki je že usvojil določeno znanje slovenskega jezika.

Nekaj učiteljic (4) je reklo, da na prvi uri ostalim učencem predstavijo poseben položaj učenca priseljenca in jih poprosijo, da mu pomagajo.

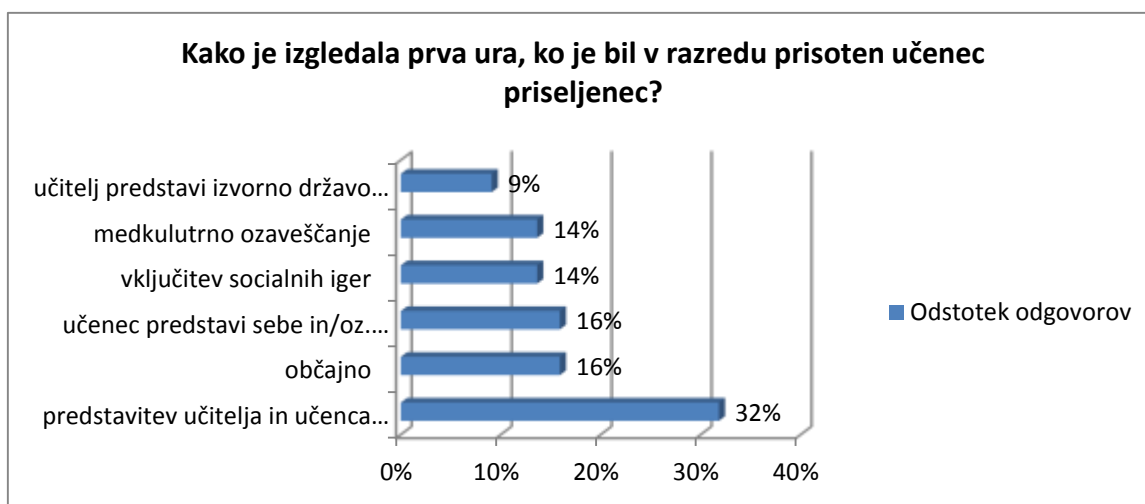
Primeri značilnih odgovorov:

*"Učenca pozdravimo, ga predstavim našim učencem, jim povem, kar vem o tem učencu, jih vzpodbudim, da so uvidevni in čim več pomagajo temu otroku. Pred prihodom tega učenca se z našimi pogovorim, jim poskušam nekaj malega predstaviti tudi okolje, iz katerega bo prišel, seveda če že prej vem, da bomo dobili novega učenca. Priseljenec poskuša kaj povedati o sebi in nato se tudi naši njemu predstavijo. Pomagam, kolikor lahko."*

*"Nič posebnega. Predstavila sem učenca ostalim otrokom in jih opozorila, da ne razume jezika in naj mu/ji pomagajo, da bo spoznal/a čim več besed, fraz ... Učenci to zelo radi počnejo. Hitro kdo vzame tega učenca pod svoje okrilje."*

Dve učiteljici sta izpostavili medkulturno komunikacijo in s tem ozaveščanje medkulturnosti, o čemer pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 6.3 *Vloga in kompetence učitelja pri vključevanju učencev priseljencev*. Primer enega odgovora: *"Govorim v slovenskem jeziku, učenci se predstavijo. Nato sledi pogovor o tem, da smo ljudje različni, govorimo različne jezike ..."*

Šest učiteljic pa je izpostavilo socialne igre kot prvo neposredno vključevanje učenca priseljenca in njegovo spoznavanje z razredom. Primer odgovora: *"Ja, prvi šolski dan letos, 3. septembra. Bil je lep dan, zato smo bili zunaj v šolskem atriju, niti nismo šli do učilnice. Sošolci, otroci niso vedeli, da dobijo novega sošolca, niti da je od drugod. Bili smo v krogu, prijeli smo se za roke in sem jim rekla naj zaprejo ... vodila sem jih, ne ... naj zaprejo očke in si zamislijo, da so se preselili s starši v drugo državo, da so na novi šoli, novi sošolci, novi učitelji in nov jezik, ki ga ne znajo in ne poznajo. Kako bi se počutili? Oni so povedali: težko, slabo, strah bi nas bilo, svoje občutke so, ne ... to je bil čisto prvi dan, naša čisto prva interakcija. In kaj bi si želeli? Pomoč, razumevanje, sodelovanje, sprejemanje. To so oni sami povedali. Potem sem rekla naj očke odprejo, da se mi to igramo, da pa jim predstavljam učenca priseljenca in potem sem ga predstavila, ki pa to živi, ki pa to za njega ni igra. In potem sem jim povedala, da so se priselili v naše mesto, da je njihov novi sošolec, da ne zna slovensko, da govori hrvaško, da se bo on trudil razumeti slovenščino in se jo učiti in oni se imajo priložnost naučiti drugi tuji jezik od njega, hrvaščino, poleg angleščine ... Za socialno plat jaz vedno preko igre, tudi vzgojne dejavnosti preko igre, poskušam preko njihove aktivnosti, ne jih samo nekaj bombardirati, ampak preko njihove aktivnosti, da se oni sami, ali z igro vlog ali kakor koli, poskušajo v neko situacijo vživeti."*



Graf 11: Kako je izgledala prva ura, ko je bil v razredu prisoten učenec priseljenec?

Učitelje smo spraševali tudi, kakšna je njihova vloga pri vključevanju učencev priseljencev, prav tako smo jim zastavili ožje vprašanje – kakšna je njihova vzgojna vloga pri vključevanju učencev priseljencev. O vlogi šole (znotraj te tudi o vlogi učiteljev) pišemo v teoretičnem delu v podglavju 4.1 *Vloga (osnovne) šole*, o vlogi učiteljev pri vključevanju učencev

priseljencev pa podrobneje v podpoglavju 6.3 *Vloga in kompetence učitelja pri vključevanju učencev priseljencev.*

Na vprašanje, kakšna je vloga učiteljev pri vključevanju učencev priseljencev, je večina (17) učiteljev izrecno zapisala/rekla, da je njihova vloga pri vključevanju učencev priseljencev v pouk pomembna.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Velika. Šola s klimo strpnosti, naravnosti na pomoč in uspeh, učitelj pa z vsem, kar v razredu naredi ali ne naredi."*

*"Velika (vloga, op. a. I. B.). On (učitelj, op. a. I. B.) je osnova. Enako šolski sistem."*

*"Učitelj je tisti, ki lahko močno vpliva na odnose med učenci, na sprejemanje drugačnosti, nenazadnje na samopodobo učencev."*

*"Ogromno (vlogo, op. a. I. B.)! Pohvala, pogled, občutek razumevanja in sprejetosti, varnost ..."*

*"Velika. Pogovor z ostalimi učenci, predstavitev tujcev, predstavitev njihove kulture, okolja – to naredijo kasneje tudi učenci sami. Prinesejo kakšno zanimivost iz svojega okolja. Branje zgodb iz njihovih dežel ..."*

*"Največja je vloga razrednika. Razrednik poskrbi, da razred sprejme, vključi novega učenca in tudi skrbi za komunikacijo z ostalimi učitelji. Učencu pomaga pri tem, da učenec spozna šolo, način dela, pravila hišnega reda in vse ostalo. Ostali učitelji pa učencu omogočijo, da pouk spremlja s čim manj stresa."*

*"Učitelji smo pomembni pri vključevanju: koliko lahko zaznamo stiske, koliko smo sposobni prilagoditi se novim razmeram ..."*

*"Predvsem jih je potrebno sprejeti odprtih rok, jim nakloniti nekaj več časa in pozornosti ter jih s pohvalo nagraditi za vsak narejen korak v znanju."*

Nekaj učiteljev (3) pa je menilo, da učitelj nima specifične vloge pri vključevanju učencev priseljencev v pouk.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Je ista kot pri ostalih učencih."*

*"Učitelj neposrednega vpliva pri vključevanju nima."*

*"Takšna kot pri drugih učencih. Država bi morala organizirati jezikovne tečaje, ne šola, ne učitelji."*



Graf 12: Kakšno vlogo ima učitelj pri vključevanju učencev priseljencev v pouk?

Glede vzgojne vloge, ki jo imajo učitelji v okviru vključevanja učencev priseljencev, so učitelji omenili predvsem spoštovanje drugačnih, drugih kultur, spodbujanje medsebojne pomoči, ustvarjanje varnega vzdušja in spodbudnega okolja za vključevanje učenca priseljenca.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Vnaprejšnja seznanitev s kulturo, državo, jezikom učenca; dramatizacija razrednih situacij, v katerih bi se lahko znašel novi učenec, razgovor o občutkih v teh situacijah."*

*"Večja vzgojna teža, namenjena strpnosti, spoštovanju različnosti, spoznavanju novih kultur."*

*"Pomembno je, da se potrudiš pri vključitvi otroka v skupino in da si oseba, na katero se lahko otrok zanese."*

Nekaj (3) učiteljev pa je zapisalo, da učitelj nima posebne vzgojne vloge v tem pogledu.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Taka kot za ostale otroke."*

*"Običajna, klasična."*

*"Ker je učenec precej komunikativen, ni bilo večjih težav. Sem pa prosila nekaj učencev, da se malo bolj ukvarjajo z njim in da nanj 'popazijo'."*

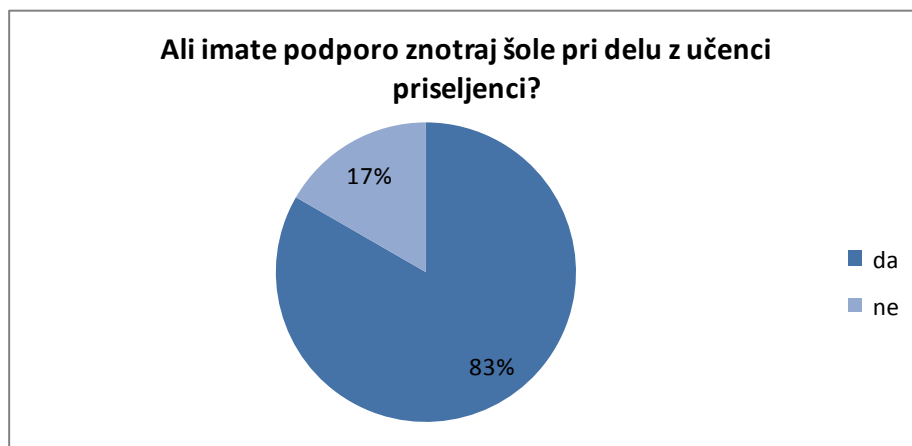
Učitelji (20) so, razen v štirih primerih, poročali, da imajo podporo pri delu z učenci priseljenci znotraj šole tako s strani kolegov, vodstva in svetovalnih delavcev.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Medsebojna podpora prihaja predvsem z vrst učiteljev, ko izmenjujemo mnenja in izkušnje."*

*"Skupaj iščemo pomoči in smo pozorni na napredek učenca."*

Ena učiteljica je rekla, da posebne podpore tudi ne potrebuje: *"Neke take pomoči zunanje nimam, tudi je ta hip ne potrebujem."* Druga pa: *"Učitelji pa smo bolj bosí."*



Graf 13: Ali imate podporo znotraj šole pri delu z učenci priseljenci?

Na vprašanje, kaj vpliva na (ne)uspeh teh otrok, so učitelji odgovorili, da v največji meri vpliva odnos staršev in njihova angažiranost, (ne)znanje učnega jezika, osebnostne lastnosti učenca, kot so značajske lastnosti, sposobnosti, motivacija, in socialno-ekonomski status družine.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Nerazumevanje staršev, da je potrebno za dobro šolsko delo, dobre odnose ... tudi njihov starševski trud, da se prilagodijo državi, narodu, kamor so se preselili, da se tudi sami potrudijo z otrokom čim več komunicirati npr. v slovenskem jeziku ... torej trud tudi s strani staršev."*

Mnenje učitelja, da morajo starši komunicirati s svojim otrokom v slovenščini, je zelo problematično in kaže na nepoznavanje vlog različnih jezikov v življenju posameznika, poleg tega pa kaže na izrazito asimilacijsko stališče do vključevanja priseljencev v slovenski prostor. Vprašanje je, v kakšni slovenščini se lahko starši pogovarjajo s svojimi otroki (če slovensko ne znajo) in kako jih s svojim (ne)znanjem slovenščine lahko naučijo slovensko. Poleg tega, kot pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 3.5 *Pomen znanja jezika*, dajejo starši s komuniciranjem v slovenskem jeziku svojim otrokom sporočilo, da sta njihov lastni jezik in kultura manjvredna, poleg tega pa jim s tem onemogočajo razvijanje in ohranjanje svoje etnične identitete. Ta se namreč največkrat oblikuje prav prek jezika, o čemer pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 2.6.3 *Etnična identiteta in jezik*. Materni jezik je tako glavno sredstvo posameznikove identifikacije in diferenciacije in kot takega ga moramo razvijati in ohranjati.

*"Zainteresiranost in zanimanje njihovih staršev za učenje, šolo. Posredno to vpliva tudi na njih."*

*"Pri šestošolcu vpliva na slabši uspeh prešibek interes oz. nevzpodbudno domače okolje, ne spremljajo dela otroka (domače naloge, branje)."*

*"Nerazumevanje jezika, postanejo nezainteresirani za snov, ker je ne razumejo ..."*

*"Največjo oviro jim predstavlja jezik."*

Glede na zgornja dva odgovora lahko zapišemo ugotovitve Knez (2012: 57), ki smo jih navajali že na drugih mestih: "Učitelji namreč opozarjajo, da učencem motivacija za učenje zaradi neznanja jezika prav zaradi začetne neaktivnosti in navajanja na pasivnost pada. Seveda je lahko zadržanost učenca, zlasti ob všolanju, tudi posledica kulturnega šoka in mu je smiselno dati nekaj časa, da se na novo šolo navadi, vendar je to obdobje v prijaznem učnem okolju kratko."

Nekaj učiteljev (5) je poudarilo, da lahko na (ne)uspeh teh otrok vpliva tudi domače okolje oz. socialno-ekonomski status učenčeve družine in sama družba.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Okolje, v katerem živi, ekonomsko stanje družine, izobrazba staršev, odziv vrstnikov, ki je velikokrat pogojen s samim odzivom le tega učenca (kako on doživlja in sprejema novo okolje)."*

*"Velike razlike v navadah, vrednotah, življenjski usmerjenosti in nerazumevanje jezika."*

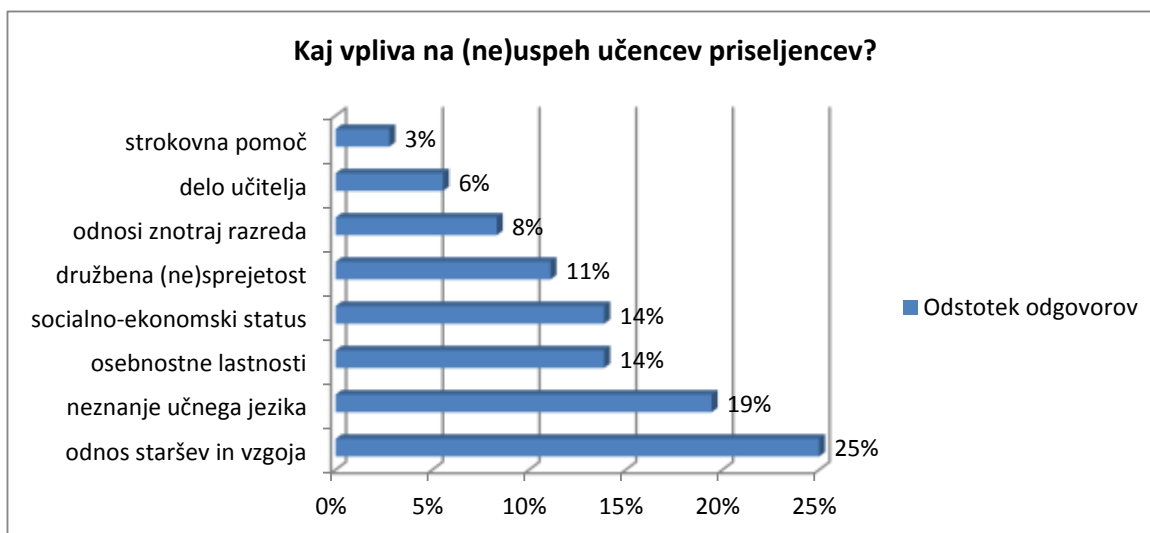
*"Družba in čas."*

Le dva učitelja sta poudarila tudi pomen in vpliv učitelja na (ne)uspeh učencev priseljencev:

*"Poleg 'domače situacije' (angažiranosti staršev) še razumevanje jezika in odnos s sošolci.*

*Prav tako je veliko odvisno, koliko v njegovo razumevanje vložijo posamezni učitelji."*

*"Številni dejavniki (sam značaj otroka – prilagodljivost, sodelovanje staršev, angažiranost, toplina učitelja, značaj skupine ...)."*



Graf 14: Kaj vpliva na (ne)uspeh učencev priseljencev?

### **Prek opazovanja pouka:**

Pri opazovanih urah pouka ni bila učiteljeva vzgojna vloga v okviru medkulturnosti nikjer posebej izražena. Vzgojna vloga učitelja v okviru vključevanja učencev priseljencev se lahko kaže skozi lasten zgled in odnos do učencev priseljencev, do njihovih jezikov in kultur, lahko pa se kaže tudi prek konkretnega aktivnega poučevanja o tem, da je poznavanje različnih kultur bogastvo, znanje več jezikov prednost ... Učitelji na opazovanih urah pouka niso izpostavili sobivanja pripadnikov različnih narodnosti, kultur, veroizpovedi in govorcev različnih jezikov kot bogastvo in prednost.

### **Ugotovitve:**

Večina učiteljev sebe doživlja kot pomemben dejavnik pri vključevanju učencev priseljencev v pouk. Večina učiteljev je tudi prepoznala svojo vzgojno vlogo v okviru vključevanja otrok priseljencev, in sicer spoštovanje drugačnih, spodbujanje medosebne pomoči, ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja. Kljub temu pa je večina učiteljev poročala, da prva ura, ko je bil v razredu prisoten novi učenec priseljenec, ni bila nič drugačna od običajnih ur. Razlog za to, predvsem na predmetni stopnji, bi lahko bil, da prvotno predstavitev in pripravo celotnega razreda na novega učenca priseljenca navadno opravi razrednik, zato ostali učitelji nimajo te vloge, vendar pa mislimo, da bi moral vsak učitelj pokazati zanimanje za učenca priseljenca in mu nameniti nekaj več pozornosti.

Kljub zavedanju svoje vloge pri vključevanju učencev priseljencev sta le dva učitelja

izpostavila vlogo učitelja kot pomemben dejavnik (ne)uspeha učenca priseljenca. Tudi Heckamnn (2008: 46) je izpostavil, da mora biti glavna vloga šole in učitelja šolski uspeh priseljencev. Po njegovem mnenju (ibid.) mora biti to njihova profesionalna identiteta. Učitelji so vpliv na učenčev (ne)uspeh najpogosteje pripisovali staršem in njihovem odnosu ter angažiranosti, prav tako so kot dejavnike (ne)uspeha navajali tudi neznanje jezika in osebnostne lastnosti učenca priseljenca. Poročali pa so tudi o vplivu socialno-ekonomskega statusa na (ne)uspeh učencev priseljencev, skladno z avtorji in raziskavami (Dooley in Steward 2004, Marentič-Požarnik 2000; Phipps in Lethbridge 2006 v Li 2010; Schnepf 2007), ki pravijo, da lahko tudi socialno-ekonomski status pomembno vpliva na uspeh otrok.

Večina učiteljev je poročala o podpori znotraj šole, s strani šolskega vodstva in med svojimi kolegi. Skozi mnoge neformalne pogovore se je zdela ravno angažiranost šole zelo pomembna ali ključna pri uspešnem vključevanju učencev priseljencev.

Kljub poročanjem učiteljev o pomembnosti svoje vzgojne in siceršnje vloge pri vključevanju učencev priseljencev v pouk pa na opazovanih urah ni bila izražena njihova vzgojna vloga ali posebna angažiranost do učencev priseljencev.

## **10.5 Stališča učiteljev do otrok priseljencev**

O stališčih učiteljev smo lahko sklepali le posredno prek različnih vprašanj (ki so vključena tudi v drugih kategorijah) oz. odgovorov učiteljev. Med drugim smo učitelje vprašali tudi:

*Ali učenci priseljenci vplivajo na razredno interakcijo? Kako?*

Pri opazovanju pouka nas je zanimalo, ali učitelj nameni učencu priseljencu kakšno spodbudno besedo in ali ga negativno kritizira.

### **Prek vprašanja:**

Večina učiteljev (15) je pritrdila, da učenci priseljenci pozitivno vplivajo na razredno interakcijo. Predvsem zato, ker spodbujajo sodelovanje in pomoč in ker prinašajo bogastvo različnosti.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Sprejemanje drugačnosti, solidarnost, pomoč ..."*



*"Po mojih izkušnjah so to pozitivni vplivi, ki med domačimi otroki krepijo tovarištvo, pomoč, sodelovanje."*

*"Prinašajo zanimivosti, ki lahko pritegnejo in povežejo celo skupino."*

Nekaj učiteljev (6) je menilo, da učenci priseljenci ne vplivajo na razredno interakcijo, eden je zapisal celo, da vplivajo negativno.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Da; učence lahko bolj medsebojno poveže, lahko pa tudi razdiralno vpliva, predvsem če učenci ne razumejo, zakaj potrebuje dodatna navodila in večjo pozornost."*

*"Da. Sčasoma postanejo učenci nerazumevajoči do njih, saj se jim zdi, da na prelahek način prihajajo do pozitivnih ocen."*

*"Da, potrebujejo dodatno pomoč, kar lahko vzbudi pri drugih nevoščljivost. Lahko tudi raztrgajo obstoječe prijateljske vezi ..."*

Menimo, da navedbe učiteljev v zgornjih treh odgovorih ne morejo in ne smejo biti razlog za negativno razredno interakcijo. Ravno v teh primerih bi se morala namreč kazati vzgojna vloga učitelja, ki je nekateri ne vidijo. Učitelj bi moral znati ostalim učencem predstaviti poseben položaj učencev priseljencev in jih tako spodbuditi za medsebojno pomoč, spoštovanje in altruizem, ne pa obratno – jim dopustiti izključevanje, nesprejemanje in zavračanje.



Graf 15: Kako vplivajo učenci priseljenci na razredno interakcijo?

### **Prek opazovanja pouka:**

Prek opazovanih ur pouka ne moremo reči, da učitelji izkazujejo pozitiven ali negativen

odnos do učencev priseljencev, enako tudi do ostalih učencev. Učitelji večinoma (12) niso hvalili ali spodbujali učencev priseljencev. Pohvale so bile sicer največkrat le enobesedne. Na nobeni opazovani učni uri nismo videli, da bi učitelji učence priseljence negativno kritizirali. Prav tako se ni kazalo, da bi učitelji namensko izbirali določena vprašanja za učence priseljence, in sicer taka, ki bi jih učenec lahko rešil in s tem dobil lastno potrditev, ali takšna, ki jim glede na svoje pomanjkljivo jezikovno znanje učenec priseljenec ne bi bil kos in bi tako doživel lastni neuspeh. Lahko rečemo, da se je pri opazovanih urah pouka kazal indiferenten odnos učiteljev do učencev priseljencev.

### **Ugotovitve:**

Na podlagi odgovorov in opazovanja pouka ne moremo reči, da učitelji izkazujejo posebno naklonjenost do učencev priseljencev ali da jih namerno izključujejo. Ker učitelji le redko vključujejo ali izpostavljajo učence (v pozitivnem/negativnem smislu), lahko govorimo o posrednem izključevanju, ki ne temelji nujno (ali sploh) na negativnih predsodkih, vendar lahko kaže na indiferenten odnos učiteljev do določene populacije učencev ali učencev na sploh.

Učitelji so se strinjali, da učenci priseljenci pozitivno vplivajo na razredno interakcijo, ker spodbujajo sodelovanje in pomoč in ker prinašajo bogastvo različnosti. Nekaj učiteljev pa je menilo, da je vpliv lahko tudi negativen, predvsem zato, ker namenjajo učencem priseljencem dodatno pomoč in ker jih prilagojeno ocenjujejo. Kot smo zapisali že zgoraj, pa bi se morala ravno tu kazati vzgojna vloga učiteljev. Učitelji bi morali ostalim učencem (znati) predstaviti položaj učenca priseljenca in razložiti njegove potrebe po prilagoditvah.

## **10.6 Stališča ostalih otrok do otrok priseljencev**

Stališča ostalih učencev do učencev priseljencev smo preverjali posredno prek učiteljskih mnenj. Vprašali smo jih:

*Kakšni so odzivi sošolcev na učence priseljence in kakšna je njihova vloga pri vključevanju teh učencev?*

Učiteljem v intervjujih in nekaterim učiteljem, katerih pouk smo spremljali, smo v neformalnih pogovorih zastavili še nekatera druga vprašanja, ki osvetljujejo pomembnost

jezika (slovenskega in maternega) v odnosih v razredu. In sicer smo jih vprašali:

*Kako pomemben je jezik pri komunikaciji med učenci priseljenci in ostalimi otroci v razredu? Ali učenci priseljenci in ostali učenci komunicirajo med seboj? V katerem jeziku oz. kako se sporazumevajo?*

*Kako ostali učenci sprejemajo jezike učencev priseljencev? Ali kažejo zanimanje za njihove jezike? Kako se to kaže?*

*Kaj storite, če se učenci med seboj pogovarjajo v svojem maternem jeziku? Zakaj?*

Stališča ostalih učencev do učencev priseljencev smo opazovali tudi pri pouku. Osredotočali smo se na to, ali ostali učenci priskočijo na pomoč učencu priseljencu, ali ga vključijo v skupne naloge, ali ga vključijo v svoje pogovore/igro (tudi med odmorom) ter splošno, kakšen odnos izkazujejo do sošolcev priseljencev.

### **Prek vprašanj:**

Učitelji (18) so poročali o pozitivnem odnosu sošolcev do učencev priseljencev in vidijo ostale učence kot pomemben dejavnik pri vključevanju učencev priseljencev.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Odzivi so dobri in ponavadi je tak učenec hitro sprejet v družbo vrstnikov."*

*"Iz izkušenj ga učenci zelo lepo sprejemajo in so mu pripravljeni pomagati."*

*"Njihova vloga je bistvena. Otroka priseljenca mora sprejeti predvsem razred. Če ga sošolci dobro sprejemajo, se bo ta otrok dobro počutil v šoli, z veseljem jo bo obiskoval in bo bolj motiviran za delo."*

Tako je ena učiteljica v intervjuju povedala, da ko je učenca priseljenca presedla k sošolcu, sicer odličnjaku, mu je ta rekel, da naj se ne obremenjuje preveč, saj da se bo to hitro naučil.

Druga učiteljica v intervjuju pa je poudarila, da se mlajši otroci lažje socialno vključijo: *"Mlajši otroci zato tudi boljše sprejemajo, ker je veliko igre in jih sprejemajo skozi igro. Pri večjih je pa več razgovora, imajo že svoje pubertetniške probleme in se ne morejo vključiti v njihove pogovore in zato tudi zaostajajo izven tega socialnega kroga."*

Učitelji (7) pa so izpostavili tudi, da so ti odnosi lahko različni, odvisni predvsem od samega učenca priseljenca, in sicer predvsem od tega, ali se sam vključuje.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Različni, odvisni od samega interesa učenca."*

*"Sprva solidarni, kasneje negativni, ko ugotovijo, da so njihova prizadevanja neuspešna."*

*"Različno, najprej nezaupljivi ali pa takoj sprejmejo. Po nekaj mesecih ugotovijo, kam ga razvrstijo, ali je priden učenec, ali rad spi, ali rad igra igrice na pametnem telefonu, ali rad moti pouk ... ali dela domače naloge in se nato vključi v različne skupine."*

*"Vse je odvisno od komunikacije in značaja učenca. Če je učenec priseljenec komunikativen ali zadržan, tako kot za drugega učenca, ki se prepíše v razred. Bolj je učenec družaben, hitreje mine kriza."*

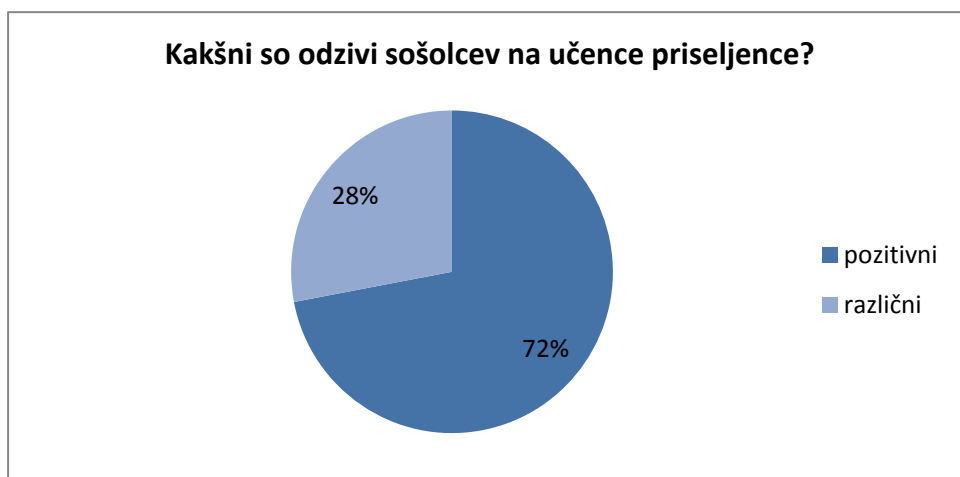
*"Spet je odvisno od samega priseljenca, kako se obnaša do sošolcev, če je do njih prijazen, so tudi ti prijazni. Če ni, tega tudi ne dobi nazaj od sošolcev, sošolk."*

Zanimivo je zgornje opažanje. Kaj pa če je vzročno-posledična zveza obratna? Kaj pa če je učenec priseljenec prijazen, ker so ostali učenci z njim prijazni, ali obratno, če ni prijazen, ker ostali učenci z njim niso prijazni? Pri zgornjem odgovoru se zdi, kot da je vsa značilnost odnosa odvisna od učenca priseljenca, pa vendar vemo, da je učenec priseljenec tisti, ki se vključuje v že izoblikovano skupino in da je prej skupina tista, ki uravnava odnose in interakcijo z novim članom – ga sprejme ali pa ne. Seveda zagotovo odvisno tudi od značilnosti novega člana. Zavedati se moramo torej, da je interakcija obojestranska – kakšen odnos se bo razvil, je torej odvisno od obeh strani in ne zgolj od odnosa učenca priseljenca do sošolcev.

*"Različni. To ni odvisno samo od jezikovne ovire. Jaz opažam, da jezik večinoma ni ovira. Na odziv sošolcev vplivata predvsem temperament in značaj novega sošolca."*

Le ena od učiteljic je pri tem vprašanju poudarila vlogo učitelja: *"Odvisno od razrednika, koliko motivira ostale učence."*

Ena učiteljica pa je izpostavila, da vendar ti otroci ostajajo vedno 'tujci': *"Učenci so sprva oddaljeni in opazujejo; kasneje se poskušajo učencu približati; žal pa opažam, da do neke mere ti učenci vedno ostajajo 'tujek'."*



Graf 16: Kakšni so odzivi sošolcev na učence priseljence?

Na vprašanje, kako pomemben je jezik pri komunikaciji med učenci priseljenci in ostalimi otroci v razredu, so učiteljice (4) v intervjujih in nekateri učitelji v neformalnih pogovorih po opazovanju pouka odgovorili, da ima jezik pomembno vlogo pri sporazumevanju med otroki, vendar da znajo otroci zelo dobro uporabljati gestikulacijo in da z medsebojno komunikacijo tako nimajo težav.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Je zelo pomemben, saj se prek sporazumevanja učenci priseljenci vključujejo v skupino, navezujejo stike in prijateljstva, se socializirajo, pridobivajo nove informacije prek vrstnikov in se počutijo enakopravne ostalim."*

*"Vem, da otroci spretnjeje kot mi odrasli uporabljajo tudi druge oblike komunikacije. Jezik je pomemben, se pa dobro znajdejo in se dobro pomenijo tudi z neverbalno komunikacijo. Predvsem odlično berejo obrazno mimiko."*

Pri tem pa je ena od učiteljic izpostavila, da ima pomembno vlogo učitelj, da pripravi otroke na novega sošolca:

*"Ni tako zelo pomemben, da se otroci ne bi med seboj sporazumeli, pač v začetku ne uporabljajo jezika, temveč druge znake, predvsem pa prikažejo sprejetost, dobrodošlost, mesto v skupini učencu priseljencu. Seveda je tukaj izjemno pomembna vloga učitelja, ki razred pripravi na novega sošolca in pokaže z vzgledom, da je dobrodošel."*

Na vprašanje, ali učenci priseljenci in ostali učenci komunicirajo med seboj in v katerem jeziku, so učiteljice povedale, da se učenci med seboj sporazumevajo v slovenščini (2), če jezika ne znajo, pa si pomagajo s posameznimi besedami ali mimiko (2). To, da učenci med

seboj (sploh na začetku) uporabljajo neverbalno komunikacijo, so poudarili tudi drugi učitelji v neformalnih pogovorih, po opazovanih urah pouka.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Komunicirajo kar v slovenščini. Če jih ne razume, ji pomagajo tako, da opustijo povedi in tvorijo samo besede. Večkrat pokažejo pomen besed, lahko tudi narišejo svoje sporočilo."*

*"Nedvomno komunicirajo v jeziku okolja, pri tem pa niso prav hudo obremenjeni z maternim jezikom, slovnične napake jih ne motijo, pomagajo si tako in drugače, z angleščino, znaki ..."*

*"V mojem primeru so že takoj pričeli z nejezikovno komunikacijo. Komunikacija z rokami, gestami, tako da so konkretno pokazali in nakazali tisto, kar so želeli, z vključevanjem v igro, s konkretno pomočjo in demonstracijo."*

Dve učiteljici v intervjujih sta tudi povedali, da se sošolci zanimajo za jezike učencev priseljencev, ena učiteljica je rekla, da to zanimanje ni pretirano.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Z velikim zanimanjem in radovednostjo. Učenko so spraševali za določene besede, besedne zveze in fraze, ki jim jih je ona posredovala v svojem jeziku. Nove izraze so celo zapisovali in vključevali pri opremi igralnega koticčka in sami igri. Tudi ko je ona iskala razlago in pomen posamezne besede, so pogosto želeli tudi besedo v njenem jeziku."*

*"Pokažejo nekaj zanimanja, v našem primeru je morda nekaj več zanimanja, ker gre res za eksotiko. Ona občasno kaj prevede v svoj materni jezik."*

*"Posebnega zanimanja za njuna jezika ne kažejo. Razumejo pa njuno stisko glede izražanja in jima pomagajo."*

Sicer so pa tudi učitelji v neformalnih pogovorih po opazovanju pouka povedali, da učence zanimajo jeziki učencev priseljencev. Tako je učitelj, ki poučuje razred, v katerem je učenec s Kitajske, povedal, da so učenci z velikim navdušenjem sprejeli kitajski jezik, da so jim bile zanimive predvsem pismenke in da tudi že poznajo kar nekaj kitajskih besed.

Ena učiteljica pa je v intervjuju poudarila, da sošolci kažejo zanimanje za jezike učencev priseljencev, če jih učitelj tako vodi oz. usmeri.

*"Kažejo, če jih učitelj tako vodi in tako nastavi. Jaz sem mojemu učencu takoj na začetku rekla: 'Jaz te bom učila slovenščino, ti pa boš mene učil tvoj materni jezik.' Tako je bilo in ta vzorec so ostali učenci povzeli."*

### **Prek opazovanja pouka:**

Tudi pri opazovanju pouka smo večinoma videli pozitiven odnos ostalih učencev do učencev priseljencev. Na nobeni opazovani uri ni prišlo do kakšne situacije, ki bi kazala na negativen odnos sošolcev do učenca priseljenca. Učenci priseljenci so bili večinoma dobro sprejeti v razred, tudi med odmori so bili vključeni v igre in pogovore. Želimo poudariti tudi 'neverbalno komunikacijo' celotnega razreda pri eni opazovani uri pouka, kjer se kaže vzgojna vloga učitelja, ki lahko bistveno pripomore k uspešnemu vključevanju učenca priseljenca. Da bi se učenci malo sprostiti in razgibali, je učiteljica med uro zavrtela glasbo, na katero so vsi skupaj zaplesali, po končani glasbi pa je učiteljica rekla *"še malo neverbalne komunikacije"* in učenci so v tišini hodili po razredu, se objemali, božali ... Tudi učenec priseljenec je bil del te igre, popolnoma enak vsem ostalim učencem.

Na nekaj opazovanih urah so sošolci, ki so sedeli pri učencih priseljencih, učencu tudi pomagali (pomoč je bila sicer zelo kratka). Kljub temu pa je bilo nekaj učencev priseljencev zelo zadržanih in tihih ter 'ob strani', brez družbe. Nekateri so, kot smo že zapisali, sedeli tudi sami v klopi.

### **Ugotovitve:**

Večina učiteljev je poročala o pozitivnem odnosu sošolcev do učencev priseljencev in se strinjala, da imajo sošolci pomembno vlogo pri vključevanju učencev priseljencev. Pozitiven odnos sošolcev do učencev priseljencev smo opazili tudi sami pri spremljanju pouka. Nekateri učitelji so poročali, da je odnos sošolcev do učencev priseljencev odvisen predvsem od samih učencev priseljencev, nobeden od učiteljev ni kakovosti odnosa pripisal značilnostim ostalih učencev.

Ena učiteljica je izpostavila tudi vpliv države izvora na (ne)sprejetost učencev priseljencev. Tudi v tem primeru bi se morala kazati vzgojna vloga učitelja, ki jo je sicer izpostavila druga učiteljica. Učitelj bi moral učencem predstaviti vse kulture kot enakovredne in spoštovanja vredne, prav tako pa na to (po)kazati tudi z lastnim odnosom do učenca priseljenca, njegovega jezika in kulture.

Sicer so pa učiteljice (v intervjujih) in nekateri učitelji v neformalnih pogovorih po opazovanju pouka povedali, da učenci priseljenci nimajo posebnih težav pri komunikaciji s slovensko govorečimi sošolci. Povedali so, da komunicirajo kar v slovenščini oz. z uporabo le

posameznih besed, sicer pa zelo dobro obvladajo neverbalno komunikacijo. Učitelji so prav tako poročali, da sošolci učencev priseljencev z zanimanjem spoznavajo njihove jezike. Pri tem pa je ena od učiteljic izpostavila vlogo učitelja, saj naj bi bil učitelj tisti, ki naj bi ostale učence vodil k zanimanju za druge jezike in kulture.

Pri opazovanih urah pouka pa smo, kot smo že zapisali, opazili, da so nekateri učenci sedeli sami v klopi. Ti otroci so bili tudi sicer bolj tihi in odmaknjeni od razreda. Ravno učitelji pa lahko pomagajo (takšnim) učencem priseljencem tudi pri socialnem vključevanju znotraj razreda. Učitelji bi lahko (in morali) s pedagoškimi aktivnostmi in organizacijo dela v razredu (tudi sedežnega reda) vplivali na boljše vključevanje in sprejetost učencev priseljencev.

## **10.7 Stališča do jezika in kulture**

Stališča do jezikov in kultur učencev priseljencev smo pri učiteljih preverjali prek naslednjih vprašanj:

*Kako komunicirate z učencem priseljencem? V katerem jeziku?*

*Ali bi se naučili osnove maternega jezika učenca priseljenca? Zakaj?*

*Ali vas zanimajo jeziki in kulture učencev, ki se vključujejo v pouk? Ali jih poznate? Če jih, kako ste se spoznali z njimi?*

*Ali menite, da bi bilo dobro, da bi se učenci priseljenci učili tudi svoj materni jezik?*

Učiteljem v intervjujih in nekaterim učiteljem, katerih pouk smo spremljali, smo v neformalnih pogovorih zastavili še vprašanje o (u)rabi maternih jezikov učencev priseljencev, in sicer:

*Kaj storite, če učenec pri pouku uporablja svoj materni jezik? Zakaj?*

Pri spremljanju pouka smo stališča do jezika in kulture preverjali prek opazovanja odzivov učitelja na uporabo maternega jezika otroka priseljenca in morebitnih spodbud učencu priseljencu, da kaj pove tudi v maternem jeziku.

### **Prek vprašanj:**

Večina učiteljev (17) je v odgovorih izrazila pozitiven odnos in zanimanje za druge kulture in



jezike. Spoznali so jih prek svojih korenin, prek potovanj, knjig ali prek učencev priseljencev.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Da, tuji jeziki in druge kulture me zanimajo. Določene druge kulture sem spoznal med potovanji v času študija ter prebiranju tuje literature."*

*"Človek mora biti vedno odprt za novosti, saj na ta način odpira obzorje sebi in pokaže naklonjenost priseljencu, s katerim zato tudi lažje kontaktira."*

*"Ja. Sama prek različnih virov spoznavam različne kulture, običaje ..."*

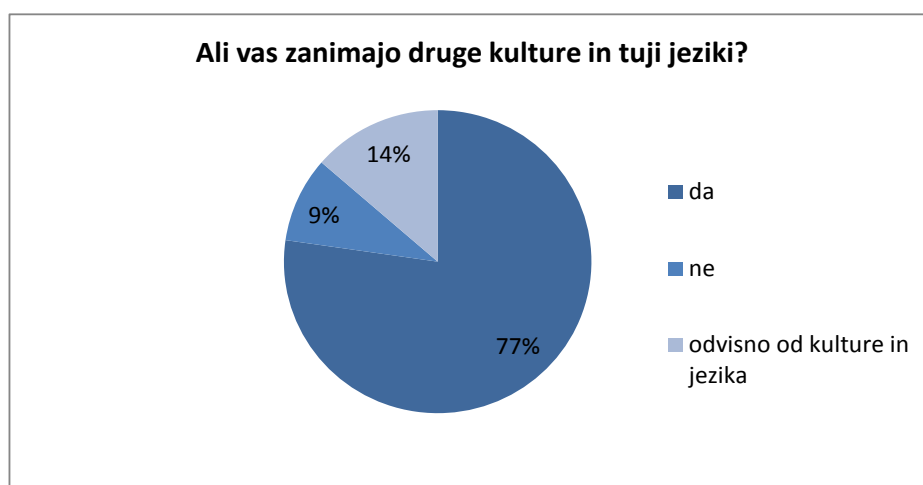
Trije učitelji so rekli, da jih nekatere kulture zanimajo, druge ne. Dva pa sta zapisala, da ju tuje kulture ne zanimajo.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Da. Ne vseh."*

*"Nekatere da, druge ne. Z nekaterimi jeziki in kulturo sem se spoznala v preteklosti, v mladosti, z nekaterimi v času pedagoške prakse, prek spoznavanja držav, prijatelji."*

*"Na splošno me zanimajo jeziki. Ruščina in ukrajinščina sicer ne najbolj ... o kulturi oz. šolskem sistemu pa kaj sproti zvem, ko je učenec npr. odsoten, pa je pri nas normalen delovni dan, ko je potrebno prevesti spričevalo prejšnjih let ipd."*



Graf 17: Ali vas zanimajo druge kulture in tuji jeziki?

Učitelji se z učenci pogovarjajo predvsem v slovenskem in angleškem jeziku. Če znajo jezik priseljenca, se poslužujejo tudi tega, sicer je pa kar nekaj učiteljev (8) reklo, da niso imeli druge izbire kot uporabo gestikulacije in da v takšnih primerih uporabljajo predvsem veliko slikovnega materiala. Povedali so še, da včasih prosijo za prevajanje tudi sošolce ali druge

učence na šoli, ki imajo skupni materni jezik.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Pogovarjam se slovensko, vprašam ga, če me razume, večkrat ponovim."*

*"Na začetku leta sva govorila predvsem angleško in zelo počasi. Sedaj že sam odgovarja slovensko, če pa 'zmanjka' besed, preideva na angleščino."*

*"Jaz moji učenki Romkinji nisem znala pojasniti drugače, kot s pantomimo, sličicami ... sčasoma sva se oz. smo se vsi v razredu navadili tudi na neverbalno komunikacijo."*

*"Z besedami, rokami, sličicami ... trudim se preveriti, če me razume, a včasih mi to ne uspe. V njegovem maternem jeziku mu ne znam pojasniti snovi, zato komunikacija poteka z mimiko, sličicami, s pomočjo njegovih sonarodnjakov, ki slovenski jezik že bolje znajo."*

*"Na začetku smo komunicirali v treh jezikih – slovenskem, angleškem in maternem jeziku učenca. Veliko je bilo tudi neverbalne komunikacije in prenesenih pomenov. Po pol leta pouka smo razen v izjemnih primerih komunicirali zgolj v slovenskem jeziku."*

Zgornji odgovor nedvomno kaže na angažiranost učitelja za čim boljše sporazumevanje z učencem priseljencem. Naj pa vseeno omenimo, da učitelj najbrž ni imel v mislih prenesenih pomenov, ki naj bi jih uporabljal, v jezikovnem terminološkem smislu, saj učenec priseljenec, sploh pa v začetni fazi, zagotovo ne pozna toliko slovenskega jezika, da bi razumel prenesene pomeni. Poleg tega pa so preneseni pomeni za začetno komunikacijo, o kateri govorimo pri komunikaciji med učencem priseljencem, ki jezika še ne (po)zna, in učiteljem, ki želi učencu čim bolj poenostaviti povedano, nepotrebni, sporočilo naredijo celo bolj zapleteno in nerazumljivo.

Dobra polovica učiteljev (19) bi se določenih osnov jezika učenca (na)učila. Nekaj (7) od teh jih je reklo, da bi se naučili le nekaj osnovnih fraz, ki bi jim omogočale lažjo osnovno komunikacijo.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Da. Zato, ker s tem dam zgled učencu. Jaz sem se naučil osnov njegovega jezika in se mu tako približal, od njega pa pričakujem, da se bo naučil slovenski jezik."*

*"Če bi šlo le za osnove, bi se potrudila, kolikor bi mi dopuščal moj spomin in čas, ker so mi tuji jeziki zanimivi in otrok bi začutil sprejetost v novem okolju; menim pa, da je dolžnost priseljenca, da se čim prej nauči jezika države, v katero se je priselil."*

Zgornja dva odgovora po eni strani nakazujeta na pripravljenost učiteljev, da se tudi sami naučijo nekaj osnov maternih jezikov učencev priseljencev in se tako učencem priseljencem približajo s tem, da pokažejo na spoštovanje in sprejemanje njihovih razlik. Po drugi strani pa

se v zgornjih dveh odgovorih (*pričakujem, da se bo naučil slovenski jezik; dolžnost priseljenca je, da se čim prej nauči jezik države, v katero se je priselil*) posredno kaže tudi slovenska jezikovna ideologija o tem, da se morajo priseljenci naučiti slovenski jezik, in to čim prej. O tem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 3.4 *Jezikovne ideologije*. Gre za jezikovne ideologije, ki izvirajo iz ogroženost slovenščine pred drugimi jeziki. Tovrstne ideologije, ki kot edini pravi jezik opredeljujejo 'standardni' jezik, navadno gre za jezik večine, pa so pomembna sredstva izključevanja govorcev nestandardnih jezikov in jezikov manjšin. Ideologije o ogroženosti lahko tudi kažejo na prikrito željo po odstranjevanju vsega neslovenskega. Poleg tega pa lahko zgornja odgovora kažeta tudi na izredno asimilacijsko usmerjeno razmišljanje. Pri katerem gre za željo, da priseljenci čim prej prevzamejo vse značilnosti večinskega prebivalstva do te mere, da nimajo več nobenih značilnosti svoje prvotne skupnosti. O tem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 1.2 *Migracije in ključni pojmi*.

*"Posamezne besede sem poiskala v slovarju, da sem si z njimi pomagala in mu poskušala pojasniti določene stvari. Glede na vse obveznosti, ki jih imam, bi si težko privoščila učenje raznih tujih jezikov – nikoli ne veš, od kod boš dobil priseljenca. Če bi imela na razpolago toliko časa, da bi se katerega od jezikov lahko učila, bi se raje izpopolnila v angleščini in nemščini, učila francoščino, kot pa albanščino ali makedonščino."*

Zgornji odgovor odpira vprašanja o prestižnosti jezikov. Jezikovni prestiž je vrednost, ki jo pripisujemo nekemu jeziku zaradi njegovega družbenega statusa (Kaučič-Baša 1998: 16). Znanje in uporaba takšnih (prestižnih) jezikov je zaželena in dobrodošla. Na drugi strani pa so manjšinski jeziki, katerih znanje in uporaba ponavadi ni zaželena. Tukaj se lahko navežemo na pisanje pri prejšnjem odgovoru – o jezikovnih ideologijah. V teoretičnem delu v podpoglavju 3.4 *Jezikovne ideologije* smo navedli Petrović (2010: 4), ki se sprašuje, zakaj bi komunikacija v maternih jezikih priseljencev iz bivše Jugoslavije ogrozila slovenščino, medtem ko na drugi strani komunikacija nekaterih članov v drugih, prestižnejših jezikih (npr. angleščine, francoščine) vitalnosti slovenščine ne ogroža. Vprašanje je zanimivo, saj po eni strani prestižni jeziki, ki so običajno bolj razširjeni, imajo več govorcev, ne ogrožajo domačega jezika, znanje teh jezikov je dobrodošlo in zaželjeno, tudi uporaba teh jezikov ni vprašljiva, na drugi strani pa so manjšinski jeziki, ki so navadno manj razširjeni, imajo manj govorcev, vendar kljub temu predstavljajo (večjo) grožnjo domačemu jeziku.

Slaba tretjina učiteljev (8) je na vprašanje, ali bi se naučili osnove maternega jezika učenca

priseljence, odgovorila negativno oz. so odgovorili (3) (kar je nakazano že v zgornjih odgovorih), da je to odvisno od tega, za kateri jezik gre oz. bi šlo. Kot razloge so navajali še: premalo časa, nezainteresiranost, dejstvo, da se morajo učenci naučiti slovenski jezik.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Ne, ker nisem jezikoslovec in se ne bi učil ne vem koliko jezikov, ker prihajajo učenci iz različnih držav."*

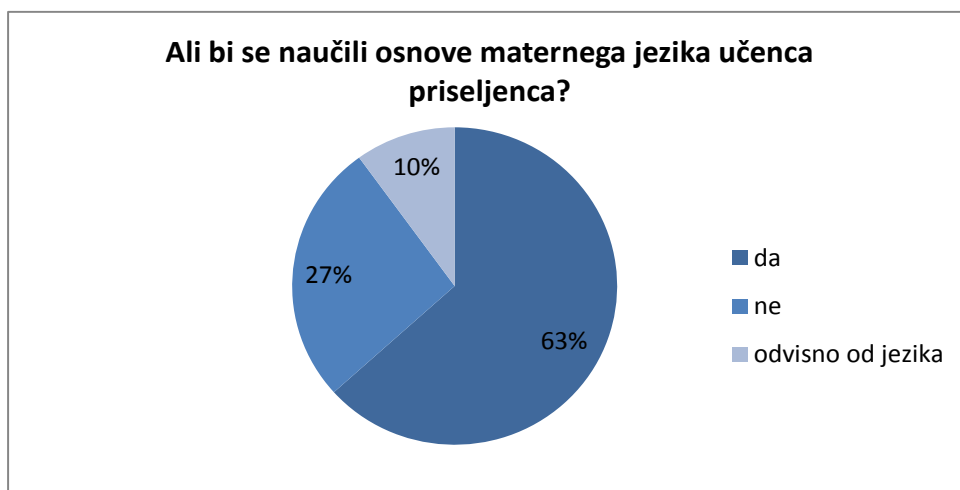
*"Odvisno katerega jezika. npr. kitajščine, japonsščine gotovo ne. Nimam energije in daru za jezikoslovje."*

*"Osnove jezika učencev priseljencev znam. A posebej se novega jezika zaradi tega ne bi učila."*

*"Ne, menim, da mi to ni potrebno. Zgolj zaradi enega ali dveh učencev se ne bi učila jezika, še posebej ne, če mi jezik ni privlačen oz. me ne interesira. Menim, da to ne sodi v moje delo, da bi še kdo zahteval, da bi se učila jezika učenca priseljence. Za to mora Ministrstvo najti drugačno rešitev. Učencem sicer zelo rada pomagam in sem z njimi do sedaj vedno navezala poseben stik. Z učenko sem, tudi sedaj, ko je že srednješolka, še vedno v stiku in ji pomagam. Tako da ni problem v tem, da ne bi želela tem otrokom le najboljše – ampak do neke meje. Tudi mi učitelji imamo svoja življenja."*

*"Ne, saj je državni, uradni jezik RS slovenščina."*

Za razliko od predzadnjega odgovora pa je zadnji odgovor izrazito asimilacijsko usmerjen. Gre torej zato, da je v Sloveniji uradni jezik slovenski, kar po mnenju učiteljice pomeni, da se ga morajo (učenci) priseljenci čim prej naučiti, njej pa se ravno iz tega razloga njihovega jezika ni treba naučiti. Po njenem mnenju se morajo prilagoditi torej le priseljenci. Učiteljica ne razume integracije kot dvosmerni proces, o tem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 1.3 *Migrantska politika*, v katerem bi morali aktivno sodelovati obe strani. V tem primeru to pomeni, da bi se tudi učiteljica lahko naučila nekih osnov maternega jezika učenca priseljence. Glede na izraženo mnenje bi lahko sklepali, koliko je pri pouku te učiteljice prisotnih medkulturnih vsebin in maternih jezikov učencev priseljencev.



Graf 18: Ali bi se naučili osnove maternega jezika učenca priseljenca?

Dve tretjini učiteljev (18) je bilo mnenja, da bi bilo dobro, da bi se učenci priseljenci učili tudi svoj materni jezik.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Seveda se mora otrok učiti tudi svoj materni jezik, saj je to njegova kultura."*

*"Da, saj so to njihove kulturne korenine in kot take del identifikacije."*

*"Otroci naj se učijo tudi svoj materni jezik, vendar je to odgovornost in naloga staršev."*

*"Bilo bi lepo, če bi se ga učili, vendar ne vem, katera država to omogoča in če je to v prednosti oz. če je sploh potrebno o tem razmišljati."*

Na podlagi zgornjega odgovora lahko potrdimo, da nekateri učitelji še vedno niso seznanjeni s priporočili s področja medkulturnosti. Odgovor kaže, da učiteljica ni seznanjena z možnostjo učenja maternih jezikov teh učencev, ki jim je sicer tudi zakonsko dodeljena (Direktiva o izobraževanju otrok delavcev migrantov 77/486/EEC; Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 87/11; bilateralni sporazumi). Pomeni, da ne pozna primerov dobrih praks poučevanja maternih jezikov na nekaterih slovenskih šolah. Od leta 2004 do 2009 se je število šol, na katerih je potekal pouk materinščine učencev priseljencev povečalo iz dve na osem, število jezikov, ki so jih poučevali, pa z dveh na šest (Vižintin 2010: 110). Medvešek in Bešter (2012: 11) sta zapisali, da je v šolskem letu 2011/2012 potekalo učenje maternih jezikov nekaterih priseljskih skupnosti na desetih osnovnih šolah (v obliki fakultativnega pouka). Ko učiteljica zapiše *Bilo bi lepo, če bi se ga učili ...*, pokaže tudi na nepoznavanje pomembnosti (tudi nujnosti) poučevanja maternega jezika. V teoretičnem delu v podpoglavju 3.5 *Pomen znanja jezika* pa pišemo tudi o prednostih (poleg pomembnosti in nujnosti), ki jih prinaša znanje (in ohranjanje) maternih jezikov. Prednosti izhajajo s kulturnega, pravnega in

ekonomskega vidika (povzeto po Broeder in Extra 1997: 93–94).

Nekaj učiteljem (6) se poučevanje maternega jezika ne zdi potrebno, saj menijo (4), da se učenci svoj materni jezik učijo že doma, v svojem okolju. Pri tem pa bi se morali vprašati, do kakšnega nivoja se lahko otroci svoj materni jezik naučijo le doma, kjer se navadno dogaja le osnovna (ustna) komunikacija. Štirje učitelji so zapisali, da se jezik lahko učijo, če to želijo. Pet učiteljev pa je zapisalo, da če se materni jezik že učijo, to ni naloga šole (kar je razvidno že iz zgornjega zadnjega primera) oz. je naloga družine.

Primeri značilnih odgovorov:

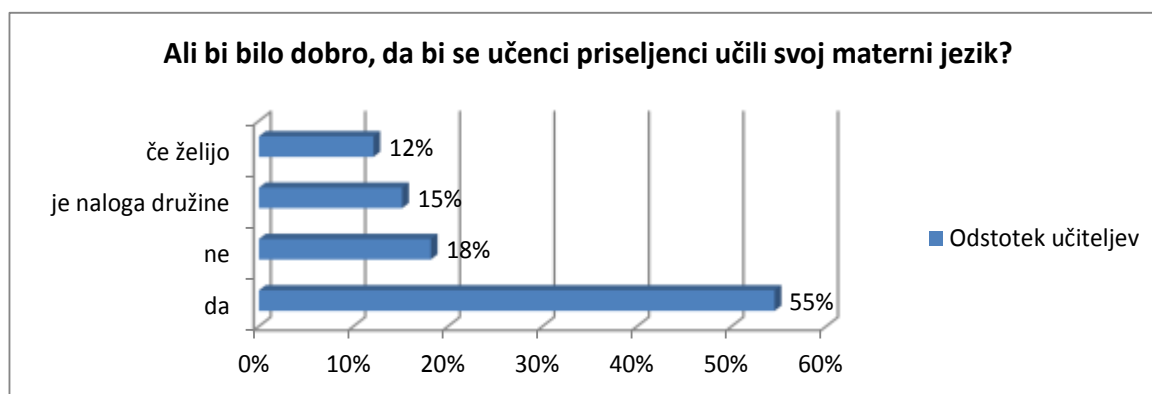
*"To verjetno ohranjajo v družini."*

*"Ti učenci uporabljajo materni jezik v domačem okolju in je potrebno, da se naučijo jezika okolja."*

*"Ne, ti učenci naj uporabljajo materni jezik v svojem domačem okolju, v Sloveniji pa naj se čim prej naučijo slovensko."*

*"Lahko se ga učijo, samo ne v šoli. Morda kje drugje."*

*"Da bi šola to organizirala ne, da jih starši poučujejo ali poskrbijo, da si pridobijo znanje da."*



Graf 19: Ali bi bilo dobro, da bi se učenci priseljenci učili svoj materni jezik?

Na vprašanje, kaj storijo, če učenci priseljenci uporabljajo svoj materni jezik pri pouku, so učiteljice v intervjujih in nekateri učitelji v neformalnih pogovorih po opazovanju pouka povedali, da učenca večinoma pustijo, da uporabi tudi svoj materni jezik, še posebej na začetku, ko se slovenski jezik šele uči.

Primer značilnih odgovorov:

*"Če ga razumem, naj ga uporablja, dokler se ne bo naučil slovensko, če ga ne razumem ..."*

*odvisno, kateri jezik govori učenec priseljenc ... mu uporaba svojega jezika pri pouku ne koristi."*

Ena učiteljica v intervjuju je pri tem dodala, da učencu priseljencu dovoli rabo svojega maternega jezika, izkaže spoštovanje, vendar učenca tudi poduči, da ga z uporabo svojega jezika mogoče vsi sošolci ne bodo razumeli.

*"Odvisno v kakšnem smislu in koliko ga uporablja. Na vsak način bi pokazala spoštovanje do njegovega jezika, bi mu pa tudi praktično pokazala, da ga sama in sošolci ne razumemo in bi ga spodbudila, da nam pove še v našem jeziku. V primeru da tega ne zna, pa bi ga spodbudila, da nam nekako nakaže glavno sporočilo."*

Vendar pa so tri učiteljice v intervjujih povedale, da učenci neradi uporabijo svoj materni jezik, ko jih spodbudijo, da kaj povejo v svojem jeziku.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Čeprav moram reči, da jo je bilo zelo sram, da ni hotela, da je rabila dosti vzpodbude, da nam je povedala."*

*"Pa me gleda. Ja, v tvojem jeziku, naj te ne bo sram. Ti en jezik znaš, naj te ne bo sram, zdaj se že drugega učiš. Povej. Ne znam, je rekel in ni hotel."*

### **Prek opazovanja pouka:**

Pri opazovanih urah pouka so se učenci priseljenci redko vključevali v pouk, če so se že, pa so bila njihova besedna dejanja kratka. Večinoma so se trudili odgovarjati v slovenščini (kakršno znajo). Če so uporabili kakšno besedo v svojem maternem jeziku, so učitelji navadno odgovor ponovili v slovenščini. Samo v dveh izjemah sta učiteljici uporabili materni jezik učenca priseljenca. Prav tako je ena učiteljica učencu priseljencu rekla, da lahko pove predstavitev v svojem jeziku, in sicer je predstavljal svojo državo. Po njegovi predstavitvi je učiteljica razred vprašala, ali so razumeli, kaj jim je učenec priseljenc povedal. Odgovorili so pritrdilno in potem je učiteljica na kratko povzela predstavljeno še v slovenščini. Pri nobeni opazovani uri pa ni učitelj učenca priseljenca vprašal oz. spodbudil, da svojim sošolcem pove, kako se kakšni stvari reče v njegovem maternem jeziku.

### **Ugotovitve:**

Učitelji so v svojih odgovorih izkazovali večinoma pozitiven odnos do drugih kultur in jezikov. Le nekaj izjem je bilo, ko so učitelji zapisali, da jih drugi jeziki in kulture ne

zanimajo ali da jih zanimajo le nekateri jeziki in kulture. Vprašanje pa je, na podlagi česa se odločajo za določen jezik ali kulturo oz. kateri jeziki in kulture jih dejansko zanimajo. Najverjetneje gre za bolj oddaljene, eksotične kulture, pri jezikih pa za t. i. prestižne(jše) jezike.

Učitelji se morajo pri komunikaciji z učenci priseljenci znajti na različne načine. Poročali so, da se pogovarjajo večinoma v slovenščini ali angleščini, če znajo materni jezik učenca priseljenca tudi v njegovem jeziku, sicer pa uporabljajo gestikulacijo oz. neverbalno komunikacijo in slikovni material, velikokrat pa za pomoč prosijo tudi druge učence v razredu ali na šoli, ki govorijo isti materni jezik in so se slovensko že naučili toliko, da lahko pomagajo s prevajanjem. Vprašanje pa je, ali lahko vprašanje, v katerem jeziku govorijo učitelji z učenci priseljenci, kaže na odnos oz. stališča učiteljev do priseljenkih jezikov in kultur, saj si lahko predstavljamo, da v teh situacijah prihaja v ospredje predvsem komunikacijski vidik, kjer je želja po sporazumevanju večja in bolj pomembna od širših družbenih situacij.

Dobra polovica (oz. dve tretjini) učiteljev je povedala, da bi se oz. so se naučili osnove maternega jezika učenca priseljenca, da bi z njim lahko lažje komunicirali. Tisti, ki se za to ne bi odločili, pa so navajali predvsem pomanjkanje časa. Vendar pa so med učitelji tudi takšni, ki se osnov maternega jezika ne bi naučili zaradi nezainteresiranost in dejstva, da se morajo učenci priseljenci naučiti slovensko. V teh odgovorih se posredno kaže nestrpen odnos do tuje govorečih učencev, saj kot pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 3.3 *Stališča do jezika*, so stališča do jezika navadno stališča do govorcev nekega jezika. In kljub temu, da smo predvidevali, da učitelje vodi pri izbiri jezika predvsem želja po komuniciranju, kjer poskušajo uporabiti različne možne poti, da bi bilo sporazumevanje uspešno, to očitno vedno ne drži. Razlog, da se ne bi učili maternega jezika učencev priseljencev, kot je pomanjkanje časa, lahko razumemo, ne moremo pa razumeti razloga, da se učenci pač morajo naučiti slovensko. Kljub širšemu družbenemu zavzemanju za enakopravnost in bogastvo različnosti kaže, da so v današnji družbi, ki je vse prej kot monokulturna, ampak torej sestavljena iz različnih, drugih in drugačnih, še vedno zagovorniki monokulturalizma. V teoretičnem delu v podpoglavju 3.4 *Jezikovne ideologije* navajamo Van Avermaeta (2009: 22), ki pravi, da v širšem evropskem kontekstu pravimo, da je raznolikost in večjezičnost pomembna, vendar na nacionalni ravni zahtevamo uporabo enega jezika. To kaže na enojezično ideologijo, kjer se zdi, da je monokulturnost in enojezičnost naravno stanje. Tudi v Sloveniji je tovrstna



ideologija zelo prisotna, kar je povezano tudi z "nenaklonjenim sprejemanjem drugih in drugačnih govorcev, jezikovnih skupnosti in govorov v slovenskem prostoru nasploh" (Stabej 2010a: 303). To pa se kaže tudi v vsakdanjem življenju, tudi v šolskem okolju. Tako so tudi Peček, Čuk, Lesar (2005: 64) zapisali, da je kulturna različnost prepoznana kot "hendikep, dvojezičnost (če prvi ali drugi jezik ni svetovni jezik) pa odklon, ki ga morajo otroci čim prej prerasti". V odgovorih učiteljev se tako kaže asimilacijsko naravnano stališče, po katerem se morajo priseljenci čim prej naučiti slovenski jezik. Pri tem pa učitelji integracije torej ne razumejo kot dvosmerni proces, v katerem dajeta in sprejemata (pridobivata) obe strani, torej tako učenci kot učitelji. Menimo, kot smo zapisali že zgoraj, da bi morala biti v ospredju takšnega odnosa, v katerega vstopata učenec priseljenec in učitelj, predvsem želja po obojestranskem razumevanju in uspešni komunikaciji. Učitelj bi moral biti prvi, ki bi razumel različnost in večjezičnost kot bogastvo, saj je tisti, ki usmerja pedagoški proces in ima v okviru izobraževalnega sistema tudi vzgojno funkcijo. Vrečer (2011: 170) je tako zapisala, da imata vzgoja in izobraževanje ključno vlogo pri spodbujanju medkulturnega dialoga in učenju medkulturnih kompetenc. Šole naj bi s svojimi praksami in zgledom poučile mlade generacije o spremenjeni multikulturni stvarnosti, v kateri je potreba po interkulturnih načelih neizogibna in nujna. Vendar pa so, kot smo videli, žal v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu tudi učitelji, ki so glasniki monokulturne in s tem monojezične ideologije, ki onemogočajo udeležanje načel interkulturne pedagogike (o tem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 2.4.1 *Interkulturna pedagogika* in v podpoglavju 2.4.1.1 *Načela interkulturne pedagogike*).

Na stališča do (uporabe) drugih jezikov pa kaže tudi vprašanje, ali naj se učenci učijo tudi svoj materni jezik. Učitelji se večinoma strinjajo, da je učenje maternih jezikov pomembno in potrebno, saj gre za lastne korenine in kot take bistvo samoidentifikacije. Kot pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*, so otroci, ki jim slovenščina ni materni jezik, upravičeni do učenja svojega lastnega jezika in kulture (Direktiva o izobraževanju otrok delavcev migrantov 77/486/EEC; Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 87/11; bilateralni sporazumi). V zadnjem triletju obveznega izobraževanja pa lahko učenci tujci ali učenci brez državljanstva izberejo svoj materni jezik kot tuji jezik, če zanj obstaja zadostno število zainteresiranih učencev (Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi 2009: 26). Vendar kot so zapisali v Beli knjigi (2011), ta možnost še ni sistemsko urejena, zato so poudarili sistematizacijo področja, ki naj ne bo omejena na mednarodne pogodbe ali z njimi celo pogojena. Kot piše Vižintin (2009b:

199), tudi "večina evropskih držav podpira učenje maternega jezika in kulture, nekatere na državnem nivoju (v Estoniji, Grčiji, Litvi, Avstriji, na Finskem in v Švedski), ponekod pa odvisno od iniciative posameznih šol in lokalne oblasti (v Španiji, Italiji, na Madžarskem, Slovaškem, Islandiji)". Nekateri učitelji pa kljub vsemu menijo, da to ni domena šole in da poučevanje maternih jezikov ni potrebno, saj se učenci priseljenci jezik učijo v domačem okolju. Tudi v raziskavi, ki je bila opravljena ob nastajanju Bele knjige (2011: 139), v kateri je bilo zastavljeno vprašanje, ali bi morala šola ponuditi dodatne ure pouka za učenje materinščine za učence, katerih materni jezik ni slovenski, je večina učiteljev menila, da šoli ni treba organizirati dodatnega pouka za učenje materinščin teh učencev. Pri tem se odpira pomembno vprašanje, do kakšne stopnje se bodo lahko učenci le v svojem domačem okolju naučili svoj materni jezik. Otroci se morajo namreč (na)učiti tudi standardno različico svojega maternega jezika, ki jim bo omogočala polno funkcionalno komunikacijo. To bi jim lahko teoretično sicer omogočilo tudi obiskovanje jezikovnih tečajev, ki pa so plačljivi in precej dragi.

Sicer pa so nekatere učiteljice v intervjujih in učitelji v neformalnih pogovorih po opazovanju pouka povedali, da učencem priseljencem dovolijo uporabo maternega jezika med poukom, še posebej na začetku, ko slovenskega jezika še ne znajo. Ena učiteljica je pri tem povedala, da izkaže spoštljiv odnos do jezikov učencev priseljencev, vendar jih tudi poduči, da jih z uporabo svojega jezika najverjetneje ne bodo razumeli vsi sošolci. Tri učiteljice pa so povedale, da učenci priseljenci ne želijo uporabljati svojega maternega jezika, tudi če jih spodbudijo, da kaj povejo v svojem jeziku.

Prek opazovanja pouka težko sklepamo na stališča učiteljev do jezikov in kultur učencev priseljencev, saj, kot smo pisali že zgoraj v prvem sklopu o vključevanju učencev priseljencev v pouk, učitelji le redko vključujejo učence priseljence v pouk, zato prihaja do govornih izmenjav le poredkoma. Učenci se v pouk vključujejo večinoma le, če so izzvani s strani učitelja, in sicer v slovenskem jeziku. Če je učenec uporabil besedo v maternem jeziku, jo je učitelj ponovil v slovenščini, sicer pa učitelji niso spodbudili učence, da povejo kaj v svojem maternem jeziku. Le ena od učiteljic je učencu dovolila, da predstavitev pove v svojem jeziku, v dveh izjemah pa sta učiteljici uporabili materni jezik učenca priseljenca. Prek opazovanja pouka bi lahko rekli, da dogajanje v razredu kaže na splošno ne vključevanje učencev priseljencev oz. na indiferenten odnos do njih, njihovih jezikov in kultur.

## 10.8 Vključevanje medkulturnih vsebin v pouk

Učitelje smo vprašali tudi:

*Ali v pouk vključujete vsebine iz okolja učencev priseljencev? Če ja, kakšne? Na kakšen način?*

Ali učitelji vključujejo vsebine iz okolja učencev priseljencev, smo opazovali tudi pri spremljanju pouka. Vključevanje medkulturnih vsebin lahko kaže tudi na odnos in stališča do vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, stališča do teh otrok ter do njihovih jezikov in kultur. Če učitelj v pouk vključuje medkulturne vsebine – če v pouk vključi značilnosti kulture učenca, če učenca priseljenca spodbudi, da kaj pove v svojem maternem jeziku, če ga zanima, kako se čemu reče v maternem jeziku učenca priseljenca, če ostale učence spodbuja k zanimanju za druge kulture in jezike ter poudarja kulturno in jezikovno različnost kot prednost – kaže na zanimanje za kulturo in jezik učenca priseljenca. Če tega ne počne, lahko kaže na indiferenten odnos do njegove kulture ali jezika oz. na splošno do drugih jezikov in kultur. Obenem pa lahko z izborom vsebin in načinom predstavitve kulturo in jezik tega učenca tudi vrednoti. Pri tem lahko prihaja tudi do stereotipiziranja.

### **Prek vprašani:**

Dve tretjini (19) učiteljev je poročalo, da v pouk vključujejo tudi vsebine iz domačega kulturnega okolja učenca priseljenca.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Da. Pri glasbi smo peli kakšno pesem v dveh jezikih, pri slovenščini smo povedali kakšne besede v dveh jezikih ali smo poprosili to učenko, da nam pove, kaj kaj pomeni v njenem jeziku ..."*

*"Učenci primerjajo običaje, navade, praznike, predstavijo državo ali jezik, določene fraze."*

*"Da, večkrat poiščem vsebinsko primerna besedila, ki se navezujejo na njihovo okolje, ali pa celo spoznavamo, ali oni predstavljajo njihove pomembne pesnike in pisatelje."*

*"Da, učenec priseljenec nam je predstavil svoje okolje, jezik. Pogosto se tudi pogovarjamo o njihovi kulturi."*

Tretjina učiteljev je zapisala, da medkulturnih vsebin iz okolja učenca priseljenca ne

vključujejo v pouk oz. je to vključevanje zelo skopo z izjemo enega govornega nastopa. Sicer so učitelji v več primerih razlog za ne vključevanje teh vsebin navedli omejenost z učnim načrtom.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Večinoma ne, razen pri pouku gospodinjstva, ko vključim kulinarične posebnosti učenčevega okolja."*

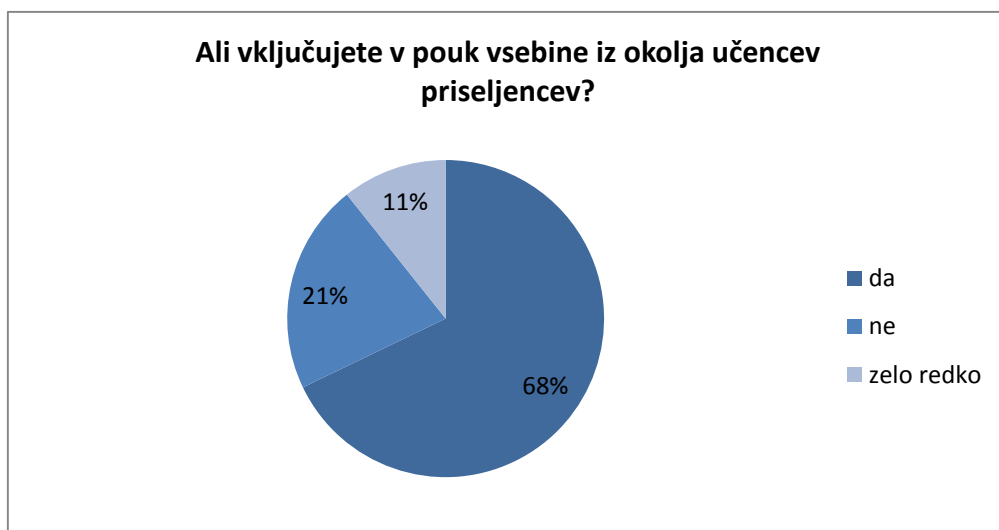
*"Učenec ima (ko že usvoji osnove slovenščine) krajši govorni nastop, v katerem predstavi okolje, iz katerega prihaja."*

*"Ne, ker me k temu zavezuje un."*

*"Kakor kdaj. Učni načrt je tako natrpan, da težko vključim še kaj dodatnega."*

*"Ne, ker živimo v Republiki Sloveniji, poučujemo v slovenščini, ki je tudi uradni in državni jezik."*

Učiteljica (slovenščine) je na vprašanje o vključevanju vsebin iz kulturnih okolij učencev priseljencev odgovorila, da je uradni jezik v Sloveniji slovenski, kjer poučujejo v slovenščini. Poleg tega, da ni odgovorila neposredno na zastavljeno vprašanje, menimo, da lahko odgovor kaže na izrazito nenaklonjenost do vsega tujega. Učiteljica se očitno ne zaveda, da se v skladu z učnimi načrti učimo marsikaj izven slovenskih meja (zgodovina – tuje kulture, zemljepis – tuji kraji, slovenščina – tuja literatura ...), poleg tega se otroci v slovenskih šolah učijo tudi angleški jezik, čeprav ta ni uradni jezik v Sloveniji, prav tako se lahko učijo tudi druge tuje jezike (albanščino, hrvaščino, francoščino, italijanščino, makedonščino, nemščino ...). Možno bi bilo tudi, v kar pa sicer ne verjamemo, da učiteljica ni seznanjena s posodobljenim učnim načrtom za slovenščino iz leta 2011, ki med cilji razvijanja zavesti o jeziku govori o različnih jezikih, o prvih jezikih ter o položaju slovenščine in ostalih prvih jezikov v Sloveniji. Prav tako učiteljica pri svojem delu zagotovo ne izpušča vse tuje literature, predvidene z učnim načrtom. Vprašanje je tudi, ali je tako nenaklonjena vsem tujim jezikom in kulturam. Ker gre za učiteljico, ki je med matere jezike učencev priseljencev, ki jih je učila, navedla makedonščino, bolgarščino, bosanščino in srbščino, bi lahko sklepali, da je nenaklonjena ravno tem jezikom in kulturam.



Graf 20: Ali vključujete v pouk vsebine iz okolja učencev priseljencev?

### **Prek opazovanja pouka:**

Le pri eni učiteljici smo ob opazovanju pouka lahko spremljali vključevanje medkulturnih vsebin na več mestih. Učenec je pripravil govorni nastop o svoji državi, lahko ga je predstavil v svojem jeziku, poleg tega se je učiteljica večkrat navezala na njegovo državo in kulturo. Govorni nastop učenca priseljenca in navezovanje učiteljice na njegovo državo izvora so zagotovo lahko bile tudi namensko izbrane aktivnosti za naše opazovanje. Pri vseh ostalih urah pouka ni bilo vključenih medkulturnih vsebin (ali medkulturne komunikacije), čeprav so bile nekatere ure takšne, kjer bi bilo to možno, npr. pri uri, pri kateri so se pogovarjali o jedeh, ki so jih jedli naše babice in dedki, in o igricah, ki so se jih igrali kot otroci.

### **Ugotovitve:**

Kljub temu, da je večina učiteljev poročala, da vključujejo vsebine iz okolij učencev priseljencev v redni pouk, pa se pri opazovanih urah to ni izkazalo za resnično. Vsekakor pa ne moremo posplošiti, da učitelji, ki so odgovarjali na vprašanja, tega dejansko ne počnejo pri svojih siceršnjih urah. Vendar pa sta Vah Jevšnik in Toplak (2011) zapisali, da je analiza, ki so jo opravili v okviru projekta MIRACLE, "pokazala, da so učitelji v vseh partnerskih državah le bežno seznanjeni s konceptom medkulturne izobrazbe in nimajo jasnih priporočil in navodil o tem, na kakšen način je mogoče didaktično vpeljati načela medkulturnega izobraževanja".

Nekaj učiteljev pa je reklo, da v pouk ne vključujejo medkulturnih vsebin, ker so omejeni z učnim načrtom. Učni načrt je zagotovo lahko zaviralni dejavnik pri tem, ne more pa biti

izgovor. Učitelj lahko namreč mnogo naredi pri pouku, ne da bi mu to vzelo veliko časa pri obravnavi snovi, prav tako pa za to ne potrebuje tudi dodatnih priprav – lahko gre samo za kakšno vprašanje, spodbudo učencu, da pove svojo izkušnjo ali kaj v svojem jeziku. Dobrodošlo bi bilo, če bi se učitelji zavedali, da je v slovenskih šolah tudi mnogo učencev priseljencev druge generacije, ki bi prav tako lahko obogatili pouk s svojimi kulturnimi značilnostmi.

Na tem mestu lahko problematiziramo na eni strani zavezanost k učnim načrtom, na drugi strani pa avtonomijo učiteljev – se pa vsekakor zavedamo, da bi morali za konkretne zaključke izpeljati obširnejšo analizo učnih načrtov in proučiti možnosti, ki jih ti dopuščajo. Namreč zavezanost k učnim načrtom je lahko le izgovor učiteljev za neprilagojeno delo učencem priseljencem, avtonomija učiteljskega dela pa je lahko izgovor oblikovalcem politik, ki učitelje puščajo praznih rok glede konkretnih rešitev za vključevanje učencev priseljencev v redni pouk.

## **10.9 Odgovori na še nekatera druga vprašanja**

Za dodatno osvetlitev obravnavane tematike smo učiteljem zastavili še nekatera dodatna vprašanja. Vprašali smo jih:

*Kako vidite trenutno stanje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu glede vključevanja učencev priseljencev?*

*Ali bi si želeli kakšnih sprememb na tem področju? Kakšnih?*

*Kaj bi tem učencem olajšalo jezikovno in siceršnjo integracijo oz. kaj jim jo otežuje?*

*Kaj bi tem učencem olajšalo vključevanje v pouk in interakcijo z ostalimi učenci?*

*Kaj bi morali storiti starši priseljencev za boljšo jezikovno in siceršnjo vključenost svojih otrok?*

*Ali ste se udeležili kakšnega izobraževanja za poučevanje otrok priseljencev?*

*Kaj vključuje učiteljsko delo poleg poučevanja v razredu? Ali so dodatne obveznosti ovira ali spodbuda za kakovostno pedagoško delo?*

### **Prek vprašanj:**

Del učiteljev (17) meni, da je trenutno stanje v vzgojno-izobraževalnem sistemu glede vključevanja učencev priseljencev dobro in da je za te učence primerno poskrbljeno, na drugi

strani pa je primerljivo število (17) tistih, ki pravijo, da sistem ni dovolj dober. Predvsem navajajo, da imajo učenci priseljenci premalo dodatnih ur slovenščine oz. individualne pomoči. Dvanajst učiteljev se ni izrecno izreklo, kako vidijo trenutni vzgojno-izobraževalni sistem: *"Vedno več je učencev priseljencev. Če se jim ponudi tečaj slovenskega jezika, so lahko zelo uspešni. Njihov uspeh je tudi povezan z zainteresiranostjo staršev oz. z razlogom, zakaj so se preselili."*

Omenjena polarizacija stališč o trenutnem stanju v vzgojno-izobraževalnem sistemu glede vključevanja učencev priseljencev bi zahtevala dodatna pojasnila, v okviru kakšne druge, nadaljnje raziskave. Vprašanje je, na podlagi česa so se učitelji opredelili za pozitivna oz. negativna stališča do trenutnega sistema vključevanja učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem. Na stališča učiteljev do tega vprašanja lahko bistveno vpliva širše poznavanje tematike, njihova angažiranosti pri delu z učenci priseljenci (kar ni indiferenten odnos, ki se je pokazal na opazovanih urah), njihove siceršnje izkušnje pri poučevanju učencev priseljencev ...

Primeri značilnih odgovorov:

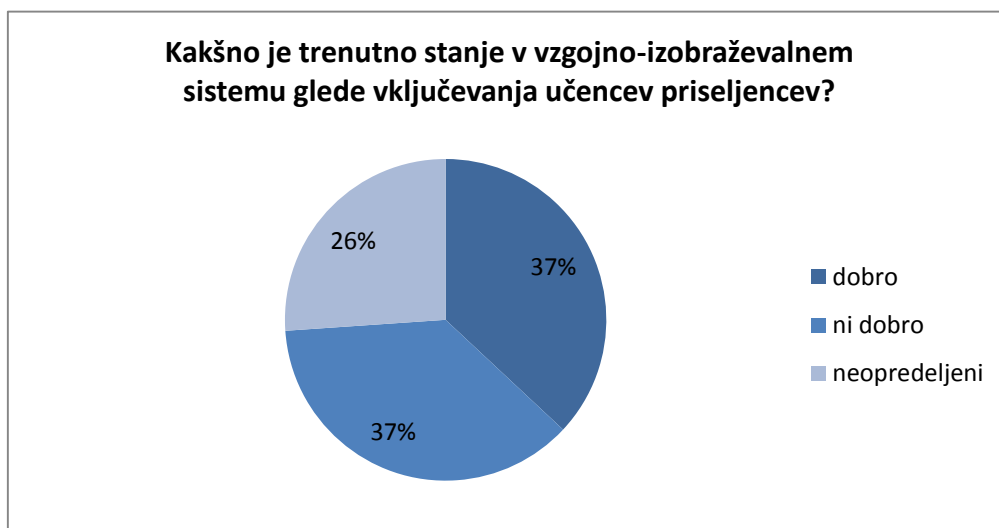
*"Zdi se mi, da so zakoni jasno postavljeni in prijazni do priseljenih otrok, vendar jih je treba z nekim čutom prebrati in pristopiti k poučevanju."*

*"Za učence je dobro poskrbljeno. Nudena jim je dodatna strokovna pomoč in individualizacija pouka v razredu."*

*"Pristopi niso sistematizirani in organizirani na praktičnem nivoju, imamo samo splošne smernice, konkretno delo pa je prepuščeno učitelju."*

*"Ne posveča se jim dovolj; odvisno je od učitelja samega, koliko se tujcu v razredu posveča."*

*"Menim, da je status učencev slabo dorečen in pri delu učitelji marsikdaj improviziramo. Tudi učnih gradiv za delo z učenci priseljenci ni. Zato se poskušamo po svojih občutkih in izkušnjah znajti sami."*



Graf 21: Kakšno je trenutno stanje v vzgojno-izobraževalnem sistemu glede vključevanja učencev priseljencev?

Učitelji (5) menijo, da za določenega otroka lahko veliko naredi šola. Med odgovori je tudi takšen, da bi morali ti učenci obiskovati mednarodno šolo, ena učiteljica pa je zapisala, da bi morali pred vstopom v šolo narediti izpit o znanju slovenskega jezika. Kot kaže, učitelji menijo, da je neznanje jezika najpomembnejša oz. ena pomembnejših ovir pri uspešnem vključevanju učencev priseljencev.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Kako skrbijo za priseljence je najbrž različno od šole do šole. V naši šoli je za njih zelo dobro poskrbljeno."*

*"Šole vložimo veliko truda, da bi se učenci uspešno integrirali. Tam, kjer doma govorijo le materni jezik, nam uspeva le deloma."*

*"Nekoč so take otroke vpisali v mednarodno šolo, danes pa jih v redne šole, ki pa se srečujejo s precejšnjimi težavami, saj je treba takšnim otrokom nuditi precej pomoči na področju jezika, razumevanja. To pa je seveda zelo težko, saj otrok ne more npr. v enem letu usvojiti toliko besedišča, kot ga imajo otroci rojeni v Sloveniji."*

Sprašujemo se, kaj lahko mednarodna šola ponudi otroku priseljencu, ki mu slovenščina ni materni jezik. V mednarodni šoli npr. z angleškim jezikom kot učnim jezikom se tako otrok sreča le z drugim tujim jezikom (npr. z angleščino namesto s slovenščino). To pa pomeni, da se mora otrok naučiti dva dodatna jezika, torej angleščino kot učni jezik in slovenščino kot jezik okolja. Prav tako pa je šolnina v mednarodni šoli izredno draga (okrog 10.000 evrov<sup>86</sup>)

<sup>86</sup> *Schedule of Fees and Charges 2013-14* (2013). British International School of Ljubljana. <https://dl.dropboxusercontent.com/u/4680203/Fees2013full.pdf>. (Dostop 19. 9. 2013)



in si jo večina staršev priseljencev ne more privoščiti.

*"Zelo slabo, saj se v viz vključujejo učenci brez (pred)znanja slovenščine. Menim, da bi učenci priseljenci viz v Sloveniji smeli obiskovati šole, ko bi opravili izpit, s katerim bi izkazali razumevanje slovenščine."*

Zgornji odgovor odpira številna vprašanja. Na podlagi česa bi določali, kdo mora pred všolanjem v slovensko šolo opraviti takšen izpit? Kakšni bi bili kriteriji ocenjevanja? Razumevanje česa bi se v teh izpitih preverjalo? Kdo bi otroke pripravil na takšen izpit? Ali to pomeni, da se otroci priseljenih staršev, ki si ne bi mogli privoščiti morebitnega tečaja (če bi bil plačljiv), ne bi nikoli vključili v slovensko šolo? Naj na tem mestu omenimo, da je osnovna šola obvezna, da slovenska zakonodaja daje priseljenim otrokom pravico do vključevanja v šolo (o tem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 4.2 *Integracijska vloga šole in politika jezikovnega izobraževanja*) pod enakimi pogoji kot slovenskim državljanom. Vprašanje je tudi, kakšen bi bil prag znanja, ki bi omogočal všolanje v slovensko šolo. Kaj bi bila rešitev za tiste, ki takšnega izpita ne bi zadovoljivo opravili? Vsa ta vprašanja kažejo na zelo problematičen odnos do tistih, katerih materni jezik ni slovenščina oz. slovensko ne znajo. Po drugi strani pa lahko odgovor razumemo tudi kot željo učiteljev po nekakšnem preizkusu, ki bi pokazal pripravljenost otroka za sledenje zahtevnejšim vsebinam. Ta bi moral biti, če že, narejen s temeljitim premislekom; bi pa lahko bil dobra rešitev, predvsem če bi imeli tudi predvidene mehanizme za otroke, ki na preizkusu ne bi izkazali dovolj znanja, s katerimi bi jim omogočili ustrezno podporo za lažje in hitrejše vključevanje v redni pouk. Pri tem odgovoru pa se nam zastavlja tudi vprašanje, o katerem smo pisali že v teoretičnem delu v podpoglavju 2.2 *Kapital in priseljenci*, in sicer zakaj se tisti, ki se odločijo za migracijo v drugo državo, ne naučijo jezika oz. vsaj osnov jezika ciljne države; zakaj torej priseljenci v Slovenijo prihajajo brez vsakršnega predznanja slovenskega jezika.

Ena od učiteljic je o trenutnem stanju glede vključevanja učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem zapisala: *"Vzgojno-izobraževalni sistem jim je naklonjen v tolikšni meri, kot jo je učitelj pripravljen izvesti in kolikor truda je pripravljen vnesti."*

Na vprašanje, ali bi si želeli kakšnih sprememb na tem področju oz. kakšnih, je večina učiteljev (21) odgovorila pritrdilno. V večini primerov (13) so navajali predvsem več individualnih ur pouka slovenskega jezika, nekaj učiteljev (6) je omenilo tudi več izobraževanj in konkretnih rešitev. Dva učitelja sta predlagala, da bi zmanjšali število učencev

v razredu, če bi bili v razredu tudi učenci priseljenci, ravno tako dva učitelja sta menila, da bi bilo vključevanje uspešnejše, če bi bila v razredu dodatna oseba, ki bi pomagala učencem priseljencem (lahko tudi oseba z maternim jezikom učenca priseljenca), trije učitelji pa so izpostavili željo po poučevanju slovenskega jezika za starše.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Potrebno je organizirati več individualnih ur na matični šoli."*

*"Da ne bi prihajali k nam čisto brez predznanja slov. jezika."*

Ni jasno (*Da ne bi prihajali k nam ...*), ali ima učiteljica v mislih bolj restriktivno migracijsko politiko, po kateri bi morali priseljenci pred vstopom v Slovenijo opraviti tečaj in izpit, na katerem bi izkazali znanje slovenskega jezika, ali meni, da bi se morali učenci priseljenci seznaniti s slovenskim jezikom le pred vstopom v šolo. Učiteljica tako lahko predlaga le tisto, kar je bilo predlagano že v Beli knjigi (2011), in sicer intenzivni tečaj slovenščine pred rednim všolanjem, ki bi dejansko rešil oz. vsaj omilil številne težave, s katerimi se trenutno srečujejo učenci in učitelji.

*"Predvsem več izobraževanj na tem področju."*

*"Za izboljšave je vedno odprto okno. Vsekakor pa več izobraževanj, praktičnih idej na tem področju."*

*"Tukaj bi moral biti normativ mnogo nižji kot v običajnih razredih. Situacije to ne bi rešilo, ampak bi bila v tem trenutku neka rešitev."*

*"Manjši oddelki ali dodaten učitelj za pomoč."*

*"Ponuditi tečaj slovenščine staršem."*

Osem učiteljev ni izrazilo nobene želje po spremembah, saj po njihovem mnenju te niso potrebne. Šest učiteljev pa je na vprašanje odgovorilo z 'ne vem' oz. da na vprašanje ne morejo odgovoriti (ker področja ne poznajo dovolj, niso o tem razmišljali). Učitelji kažejo torej indiferenten odnos do teh učencev. Sprašujemo se, kako učitelji, ki imajo izkušnjo poučevanja učenca priseljenca, ki so skozi to izkušnjo zagotovo naleteli na različne težave in pozitivne plati pri poučevanju in vključevanju teh učencev, odgovorijo z 'ne vem'?

Primeri značilnih odgovorov:

*"Nimam posebnega mnenja."*

*"Problem se mi ne zdi tako velik, da bi bile potrebne spremembe. Vse je odvisno od samega učenca in njegove pripravljenosti na učenje in sodelovanje, sploh če je učenec normalno učno sposoben."*

*"Ne vem, saj kljub nekaterim izkušnjam še vedno premalo poznamo to področje."*



Graf 22: Ali bi si želeli kakšnih sprememb na področju vključevanja učencev priseljencev?

Na vprašanje, kaj bi učencem priseljencem olajšalo vključevanje oz. kaj jim otežuje jezikovno in siceršnjo integracijo, so učitelji izpostavili več različnih dejavnikov. V ospredju je predvsem jezikovni vidik, in sicer učitelji (19) menijo, da bi učencem integracijo olajšalo predvsem znanje jezika oz. da jim ravno neznanje jezika integracijo otežuje, pri čemer je nekaj učiteljev (4) zapisalo, da jim lahko tudi komunikacija v maternem jeziku znotraj družine otežuje jezikovno integracijo v slovenskem jeziku. Vendar pa je nekaj (3) učiteljic v intervjujih in tudi nekateri učitelji v neformalnih pogovorih po opazovanju pouka povedalo, da jih uporaba maternega jezika med učenci priseljenci (med igro, med odmori ...) ne moti.

Nekaj učiteljev (3) je omenilo, da otrokom otežuje integracijo tudi nezainteresiranost staršev za učenje slovenskega jezika oz. bi učencem pri integraciji pomagalo to, če bi se tudi starši učili slovenski jezik. Prav tako so učitelji (5) menili, da otrokom priseljencem integracijo otežuje tudi nespodbudno domače okolje in socialno-ekonomski status staršev. Učitelji (7) so (poleg neznanja jezika) omenjali tudi osebnostne značilnosti posameznega otroka, kot so nezanimanje, nizka motivacija, slaba samopodoba. Kot enega pomembnih dejavnikov vključevanja (oz. izključevanja) pa je nekaj učiteljev (4) izpostavilo širšo družbeno nenaklonjenost do 'drugačnih'. Zapisali (7) so tudi, da bi lahko več stikov z domačim prebivalstvom olajšalo jezikovno in siceršnjo družbeno integracijo priseljencev.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Otežuje to, ker pač, predvidevam, da morda doma govorijo v svojem jeziku, starši jim ne morejo pomagati, zato je za njih (učence) bistveno težje."*

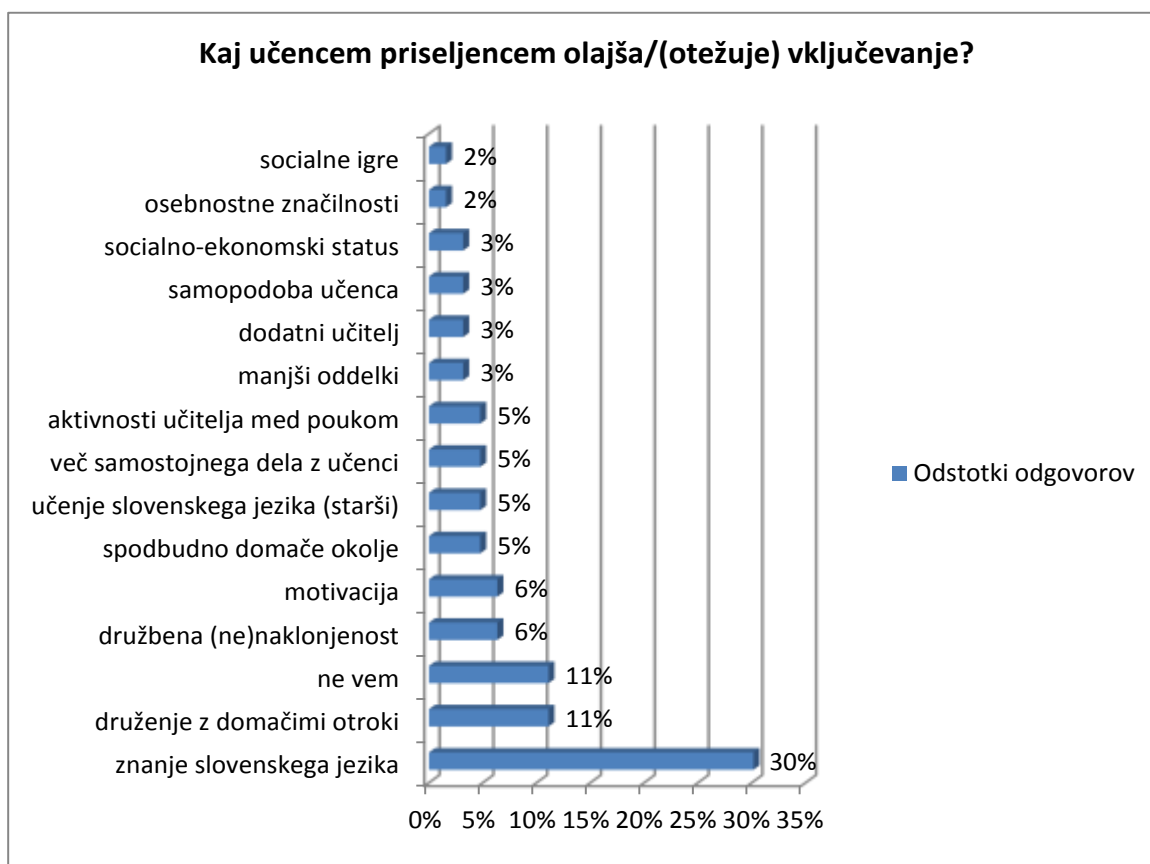
"Jezikovno integracijo jim otežuje predvsem domače okolje, ki ni naravnano tako, da bi se vsi njihovi družinski člani trudili za to."

"Otrokov strah in predsodki socialne sredine, v katero prihajajo."

"Največ njihove sposobnosti, predznanje, karakter."

Trije učitelji so izpostavili tudi vlogo učitelja pri uspešni integraciji učenca priseljenca, ena od učiteljic je tako na vprašanje, kaj bi olajšalo tem otrokom vključevanje, zapisala:

"Razumevanje učitelja!!!"



Graf 23: Kaj učencem priseljencem olajša/(otežuje) vključevanje?

Glede na to, da so učitelji omenjali tudi večjo vključenost staršev kot dejavnik, ki lahko vpliva na uspešnejše vključevanje učencev priseljencev, smo jih vprašali, kaj bi morali po njihovem mnenju storiti starši za boljšo vključenost svojih otrok. Kot najpomembnejšo nalogo staršev pri boljšem vključevanju svojih otrok so navedli učenje slovenskega jezika njih samih (10), sledilo je povezovanje in sodelovanje s šolo (7). Kar sedem učiteljev je menilo, da bi se morali starši pogovarjati s svojimi otroki v njim tujem jeziku, torej slovenščini. O tem smo pisali že v podpoglavju 9.4 *Vloga učitelja in šole*. Gre torej za temeljno nerazumevanje vlog

različnih jezikov (prvi/materni jezik, drugi jezik, tuji jeziki), pomena maternega jezika, procesa identifikacije, ki se oblikuje skozi prvi jezik, vprašanj odnosa do maternega jezika (in s tem kulture in identitete) in drugih/tujih jezikov ...

Učitelji (8) so menili tudi, da bi morali starši učencem priseljencem omogočiti učenje jezika okolja že pred vstopom v šolo, jim omogočiti obiskovanje tečaja slovenskega jezika izven pouka in jih na šolo pripraviti.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Otrokom bi pred vključitvijo v šolo morali omogočiti učenje slovenskega jezika, jih dodatno motivirati."*

Pri tem pa je treba preveriti ponudbo tečajev slovenščine za učence priseljence; kje so, kako lahko starši pridejo do njih in ali si jih lahko privoščijo. Tečaje slovenščine organizirajo na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik (plačljive), prav tako ob zadostnem številu prijav organizirajo tudi brezplačne tečaje za državljane tretjih držav in njihove družinske člane po programu Začetna integracija priseljencev (tovrstne tečaje ponujajo tudi drugi izvajalci), vendar pa tečaji izrecno niso namenjeni tistim, ki so vključeni v redni izobraževalni program v Sloveniji. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pa je izvedel tudi že nekaj (5) brezplačnih (dvotedenskih) pilotnih tečajev slovenščine za otroke priseljence (in njihove starše) pred vstopom v šolo. Ti so bili organizirani v Ljubljani in Kranju na izbranih osnovnih šolah. Tečaje slovenskega jezika<sup>87</sup> (plačljive) ponujajo tudi nekatere zasebne jezikovne šole. Raziskava, ki so jo poleti 2009 izvedli na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Kobos in Pirih Svetina 2009: 206) o ponudbi tečajev slovenščine, je pokazala, da je možnost pridobivanja znanja slovenščine kot drugega jezika številčnejša predvsem v večjih mestih, npr. v Ljubljani je bilo po pridobljenih podatkih 15 ustanov, ki so ponujale poučevanje slovenščine kot drugega jezika, v Mariboru 5, v Celju in Novi Gorici 3, na Obali, v Novem mestu, Kranju in Slovenj Gradcu po 2 ustanovi, na eni ustanovi pa so ponujali poučevanje slovenščine kot drugega jezika v Šentjurju, Krškem, Velenju, Postojni, Ajdovščini, Žalcu, Črnomlju, Lendavi, Sežani, Litiji, Ormožu, Slovenski Bistrici, Trbovljah, Rogaški Slatini, Ravnah na Koroškem, Trebnjem, na Ptujju in Jesenicah. Avtorici (Kobos in Pirih Svetina 2009) sta izpostavili še Mladinski center v Novi Gorici, ki je v šolskem letu 2008/09 izvedel brezplačni tečaj za 95 učencev priseljencev. Kot kaže, je ključno vprašanje, ki se poraja, dostopnost tovrstnih tečajev. Tečaji slovenščine kot drugega jezika so večinoma plačljivi, kot

---

<sup>87</sup> Več o ponudbi učenja slovenščine kot drugega jezika glej v Kobos, Zuzanna Krystyna in Nataša Pirih Svetina (2009). Stabej, Marko (ur.): Infrastruktura slovenščine in slovenistike. *Obdobja* 28. 203–209.

taki pa so najverjetneje, predvsem za priseljence z nizkim ekonomskim statusom, predragi. Prav tako pa je, kot smo videli na podlagi izsledkov zgoraj omenjene raziskave, tudi njihova fizična dostopnost omejena.

*"Vsaj kdaj priti na govorilne ure, da se spoznamo (to ne velja za vse, jih je pa kar nekaj), tudi starši bi se morali več pogovarjati s svojimi otroki pa v kateremkoli jeziku ..."*

*"Sami bi se morali potruditi in se naučiti novega jezika ter se s svojimi otroki tudi pogovarjati v novem jeziku."*

Pri tem bi se učitelji morali vprašati, kako bi sami govorili s svojim otrokom sredi Pekinga, kako hitro in v kolikšni meri bi se sami uspeli naučiti kitajski jezik in koliko bi lahko pri šolskih domačih nalogah v njim tujem jeziku pomagali svojim otrokom. Več o tem smo pisali že zgoraj. Tudi na tem mestu pa se lahko vprašamo ponovno, zakaj se starši na priselitev v drugo državo in drugo jezikovno okolje ne pripravijo.

*"Jaz mislim, da bolj sodelovati s šolo, biti v pristnejšem stiku ali pa v tesnejšem stiku. Jaz sem prav presenečena, kako ne pridejo z nobenim vprašanjem, ali je bolje ali ni bolje, kaj naj naredijo, da bi bilo bolje in tako. To je zame strašno presenečenje. Se mi zdi, da kar pričakujejo, da se bo zgodilo zdaj tu nekaj, neodvisno od tega, koliko energije sami vložijo v to. In sploh se mi ne zdi ... popolnoma neprimerno se mi recimo zdi, da je prišla v šolo brez vsega. Popolnoma neopismenjena, z nobenim programom, ki bi jo na drugo jezikovno skupino malo pripravil."*

Tudi v tem odgovoru se izpostavlja vprašanje, zakaj se priseljenci pred priselitvijo v novo okolje ne seznanijo z jezikom okolja, v katerega prihajajo, in predvsem zakaj ne poskrbijo, da se novega jezika naučijo oz. vsaj z njim seznanijo (tudi) njihovi otroci. Sicer pa učiteljica v tem odgovoru prepozna pomen vključevanja staršev v šolanje otrok, o čemer smo pisali v teoretičnem delu v podpoglavju 5.4 *Vloga staršev oz. družine*. Po drugi strani pa lahko na tem mestu zapišemo tudi, kot smo zapisali že v teoretičnem delu v podpoglavju 5.4 *Vloga staršev oz. družine*, da selitev družine v novo okolje pomeni stres in vpliva za celotno družinsko dinamiko. Tudi starši sami so v novem okolju podvrženi stresu, velikokrat so še bolj stigmatizirani in ne vključeni kot njihovi otroci, prav tako ne znajo jezika. Vse to, kar doživljajo, zagotovo vpliva tudi na njihovo angažiranost pri spodbudi svojih otrok.

Pri tem odgovoru pa lahko vpeljemo tudi koncept šole kot ideološkega aparata države, o katerem pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 4.3 *Šola kot ideološki aparat države*, ki

govori o tem, da prihajajo priseljenci v Slovenijo z različnimi zalogami znanj. Učenci priseljenci se v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem vključujejo iz različnih kulturnih okolij in različnih vzgojno-izobraževalnih okolij. Vse to, poleg neznanja slovenskega jezika, vpliva na to, da starši svojim otrokom velikokrat ne znajo pomagati, tudi če bi to želeli, in se ne povezujejo s šolo, ker tega niso navajeni, saj šolski sistem, iz katerega izhajajo, ni tako organiziran. Saj kot pišemo v teoretičnem delu v podpoglavju 5.4 *Vloga staršev oz. družine*, avtorji pravijo (Laugulo 2000; Ooka Pang et al. 2010), da pripisujejo starši učencev priseljencev velik pomen vzgojno-izobraževalnemu sistemu. Poleg tega tudi raziskave Gerarda Lopeza (2001) v zadnjih dveh desetletjih kažejo, da ko poskušajo šole uresničiti potrebe priseljenih družin, te pokažejo globok interes v tem, da se vključijo v izobraževanje svojih otrok. Nesodelovanje staršev priseljencev s šolo in učitelji pa je lahko tudi posledica pomanjkanja časa, saj so velikokrat (pre)zaposleni.

Na vprašanje, ali so se udeležili že kakšnega izobraževanja s področja poučevanja učencev priseljencev, je večina učiteljev (27) odgovorila negativno. Nekateri med njimi (10) se izobraževanj niso udeležili, ker z njimi niso bili seznanjeni oz. jim niso bila ponujena ali ker menijo, da jih ne potrebujejo. Nekaj (6) učiteljev je zapisalo, da so bili deležni seminarja v okviru rednih izobraževanj na šoli, med njimi tudi takih, ki so jih pripravili na Zavodu za šolstvo Republike Slovenije in organizirali na njihovi matični šoli. Ena od učiteljic je zapisala, da je bil seminar slabo zastavljen in preveč teoretičen.

Primeri značilnih odgovorov:

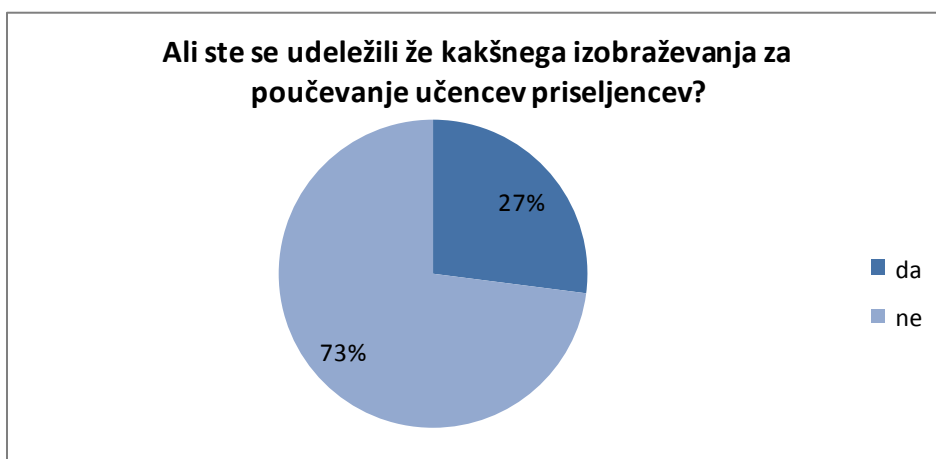
*"Ne. Nihče me nanj ni poslal."*

*"Ne. Sploh ne vem, da bi nam bilo kaj takega ponujeno."*

*"Ne, ker se ne spomnim, da bi se sploh kdaj organiziralo."*

*"Ne, me ne zanima."*

Možen vzrok za nizko udeležbo na izobraževanjih za poučevanje učencev priseljencev je lahko v nezainteresiranosti učiteljev, lahko pa je tudi posledica ne preveč obširne ponudbe seminarjev na tem področju. Občasno izvajajo seminarje za učitelje, ki poučujejo učence, katerih materni jezik ni slovenski, na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik, na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo in na Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije.



Graf 24: Ali ste se udeležili že kakšnega izobraževanja za poučevanje učencev priseljencev?

Čeprav vprašanje, ki ga navajamo spodaj, ne sodi v okvir jezikovne integracije učencev priseljencev in dela z njim, pa smo ga učiteljem vseeno zastavili, saj so velikokrat navajali dodatno delo, ki ga imajo, kot razlog, da se ne morejo bolj posvetiti učencem priseljencem oz. poučevanju. To je lahko precej problematično, saj če je to res, se sprašujemo, ali današnji učitelj počne prej vse drugo kot tisto, kar bi moral početi, in mu zato ne ostane ne volje ne energije za kakovostno pedagoško delo, ki bi učencem omogočalo primerno izobraževanje, s tem pa tudi uspeh in napredek.

Učitelje smo vprašali, kaj vključuje njihovo delo poleg poučevanja v razredu. In ali to vidijo kot breme ali izziv. V odgovorih je nekaj učiteljev dodalo, da bi zelo radi imeli več časa za kakovostno poučevanje oz. za tisto, za kar so se pravzaprav izsolali in radi počnejo.

Primeri značilnih odgovorov:

*"Poleg poučevanja v razredu učiteljevo delo vključuje: - pisanje in urejanje priprav, - pripravljane raznih materialov za izvedbo pouka, - izdelovanje didaktičnih materialov, iger, - sestavljanje učnih listov, preverjanj, preizkusov, - popravljane nalog, pripravljane povratnih informacij za učence, - vodenje dokumentacije v zvezi z oddelkom, - govorilne ure, roditeljski sestanki, - udeležba na aktivih, pedagoških in ocenjevalnih konferencah, - izobraževanje ..."*

*"Ko je enkrat obveznosti preveč, je vsaka nova stvar odveč. Učitelja, ki poučuje otroka priseljenca, bi bilo potrebno razbremeniti vseh ostalih aktivnosti, ki niso nujne."*

*"Učitelj ima že vsega preveč, vsaka obveznost več bo povzročila slabšanje ostalega dela."*

*"Dodatne obveznosti so spodbuda za pedagoško delo v primeru, če gre za neposredno delo z otroki. Otroke je treba sprejemati, delati z njimi in za njih, toda ne birokracije. Žal pa vsaka koristna nova obveznost zadnje čase prinese tudi ogromno birokratskega dela, ki le jemlje čas, ne koristi pa ničemur. Tako zmanjkuje moči in časa za delo z otroki."*



*"Velika ovira je vse ostalo nepedagoško delo – veliko nepotrebne dokumentacije, analiz in osebnih zapiskov, ki služijo kot dokazovanje pravilnega dela in postopkov."*

*"Hm, marsikaj. Projekti, raznovrstni projekti, ki so velikokrat neživljenjski. Zelo rada bi se bolj posvetila svoji prvi in največji nalogi – POUČEVANJU."*

*"Včasih imam občutek, da je poučevanje manjšina mojega dela. Zelo veliko imamo birokracije."*

### **Ugotovitve:**

Približno polovica učiteljev je menila, da je trenutno stanje glede vključevanja učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem dobro urejeno, polovica pa, da ni zadovoljivo. Vzrok za takšno polarizacijo stališč bi bilo dobro dodatno raziskati. Sicer pa lahko na takšen rezultat, kot smo že zapisali, vpliva širše poznavanje tematike poučevanja in vključevanja učencev priseljencev v redni pouk, angažiranost učiteljev pri delu z učenci priseljenci (kar ni indiferenten odnos, ki se je pokazal na opazovanih urah), njihove siceršnje izkušnje pri poučevanju učencev priseljencev ...

Kljub vsemu pa je večina učiteljev navajala potrebne spremembe na tem področju, in sicer: več dodatnih ur pouka slovenskega jezika, več izobraževanj in predlogov konkretnih rešitev. Dve učiteljici sta omenili tudi nižji normativ števila učencev, če so razredu priključeni učenci priseljenci, prav tako sta tudi dva učitelja menila, da bi bilo vključevanje uspešnejše, če bi bila v razredu dodatna oseba za pomoč učencem priseljencem. Presenetljiv se nam je zdel podatek, da kar šest učiteljev ni navedlo nobene spremembe, ki bi si jo želeli, sedem učiteljev pa je reklo, da spremembe niso potrebne. Vprašanje je, ali gre res za pozitivne izkušnje z učenci priseljenci, ki ne kažejo na težave, s katerimi se soočajo nekateri drugi učitelji, ali gre le za nezainteresiranost učiteljev za to populacijo učencev.

Učitelji so menili, da bi učencem priseljencem pri jezikovni integraciji (kot smo že večkrat poudarili in kar je tudi ena glavnih sprememb, ki si jo učitelji želijo na tem področju) pomagalo predvsem več dodatnih ur slovenščine in s tem boljše znanje učnega jezika. Dobro znanje učnega jezika je pogoj za nemoteno spremljanje pouka in doseganje s standardi predvidena znanja. Kot smo pisali v teoretičnem delu v podpoglavju 3.1.1.1 *Dejavniki, ki vplivajo na učenje/usvajanje (drugega) jezika*, obstajajo različni dejavniki, ki vplivajo na učenje in usvajanje jezika, vendar kot piše Knez (2012: 56), se lahko učenci jezika naučijo predvsem, če so izpostavljeni jeziku dlje časa, strnjeno in v intenzivnem tečaju. Več dodatnih

ur slovenskega jezika so tako predvideli tudi v Beli knjigi (2011: 33). Na uspešno učenje jezika pa lahko pomembno vpliva tudi učitelj (njegove osebne lastnosti, pedagoške sposobnosti in strokovna kompetentnost).

Nekateri (4) učitelji so zapisali/povedali, da učencem priseljencem jezikovno integracijo otežuje komunikacija s starši v maternem jeziku. Sedem učiteljev je reklo, da bi se morali starši doma s svojimi otroki pogovarjati v slovenskem jeziku. Tudi Bešter in Medvešek (2010: 224) sta v pogovorih z učitelji zaznali neodobravanje uporabe maternih jezikov doma. V teoretičnem delu v podpoglavju 3.5 *Pomen znanja jezika* pa navajamo številne prednosti, ki izhajajo iz dvojezičnosti. Dvojezičnost naj bi tako spodbujala divergentno mišljenje, zviševala zmožnost jezikovne analize, vplivala na otrokovo metalingvistično zavedanje, spodbujala razvoj socialne kognicije, vplivala na pozitivno pojmovanje samega sebe (Kranjc 2009: 95). Poleg tega navajamo tudi raziskavo, ki sta jo izvedla Thomas in Collier (1997 v Smyth 2001: 108), v kateri sta ugotovila, da so bili učenci v programih, ki so omogočali ohranjanje maternega jezika ob učenju jezika države sprejemnice, uspešnejši kot v tistih programih, ki so se osredotočali samo na jezik okolja. Vse to pomeni, da moramo učitelje izobraziti o prednostih dvojezičnosti in jim predstaviti vloge, ki jim imajo različni (prvi, drugi, tuji) jeziki v življenju učencev priseljencev.

Po mnenju nekaterih učiteljev je tudi nezainteresiranost staršev, ki naj bi bila precejšnja, eden ključnih dejavnikov (ne)uspešne integracije učencev priseljencev. Pri tem pa bi se morali učitelji zavedati okoliščin, v katerih živijo priseljene družine. Starši učencev priseljencev so pogosto prezaposleni, velikokrat opravljajo tudi več del naenkrat (predvsem očetje). Če mame teh otrok ne delajo in imajo čas, pa se zaradi neznanja jezika težko povezujejo s šolo. Poleg tega pa se moramo zavedati, da prihajajo priseljenci iz različnih kulturnih okolij, v katerih je tudi organizacija šolstva različno urejena.

Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, se ni udeležila še nobenega izobraževanja z omenjenega področja. Poročali so, da se tovrstnih izobraževanj niso udeležili predvsem zato, ker s temi niso bili seznanjeni oz. jih na takšna izobraževanja ni nihče poslal. To, da se učitelji niso udeležili izobraževanj, je zelo zgovoren podatek, če se spomnimo, da so učitelji na vprašanje, ali se čutijo dovolj usposobljeni za delo s to populacijo učencev, odgovorili negativno. Vprašanje je, kje je razlog za tako nezanimanje do teh izobraževanj – ali gre res za preobremenjenost učiteljev, o kateri poročajo in kar tudi sicer najpogosteje navajajo kot oviro

za kakovostno delo, ali gre enostavno za nezainteresiranost. Po drugi strani pa bi bil lahko razlog tudi skromna ponudba omenjenih izobraževanj.

## 11 OMEJITVE ŠTUDIJE IN REZULTATOV

Vzorec raziskave je bil omejen s pripravljenostjo ravnateljev in učiteljev za sodelovanje v raziskavi. V začetni fazi smo predvidevali poleg udeležbe raziskovalke pri urah pouka tudi snemanje teh ur z avdio-vizualno napravo. To se je pokazalo za največjo oviro pri pripravljenosti učiteljev za sodelovanje v raziskavi. V kasnejših fazah smo zato raziskavo preoblikovali tako, da je bila raziskovalka prisotna pri pouku, vendar ur ni snemala. Tega, da učitelji v takšnem številu prav zaradi snemanja ne bodo želeli sodelovati v raziskavi, nismo predvidevali. Predvidevamo, da bi bil odziv za sodelovanje v raziskavi morda boljši, če snemanja ne bi napovedali, vendar pa bi lahko na podlagi snemanja pridobili dodatne podatke oz. bi bilo s pridobljenim gradivom mogoče opraviti dodatne analize. Pridobiti bi bilo mogoče podatke, ki jih raziskovalka zgolj s prisotnostjo, opazovanjem in beleženjem ni mogla pridobiti. Na podlagi avdio ali avdio-vizualnih posnetkov učnih ur bi lahko npr. opravili natančno analizo diskurza, kar bi najbrž natančneje osvetlilo dogajanje v razredu.

Odklonilen odnos do sodelovanja v raziskavi je lahko povezan z željo po nenadzorovanosti ali z neprijetnim občutkom, če smo opazovani (in ocenjevani), lahko pa je povezan tudi s preteklimi slabimi izkušnjami s sodelovanjem v kakšni drugi raziskavi. Vzrok za nezainteresiranost pa je lahko tudi otopelost, ker kljub sodelovanjem v različnih raziskavah, te niso prinesle nikakršnih izboljšav v delo učiteljev, zato se učiteljem sodelovanje v raziskavah tudi ne zdi več smiselno. Vprašanje pa je, ali lahko nepripravljenost za sodelovanje v raziskavi pripišemo tudi nezanimanju učiteljev za napredek na področju vključevanja učencev priseljencev, ki bi tudi njim samim lahko omogočil lažje in boljše delo s to populacijo učencev.

Zaradi zgoraj omenjenega nizkega odziva šol smo tudi prvotno načrtovani vzorec, ki je vključeval le razrede zadnje triade osnovne šole, razširili na populacijo celotne osnovne šole. To pomeni, da smo v vzorec sprejeli vse, ki so bili na to pripravljeni. Predvidevamo, da tisti, ki so pripravljeni sodelovati, mislijo, da delajo dobro, si želijo sprememb... To lahko vpliva na dobljene rezultate, saj so to lahko učitelji, ki z zanimanjem spremljajo to področje, se izobražujejo, poznajo težave in si v skladu z njimi želijo določene spremembe, imajo praktične rešitve za kakšne težave že sami, so učencem priseljencem naklonjeni ... Na drugi strani pa so tisti učitelji, ki jih področje najbrž ne zanima in so zato že takoj odklonili sodelovanje. Pri tem pa se lahko torej vprašamo, kakšni bi šele bili rezultati, če bi bila v

vzorec vključena tudi ta populacija učiteljev. Po drugi strani pa je lahko na rezultate, v mislih imamo predvsem podatke, ki smo jih pridobili prek spletnega vprašalnika, vplivalo tudi dejstvo, da je bil vprašalnik anonimiziran, kar pomeni, da so učitelji lahko neobremenjeno izrazili svoja mnenja.

Prav tako na vseh šolah nismo izvedli raziskave na vseh nivojih (opazovanje pouka, intervjuji, spletni vprašalniki), saj se učitelji s tem niso strinjali. Tako smo na nekaterih šolah izvedli le intervjuje, nekje smo bili le prisotni pri pouku, na nekaterih drugih šolah pa so se učitelji strinjali le z reševanjem spletnega vprašalnika.

Omenjena raziskava je tako lahko le delni vpogled v pedagoško delo v raziskavo vključenih učiteljev. Dobljeni rezultati veljajo samo za vzorec, ki je predstavljen – samo za opazovane ure in anketirane oz. intervjuvane učitelje – in jih zato nikakor ne moremo posplošiti na celotno populacijo. Glede na način raziskovanja (kvalitativno raziskovanje, ki v sebi nima želje po posploševanju (Sagadin 2001: 13)) to tudi ni bil naš namen. Pri kvalitativnem raziskovanju gre običajno za raziskave manjšega obsega, ki se osredotočajo na bolj celostno proučevanje pojavov in takih, ki "se strukturiranemu (standardiziranemu) instrumentariju kvantitativnega raziskovanja izmika/jo/" (Sagadin 2001: 14). Pridobljeni podatki lahko tako kažejo zgolj na določene trende pri vključevanju učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem.

Omejen dostop do neposrednega pedagoškega dela učiteljev pri pouku je zagotovo bistveno vplival na dobljene rezultate. V sklopu raziskave smo bili prisotni le pri določenem številu ur pouka pri nekem učitelju, kar je le izsek iz linearnega pedagoškega procesa, ki ga vodi učitelj. Opazovanje omejenega števila ur pri nekem učitelju ne more kazati na njegovo siceršnje in celostno delo z določenim razredom ali določenim učencem (priseljencem). Poleg tega se zavedamo, da nekatere obravnavane učne snovi zahtevajo več prilagoditev kot druge (odvisno tudi od predvidenih učnih ciljev). Prav tako nam ni bil omogočen vpogled v vse morebitne dejavnosti poleg rednega pouka in oblike pomoči, ki jih nek učitelj nameni določenemu učencu priseljencu in ki lahko dopolnjujejo pedagoški proces pri rednih urah pouka.

Tudi na izbor učiteljev, razredov, učencev priseljencev in čas spremljanja pouka nismo imeli vpliva. To pomeni, da nismo imeli priložnosti spremljati pouk neposredno ob prihodu določenega učenca priseljenca. Če bi imeli to možnost, bi bili rezultati lahko drugačni, saj

predvidevamo, da učenec priseljenc v začetnem obdobju potrebuje več prilagoditev kot kasneje. Učence so glede na naša dva izražena kriterija: učenci priseljenci, ki so se priselili pred kratkim, in še pomembneje, ki še ne znajo (dobro) slovenskega jezika, izbirale šole same. Prav zato smo pričakovali, da gre za učence, ki potrebujejo prilagoditve, kar bi morali učitelji pri svojem delu v razredu upoštevati in svoje strategije poučevanja temu prilagoditi.

Ker smo želeli preveriti morebitni razkorak med deklarativno izraženimi mnenji o vključevanju učencev priseljencev v pouk in dejansko pri pouku uporabljeno prakso, smo (nekatero) učitelje, katerih ure smo opazovali, tudi intervjuvali ali anketirali. Tudi prekrivnost rezultatov bi lahko vplivala na dobljene rezultate, vendar tega ne moremo z gotovostjo trditi, saj se je v raziskavi dejansko pokazal razkorak med izraženimi mnenji učiteljev in njihovim dejanskim delom v razredu. Vzrok za to je lahko tudi to, ker je bilo malo takšnih učiteljev, ki smo jih intervjuvali ali so odgovorili na spletni vprašalnik in katerih ure smo spremljali tudi s prisotnostjo pri pouku. Prekrivnost podatkov pa bi lahko služila za pridobivanje natančnejših podatkov, vendar bi morali križati zgolj podatke tistih, ki so sodelovali pri vsaj dveh oblikah raziskave, torej bi morali z različnimi instrumenti poseči v določeno dogajanje. Kar je lahko predmet kakšne nadaljnje raziskave.

Na rezultate v raziskavi pa je lahko nenazadnje vplivalo tudi nenaravno obnašanje sodelujočih ob prisotnosti raziskovalke. Vendar so bili učitelji sicer seznanjeni z namenom raziskave, niso pa jim bila predstavljena natančna raziskovalna vprašanja in kategorije opazovanja, kar menimo, da je povečalo objektivnost pridobivanja podatkov. Po našem mnenju so se učitelji bolj kot na sebe osredotočali na učence kot na središčne subjekte opazovanja.

# **C SKLEPNI DEL**

## 12 TEMELJNE UGOTOVITVE

### Pomembnost šolske klime in sprejetosti

Učitelji so v svojih odgovorih izkazali pozitivna stališča do vključevanja učencev priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, do učencev priseljencev samih ter do njihovih jezikov in kultur. Večina učiteljev se je strinjala, da je poučevanje razreda, v katerega je vključen tudi učenec priseljenec, izziv. Prav tako se je večina učiteljev strinjala, da morajo biti učenci vključeni v redni pouk, saj se lahko tako hitro socialno integrirajo in se naučijo jezika. Pri tem se je potrebno zavedati, da zgolj vključevanje v pouk brez podpornih mehanizmov in usposobljenega kadra ni dovolj, saj je, kot je zapisala Knez (2011: 8), razmišljanje, da se otroci naučijo jezik mimogrede, zmotno. Kot kaže, se učitelji tega zavedajo, saj si kot najpomembnejšo spremembo na tem področju želijo povečano število ur, namenjenih slovenščini kot drugemu jeziku.

Na podlagi opazovanja pouka pa ne moremo reči, da učitelji izkazujejo posebno naklonjenost do učencev priseljencev (do njihovih jezikov in kultur) ali da učence priseljence namerno izključujejo. Ker so opazovani učitelji le redko vključevali ali izpostavljali učence priseljence (v pozitivnem/negativnem smislu), lahko govorimo o posrednem izključevanju, ki ne temelji nujno (ali sploh) na negativnih predsodkih, vendar lahko kaže na indiferenten odnos učiteljev do določene populacije učencev ali učencev na sploh. Menimo, da učitelji kljub izraženim pozitivnim stališčem do učencev priseljencev, njihovih jezikov, kultur in do njihovega vključevanja posvečajo premalo pozornosti tem učencem in vključujejo premalo aktivnosti, ki bi jim omogočile uspešno (socialno in jezikovno) integracijo. Prav tako lahko na podlagi opazovanih ur zapišemo, da učitelji ne vključujejo v pouk vsebin iz okolij učencev priseljencev, čeprav je večina učiteljev v intervjujih oz. vprašalnikih odgovorila, da v pouk vključujejo medkulturne vsebine iz okolij učencev priseljencev.

Glede na to, da so se opazovani učitelji dosledno izrekli za reči, ki jih dejansko ne izvajajo, bi lahko sklenili – ker gre za skromno število opazovanih ur, pa rezultatov nikakor ne gre posploševati – da so tendence našega šolstva in pedagoške prakse znotraj njega še vedno monokulturo usmerjene; kljub priporočilom Evropske unije in siceršnjim prizadevanjem po vključevanju načel interkulturalizma, ki jih je tudi Slovenija sprejela kot temeljne pristope v šolstvu, in nekaterim spremembam učnih načrtov iz leta 2011 (ki se npr. pri slovenščini odmikajo do monokulturne ideologije 'ena država, en jezik'). V tako organiziranem



izobraževanju, kjer je poudarek predvsem in samo na jeziku in kulturi domačega prebivalstva in so vsi ostali jeziki ter kulture neobravnani, se nehote pozablja na različnost in ohranjanje etnične in jezikovne identitete vseh vključenih. S takšnim odnosom oz. 'neodnosom' učencem priseljencem pošiljamo sporočila, ki ne kažejo na spoštovanje drugačnosti in bogastvo različnosti, za kar se deklarativno zavzemamo. S tem se še vedno kaže asimilacijsko naravnana šola.

Večina učiteljev v raziskavi je sebe označila kot pomemben dejavnik pri vključevanju učencev priseljencev v pouk. Prav zato se sprašujemo, zakaj učitelji, če se zavedajo, kako pomembno vlogo imajo pri vključevanju učencev priseljencev, pri svojem delu tega ne upoštevajo.

Večina učiteljev je tudi prepoznala svojo vzgojno vlogo v okviru vključevanja otrok priseljencev, in sicer spoštovanje drugačnih, spodbujanje medosebne pomoči, ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja. Glede na opazovane ure pouka pa menimo, da vzgojna funkcija učiteljev v okviru vključevanja učencev priseljencev ni bila izražena (tudi tam, kjer bi lahko bila), prav tako lahko to trdimo tudi na podlagi nekaterih odgovorov učiteljev – npr. ko so poročali, da ostali učenci postajajo nerazumevajoči do učencev priseljencev zaradi dodatne pomoči, ki jo (učitelji) namenjajo učencem priseljencem. Predvidevamo, da ostali učenci najverjetneje ne bi bili (tako) nerazumevajoči do učencev priseljencev (oz. vsaj ne iz tega razloga), če bi jim učitelji predstavili poseben položaj učencev priseljencev in jim razložili, zakaj učenci priseljenci potrebujejo dodatno pomoč.

Zaključimo lahko, da je pri uspešnem vključevanju (poleg jezikovne integracije, ki je absolutna prednost) otrok priseljencev v redni pouk bistvenega pomena šolska klima, ki učencem priseljencem omogoča emocionalno oporo, sprejetost in razvijanje pozitivne samopodobe, zato menimo, da bi morali učitelji nameniti učencem priseljencem več pozornosti, kot jim jo sicer namenjajo, saj, kot poudarjajo različni avtorji (Kobolt 2002; Ngo 2009; Peček, Čuk in Lesar 2005; Suárez-Orozco in Suárez-Orozco 2001), se priseljeni otroci soočajo z mnogimi psihosocialnimi težavami.

Učitelje vidimo v tem primeru kot ključne akterje pri uspešnem premagovanju ovir, s katerimi se srečujejo učenci priseljenci. Učitelji so z učenci priseljenci v neposrednem stiku in imajo lahko bistveno vlogo pri njihovem uspešnem vključevanju v šolsko in razredno okolje.

Njihova temeljna naloga bi tako morala biti podpora učencem priseljencem, dati bi jim morali občutek sprejetosti in enakovrednosti. Kot je povedala ena od učiteljic v raziskavi, se moramo zavedati, da je vstop novega člana v kakršnokoli skupino zelo težaven in da je potrebno zelo veliko dela, da postane novi član enakopraven ostalim. Kot pravi, je že prepis učenca iz ene šole na drugo lahko problematičen ravno zaradi skupinske dinamike razreda. Zato bi morali učitelji ustvariti takšno razredno interakcijo, v kateri bi bili tudi vsi ostali učenci v oporo novo priseljenemu učencu. Učitelji so sicer poudarili, da imajo sošolci učencev priseljencev pomembno vlogo pri njihovem vključevanju. Povedali so, da učenci med seboj zaradi jezikovnih razlik nimajo težav pri komunikaciji. Komunicirajo kar v slovenščini oz. z uporabo le posameznih besed in po besedah nekaterih učiteljev znajo zelo dobro uporabljati gestikulacijo, ki jim omogoča uspešno medsebojno komunikacijo. Učitelji so tako poročali, da ostali učenci pozitivno sprejemajo svoje sošolce iz tujejezičnih in drugih kulturnih okolij. Nekateri učitelji so povedali, da sošolci tudi z zanimanjem spoznavajo jezike učencev priseljencev. Pri tem pa je ena učiteljica izpostavila, da naj bi bil ravno učitelj tisti, ki bi učence vodil k zanimanju za kulture in jezike učencev priseljencev. V večini primerov smo pozitivno sprejemanje učencev priseljencev opazili tudi sami pri opazovanju pouka, vendar so bili kljub temu nekateri učenci priseljenci popolnoma izključeni, niso komunicirali, sedeli so sami v klopi, niso se vključevali v igre s sošolci.

#### Delo učitelja in učenje jezika

Učitelji so poročali, da v svoje delo vključujejo prilagoditve, ki omogočajo učencem priseljencem boljše jezikovno in siceršnje vključevanje. Navajali so različne oblike pomoči, ki jih namenjajo učencem priseljencem znotraj pouka (in izven pouka). Najpogosteje so omenjali dodatne in poenostavljene razlage, nekateri so poročali, da uporabljajo tudi slikovno gradivo, prav tako pa je nekaj učiteljev povedalo, da prosijo ostale učence, da pomagajo učencu priseljencu. Vendar pa pri spremljanju pouka nismo opazili kakšnih posebnih strategij oz. prizadevanj učiteljev za aktivno vključevanje učencev priseljencev v pedagoški proces. Učitelji pri opazovanih urah učencev priseljencev večinoma niso vprašali po razumevanju povedanega, posledično tudi niso ponovno razložili določene snovi ali ponovili povedanega. Učence priseljence so le v nekaj izjemah popravili v jezikovnem smislu, kar lahko sicer kaže na spodbujanje razvijanja jezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku oz. podporo pri jezikovnem razvoju. Sicer pa se pri opazovanih urah pouka pri nobenem učitelju ni pokazalo, da bi svoj govor prilagodil dejstvu, da je v razredu nekdo, ki se slovenski jezik šele uči. Tako učitelji niso npr. upočasnili tempa svojega govora, ponavljali svojih misli, niso poenostavljali

slovnice in leksike. Prav tako pa niso uporabljali tudi slikovnega materiala, kar bi učencem priseljencem omogočilo lažje razumevanje. Ravno tako učencem priseljencem niso izročili njim prilagojenih učnih listov. Da učitelji le poročajo o individualizaciji in diferenciaciji in da tega v pouk ne vključujejo tako pogosto, je pokazala tudi analiza raziskave, ki so jo izvedli Lesar, Čuk, Peček (2005b).

V okviru pomoči učencem priseljencem smo učitelje vprašali tudi, ali uporabljajo Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 73/08). Večina učiteljev je poročala, da uporabljajo omenjeni Pravilnik, tako da učenci priseljenci prvo leto oz. v začetnem obdobju niso ocenjeni. Iz odgovorov učiteljev pa se je tudi pokazalo, da omenjeni Pravilnik različno interpretirajo. To je sicer razumljivo, saj Pravilnik le dopušča možnosti za prilagoditve in ne prinaša konkretnih napotkov. Kar pa pomeni, da ni nujno, da so prilagoditev vsi otroci dejansko tudi deležni. Iz tega sledi, da potrebujemo bolj dorečen Pravilnik, ki bi prinašal konkretna navodila in usmeritve pri ocenjevanju in preverjanju znanja učencev priseljencev.

Ena tretjina vprašanih učiteljev je tudi poročala, da pri preverjanju znanja in ocenjevanju učence priseljence ocenijo pozitivno, kljub temu da ti ne dosegajo minimalnih standardov znanja. Čeprav se učitelji večinoma zavedajo, da to ni dobra izbira, pa to kaže na diskriminatorno prakso do učencev priseljencev. Poleg tega da učitelji omogočijo tem otrokom napredek kljub temu, da ne dosegajo minimalnih standardov znanja, pa jih, čeprav jim res omogočijo zaključek osnovne šole, s tem najverjetneje 'zapečatijo' z doseženo nizko stopnjo izobrazbe. Pri tem pa se lahko tudi vprašamo, ali naredijo učitelji dovolj za učence priseljence, da bi ti te standarde lahko dosegli. Dovolj pa lahko naredijo le, če tudi sami verjamejo, da učenci priseljenci te standarde dejansko lahko dosežejo. Ena od učiteljic v intervjuju je npr. rekla, da imajo učenci priseljenci v glavi, da je zahtevano znanje previsoko za njih in da tega ne bodo nikoli dosegli. Upamo lahko le, da tega ne misli tudi sama.

Učitelji so sicer menili, da imajo ključno vlogo pri učnem (ne)uspehu učencev priseljencev starši (s svojo angažiranostjo in (ne)znanjem jezika). Vendar kljub temu, da so nekatere raziskave pokazale (Laugulo 2000; Suárez-Orozco in Suárez-Orozco 2001; Valerie Ooka Pang et al. 2010), da vidijo starši otrok priseljencev izobraževanje kot sredstvo, s katerim se lahko izkopljejo iz svojega trenutnega položaja, in kot je ugotovil Lopez (2001) v svojih raziskavah, da pokažejo priseljske družine globok interes pri vključevanju v šole z

namenom boljšega vključevanja svojih otrok, pa so učitelji v pričujoči raziskavi (kot tudi v Bešter in Medvešek 2010) menili, da bi se morali starši bolj povezovati s šolo oz. da se ne povezujejo dovolj.

Menimo, da je lahko razlog, da učitelji strategij, ki bi učencem priseljencem omogočale boljši uspeh, ne vključujejo, kljub temu da so na deklarativni ravni poročali, da imajo pri vključevanju učencev priseljencev pomembno vlogo, ta, da pripisujejo (posredno) odgovornost za uspeh predvsem staršem. Tako so tudi Lesar, Čuk in Peček (2005a) v svoji raziskavi ugotovili, da učitelji sebe ne vidijo kot vplivni dejavnik šolskega (ne)uspeha teh učencev.

Na vprašanje, kaj bi učencem priseljencem olajšalo vključevanje oz. kaj jim otežuje jezikovno in siceršnje integracijo, so učitelji izpostavili več različnih dejavnikov. V ospredju je bil predvsem jezikovni vidik, in sicer so bili med učitelji tudi takšni, ki so menili, da jezikovno integracijo učencev priseljencev otežuje raba maternih jezikov doma oz. da bi se morali starši priseljenci s svojimi otroki pogovarjati v slovenščini. Gre torej za temeljno nerazumevanje vlog različnih jezikov (prvi/materni jezik, drugi jezik, tuji jeziki), pomena maternega jezika, procesa identifikacije, ki se oblikuje skozi prvi jezik, vprašanj odnosa do maternega jezika (in s tem kulture in identitete) in drugih/tujih jezikov ... Poleg tega pa se zastavlja tudi vprašanje, kakšno slovenščino bi se lahko naučili učenci priseljenci doma s starši, ki slovensko (še) ne znajo oz. se jezik komaj učijo, in kakšno sporočilo o maternem jeziku dajejo starši svojim otrokom z rabo drugega jezika v medsebojni komunikaciji.

Jezikovna integracija pa zagotovo ne pomeni zgolj učenje in poučevanje večinskega, to je slovenskega jezika (ki je tudi sicer skopo), ampak vključuje oz. bi morala vključevati tudi poučevanje drugih maternih jezikov. Učitelji so sicer na vprašanje, ali bi bilo dobro, da se učenci učijo tudi svoj materni jezik, odgovorili, da je to pomembno in potrebno, vendar pa kljub vsemu nekateri učitelji menijo, da to ni domena šole in da poučevanje maternih jezikov ni potrebno, saj se jezika učijo v domačem okolju. Pri tem pa se odpira pomembno vprašanje, do kakšne stopnje se bodo lahko učenci le v svojem domačem okolju opismenili v svojem maternem jeziku. Otroci se morajo (na)učiti tudi standardno različico jezika, ki jim bo omogočala polno funkcionalno govorno in pisno komunikacijo.

Integracija (jezikovna), ki naj bi bila obojestransko prilagajanje, sprejemanje in dajanje, torej

večinskega prebivalstva in priseljencev, pa ni zgolj v tem, da se 'morajo' (učenci) priseljenci naučiti slovenski jezik in da jim ponudimo poučevanje njihovih maternih jezikov, ampak da se tudi mi aktivno vključimo v integracijski proces. Vendar so nekateri učitelji na vprašanje, ali bi se naučili osnove maternega jezika učenca priseljenca, odgovorili negativno. Kot razlog, zakaj se ne bi naučili osnov maternih jezikov učencev priseljencev, so nekateri navedli pomanjkanje časa (kar lahko razumemo), nekateri pa se osnov maternih jezikov učencev priseljencev ne bi naučili zaradi dejstva, da se učenci priseljenci pač morajo naučiti slovensko. To pa kaže na enojezično ideologijo, kjer se zdi, da je monokulturnost in enojezičnost naravno stanje.

Sicer so pa učitelji poročali, da se morajo pri komunikaciji z učenci priseljenci znajti na različne načine. Poročali so, da se pogovarjajo večinoma v slovenščini ali angleščini, če znajo materni jezik učenca priseljenca tudi v njegovem jeziku, sicer pa uporabljajo gestikulacijo oz. neverbalno komunikacijo in slikovni material, velikokrat pa za pomoč prosijo tudi druge učence v razredu ali na šoli, ki govorijo isti materni jezik in so se slovensko že naučili toliko, da lahko pomagajo s prevajanjem. Sprašujemo se, ali lahko vprašanje, kateri jezik uporabljajo učitelji v komunikaciji z učenci priseljenci, kaže tudi na odnos oz. stališča učiteljev do jezikov in kultur učencev priseljencev. Če sprejmemo, da v teh situacijah prihaja v ospredje predvsem komunikacijski vidik, kjer je želja po sporazumevanju večja in bolj pomembna od širših družbenih stališč, menimo, da dejstvo, kateri jezik učitelji izberejo pri komunikaciji z učenci priseljenci, ne kaže na njihova stališča do jezikov učencev priseljencev. Vendar pa so med nami še vedno učitelji (na podlagi dobljenih rezultatov), ki se osnov maternih jezikov učencev priseljencev ne bi naučili, ker se učenci pač morajo naučiti slovensko in ker smo v Sloveniji, kjer je uradni jezik slovenski (predvidevamo, da se takšen učitelj poslužuje zgolj slovenskega jezika). To pa kaže na to, da lahko v komunikaciji med učiteljem in učencem priseljencem, ki jezika ne zna, kljub vsemu v ospredje prihajajo širši družbeni pogledi in ne zgolj želja po sporazumevanju, razumevanju in (uspešnem) usvajanju učne snovi v specifičnih okoliščinah. To pa pomeni, da lahko tudi izbor jezika, ki ga uporabi učitelj pri komunikaciji z učenci priseljenci, kaže na njegova stališča do jezikov (in samih) učencev priseljencev. Kot smo zapisali že zgoraj, pa bi morala biti v ospredju takšnega odnosa, v katerega vstopata učenec priseljenec in učitelj, predvsem želja po uspešni komunikaciji. Učitelj bi moral biti prvi, ki bi razumel različnost in večjezičnost kot bogastvo, saj je tisti, ki usmerja pedagoški proces in ima v okviru izobraževalnega sistema tudi vzgojno funkcijo. V okviru vključevanja učencev priseljencev bi bila tako njegova vloga tudi razvijanje medkulturnega (jezikovnega)

ozaveščanja. Nekateri učitelji so v intervjujih in v neformalnih pogovorih povedali, da se medkulturno ozaveščanje kaže tudi v tem, da učencem priseljencem dovolijo uporabo materne jezika med poukom, še posebej na začetku, ko slovenskega jezika še ne znajo. Vendar pa so tri učiteljice tudi povedale, da učenci priseljenci ne želijo uporabljati svojega materne jezika, tudi če jih spodbudijo, da kaj povejo v svojem jeziku.

Na podlagi dobljenih rezultatov pa moramo kljub temu reči, da je učitelj pri urah rednega pouka omejen glede pomoči otrokom, ki jim slovenščina ni materni jezik. Njegova naloga je predati snov, ki jo zahteva učni načrt, pri čemer mu pri določeni šolski uri ne ostane dovolj časa, da bi lahko kakovostno in sistematično pomagal učencu priseljencu. Vsekakor pa bi lahko učitelj tudi med poukom izpeljal določene aktivnosti, ki bi učencu priseljencu pomagale pri uspešni, boljši in hitrejši integraciji. Med poukom bi lahko učenca priseljenca vključeval v pedagoški proces, zanj izbiral naloge, ki bi jim lahko bil ta kos glede na svoje jezikovno znanje, učencu priseljencu bi lahko prilagajal material oz. učne liste, ob razlagi snovi bi lahko uporabljal dodatno slikovno gradivo, ob tem bi učencu priseljencu širil besedišče in razvijal jezikovno zmožnost, poleg tega pa bi pri učencu priseljencu preverjal, ali ga razume, mu ponovno razložil povedano, ga tudi spodbujal, v pouk vključeval vsebine iz njegovega kulturnega okolja, mu posredoval sporočilo, da je dobrodošel in enakovreden ostalim učencem. Vse to bi lahko naredil učitelj med rednim poukom. Zavedamo pa se, da tovrstna individualizacija zahteva veliko dodatnega dela in angažiranosti. Za katerega pa, kot poročajo učitelji, nimajo dovolj časa. Pogosto so, pravijo, zadolženi z dejavnostmi, ki jih od njih zahtevajo (popisovanje vsega svojega dela, izpolnjevanje razne dokumentacije, sodelovanje pri različnih projektih ...) in ki jim puščajo vse manj časa za poučevanje, ki bi se mu radi resnično bolj posvetili.

Zgolj delo učitelja z učenci priseljenci znotraj rednega pouka najverjetneje ne more prispevati k uspešnemu (predvsem jezikovnemu) vključevanju učencev priseljencev. Učenci priseljenci bi morali biti deležni dodatnega, večjega števila ur slovenskega jezika oz. začetnega intenzivnega učenja jezika, kot so predvideli že v Beli knjigi (2011: 33), saj učitelji pri rednem pouku učence priseljence ne morejo naučiti jezika do te mere, da bi lahko ti nemoteno spremljali pouk.

Knez (2012: 56) tako pravi, da je učenje jezika "uspešnejše, če je učenec izpostavljen primernemu vnosu novega jezika, če se učencem zagotovi sistematičen in kontinuiran način

učenja slovenščine". Kot je še zapisala (ibid. 57–58), so na podlagi poučevanja v okviru projekta Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje, pri katerem so dosegli dobre rezultate, predlagali začetni pouk v čim bolj strnjeni obliki, torej več ur na dan v zaporednih dneh ali vsaj večkrat na teden. Pri tem pa je opozorila (ibid. 52–53) na bistveno razlikovanje pri poučevanju slovenščine, in sicer je poudarila potrebe učencev priseljencev, ki jim je slovenščina drugi jezik, ki se bistveno razlikujejo od potreb domačih govorcev, ter opozorila na potrebo po oblikovanju programa glede na omenjene specifične potrebe učencev priseljencev – govorcev slovenščine kot drugega jezika.

Menimo pa, da bi morali imeti učenci priseljenci poleg dodatnega pouka slovenskega jezika možnost dodatnih ur, kjer bi se ukvarjali s temami posameznih predmetov. Dodatne ure slovenščine namreč ne bi smele biti namenjene ponovni razlagi snovi. Na to možnost je opozorila že Vižintin (2010), saj zakon (Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št 87/11; dodan 12.a člen) namreč dovoljuje, da se za pomoč otrokom priseljencem lahko uporabijo tudi ure dodatne in/ali individualne strokovne pomoči, namenjene otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja oziroma učencem z učnimi težavami. Gre za dobro možnost, znotraj katere pa učenci priseljenci ne bi smeli biti obravnavani kot otroci s posebnimi potrebami, saj to tudi niso.

Poleg dodatnih ur slovenščine izven pouka in ur, ki bi bile namenjene dodatnim razlagam in pomoči učencem priseljencem glede različnih predmetov, menimo, da bi morali učitelji, kot smo že poudarili in kar je zapisala tudi Knez (2012: 56), znotraj pouka učencem priseljencem pripraviti smiselne in zanje relevantne prilagoditve, upoštevati njihov jezikovni primanjkljaj in razvijati sporazumevalno zmožnost pri vseh predmetih.

Zavedamo se, da vse to pomeni tudi dodaten kadrovski in s tem finančni vložek, vendar, kot je zapisal Heckmann (2008), bi morali to videti kot investicijo in ne strošek.

Poleg tega pa lahko na podlagi opazovanja in rezultatov, pridobljenih v pričujoči raziskavi, zapišemo, da skupina priseljencev nikakor ni homogena. Na podlagi opazovanja lahko ločimo dve pomembni skupini priseljencev v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki po našem mnenju zaradi svojih specifik zahtevata različno obravnavo glede poučevanja jezika (in tudi socialnega vključevanja). Na eni strani gre za priseljence z območja nekdanje

Jugoslavije, katerih materni jeziki sodijo v skupino južnoslovanskih jezikov in so zato slovenščini podobni (če izvzamemo govorce albanščine z območja Makedonije, prav tako pa tudi govorce nekaterih drugih slovanskih jezikov, npr. ruskega, ukrajinskega). Nekateri učitelji v raziskavi so tako poročali, da je pri teh otrocih jezikovna ovira manjša oz. se jezika naučijo lažje in prej. Tako je tudi Knez (2011: 7–8) zapisala, da je bližina nekega jezika lahko olajševalna okoliščina, saj naj bi imeli ti učenci pri receptivnih dejavnostih (poslušanju, branju) manj težav, saj so si jeziki vsaj na ravni besedišča in nekaterih struktur podobni. Seveda pa bi bila za kakšne bolj gotove in zanesljive izsledke na tem področju nujna podrobnejša analiza. Pri tem pa ne smemo pozabiti tudi, da lahko ti učenci le dajejo vtis, da jezik dobro poznajo, ker ga razumejo na osnovni ravni (vprašljiva je tudi njihova jezikovna produkcija), vendar pa je za kompleksnejše teme, ki jih zahteva učni načrt, njihovo znanje jezika še vedno lahko prešibko. Kljub manjšim jezikovnim vrzelim pa je pri teh otrocih bolj pomemben medkulturni vidik in sprejetost, saj so, kot pišeta Medvešek in Bešter (2010a) in kar je poudarila tudi ena od učiteljic v intervjuju, ti otroci (verjetno zaradi skupne bližnje zgodovine) veliko bolj (ali sploh) stigmatizirani kot otroci, ki prihajajo iz npr. drugih evropskih držav. Na drugi strani pa so otroci, ki prihajajo iz drugih evropskih ali oddaljenih držav, pri katerih je jezikovna razlika bistveno večja (seveda se tudi med temi nekateri izredno hitro naučijo jezika) kot pri otrocih z ozemlja bivše Jugoslavije, so pa ti otroci praviloma bolje sprejeti, iz nekaterih držav celo zelo dobro sprejeti.

### Pomembna je angažiranost šole

Ker nimamo oblikovanih konkretnih strategij za vključevanje učencev priseljencev v redni pouk, sprejeti integracijski ukrepi, ki obstajajo, pa niso dovolj uspešni, se pogosto dogaja, da praksa prehiteva institucionalne ukrepe. Vključevanje učencev priseljencev je tako velikokrat odvisno predvsem od posluha šolskih delavcev za te otroke, še posebej od učiteljev in socialnih delavcev. Zagotovo pa ima zelo pomembno vlogo pri oblikovanju integracijskega procesa učencev na nivoju šolskega okolja tudi vodstvo šole oz. ravnatelj.

Na OŠ Livada v Ljubljani so tako v šolskem letu 2012/13 začeli s posebnim programom vključevanja otrok priseljencev. Čeprav imajo enake pogoje kot ostale šole, so se z malo premisleka, proučitvijo obstoječe zakonodaje s tega področja in z veliko željo nuditi otrokom pomoč odločili za svojevrsten program<sup>88</sup> učenja jezika, v katerega so vključeni vsi na novo

---

<sup>88</sup> Šola je združila vse učence in s tem tudi ure, ki so jim bile dodeljene kot posameznikom. Se pa zavedamo, da ne more vsaka šola oblikovati takega programa. Na šolah, kjer imajo malo priseljencev ali le enega, takšen



priseljenci in tisti, ki imajo še vedno težave s slovenščino kot drugim jezikom. Posebnost programa je, da imajo učenci veliko število ur dodatnega pouka slovenščine, saj imajo tovrsten pouk vsak dan prvi dve šolski uri.<sup>89</sup> Na šoli pravijo, da se je program izkazal kot uspešen, saj naj bi učenci, ki obiskujejo te dodatne ure, dosegali dobre rezultate na področju znanja slovenskega jezika

Tudi prek različnih neformalnih pogovorov v okviru pričujoče raziskave smo ugotovili, da je pomoč priseljencem v veliki meri odvisna od iniciativnosti zaposlenih na šoli. Kot nam je npr. povedala psihologinja ene v raziskavo vključene šole, se povezujejo tudi z zunanjimi sodelavci, npr. s kulturnimi društvi določenih narodnosti za pomoč pri poučevanju maternih jezikov. Šole pa si prav tako pomagajo tudi z drugimi otroki na šoli, ki izhajajo iz istega jezikovnega okolja in so se slovensko že naučili.

Iniciativnost šole in pedagoških delavcev znotraj nje ter njihova angažiranost pri vključevanju učencev priseljencev je hvale vredna, vendar pa menimo, da si ne bi smeli dovoliti, da bi bila integracija učencev priseljencev odvisna zgolj od zavzetosti ali inovativnosti strokovnih delavcev na šoli, ampak bi morali imeti za uspešno integracijo teh otrok tudi ustrezne sistemske rešitve ter oblikovane konkretne programe in podporne mehanizme.

#### Trenutno stanje in spremembe

Učitelji, ki so sodelovali v pričujoči raziskavi, so se v primerljivem številu delili na tiste, ki menijo, da je trenutno stanje na področju izobraževanja učencev priseljencev dobro, in tiste, ki menijo, da trenutno stanje potrebuje spremembe. Omenjena polarizacija stališč o trenutnem vzgojno-izobraževalnem sistemu glede vključevanja učencev priseljencev bi zahtevala dodatna pojasnila, v okviru kakšne druge, nadaljnje raziskave. Vprašanje je, na podlagi česa so se učitelji opredelili za pozitivna oz. negativna stališča do trenutnega sistema vključevanja učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem. Na stališča učiteljev do tega vprašanja lahko bistveno vpliva širše poznavanje tematike, njihova angažiranost pri delu z učenci priseljenci (kar ni indiferenten odnos, ki se je pokazal na opazovanih urah), njihove siceršnje izkušnje pri poučevanju učencev priseljencev ...

---

program ni izvedljiv.

<sup>89</sup> Po prvih dveh šolskih urah znotraj programa se učenci priključijo pouku v svojem matičnem razredu. Na šoli so temu programu prilagodili tudi ostale urnike, da otroci, ki obiskujejo te dodatne ure, ne izostajajo od pouka pri zahtevnejših predmetih, kot je npr. matematika.

Učitelji so glede sprememb, ki si jih želijo na tem področju, kot smo že zapisali, najpogosteje navajali željo po povečanem obseg poučevanja slovenskega jezika. Poleg dodatnih ur jezika so navajali tudi željo po večji angažiranosti staršev učencev priseljencev, ki bi prispevala k boljši vključenosti teh učencev, in sicer da bi se tudi starši učili slovensko in da bi se bolj povezovali s šolo.

Nekaj učiteljev pa ni izrazilo nobene želje po spremembah, saj po njihovem mnenju te niso potrebne. Kar šest učiteljev pa je na vprašanje odgovorilo z 'ne vem' oz. da na vprašanje ne morejo odgovoriti (ker področja ne poznajo dovolj, niso o tem razmišljali). To lahko kaže na indiferenten odnos učiteljev do teh učencev. Sprašujemo se, kako lahko učitelji, ki imajo izkušnjo poučevanja učenca priseljenca, ki so skozi to izkušnjo zagotovo naleteli na različne težave in pozitivne plati pri poučevanju in vključevanju teh učencev, odgovorijo z 'ne vem'.

Zanimiv podatek pa je, da večina učiteljev še ni bila na nobenem izobraževanju s tega področja, čeprav so se prepoznali kot pomemben dejavnik pri vključevanju učencev priseljencev in so menili, da nimajo dovolj znanja za delo s to populacijo. Nekateri učitelji so navedli, da se izobraževanj niso udeležili, ker z omenjenimi izobraževanji niso bili seznanjeni.

Vzrok, da se učitelji ne (niso) udeležujejo tovrstnih izobraževanj, je lahko v njihovi nezainteresiranosti za dodatna izobraževanja s tega področja, lahko pa tudi v ne preveč obširni ponudbi izobraževanj na tem področju. Občasno izvajajo seminarje za učitelje, ki poučujejo učence, katerih materni jezik ni slovenski jezik, na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Zavodu za šolstvo, na Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije. Sicer pa so učitelji v raziskavi izrazili, da bi si želeli tudi več primerov dobrih praks in izkušenj sodelavcev ter konkretnih rešitev.

V nadaljevanju tako predstavljamo nekaj napotkov učiteljem za delo z učenci priseljenci pri rednem pouku. Učitelj naj:

- do učenca priseljenca, njegove kulture in jezika izkaže pozitiven odnos;
- v pouk aktivno vključuje učenca priseljenca;
- učenca priseljenca spodbuja h govoru;
- učenca priseljenca popravlja v jezikovnem smislu;
- učenca priseljenca sprašuje po razumevanju;

- bo pripravljen na dodatno razlago;
- svojo razlago poenostavi;
- pri razlagi uporablja slikovno gradivo, ki bo učencu priseljencu omogočalo spremljanje vsebine pouka;
- pripravi učencu priseljencu prilagojene učne liste, ki naj bodo opremljeni z ilustracijami in naj bodo predvsem informativni, prek katerih bo učenec lahko razvijal svojo jezikovno zmožnost v slovenščini;
- bo govorni vzor; prilagodi naj svoj govor dejstvu, da je v razredu učenec priseljenc, ki jezika še ne razume; poenostavlja slovnico in leksiko, uporablja izrazitejše intonacijske poudarke, med svojim govorom vključuje premore, ponavlja svoje misli;
- uporablja tudi neverbalno komunikacijo;
- skrbi za medkulturno ozaveščenost vseh učencev (z vključevanjem jezika in kulture učenca priseljenca v pouk);
- skozi vzgojno vlogo v svoje delo vključi tudi medkulturno komunikacijo, s katero razvija ozaveščenost in prepoznavanje kulturnih razlik ter usmerja učence na njihovo spoštovanje in tolerantno odzivanje nanje.

## 13 ZAKLJUČEK

Kot smo že večkrat poudarili v pričujočem delu, igra izobraževanje oziroma vzgojno-izobraževalni sistem eno ključnih vlog pri vključevanju oz. izključevanju posameznikov v (sprejemno) družbo. Z izobraževanjem se namreč zmanjšuje socialna izključenost, kar posameznikom omogoča aktivno družbeno življenje, vključevanje na trg dela, dostop do dobrih zaposlitev in vseh ostalih ravni družbenega življenja. Če hoče izobraževanje dejansko služiti kot preventiva pri socialni izključenosti, pa mora biti oblikovano v skladu s potrebami šolajočih se, saj lahko sicer socialno izključenost le še pogloblja. Tudi v Priročniku o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce (2010) so zapisali, da imajo sistemi izobraževanja in usposabljanja v državah članicah v skladu s petim načelom Skupnih osnovnih načel za politiko integracije priseljencev v Evropski uniji<sup>90</sup> bistveno vlogo pri integraciji novih mladih priseljencev.

Ravno zaradi odločilne vloge, ki jo ima šola pri integraciji otrok priseljencev, smo se v pričujočem delu osredotočili na proučevanje pedagoških praks, ki se dogajajo znotraj nje. Ker menimo, da je učitelj ključni dejavnik uspešnega izobraževanja znotraj šole v življenju posameznega učenca, tudi učenca priseljenca, smo se v pričujočem delu osredotočili predvsem na učitelja in njegove pedagoške prakse in strategije, ki jih uporablja, ko je v razred vključen tudi učenec priseljenec, ki učnega jezika ne (po)zna.

Učitelj je vedno vpet tudi v trenutno družbeno konstrukcijo realnosti in širše politične okoliščine, ki narekujejo organizacijo njegovega dela. V Sloveniji se trenutna politika na področju vključevanja učencev priseljencev osredotoča predvsem na jezikovno integracijo. Ta je predvidena predvsem v dodatnih urah slovenskega jezika, ki pa je za potrebe učencev, ki morajo pri pouku spremljati zahtevn(ejš)e vsebine, izredno skopa. Jezikovna integracija, kot jo razumemo, torej obojestransko prilagajanje, sprejemanje in dajanje, pa ni (zgolj) v poučevanju slovenskega jezika, ampak bi morala vključevati tudi poučevanje maternih jezikov teh otrok, prav tako pa bi morali zanimanje za jezike in kulture, ki jih govorijo učenci priseljenci, pokazati tudi učitelji, ki jih poučujejo. Prav tako pa bi morala uspešna integracija vključevati tudi vse ostale dejavnike uspešne integracije, kot so socialna sprejetost, varnost, dobro emocionalno stanje, spoštovanje različnosti, spodbujanje enakopravnosti.

---

<sup>90</sup> V prilogi Priročnika o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce (2010).

Ker je temelj (jezikovne) integracije učencev priseljencev v Sloveniji predvsem (oz. največkrat zgolj) poučevanje slovenskega jezika, ki pa je, kot smo že zapisali, skopo, se učitelji tako pogosto srečujejo z učenci priseljenci, ki so vključeni v njihove razrede brez vsakršnega znanja jezika. V pričujoči raziskavi so nas zanimali prav tisti učenci priseljenci, ki so se priselili pred kratkim in ki so se s slovenščino (kot učnim jezikom) srečali šele ob všolanju. Ti otroci so vključeni v redni pouk neposredno po prihodu in čeprav jezika ne (po)znajo, se od njih (kot vse kaže) pričakuje, da bodo aktivno sodelovali pri pouku in bili enakopravni svojim slovensko govorečim sošolcem.

V takšni specifični situaciji bi morali biti učitelji za poučevanje strokovno podkovani s področja interkulturalizma, poleg tega pa dovolj občutljivi za psihosocialne in emocionalne značilnosti teh otrok. Pomembnost učitelja je izpostavila tudi učiteljica, ki je sodelovala v pričujoči raziskavi, in sicer: *"Vzgojno-izobraževalni sistem je naklonjen v tolikšni meri, kot jo je (kot je načel vzgojno-izobraževalnega sistema, op. a. I. B.) učitelj pripravljen izvesti in kolikor truda je pripravljen vnesti."* Vendar pa praksa kaže (to je pokazal tudi vpogled v učiteljsko delo v pričujoči raziskavi), da učenci niso vedno zares deležni vsega tistega, kar bi jim lahko in moralo pripadati. Tako se dogaja, da učenci priseljenci velikokrat ostajajo prikrajšani za kakovostno celostno vzgojo in izobraževanje. Tako se v Sloveniji žal še vedno vse prevečkrat dogaja, da so učenci priseljenci odvisni od samoiniciativnosti, ozaveščenosti in angažiranosti učiteljev, pedagoških delavcev ali ravnateljev. V našem osnovnem šolstvu se namreč dogaja, da praksa prehiteva institucionalne odločitve. Šole in učitelji znotraj njih se tako na različne načine po svoje trudijo, velikokrat tudi po neformalnih kanalih, da bi učencem priseljencem omogočili čim hitrejšo in lažjo integracijo. Kot povsod pa tudi pri pogledih in delu učiteljev slika ni črno-bela. Nekateri učitelji izkazujejo večjo podporo učencem priseljencem in doživljajo delo z njimi kot izziv ter možnost dodatnega izobraževanja, širjenja lastnega védenja, medtem ko drugi vidijo vključevanje učencev, ki potrebujejo več posluha in angažiranosti, kot dodatno obremenitev. V tem pogledu pa se zrcali tudi delo posameznih učiteljev z učenci priseljenci.

Poglobljen pogled v delo učiteljev (predvsem v razredu) kaže na njihove zelo zahtevne delovne naloge, če bi dejansko zasledovale potrebe vseh učencev, vključenih v razred, in dejansko bi jih morale oz. samo takšno bi bilo kakovostno interkulturalno, diferencirano pedagoško delo. V skladu s tem bi morale biti kakovostno učiteljsko delo visoko cenjeno in spoštovano. Na podlagi našega vpogleda v konkretno pedagoško delo učiteljev menimo, da bi

lahko učitelji pri rednem pouku že v trenutno oblikovanem sistemu lahko naredili več, kot naredijo, in da bi lahko, če bi bila širša organizacija osnovnošolskega izobraževanja preoblikovana, naredili še mnogo več.

Glede na prvi sklop raziskovalnih vprašanj, torej *Kako poteka pri pouku, pri katerem je slovenščina učni jezik, interakcija med učiteljem in učenci, če so med njimi tudi otroci, ki jim slovenščina ni prvi jezik? Kakšne strategije in sredstva (jezikovna in nejezikovna) uporablja učitelj, da bi te otroke (ki jim slovenščina ni prvi jezik) vključil v pouk?*, lahko zapišemo, da učitelji večinoma le poročajo o lastni angažiranosti, pomoči, ki jo nudijo, diferenciaciji pouka, ki jo izvajajo, vendar neposreden vpogled v pedagoško prakso ni potrdil njihovih trditev. Učitelji svojega dela niso prilagodili dejstvu, da so v razredu učenci priseljenci, ki jezika še ne poznajo. Svojega govora niso prilagodili – niso upočasnili njegovega tempa, niso ponavljali svojih misli, niso poenostavljali slovnice in leksike. Prav tako niso uporabljali slikovnega gradiva in učencem niso izročili prilagojenih učnih listov. Učencev priseljencev večinoma niso vprašali po razumevanju, prav tako niso ponavljali svoje razlage. Učence priseljence so le v nekaj izjemah popravili v jezikovnem smislu, kar lahko kaže na spodbujanje razvijanja jezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku oz. podporo pri jezikovnem razvoju.

Glede na drugi sklop raziskovalnih vprašanj, torej *Kakšna so stališča učiteljev do vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem? Ali se kažejo razlike med stališči učiteljev in njihovim delovanjem?*, lahko zapišemo, da učitelji izražajo pozitivna stališča do vključevanja učencev priseljencev v pouk, vendar pa se je na opazovanih urah pouka pokazal indiferenten (ne pozitiven ne negativen) odnos do učencev priseljencev. Kot kaže, so učitelji vse preveč obremenjeni le in izključno s podajanjem in posredovanjem znanja (tudi sami poročajo o zavezanosti učnim načrtom), pozabljajo pa na vprašanje sprejemanja znanja in vseh ostalih dolžnosti, ki bi jih kot učitelji morali upoštevati (vzgojna funkcija, socializacijska funkcija, razvoj dobrega emocionalnega in psihosocialnega stanja učencev ...).

Učitelji so prav tako izražali pozitivna stališča do drugih jezikov in kultur, tako da lahko na podlagi odgovorov učiteljev glede tretjega sklopa raziskovalnih vprašanj, torej *Kakšna so stališča učiteljev do rabe drugih jezikov in vključevanja drugih kultur?*, zapišemo, da so izražena učiteljska stališča do drugih kultur in jezikov večinoma pozitivna, vendar tega ne moremo potrditi na podlagi opazovanja pouka, saj na opazovanih urah pouka učitelji niso izkazovali pozitivnih (prav tako pa tudi negativnih ne) stališč do jezikov in kultur učencev

priseljencev. Razen v dveh primerih, ko so učencem priseljencem poskušali pomagati z razlago v njihovem maternem jeziku, razlaga priseljencem ni bila v ničemer prilagojena. Prav tako učencev niso spodbujali, da bi kaj povedali sami v svojem maternem jeziku (razen pri eni opazovani uri) ali da bi jih vprašali, kako se čemu reče v njihovem maternem jeziku. Poleg tega v pouk tudi niso vključevali vsebin iz okolij učencev priseljencev.

Nekateri učitelji v intervjujih in v odgovorih na vprašalnike pa so poročali, da jezikovno integracijo učencem priseljencem otežuje prav raba maternega jezika doma oz. da bi morali starši učencev priseljencev s svojimi otroki govoriti slovensko, da bi se otroci boljše in hitreje naučili jezik. S tem so učitelji pokazali na nepoznavanje pomena maternega jezika v življenju posameznika, prav tako pa so izkazali temeljno nerazumevanje vlog maternega, drugega in tujih jezikov. Poleg tega pa so pokazali, da tudi ne poznajo izsledkov raziskav, ki poročajo o pozitivnih učinkih dvojezičnosti. Prav tako pa zagotovo niso pomislili, kakšno slovenščino se lahko učenci naučijo doma, s starši, ki slovensko ne znajo, prav tako pa tudi ne, kako uspešna je lahko družinska komunikacija v tujem jeziku in da lahko starši s takšnim početjem posredno kažejo tudi na manjvrednost svojega maternega jezika.

Prav tako pa so nekateri učitelji menili, da se učencem priseljencem ni treba učiti njihovega maternega jezika, saj ga govorijo doma, oz. da če se že želijo učiti materni jezik, to ni vloga šole. Pri tem pa se niso vprašali, do kakšnega nivoja in za kakšne govorne položaje se lahko učenci priseljenci naučijo materni jezik le doma.

Glede zadnjega, četrtega sklopa raziskovalnih vprašanj, torej *Kakšna so (po mnenju učiteljev) stališča drugih učencev v razredu do sošolcev priseljencev in kakšno je njihovo sodelovanje pri vključevanju teh otrok, ki jim slovenščina ni prvi jezik, v pouk?*, lahko ugotovimo, da so sošolci po mnenju učiteljev pomembni pri vključevanju učencev priseljencev v pouk. Učitelji so večinoma tudi poročali, da sošolci lepo sprejmejo učence priseljence in da so jim pripravljeni pomagati. Povedali so tudi, da učenci z medsebojno komunikacijo nimajo težav. Komunicirajo kar v slovenščini ali le s posameznimi besedami v slovenščini, sicer pa uporabljajo neverbalno komunikacijo. Tudi na opazovanih urah pouka smo večinoma opazili pozitiven odnos ostalih učencev do učencev priseljencev, vendar pa so bili kljub temu nekateri učenci priseljenci vseeno zelo zadržani in se niso vključevali v pogovore in igro z ostalimi sošolci. Pri vključevanju učencev priseljencev v razredno skupnost pa lahko prav tako izpostavimo tudi vzgojno vlogo učitelja, ki mora biti po našem mnenju odločujoča. Na

podlagi nekaterih odgovorov in opazovanih ur pa lahko rečemo, da se ta (v pozitivnem smislu) ni vedno izrazila.

Del rešitve trenutnega stanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu glede vključevanja učencev priseljencev bi morala biti v rokah države. Država bi morala učiteljem omogočiti dodatna izobraževanja in jih z njimi tudi seznaniti. Kot smo ugotovili tudi v pričujoči raziskavi, učitelji namreč nimajo dovolj metodičnih in didaktičnih znanj za poučevanje te populacije, prav tako pa se tudi ne udeležujejo izobraževanj. Učitelji še vedno nimajo tudi znanj iz medkulturnih vsebin. Izobraževanja za učitelje, menimo, morajo biti zato (še vedno) tudi teoretična, vendar predvsem praktično usmerjena, saj učitelji ne potrebujejo širokih teoretičnih razprav, ampak predvsem praktične rešitve, ki jih lahko uporabijo pri svojem konkretnem delu. Poleg tega mora država učencem priseljencem zagotoviti več dodatnih ur slovenskega jezika (v skladu s priporočilom, zapisanim v Beli knjigi 2011).

V okviru jezikovne integracije učencev priseljencev v redni pouk bi se morale nadaljnje raziskave ukvarjati tudi s slovenščino kot učnim jezikom, ki je učencem priseljencem drugi jezik, saj se večina današnjih raziskav osredotoča zgolj na slovenščino kot učni predmet (predvsem na predmet slovenščine kot drugi jezik). S poglobljenim uvidom v jezikovne težave učencev priseljencev pri različnih predmetih (torej težave v učnem jeziku) bi lahko oblikovali ustrezne napotke za delo učiteljev pri vseh predmetih, saj kot smo v pričujočem delu večkrat poudarili, bi morali vsi učitelji prispevati k razvijanju jezikovne zmožnosti učencev priseljencev, prav tako pa tudi k razvijanju medkulturne ozaveščenosti.

Trenutno vključevanje učencev priseljencev v pouk pa bi se zagotovo lahko izboljšalo tudi (že) z refleksijo učiteljskega dela in samoevalvacijo, kar je "eden temeljnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti vzgojno izobraževalnega dela v vrtcih in šolah ter stalnega profesionalnega razvoja strokovnih delavcev" (Bela knjiga 2011: 476), prav tako pa tudi z razmislekom o morebitnem preoblikovanju pedagoških pogojev, ki bi učiteljem omogočali bolj kakovostno konkretno pedagoško in vzgojno delo z učenci vseh vrst.



## 14 LITERATURA IN VIRI

### A

1. Adler, Paul S. in Seok-Woo Kwon (2000): Social Capital: The Good, the Bad, the Ugly. Lesser, Eric, L (ur.): *Knowledge of Social Capital: Foundations and Applications*. Boston: Butterworth-Heinemann. 89–115.  
<http://ssrn.com/abstract=186928>. (Dostop 12. 6. 2012)
2. Althusser, Louis (2000): *Izbrani spisi*. Ljubljana. 56–129.
3. Amnesty International. Skupna izjava slovenskih NVO ob svetovnem dnevu beguncev, 18. 6. 2013.  
<http://www.amnesty.si/j7/kampanje/ostale-kampanje-in-aktivnosti/531-skupna-izjava-slovenskih-nvo-ob-svetovnem-dnevu-beguncev.html> (Dostop 24. 6. 2013)
4. Anthias, Floya (2001): New hybridities, old concepts: the limits of 'culture'. *Ethnic and Racial Studies* 24/4. 619–390.
5. Ashenfelter, Orley in Cecilia Rouse (1999): *Schooling, Intelligence and Income in America, working paper*. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research.  
[http://www.nber.org/papers/w6902.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w6902.pdf?new_window=1). (Dostop 10. 11. 2011)

### B

6. Bailey, Lora Battle, Steven B. Silvern, Edna Brabham in Margaret Ross (2004): The Effects of Interactive Reading Homework and Parent Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal* 32/3. 173–178.
7. Barle Lakota, Andreja (2011): Družba znanja. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam Milharčič-Hladnik in Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 103–114.
8. Bauer, Thomas K., Regina Flake in Mathias G. Sinning (2011): *Labor Market Effects of Immigration: Evidence from Neighborhood Data*. Discussion Paper No. 5707. Bonn: The Institute for the Study of Labor (IZA). 1–19.  
<http://ftp.iza.org/dp5707.pdf>. (Dostop 2. 4. 2011)
9. Bauböck, Rainer (1994): *The Integration of Immigrants. Report of the Joint Group of Specialist on migration, demography and employment*. Strasbourg: Council of Europe.  
[http://www.ihs.ac.at/publications/lib/ihsrp\\_15.pdf](http://www.ihs.ac.at/publications/lib/ihsrp_15.pdf). (Dostop 25. 9. 2012)
10. Becker, Gary (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Princeton: Princeton University Press.

- <http://www.nber.org/chapters/c3730.pdf>. (Dostop 12. 5. 2012)
11. *Bela knjiga o medkulturnem dialogu* (2008). Svet Evrope.  
[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf).  
(Dostop 24. 6. 2013)
  12. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
  13. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republike Slovenije* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.  
[http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf). (Dostop 15. 3. 2010)
  14. Berce, Jaro (2009): Šum ozadja 'ovira' za inovacije. *Delo* 51/135, 13. junij, Sobotna priloga.
  15. Bergoč, Simona (2010): *Slovenščina med Balkanom in Evropo*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
  16. Bergoč, Simona (2011): Pismenost priseljeniških otrok: politika vključevanja? Cotič, Mara, Vida Medved Udovič in Sonja Starc (ur.): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales. 153–161.
  17. Bešter, Romana (2003): Politike vključevanja priseljencev v večinsko družbo. Pajnik, Mojca in Simona Zavratnik Zimic (ur.): *Migracije – Globalizacija – Evropska unija*. 83–123.
  18. Bešter, Romana (2007a): Integracija in model integracijske politike. Komac, Miran (ur.): *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 105–134.
  19. Bešter, Romana (2007b): Socialnoekonomska integracija priseljencev iz prostora nekdanje Jugoslavije in njihovih potomcev v Sloveniji. Komac, Miran (ur.): *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 219–255.
  20. Bešter, Romana (2009): Vključevanje imigrantskih otrok v izobraževalni sistem. *Razprave in gradivo* 59. 92–117.
  21. Bešter, Romana in Mojca Medvešek (2010): Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. Medvešek, Mojca in Romana Bešter (ur.): *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 205–269.
  22. Bezić, Tanja (2001): Šolski neuspeh – pomemben vzrok socialnega izključevanja. *Šolsko svetovalno delo* 6/(1/2). 5–22.

23. Bhabha, Homi K. (1996): Culture`s In-Between. Hall, Stuart in Paul du Guy (ur.): *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications Ltd. 53–60.  
<http://blogs.unpad.ac.id/teddykw/files/2012/07/Stuart-Hall-Cultural-Identity.pdf>.  
(Dostop 15. 7. 2012)
24. Blažič, Marjan, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar in France Strmčnik (2003): *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
25. Borjas, George J. (2006): *The Impact of Immigration and the Labour Market*. Prepared for the Conference on Labour and Capital Flows in Europe Following Enlargement, organized by the International Monetary Fund, the Joint Vienna Institute, and the National Bank of Poland, Harvard University.  
[http://www.jvi.org/fileadmin/jvi\\_files/Warsaw\\_Conference/Papers\\_and\\_Presentations/Borjas\\_paper.pdf](http://www.jvi.org/fileadmin/jvi_files/Warsaw_Conference/Papers_and_Presentations/Borjas_paper.pdf). (Dostop 2. 3. 2011)
26. Bouchard, Gérard (2011): What is Interculturalism? *McGill Law Journal* 56/2. 435–468.
27. Bourdieu, Pierre (1986) The forms of capital. Richardson, John (ur.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. 241–258.
28. Brezigar, Sara (2007): Pojavi etnične diskriminacije v javni upravi, vojski in policiji Republike Slovenije. Komac, Miran (ur.): *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 258–299. <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>. (Dostop 12. 5. 2011)
29. Brinegar, Kathleen (2010): "I Feel Like I'm Safe Again:" A Discussion of Middle Grades Organizational Structures from the Perspective of Immigrant Youth and Their Teachers. *RMLE Online: Research in Middle Level Education* 33/9. 1– 4.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887823.pdf>. (Dostop 7. 6. 2012)
30. Broeder, Peter in Guus Extra (1997): Language. Vermeulen, Hans (ur.): *Immigrant Policy for a Multicultural Society: A comparative Study of Integration, Language and Religious Policy in Five Western European Countries*. Brussels: Migration policy group. 57–100.  
<http://lyrawww.uvt.nl/~broeder/Vermeulen-MPG.pdf>. (Dostop 17. 11. 2012)
31. Brown, H. Douglas (1980): The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 14. 157–164.

32. Bugarski, Ranko (1986): Pogled na jezičku politiku i jezičko planiranje u Jugoslaviji. *Kulturni radnik* 39/1. 72–82.
33. Burt, Ronald S. (1992): *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
[http://www.google.si/books?hl=en&lr=&id=FAhiz9FWDzMC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Structural+Holes:+The+Social+Structure+of+Competition&ots=vHP\\_az3INO&sig=XtnLbwQWym6SqIJfGvDDkRgemHg&redir\\_esc=y](http://www.google.si/books?hl=en&lr=&id=FAhiz9FWDzMC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Structural+Holes:+The+Social+Structure+of+Competition&ots=vHP_az3INO&sig=XtnLbwQWym6SqIJfGvDDkRgemHg&redir_esc=y). (Dostop 7. 6. 2012)

## C

34. Cameron, Deobrah (2006): Ideology and language. *Journal of Political Ideologies* 11/2. 141–152.
35. Camilleri, Antoinette Grima (2002): *HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Graz: Council of Europe Publishing.  
<http://www.new-views.eu/resources/how-strange.pdf>. (Dostop 2. 10. 2011)
36. Carneiro, Roberto (1996): Oživljanje skupinskega duha: pogled na vlogo šole v podružabljanju v naslednjem stoletju. *Učenje: skriti zaklad*: Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO, člani komisije Jacques Delors et al. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 193–196.
37. *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik*. [www.centerslo.net](http://www.centerslo.net) (Dostop 15. 2. 2010)
38. Christensen, Gayle in Petra Stanat (2007): *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-generation Students Succeed*. Washington: Migration Policy Institute.  
<http://www.migrationpolicy.org/pubs/christenseneducation091907.pdf>. (Dostop 3. 12. 2012)
39. Clément, Richard, Kimberly A. Noels in Bernard Deneault (2001): Interethnic Contact, Identity, and Psychological Adjustment: The Mediating and Moderating Roles of Communication. *Journal of Social Issues* 57/3. 559–577.  
<http://www.psych.ualberta.ca/~knoels/personal/Kim's%20publications/ClementNoelsDeneault2001.pdf>. (Dostop 23. 8. 2012)
40. Coleman, James (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 Supplement. 95–120.  
[http://onemvweb.com/sources/sources/social\\_capital.pdf](http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf). (Dostop 14. 5. 2012)
41. Coleman, James Samuel (1990): *Foundation of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.
42. Cook, Vivian (1996): *Second language learning and language teaching*. Second

edition. London, New York: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.

43. Crystal, David (2010): *The Cambridge encyclopedia of language*. New York: Cambridge University Press.
44. Cummins, Jim (1984): *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
45. Cushner, Kenneth (ur.) (1998): *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

## Č

46. Čančar, Ivana (2011): *Interkulturalna pedagogika v formalnih rešitvah šolskih sistemov in v stališčih osnovnošolskih učiteljev: primerjava Slovenije in Švedske*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
47. Čebašek-Travnik, Zdenka in Brigita Urh (2008): Varuh človekovih pravic Republike Slovenije ter vzgoja in izobraževanje za človekove pravice. Rustja, Erika (ur.): *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: predstavitev različnih pogledov na vzgojo za človekove pravice*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 65–72.  
[http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Vzgoja\\_izobrazevanja\\_za\\_CP.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Vzgoja_izobrazevanja_za_CP.pdf). (Dostop 23. 3. 2012)
48. Čok, Lucija (2009): Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu družbenega sobivanja in raziskovanja. *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Annales. 11–26.
49. Čurin Radovič, Suzana (2002): Analiza stanja na področju kulturnih dejavnosti narodnih skupnosti, romske skupnosti, drugih manjšinskih skupnosti in priseljencev. *Analiza stanja na področjih kulture in predlog prednostnih ciljev*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo.
50. Čurin Radovič, Suzana (2003): Identitete, človekove pravice in evropske integracije. *2000* 153/154/155. 64–86.

## D

51. De Bartolomeo, Marcello in Maurizio Tiriticco (1996): *Vsebine in problemi sodobne pedagogike*. Nova Gorica: Educa.
52. De Graaf, Nan Dirk in Hendrik Derk Flap (1988): With a Little Help from My Friends: Social Resources as an Explanation of Occupational Status and Income in West Germany, The Netherlands, and the United States. *Social Forces* 67/2. 452–472.  
<http://www.fss.uu.nl/pubs/hflap/1988withalittlehelpfrommyfriends.pdf>. (Dostop 12. 6.

- 2012)
53. *Deklaracija o pravicah pripadnikov narodnih manjšin ali etničnih, verskih in jezikovnih manjšin* (1992). Organizacija združenih narodov.
  54. *Deklaracija o rasi in rasnih predsodkih* (1978). Generalna konferenca UNESCA.  
[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13161&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)  
<http://www.varuh-rs.si/index.php?id=108>. (Dostop 7. 5. 2011)
  55. Dekleva, Bojan in Špela Razpotnik (ur.) (2002): *Čefurji so bili rojeni tu: življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
  56. Delors, Jacques et al. (1996): *Učenje: skriti zaklad: Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*, pripravljeno za UNESCO, člani komisije Jacques Delors et al. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
  57. Destovnik, Irena (2003): Jezik kot konstitutivni element slovenske nacionalne zavesti. *Koroški koledar*. 18–27.
  58. *Direktiva Sveta o izobraževanju otrok delavcev migrantov iz držav Evropske unije* 77/486/EGS (25. julij 1977).  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:05:01:31977L0486:SL:PDF>. (Dostop 7. 11. 2012)
  59. Dolenc, Danilo (2005): Priseljivanje v Slovenijo z območja nekdanje Jugoslavije po II. svetovni vojni. Komac, Miran in Mojca Medvešek (ur.): *Percepcije slovenske integracijske politike*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 37–87.
  60. Dooley, Martin D. in Jennifer M. Stewart (2004): Family income and child outcomes in Canada. *Canadian Journal of Economics* 37. 898–917.
  61. Domina, Thurston (2005): Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education* 78/3. 233–249.
  62. Doomernik, Jeroen (1998): The Effectiveness of Integration Policies Towards Immigrants and Their Descendants in France, Germany and the Netherlands. *International Migration Papers* 27. Geneva, ILO.  
[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---migrant/documents/publication/wcms\\_201974.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---migrant/documents/publication/wcms_201974.pdf). (Dostop 2. 10. 2012)
  63. *Dodatek h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih* (2002).  
<http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtec>

[Dodatek - narodnostno\\_mesana.pdf](#). (Dostop 9. 2. 2011)

64. Dragoš, Srečo (2006): Multikulturacijski dosegi (izobraževanja). *Sodobna pedagogika* 57/123, posebna izdaja. 182–200.
65. Dustmann, Christian, Francesca Fabbri in Ian Preston (2005): The Impact of Immigration on the British Labour Market. *The Economic Journal*, 115. Oxford: Royal Economic Society. 324–341.  
[http://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/ecoj\\_1038.pdf](http://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/ecoj_1038.pdf). (Dostop 2. 3. 2011)
66. *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti*. Projektna knjiga (2010). Komac, Miran, vodja projekta. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.  
<http://www.inv.si/DocDir/PublikacijePDF/Projektna%20dokumentacija/ProjKnjigaLEK.pdf>. (Dostop 13. 9. 2010)

## E

67. Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
68. *Employment and Social Developments in Europe 2020* (2012). Bruselss: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, European Commission.  
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7315>.  
(Dostop 11. 3. 2013)
69. *Every school a good school, Supporting Newcomer Pupils* (2009). Bangor: Department of Education.  
[http://www.deni.gov.uk/newcomer\\_policy\\_english.pdf](http://www.deni.gov.uk/newcomer_policy_english.pdf). (Dostop 24. 6. 2013)
70. *Evropska agenda za vključevanje državljanov tretjih držav* COM(2011) 455 konč. (20. julij 2011). Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0455:FIN:SL:PDF>. (Dostop 5. 12. 2012)
71. *Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin*. Ur. l. RS, št. 33/94.  
<http://www.varuh-rs.si/index.php?id=108>. (Dostop 12. 5. 2011)
72. *Evropska listina o regionalnih ali manjšinskih jezikih* (veljavnost 1998, ratifikacija 2000). Ur. l. RS (4.8.2000)-MP, št. 17/84.  
[http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti\\_in\\_publikacije/konvencije/148/index.html](http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publikacije/konvencije/148/index.html).  
(Dostop 3. 9. 2012)



73. *Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc* COM(2005). Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu in Svetu.  
[http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/language-competence\\_sl.htm](http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/language-competence_sl.htm).  
 (Dostop 15. 8. 2011)
74. *Evropski pakt o priseljevanju in azilu* 13440/08 (24. september 2008).  
<http://register.consilium.europa.eu/pdf/sl/08/st13/st13440.sl08.pdf>. (Dostop 5. 12. 2012)
75. *Evropski referenčni okvir – priloga* Priporočila Evropskemu parlamentu in Svetu o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje UL št. 394 (18. december 2006).  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sl.pdf).  
 (Dostop 5. 12. 2012)

## F

76. Fan, Xitao (2001): Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *The Journal of Experimental Education* 70/1. 27–61.
77. Fehrmann, Paul G., Timothy Z. Keith in Thomas M. Reimers (1987): Home Influence on School Learning: Direct and Indirect Effects of Parental Involvement on High School Grades. *Journal of Educational Research* 80/6. 330–337.
78. Fidler, Soča (2008): Jezikovno in medkulturno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. Skela, Janez (ur.): *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Založba Tangram.
79. Fischer, Dietlind (2006): Kaj mora znati dobra učiteljica ali dober učitelj, prispevek k razvoju kompetenc v izobraževanju učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 37/5. 37–40.
80. Flanders, Ned A. (1968): Interaction Analysis and Inservice Training. Morrison in McIntyre (ur.): *The Social Psychology of Teaching*. Penguin Education. 63–74.
81. Flanders, Ned A. (1972): *Neki odnosi izmedju nastavniških stava i uspeha*. Sarajevo: Svjetlost.
82. Friedberg, Rachel M. (2000): Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital. *Journal of Labour Economics* 18/2. 221–251.  
<http://www.jstor.org/discover/10.1086/209957?uid=3739008&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101750104323>. (Dostop 23. 8. 2012)

## G

83. Gaber, Slavko in Tašner Veronika (2009): Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu. *Sodobna pedagogika* 60/1. 282–299.
84. Gal, Susan (2006): Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in



- Europe. Mar-Molinero, Clare in Patrick Stevenson (ur.): *Language ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*. Houndmills-New York: Palgrave Macmillan. 13–27.
85. Gass, Susan M. in Larry Sallinger (2008): *Second language acquisition*. New York: Routledge.
86. Gibson, Margaret, Patricia Gándara in Jill Koyama (2004): *Peers, Schools and the Educational Achievement of U.S.-Mexican Youth*. New York: Colombia Teachers College Press.
- [http://books.google.hr/books?hl=sl&lr=&id=8SdZxQfIsLgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Peers+achievement&ots=qvO7H3LORV&sig=7B99OSb1oJ1zMog9nIEHfKj3TrA&redir\\_esc=y](http://books.google.hr/books?hl=sl&lr=&id=8SdZxQfIsLgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Peers+achievement&ots=qvO7H3LORV&sig=7B99OSb1oJ1zMog9nIEHfKj3TrA&redir_esc=y). (Dostop 21. 8. 2012)
87. Glazer, Nathan in Daniel P. Moynihan (1970): *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge, MA: MIT Press.
88. Glosar migracij (2007): *Mednarodno migracijsko pravo*, št. 8. Geneva: International Organization for Migration.
89. Glover, Stephen, Ceri Gott, Anaï Loizzilon, Jonathan Portes, Richard Price, Sarah Spencer, Vasanthi Srinivasan in Carole Willis (2001): *Migration: An Economic and Social Analysis. RDS Occasional Paper 67*. London: Home Office, Communication and Development Unit, Research, Development and Statistical Directorate.
90. Gmarnikow, Eva in Anthony Green (1999): *Social Capital and the Educated Citizen. The School Field* 10/(3/4). 243–263.
91. Gopnik, Alison, Andrew N. Meltzoff and Patricia K. Kuhl (2001): *The Scientist in the Crib. What Early Learning Tells Us About the Mind*. New York: Perennial.
92. Gordon, Milton (1964): *Assimilation and American Life: The Role of Race, Religions, and National Origin*. New York: Oxford University Press.
93. Grmek I., Milena, Marija J. Krečič, Karmen K. Kolnik in Eva K. Kotnik (2007): *Učitelji mentorji in visokošolski učitelji o kompetencah študentov – bodočih učiteljev. Pedagoška obzorja* 22/1-2. 28–42.
94. Grobelšek, Andreja (2010): *Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru. Socialna pedagogika* 14/2. 153–176.
95. Gundara, Jagdish S. (2000): *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

## H

96. Hall, Stuart (1996): Introduction: Who Needs 'Identity'? Hall, Stuart in Paul du Guy (ur.): *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications Ltd. 1–17.  
<http://blogs.unpad.ac.id/teddykw/files/2012/07/Stuart-Hall-Cultural-Identity.pdf>.  
(Dostop 15. 7. 2012)
97. Hansen-Thomas, Holly (2007): Language ideology, citizenship, and identity. *Journal of Language and Politics* 6/2. 249–264.
98. Hanuš, Barbara (2010): Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika* 61=127/1. 122–135.
99. Healy, Tom, Sylvain Cote et al. (2001): *The well being of nations: The role of human and social capital, educations and skills*. Paris: OECD Publications.  
[http://books.google.si/books?id=yHH1YgJla6wC&printsec=frontcover&source=gbs\\_g\\_e\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.si/books?id=yHH1YgJla6wC&printsec=frontcover&source=gbs_g_e_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). (Dostop 7. 6. 2012)
100. Heckmann, Friedrich (2008): *Education and Migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Report submitted to the European Commission by the NESSE network experts. European Commission`s Directorate-General for Education and Culture
101. Hočvar, Andreja (2001): Osnovnošolsko izobraževanje beguncev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 52/2. 142–163.
102. Horenczyk, Gabriel (1997): Immigrants` Perception of Host Attitudes and Their Reconstructing of Cultural Groups. *Applied Psychology. An International Review* 46. 34–8.

## I

103. Ilc, Blaž (2011): Diskriminacije – razizem, seksizem, heteroseksizem (homofobija), verska nestrpnost. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam Milharčič-Hladnik, Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 137–146.
104. Inštitut za narodnostna vprašanja. [www.inv.si](http://www.inv.si). (Dostop 19. 3. 2011)
105. *Integracija otrok priseljencev v šole v Evropi* (2009). Eurydice: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.  
[http://www.eurydice.si/index.php?view=article&id=4597%3Aintegracija-otrok-priseljencev-v-ole-v-evropi&option=com\\_content](http://www.eurydice.si/index.php?view=article&id=4597%3Aintegracija-otrok-priseljencev-v-ole-v-evropi&option=com_content). (Dostop 29. 4. 2010)
106. *Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev* COM(2007) 392 konč. (3. avgust 2007).

Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu.

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF](http://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF).

(Dostop 15. 3. 2013)

## J

107. Jaffe, Alexandra (1999): *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
108. Jazbec, Saša in Alja Lipavac Oštir (2004): Teoretični in praktični vidiki jezikovne kopeli : predstavitev projekta. *Didakta* 14/(78/79). 48–50.
109. Jazbec, Saša in Alja Lipavac Oštir (2009): Učenje v otroštvu in CLIL. Pižorn, Karmen (ur.): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 177–189.
110. Jensen, Elsebeth in Helle Jensen (2011): *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
111. Južnič, Stane (1993): *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

## K

112. Kalin Golob, Monika (1994): Sodobni pogledi na ogroženost slovenščine. *Javnost* 1/3. 23–37.
113. Kalin Golob, Monika (2009): Linguistic Purism in Slovene Language. From Trubar to the Present. Jagoda Garnić (ur.): *Jezična politika i jezična stvarnost. Language Policy and Language Reality*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL. 137–146.
114. Kanas, Agnieszka in Frank van Tubergen (2006): *The Impact of Human and Social Capital on Immigrants` Employment and Occupational Status*. The Netherlands: Utrecht University, Department of Sociology.
115. Kao, Grace (2004): Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations. *Sociology of Education* 77. 172–183.  
[http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=grace\\_kao&sei-redirect=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.hr%2Fscholar%3Fq%3Dpeer%2Bcapital%2Bon%2Bimmigrants%2Bachievement%26btnG%3D%26hl%3Dsl%26as\\_sdt%3D0%26as\\_vis%3D1#search=%22peer%20capital%20immigrants%20achievement%22](http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=grace_kao&sei-redirect=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.hr%2Fscholar%3Fq%3Dpeer%2Bcapital%2Bon%2Bimmigrants%2Bachievement%26btnG%3D%26hl%3Dsl%26as_sdt%3D0%26as_vis%3D1#search=%22peer%20capital%20immigrants%20achievement%22). (Dostop 17. 1. 2013 )
116. Katunarič, Vjeran (1993): Interkulturalizem. *Teorija in praksa* 30/1–2. 14–25.
117. Kaučič-Baša, Majda (1998): *Javna raba slovenščine kot manjšinskega jezika na*

- Tržaškem*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
118. Kienzl, Heinz (1992): Korenine strahu pred priseljenci. *Družina in dom* 43/5. 8–9.
119. Klein, Wolfgang (1986): *Second language acquisition*. New York, Melbourn: Cambridge University Press.
120. Klinar, Peter (1976): *Mednarodne migracije: [sociološki vidiki mednarodnih migracij v luči odnosov med imigrantsko družbo in imigrantskimi skupnostmi](#)*. Maribor: Obzorja.
121. Knaflič, Livija (1990): *Neslovenski otroci in šola*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
122. Knaflič, Livija (1991): Neslovenski otroci in šola: Jezikovni problemi otrok, ki se ne šolajo v maternem jeziku. *Vzgoja in izobraževanje* 2. 38–41.
123. Knaflič, Livija (1995): *Otroci priseljencev in šolanje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
124. Knez, Mihaela (2008): Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. *Jeziki v izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 155–163.
125. Knez, Mihaela (2009): Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. 197–202.
126. Knez, Mihaela (2011): Učenec priseljenc – med željami in realnostjo. *Slovenec ali ne, tukaj sem*. Zbornik predavanj s konference o PRAVIČNOSTI IN REALNOSTI 14/2. Ljubljana: Skala. 7–12.  
[http://issuu.com/skala-salesianum/docs/zbornik\\_december\\_2011](http://issuu.com/skala-salesianum/docs/zbornik_december_2011). (Dostop 17. 4. 2012)
127. Knez, Mihaela (2012): Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo* 57/3–4. 47–62.
128. Kobolt, Alenka (2002): Predalčkanje. Druga generacija priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. *Didakta* 12/(66/67). 4–7.
129. Kobolt, Alenka (2010): Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. Kobolt, Alenka (ur.): *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 7–23.
130. Kobolt, Alenka in Kristina Pelc Zupančič (2010): Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. Kobolt, Alenka (ur.): *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 55–86.
131. Kobos, Zuzanna Krystyna in Nataša Pirih Svetina (2009). Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. *Obdobja* 28. 203–209.
132. Kochhar, Rakesh (2006): *Growth in the Foreign-born workforce and employment of native born*. Washington DC: Pew Hispanic Center.

- [http://archive.virginia-organizing.org/articles/growth\\_foreign.php](http://archive.virginia-organizing.org/articles/growth_foreign.php). (Dostop 5. 5. 2011)
133. Kogovšek, Tina (2005): Zanesljivost in veljavnost v kvalitativnem in kvantitativnem raziskovanju. *Teorija in praksa* 42/1. 256–278.
134. Kolenc, Janez, Darja Kobal in Nada Lebarič (2001): Motivacija za učenje in učenje za motivacijo. *Antropos* 337(4/6). 325–336.
135. Komac, Miran (1998). Narodne manjšine v Sloveniji (elementi destrukcije ali varnosti nacionalne države). Mitar, Miran in Andrej Sotlar (ur.): *Nacionalna varnost in medetnični konflikti v Republiki Sloveniji. Zbornik raziskovalnega projekta*. Ljubljana: Visoka policijskovarnostna šola. 125–71.
136. Komac, Miran (2005): Uvod. Komac, Miran in Mojca Medvešek (ur.): *Percepcije slovenske integracijske politike*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. i–iv.
137. Komac, Miran (2007): Varstvo 'novih' narodnih skupnosti v Sloveniji. Komac, Miran (ur.): *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 35–65.
138. Komac, Miran, Mojca Medvešek in Petra Roter (2007): *Pa mi vi povejte, kaj sem!!!? Študija o etnični raznolikosti v Mestni občini Ljubljana*. Ljubljana: Hermina Kranjc, Fakulteta za družbene vede.
139. *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989). Generalna skupščina Združenih narodov. <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>. (Dostop 29. 4. 2010)
140. Koren, Andrej in Mateja Brejc (2011): Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Kos Kecojević, Živa in Slavko Gaber (ur.): *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. 316–346.
141. Korošec, Valerija (2008): Socialni in kulturni kapital kot dejavnika razlik v uspešnosti na trgu dela med staroselci, priseljenci in potomci priseljencev. Zbirka delovni zvezki UMAR. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. [http://www.umar.gov.si/fileadmin/user\\_upload/publikacije/dz/2008/dz12-08.pdf](http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2008/dz12-08.pdf). (Dostop 9. 6. 2012)
142. Korthagen, Fred A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20. 77–97.
143. Kovač, Bogomir (2003): Globalizacija, migracijski tokovi in ekonomski razvoj na obrobju slovenskih migracijskih dilem. Pajnik, Mojca in Simona Zavrtnik Zimic (ur.): *Migracije – Globalizacija – Evropska unija*. 43–81.
144. Kovačev, Asja Nina (1999): Etnična identiteta - njeno oblikovanje, ohranjanje in

zatiranje. *Anthropos* 31/(1/3). 217–232.

145. Kranjc, Simona (2009): (So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. Pižorn, Karmen (ur.): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. 81–96.
146. Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language learning*. New York: Pergamon Press.
- [http://sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf). (Dostop 15. 7. 2010)

## L

147. *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey*. Extramiana, Claire and Piet Van Avermaet. Strasbourg: Language Policy Division, Education Department.
148. Laugulo, Jon (2000): Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. Baron, Stephen, John Field in Tom Schuller (ur.): *Social Capital. Critical Perspectives*. United States: Oxford University Press. 142–167.
149. Legrain, Philippe (2007): *Immigrants: Your Country Needs Them*. London: Little, Brown.
150. Lelkes, Orsolya (2007): *Poverty Among Migrants In Europe*. Vienna: European Center for Social Welfare policy.
- [http://www.euro.centre.org/data/1178099907\\_77304.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1178099907_77304.pdf). (Dostop 25. 6. 2013)
151. Lennenberg, Eric (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley and sons.
152. Lesar, Irena, Ivan Čuk in Mojca Peček (2005a): Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika* (56/122)/1. 90–107.
153. Lesar, Irena, Ivan Čuk in Mojca Peček (2005b): Stališča osnovnošolskih učiteljev do notranje diferenciacije in individualizacije. Devjak, Tatjana (ur.): *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 303–323.
154. Lesar, Irena (2009): Ali formalne rešitve na področju šolanja marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije? *Sodobna pedagogika* 60/1. 334–348.
- [http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1070&Itemid=103](http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1070&Itemid=103). (Dostop 17. 4. 2011)

155. Lesar, Irena, Ivana Čančar in Anita Jug Došler (2012): Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljelih učencev. *Dve domovini* 36. 59–72.
156. Li, Jun (2010): "My home and my school": examining immigrant adolescent narratives from the critical sociocultural perspective. *Race Ethnicity and Education* 13/1. 119–137.
157. *Listina Evropske unije o temeljnih pravicah* 2010/C 83/02 – posodobljena Listina iz leta 2000 (30. marec 2010). Evropski parlament, Svet in Komisija <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:sl:PDF>. (Dostop 15. 5. 2011)
158. *Lizbonska deklaracija – pogledi mladih na inkluzivno izobraževanje* (2007). Srečanje: Glas mladih: Srečanje različnih v izobraževanju, 17. september 2007. <http://www.zrss.si/dokumenti/zajavnost/Lizbonska%20Deklaracija0001.pdf>. (Dostop 15. 4. 2010)
159. *Lizbonska strategija* (2000). Evropski svet. [http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact\\_sheets/info/data/policies/lisbon/article\\_7207\\_sl.htm](http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_sl.htm). (Dostop 13. 5. 2011)
160. Long, Michael H. (1990): Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12. 251–285.
161. Lopez, Gerard (2001): The Value of Hard Work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review* 71. 416–437.
162. Lovrenčič, Anica (2006): Sodelovanje šole in staršev – vse aktualnejša tema današnje šole. *Vzgoja in izobraževanje* 37/2. 40–42.
163. Lukanovič Novak, Sonja (1996): Pomen vzgoje in izobraževanja v medetničnih odnosih. *Razprave in gradivo* 31. 25–33.
164. Lukšič-Hacin, Marina. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
165. Lukšič-Hacin, Marina (2007–2013): *Konceptualne dileme v kontekstu razprav o multikulturalizmu, EU, nacionalni državi, državljanstvu, migracijah in globalizaciji*. Ljubljana: ZRC SAZU. [http://www.drzavljanska-vzgoja.org/1/Strokovna-gradiva/Strokovni-in-znanstveni-clanki/Multikulturalizem/dnnprintmode/true.aspx?SkinSrc=\[L\]Skins/BuilderSkin/PrintNoSkin&ContainerSrc=\[L\]Containers/BuilderSkin/DefaultContainer](http://www.drzavljanska-vzgoja.org/1/Strokovna-gradiva/Strokovni-in-znanstveni-clanki/Multikulturalizem/dnnprintmode/true.aspx?SkinSrc=[L]Skins/BuilderSkin/PrintNoSkin&ContainerSrc=[L]Containers/BuilderSkin/DefaultContainer). (Dostop 5. 9. 2011)
166. Lukšič-Hacin, Marina (2011a): Izobraževanje za multikulturalizem: vseživljenjsko učenje na Švedskem. *IB revija*. Ljubljana: Umar. 29–37.



167. Lukšič-Hacin, Marina (2011b): Multikulturalizem kot spoštljivo sobivanje v raznolikosti. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam Milharčič-Hladnik in Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 147–159.
168. Lukšič-Hacin, Marina (2011c): Teorije, politike in strategije sobivanja v različnosti. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam Milharčič-Hladnik in Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 127–145.

## M

169. Makarovič, Jan (1987): Od drugačnosti k različnosti. Jelenc, Zoran (ur.): *Drugačnost otrok v šoli*. Zbornik posvetovanja v Ljubljani, 17.–18. september. 38–52.
170. Malačič, Janez (1991): Zunanje migracije Slovenije po drugi svetovni vojni. *Zgodovinski časopis* 45/2. 299–313.
171. Malačič, Janez (2006): *Trendi zaposlovanja in ekonomskih migracij na trgu dela*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
172. Manley, Michael (1996): Izobraževanje, usposabljanje in družbeno okrevanje. *Učenje: skriti zaklad*: Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO, člani komisije Jacques Delors et al. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 213–216.
173. Marentič Požarnik, Barica (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
174. Marjanovič Umek, Ljubica (2005): Usvajanje tujega jezika: Primerjava otroci in odrasli. *Panika* 9/3. 16–19.
175. Martinjak, Nataša (2003): Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala. *Sodobna pedagogika* 54/5. 140–151.
176. Masten, Anamarija P. (2009): Spodbujanje strpnosti v družbenopolitičnem in pravnem kontekstu Evropske unije. *Družboslovne razprave* 25/60. 47–65.
177. McNeal, Ralph B., Jr. (1999): Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces* 78/I. 117–144.
178. Medica, Karmen (2007): Integracijski multikulturalizem ali multikulturalnost integracije. *Monitor ISH* 9/2. Ljubljana: Institutum Studiorum Humanitatis. 77–90.
179. Medica, Karmen, Goran Lukić in Ana Kralj (2011): *Delovne in življenjske razmere delavcev migrantov v Sloveniji*. Zaključno poročilo študije. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper.



- [http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_pdf/el2010\\_raziskava\\_razmere\\_delavcev\\_migrantov\\_250311.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/el2010_raziskava_razmere_delavcev_migrantov_250311.pdf). (Dostop 17. 2. 2013)
180. *Mednarodni pakt o političnih in državljanskih pravicah*, resolucija št. 2200 A (XXI) (1966). Generalna skupščina ZN, (veljati začne 1976).  
<http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/mednarodni-pakt-o-drzavljanskih-in-politicnih-pravicah/>. (Dostop 20. 5. 2011)
181. Medved, Felicita (2001): Nationality, Citizenship and Integration, A European Perspective. *Razprave in gradivo* 38/39. 44–67.
182. Medveš, Zdenko (2006): Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 10–24.
183. Medvešek, Mojca in Vrečer Natalija (2005): Percepcije sociokulturne integracije in nestrpnosti: nove manjšine v Sloveniji. *Percepcije slovenske integracijske politike: zaključno poročilo*. 271–377. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
184. Medvešek, Mojca (2006): Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 124–147.
185. Medvešek, Mojca. (2007a): Percepcije priseljencev in potomcev priseljencev o kulturni razsežnosti integracijskega procesa. Komac, Miran (ur.): *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 333–372.
186. Medvešek, Mojca (2007b): Razmišljanja o pojavih nestrpnosti in etnične distance v slovenski družbi. Komac, Miran (ur.): *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 188–217.
187. Medvešek, Mojca (2009): Stališča učencev o jezikovni in kulturni raznolikosti. Čok, Lucija (ur.): *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov*. Koper: Založba Annales.
188. Medvešek, Mojca (2010): Demografske in socioekonomske značilnosti državljanov tretjih držav v Sloveniji. Medvešek, Mojca in Romana Bešter (ur.): *Državljan tretjih držav ali tretjerazredni državljani*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 47–91.
189. Medvešek, Mojca in Romana Bešter (2010a): Migrantski otroci v slovenskem šolskem sistemu. Medica, Karmen, Goran Lukič in Milan Bufon (ur.): *Migranti v Sloveniji –*

- med integracijo in alienacijo*. Koper: Založba Annales. 97–126.
190. Medvešek, Mojca in Romana Bešter (2010b): Uvod: Integracija državljanov tretjih držav v Sloveniji. Medvešek, Mojca in Romana Bešter (ur.): *Državljan tretjih držav ali tretjerazredni državljani*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 7–19.
191. Medvešek, Mojca in Romana Bešter (2012): Položaj priseljenskih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 75/3–4. 5–27.
192. Mesec, Blaž (1998): *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
193. Mesić, Milan (1991): *Vanjske migracije i društveni razvitak*. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti.
194. Michel-Peres, Dominique (2006): *Understanding the Identity Choices of Multiracial and Multicultural Afro-European and Black Women Living in Germany: Identifying a Model of Strategies and Resources for Empowerment*. Doktorska disertacija. München: Ludwig-Maximilians-Universität.  
[http://edoc.ub.uni-muenchen.de/6489/1/Michel-Peres\\_Dominique.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/6489/1/Michel-Peres_Dominique.pdf). (Dostop 12. 8. 2012)
195. *Migrant Integration Policy Index III* (2011). [www.mipex.eu](http://www.mipex.eu). (Dostop 17. 5. 2012)
196. Miketič, Andreja (2009): *Motivacijsko-vedenjski stili učencev osnovne šole*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
197. Mikolič, Vesna (2009): Medkulturne vsebine v slovenskem jezikoslovju. *Jezik in slovstvo* 54/2. 116–120.
198. Mikuš Kos, Anica (1994): Šola za otroke begunce v Sloveniji – njene psihosocialne razsežnosti. Topić, Mira (ur.): *Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima: metodički pristupi*. Ljubljana: UNESCO, Nemška komisija za UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.
199. Milharčič-Hladnik, Mirjam in Marina Lukšič-Hacin (2011a): Identitete, pripadnosti, identifikacije. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam Milharčič-Hladnik, Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 31–39.
200. Milne, Ann M., David E. Myers, Alvin A. Rosenthal in Alan Ginsburg (1986): Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of School Children. *Sociology of Education* 59/3. 125–139.
201. *Ministrstvo za notranje zadeve*. Integracija tujcev.  
[http://www.mnz.gov.si/si/mnz\\_za\\_vas/tujci\\_v\\_sloveniji/integracija\\_tujcev/](http://www.mnz.gov.si/si/mnz_za_vas/tujci_v_sloveniji/integracija_tujcev/).

(Dostop 27. 11. 2012)

202. *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*. [www.mizs.gov.si](http://www.mizs.gov.si). (Dostop 5. 5. 2012)
203. *Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije*. [www.mnz.gov.si](http://www.mnz.gov.si). (Dostop 20. 4. 2012)
204. *Mirovni inštitut*. [www.mirovni-institut.si](http://www.mirovni-institut.si). (Dostop 27. 6. 2013)
205. Mlinar, Zdravko (2006): Slovenski jezik in jezikovna politika kot družboslovni izziv. *Teorija in praksa* 43/(5–6). 631–657.
206. Motik, Dragica (2007): Spoznavam sebe, tebe, nas: priročnik za učitelje za delo z učenci in starši. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
207. Motik, Dragica (2010): Slovenska šola pred velikimi izzivi. Medkulturnost – zahteva časa in priložnost za utrjevanje vloge šole v hitro spreminjajočem se svetu. *Vzgoja in izobraževanje* 41/1. 12–19.
208. Mujkanović, Sabina (2010): Interkulturalna in multikulturalna pedagogika. *Socialna pedagogika* 14/2. 195–212.

## N

209. Nastran Ule, Mirjana (2000): *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
210. Nečak, Dušan (1996): Avstrija, Jugoslavija, Slovenija. Slovenska narodna identiteta skozi čas. Dušan, Nečak (ur.): *Avstrija. Jugoslavija. Slovenija. Slovenska narodna identiteta skozi čas*. 19–24.
211. Nečak Lük, Albina (1996a): Jezik kot kazalec stanja medetničnih odnosov. *Razprave in gradivo* 31. 11–24.
212. Nečak Lük, Albina (1996b): Jezikovna identiteta in jezikovno načrtovanje pri Slovencih. Nečak, Dušan (ur.): *Avstrija. Jugoslavija. Slovenija. Slovenska narodna identiteta skozi čas*. Ljubljana: Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete. 117–132.
213. Nečak Lük, Albina (2001): Razmerja med jezikovnimi skupnostmi in stališča do jezika – dejavnik učinkovitosti jezikovnega pouka. *Slovenščina v šoli* 6/(1/2). 8–10.
214. Nečak Lük, Albina (in Irena Destovnik) (2003): Ne znanje, temveč zmožnost sporazumevanja. *Koroški koledar*. 132–138.
215. Nečak Lük, Albina (2008): Učenčev jezik – učni jezik. *Jeziki v izobraževanju*. Zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 135–140.
216. Ngo, Van Hieu (2009): Patchwork, Sidelining and Marginalization: Services for Immigrant Youth. *Journal of Immigrant and Refugee Studies* 771. 82–100.

217. Novak Lukanovič, Sonja (1996): Pomen vzgoje in izobraževanja v medetničnih odnosih. *Razprave in gradivo* 31. 25–33.
218. Novak Lukanovič, Sonja (2007): Position of Language: Case of the Slovene Language. *Razprave in gradivo* 52. 187–197.
219. Novak, Marta (2005): *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Educa.
220. *Nova okvirna strategija za večjezičnost KOM(2005) 596 konč.* (22. november 2005). Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij.  
[http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/multilingualism\\_sl.htm](http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/multilingualism_sl.htm). (Dostop 27. 6. 2011)

## O

221. *Ocena stanja na področju migracijske in integracijske politike v Republiki Sloveniji*. Poročilo delovne skupine za pripravo možnih ukrepov za uveljavitev migracijske politike Republike Slovenije (2005). Vlada Republike Slovenije.
222. Ooka Pang, Valerie, Tamiko Stratton, Cyntia D. Park, Macelina Madueño, Miriam Atlas, Cindy Page in Jennfer Oliger (2010): The American Dream and Immigrant Studnts. *Race, Gender & Class* 17/1–2. 180–193.
223. *Okvirna konvencija za varstvo narodnih manjšin* (1995/1998). Ur. l. RS, MP 4/98.  
[http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti\\_in\\_publicacije/konvencije/157/index.html](http://www.svetevrope.si/sl/dokumenti_in_publicacije/konvencije/157/index.html). (Dostop 12. 5. 2011)
224. *Okvir za evropsko raziskavo o znanju jezikov COM(2007) 184 konč.* (13. april 2007). Sporočilo Komisije Svetu.  
[http://ec.europa.eu/languages/documents/doc662\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc662_sl.pdf). (Dostop 18. 6. 2011)
225. *Osnutek Nacionalnega programa za jezikovno politiko za obdobje 2012–2016* (2012).  
[http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/zakonodaja/predlogi/kultura/NPJP12-16\\_osnutek\\_april\\_2012.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/zakonodaja/predlogi/kultura/NPJP12-16_osnutek_april_2012.pdf). (Dostop 12. 12. 2012)
226. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & a Vision* (Conceptual Paper) (2003). UNESCO.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>. (Dostop 10. 11. 2012)

## P

227. Park E., Robert in Ernest W. Burgess (1921): *Introduction to the Science of the Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
228. Peček, Mojca (2005a): Is primary school in Slovenia just and fair: the Chase of Migrant Children from Former Yugoslavia. *Dve domovini* 22. 29–48.

229. Peček Čuk, Mojca (2005b): What is a fair and just school for migrants: teachers' views. Daatland, Dan D. in Jernej Mlekuž (ur.): *Migrants and Education. Challenge for European Schools Today*. 39–47.
230. Peček, Mojca, Ivan Čuk in Irena Lesar (2005): Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika* 56/5. 56–79.
231. Peček, Mojca in Irena Lesar (2006): *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
232. Peček, Mojca, Ivan Čuk in Irena Lesar (2006): Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika* 57/1. 10–34.
233. Peklaj, Cirila, Jana Kalin, Sonja Pečjak, Melita Puklek Levpušček, Milena Valenčič Zuljan in Neža Ajdišek (2009): *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
234. Pennix, Rinus (2004): *The Logic of Integration Policies: An Exercise in Policy Thinking*. Lecture at CEDEM, University of Liège, 29. januar 2004. <http://www.cedem.ulg.ac.be/wp-content/uploads/workingpaper/22.pdf>. (Dostop 15. 12. 2012)
235. *Percepcije slovenske integracijske politike* (PSIP). Zaključno poročilo (drugi natis) (2005). Komac, Miran in Mojca Medvešek (ur.). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. [http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/2005/Percepcije\\_2005\\_2ponatis.pdf](http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/2005/Percepcije_2005_2ponatis.pdf) (Dostop 30. 3. 2013)
236. Peressini, Mauro (1994): Identiteta – karta z dvema obrazoma. *Glasnik Unesco* 14/42. 14–18.
237. Pergar-Kuščer, Marjanca (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. Razdevšek-Pučko, Cveta, Mojca Peček (ur.): *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 99–116.
238. Petrović, Tanja (2006): *Ne tu, ne tam: Srbi v Beli krajini in njihova jezikovna ideologija v procesu zamenjave jezika*. Založba ZRC.
239. Petrović, Tanja (2010): *Jezik, državljanstvo, etičnost: jezikovne ideologije v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [http://www.drzavljanska-vzgoja.org/Portals/0/Dokumenti/clanki/Petrovic\\_DMG\\_3.pdf](http://www.drzavljanska-vzgoja.org/Portals/0/Dokumenti/clanki/Petrovic_DMG_3.pdf). (Dostop 22. 6. 2011)
240. Petrović, Tanja (2011): Jeziki in večjezičnosti. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam

- Milharčič-Hladnik in Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 49–57.
241. Pevec, Katica (2008a): Interkulturalnost, imperativ javne šole. Pogovor z dr. Robijem Krofličem *Razredni pouk* 10/3. 14–18.
242. Pevec Samec, Katica (2008b): Na poti od kulture k interkulturi. *Razredni pouk* 10/3. 32–38.
243. Phipps, Shelley in Lynn Lethbridge (2006): Income and Outcomes of Children. Statistics Canada analytical studies branch. *Research Paper series*, Catalogue 11F0019MIE.
244. Pierson, John (2010): *Tackling Social Exclusion*. 2nd Edition. London and New York: Routledge.
245. Pirih Svetina, Nataša (2000): *Razvoj jezikovne zmožnosti pri usvajanju slovenščine kot drugega jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
246. Pirih Svetina, Nataša (2005): *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit.
247. *PIRLS (Progress in International Reading Literacy)* – Mednarodna raziskava bralne pismenosti. <http://www.pei.si/Sifranti/SearchResults.aspx?q=pirls>. (Dostop 10. 5. 2011)
248. *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/Sifranti/SearchResults.aspx?q=pirls>. (Dostop 10. 5. 2011)
249. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity and Learning Opportunities and Outcomes*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>. (Dostop 10. 5. 2011)
250. Pogorelec, Breda (2001): Kaj storiti? *Slovenščina v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 11–20.
251. *Poročilo EU o izobraževanju: dober napredek, vendar za doseganje ciljev potrebno še več* IP/11/488 (19. april 2011 ). [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-488\\_sl.htm?locale=fr](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-488_sl.htm?locale=fr). (Dostop 15. 1. 2012)
252. Portera, Agostino (2008): Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education* 19/6. 481–491.
253. Portera, Agostino (2009): Multicultural and Intercultural Education in Europe. Gil Jaurena, Inés (ur.): [\*Diversity, Inclusion and the Values of Democracy: Building Teachers' Competences for Intercultural Education. Inter Network Ljubljana\*](#)

- Conference Proceedings.*  
[http://www.academia.edu/1218018/Diversity\\_inclusion\\_and\\_the\\_values\\_of\\_democracy\\_building\\_teachers\\_competences\\_for\\_intercultural\\_education](http://www.academia.edu/1218018/Diversity_inclusion_and_the_values_of_democracy_building_teachers_competences_for_intercultural_education). Inter Network Ljubljana Conference Proceedings. (Dostop 17. 5. 2011)
254. Portes, Alejandro (1998): Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* 24. 1–24.  
<http://www.soc.washington.edu/users/matsueda/Portes.pdf>. (Dostop 12. 6. 2012)
255. *Posodobljen strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju* com(2008) 865 konč. (16. december 2008). Sporočilo komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij.  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_sl.pdf). (Dostop 27. 6. 2011)
256. *Poziv skupine na visoki ravni držav članic k ukrepanju na področju opismenjevanja* IP/12/940 (6. september 2012).  
[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-940\\_sl.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-940_sl.htm?locale=en). (Dostop 5. 12. 2012)
257. *Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil*. Ur.l. RS, št. [121/06](#).
258. *Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil in tujcem, ki jim je bila priznana posebna oblika zaščite*. Ur. l. RS, št. 80/02.
259. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. Ur. l. RS, št. 73/08.
260. *Pravilnik o programih za integracijo tujcev*. Ur. l. RS, št. 25/09.
261. *Pravilnik o vpisu v srednje šole*. Ur. l. RS, št. 12/06.
262. Prebeg-Vilke, Mirjana (1995): *Otrok in jeziki. Materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.
263. *Predlagam vladi*. Predlog o pobudi državljanke za Zakon o rabi in zaščiti slovenskega jezika. <http://predlagam.vladi.si/webroot/idea/view/4288>. (Dostop 21. 7. 2013)
264. *Prerez politike jezikovnega izobraževanja 2003–2005* (2003). Oddelek za jezikovno politiko Strasbourg, Ministrstvo za šolstvo in šport.  
[http://www.mizks.gov.si/si/delovna\\_podrocja/urad\\_za\\_razvoj\\_in\\_mednarodno\\_sodelovanje/razvoj\\_izobrazevanja/jezikovno\\_izobrazevanje/prerezi\\_politike\\_jezikovnega\\_izobrazevanja\\_v\\_republiki\\_sloveniji/](http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_mednarodno_sodelovanje/razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/prerezi_politike_jezikovnega_izobrazevanja_v_republiki_sloveniji/). (Dostop 5. 5. 2011)
265. *Preventing Social Exclusion*. Report by the Social Exclusion unit (2001).  
[http://www.housing.infoxchange.net.au/library/ahin/housing\\_policy/items/00054-](http://www.housing.infoxchange.net.au/library/ahin/housing_policy/items/00054-)



- [upload-00001.pdf](#). (Dostop 7. 1. 2013)
266. *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* UL št. 394 (18. december 2006).
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF>. (Dostop 5. 12. 2012)
267. *Pripraviti mlade na 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu 2008/C 319/08* (21. november 2008). Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic.
- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0020:0022:SL:PDF>. (Dostop 5. 12. 2012)
268. *Priročnik o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (2010). Evropska komisija: Generalni direktorat za pravosodje, svobodo in varnost.
- <http://bookshop.europa.eu/sl/priro-nik-o-integraciji-za-oblikovalce-politik-in-strokovne-delavce-pbNE3209134/?pgid=y8dIS7GUWMdSR0EAIMEUUsWb0000HZxM4fim;sid=KDgui-PSMqIuhbLm0XSwLIH3L-soWEERVGg=?CatalogCategoryID=FLIKABstbqUAAAEjs5EY4e5L>. (Dostop 17. 12. 2012)
269. *Priročnik o področju azila in migracij*. Pilotna verzija (2008). Liberšar, Helena (ur.). Priročnik je nastal v okviru projekta Raznolikost je bogastvo družbe.
270. Pušnik, Mojca (2006): Prepričanost učiteljev o pravilnosti lastnih odločitev. *Vzgoja in izobraževanje* 37/3. 35–42.
271. Putnam, Robert D. (1993): *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
272. Putnam, Robert D. (1995): Bowling Alone: America`s Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 61. 65–78.
- <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/DETOC/assoc/bowling.html>. (Dostop 5. 6. 2012)

## R

273. Radovan, Marko (2010): Raznolikost in motivacija: upoštevanje multikulturalnosti pri poučevanju. Ličen, Nives (ur.): *Kulture v dialogu*. Pedagoško-andragoški dnevi 2010: Zbornik referatov. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 75–78.
- [http://www.pedagogika-andragogika.com/files/datoteke/pad\\_zborniki/pad-zbornik-2010.pdf](http://www.pedagogika-andragogika.com/files/datoteke/pad_zborniki/pad-zbornik-2010.pdf). (Dostop 3. 12. 2012)



274. *Raziskava Slovensko javno mnenje*. Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij. <http://www.cjm.si/SJM>. (Dostop 21. 8. 2011)
275. Razpotnik, Špela (2002): Pisani svet, druga generacija priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. *Didakta* 12/(66/67). 12–17.
276. Razpotnik, Špela (2004): *Preseki odvečnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
277. Ream, Robert K. (2005a): Toward Understanding How Social Capital Mediates the Impact of Mobility on Mexican American Achievement. *Social Forces* 84/1. 201–124.
278. Ream, Robert K. (2005b): *Uprooting Children: Mobility, Social Capital, and Mexican American Underachievement*. New York: LFB Scholarly Publishing.
279. Resman, Metod (2003a): Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 64–83.
280. Resman, Metod (2003b): Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*. 54/120. 60–79.
281. *Resolucija Evropskega parlamenta o izobraževanju otrok migrantov 2008/2328(INI)* (2. april 2009).  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:137E:0001:0005:SL:PDF>. (Dostop 5. 12. 2012)
282. *Resolucija o imigracijski politiki Republike Slovenije*. Ur. l. RS, št. 40/99.
283. *Resolucija o imigracijski politiki Republike Slovenije*. Ur. l. RS, št. 106/02.
284. *Resolucija o izobraževanju migrantov* (Resolution on immigrants` education) (1983). Standing Conference of European Ministers of Education, Dublin.  
[http://www.coe.int/t/e/cultural\\_co-operation/education/standing\\_conferences/m.13thsession\\_dublin1983.asp#P61\\_8618](http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/standing_conferences/m.13thsession_dublin1983.asp#P61_8618). (Dostop 3. 11. 2011)  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:137E:0001:0005:SL:PDF>. (Dostop 5. 12. 2012)
285. *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2007–2011*. Ur. l. RS, št. 43/07.
286. *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*. Ur. l. RS, št. 62/13.
287. *Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo*. Ur. l. RS, št. 28/04.
288. Rizman, Rudi (1991): Teoretske strategije v študijah etnocentrizma. *Teorija in praksa*

28/(8/9). 939–954.

289. Roter, Petra (2003): Language issues in the context of 'Slovenian' smallness. Daftary, Farimah in Fran Ois Grin (ur.): *Nation-building, ethnicity and language politics in transition countries*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative – Open Society Institute. 211–41.  
<http://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/project-archive/ECMI-Vol-II.pdf>. (Dostop 12. 12. 2012)
290. Roter, Petra (2007): Pomen in vloga jezika v integracijskem procesu. Komac, Miran (ur.): *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 301–331.
291. Rudmin, Floyd W. (2003): Critical History of the Acculturation psychology of Assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology* 7. 3–37.
292. Ryabov, Igor (2009): The Role of Peer Social Capital in Educational Assimilation of Immigrant Youths. *Sociological Inquiry* 79/4. 453–480.

## S

293. Sagadin, Janez (1989): Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika* 40/(7/8). 335–340.
294. Sagadin, Janez (2001): Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52/2. 10–25.
295. Sajovic, Tomaž (2001): Ideologija in slovenski knjižni jezik. *Obdobja* 20. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 271–282.  
<http://www.centerslo.net/files/File/simpozij/sim20/sajovic.pdf>. (Dostop 13. 7. 2011)
296. Samardžija, Miro (2011): Etnične manjšine v primežu avtohtonosti, identitete in integracije. *Socialno delo* 50/1. 1–11.
297. Sancton, Thomas (2000): *Mixing Bowl*. Time Europe 155/23, 12. junij.  
<http://www.time.com/time/world/article/0,8599,2050706,00.html>. (Dostop 17. 8. 2011)
298. Sardoč, Mitja (2011): Toleranca v sodobni pluralni družbi. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam Milharčič-Hladnik in Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 161–168.
299. *Schedule of Fees and Charges 2013-14* (2013). British International School of

- Ljubljana. <https://dl.dropboxusercontent.com/u/4680203/Fees2013full.pdf>. (Dostop 19. 9. 2013)
- 300.Schellander, Anton (in Irena Destovnik) (2003): Samo govorna navada ohranja vitalnost jezika. *Koroški koledar*. 147–158.
- 301.Schmidt, Majda in Branka Čagran (2005): Razredna klima v inkluzivnem razredu. *Sodobna pedagogika* 56/4. 24–40.
- 302.Schnepf, Sylke Viola (2007): Immigrants` educational disadvantage: an examination across ten countries. *Population Economics* 20/3. 527–545.
- 303.Schuller, Tom, Stephen Baron in John Field (2000): Social Capital: A review and Critique. Baron, Stephen, John Field in Tom Schuller (ur.): *Social Capital. Critical Perspectives*. United States: Oxford University Press. 1–38.
- 304.Sešek, Urška (2009): "Naša učiteljica pa ves čas govori angleško!" Pomen učiteljeve rabe jezika pri tujejezikovnem pouku. *Vestnik za tuje jezike* 1/1–2.
- 305.Sharwood Smith, Michael (1994): Second language learning: theoretical foundations. New York: Longman Publishing.
- 306.Shohamy, Elena (2009): Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship? Hogan-Brun, Gabrielle et al. (ur.): *Discourses on Language and Integration*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 45–59.
- 307.Siisiäinen, Martti (2000): Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam. Jyväskylä : University of Jyväskylä, Department of Social Sciences and Philosophy. 1–26.  
<http://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/7661/siisiainen.pdf>. (Dostop 5. 6. 2012)
- 308.Silverstein, Michael (1979): Language Structure and Linguistic Ideology. Clyne, Paul R., William F. Hanks in Carol L. Hofbauer (ur.): *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. 219–259.
- 309.Simmel, Georg (1950): *The Sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press.  
[http://archive.org/stream/sociologyofgeorg030082mbp/sociologyofgeorg030082mbp\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/sociologyofgeorg030082mbp/sociologyofgeorg030082mbp_djvu.txt). (Dostop 15. 7. 2012)
- 310.Skela Janez, Urška Sešek in Mateja Dagarin Fojkar (2009): Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku na zgodnji stopnji. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. 220–245.
- 311.*Sklepi Evropskega sveta* 7652/08 (13. in 14. marca 2008).  
<http://register.consilium.europa.eu/pdf/sl/08/st07/st07652.sl08.pdf>. (Dostop 5. 12.

- 2012)
312. *Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic o oblikovanju skupnih osnovnih načel glede politike integracije priseljencev v Evropski uniji* 16238/1/04 REV 1 (16., 17. december 2004). (Priloga Priročnika o integraciji).
313. *Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic o politiki vključevanja v Evropsko unijo* 15251/08 (6. november 2008).  
<http://register.consilium.europa.eu/pdf/sl/08/st15/st15251.sl08.pdf>. (Dostop 5. 12. 2012)
314. *Sklepi Sveta o izobraževanju otrok iz migrantskih družin* 2009/C 301/07 (26. november 2009).  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:301:0005:0008:SL:PDF>. (Dostop 5. 12. 2012)
315. *Sklepi sveta o večjezičnosti* (22. maj 2008)  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:0015:SL:PDF>. (Dostop 25. 6. 2011)
316. Skubic Ermenc, Klara (2003a). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
317. Skubic Ermenc, Klara (2003b). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 54/1. 44–58.
318. Skubic Ermenc, Klara (2007): Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja* 22/1–2. 128–135.
319. *Skupni evropski okvir za jezike: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2001). Svet Evrope, Ministrstvo za šolstvo in šport.
320. *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.  
[http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smernice/Smernice\\_izobrazevanje\\_otrok\\_tujcev.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smernice/Smernice_izobrazevanje_otrok_tujcev.pdf). (Dostop 7. 11. 2012)
321. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.  
[http://www.zrss.si/pdf/250811092039\\_smernice\\_-dopolnitev.pdf](http://www.zrss.si/pdf/250811092039_smernice_-dopolnitev.pdf). (Dostop 15. 2. 2012)
322. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012). Ljubljana: Zavod

- Republike Slovenije za šolstvo.  
[http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis\\_Smernice\\_vkljucevanje\\_otrok\\_priseljencev.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf). (Dostop 25. 7. 2013)
323. Smyth, Geri (2001): Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija. *Sodobna pedagogika* 52/2. 100–121.
324. Sparkes, Jo (1999): *Schools, Education and Social Exclusion*. London: London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.  
[http://eprints.lse.ac.uk/6482/1/Schools, Education and Social Exclusion.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/6482/1/Schools_Education_and_Social_Exclusion.pdf).  
 (Dostop 10. 11. 2011)
325. *Special Eurobarometer 317 – Discrimination in EU in 2009* (2009). European Commission.  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_317\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_317_en.pdf). (Dostop 29. 11. 2012)
326. *Splošna deklaracija človekovih pravic* (1948). Generalna skupščina ZN, resolucija št. 217 A (III).  
<http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102>. (Dostop 20. 5. 2011)
327. *Splošno mnenje številka 18: Nediskriminacija*, 37. seja (1989). odstavek 7. Generalna skupščina Združenih narodov.  
<http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/3888b0541f8501c9c12563ed004b8d0e>.  
 (Dostop 17. 11. 2011)
328. *Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne različnosti. Akcijski načrt 2004–2006*. COM(2003) 449 konč. (24. Julij 2003). Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Ekonomsko socialnemu odboru regij.  
[http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages\\_sl.htm](http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_sl.htm).  
 (Dostop 15. 6. 2011)
329. Spolsky, Bernard (1989): *Conditions for Second Language Learning*. New York. Oxford University Press.
330. *Sprejetje (Komisija evropskih skupnosti) Zelene knjige Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v Evropski uniji* KOM(2008)0423 (3. julij 2008)
331. Stabej, Marko (2005): Kdo si, ki govoriš slovensko? Mikolič, Vesna in Karin Marc Bratina (ur.): *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Založba Annales.
332. Stabej, Marko (2007a): Jaz v nas. Nekaj tez o jeziku, identiteti in jezikoslovju na

- Slovenskem. 43. seminar slovenskega jezika literature in kulture. *Stereotipi v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Zbornik predavanj. 13–24.
333. Stabej, Marko (2007b): Samopašne ovce. *Mladina* 19, 15. maj.
334. Stabej, Marko (2010a): Prišleki in čefurji. *Obdobja* 29. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 297–304.
335. Stabej, Marko (2010b): Več jezikov – več vprašanj. Ivšek, Milena (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 60–77.
336. *Standard Eurobarometer 48* (1997). European Commission.  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb48/eb48\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb48/eb48_en.pdf). (Dostop 29. 11. 2012)
337. *Statistični urad Republike Slovenije*. [www.stat.si](http://www.stat.si). (15. 8. 2010; 15. 2. 2013; 27. 6. 2013)
338. Stavenhagen, Rodolfo (1996): *Izobraževanje za večkulturni svet. Učenje: skriti zaklad*: Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO, člani komisije Jacques Delors et al. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 221–226.
339. *Step Together – Migrant Children at School* (2010). <http://egyutthalado.unimiskolc.hu/english.html>. (Dostop 11. 8. 2013)
340. *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.  
[http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj\\_solstva/projekti/enake\\_moznosti/#c843](http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/#c843). (Dostop 12. 4. 2010)
341. *Strategija ekonomskih migracij za obdobje 2010–2020* (2010).  
[http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_pdf/Strategija\\_ekonomskih\\_migracij-2010-2020.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/Strategija_ekonomskih_migracij-2010-2020.pdf) (Dostop 24. 6. 2013)
342. Stritar, Mojca (2012): Med ohranjanjem slovenščine in podporo večjezičnosti: Jezikovne ideologije v programih parlamentarnih strank. *Ideologije v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 29–37.
343. *Study on Educational Support for newly arrived migrant children* (2013). European Commission; Literature Review.  
[http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/migrants/annex1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/migrants/annex1_en.pdf). (Dostop 24. 6. 2013)

344. Suárez-Orozco, Carola in Marcelo M. Suárez-Orozco (2001): *Children of Immigration*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

## Š

345. Škiljan, Dubravko (1986): Prolegomena našoj jezičnoj politici. *Kulturni radnik* 39/1. 50–71.
346. Štrukelj, Inka (1998): Transnacionalne integracije, jezikovna politika in načrtovanje jezika. Štrukelj, Inka (ur.): *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: Grafika Soča. 19–33.
347. Štumberger, Saška (2006): Dvojezičnost na primeru Slovencev v Nemčiji. *Slavistična revija* 54/1. 41–60.

## T

348. Taylor, Charles (1992): *The Politics of Recognition*. Taylor, Charles (ur.): *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
349. Taylor, Charles (1997): The politics of recognition. Goldberg, David Theo (ur.), *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. 25–73.  
[http://elplandehiram.org/documentos/JoustingNYC/Politics\\_of\\_Recognition.pdf](http://elplandehiram.org/documentos/JoustingNYC/Politics_of_Recognition.pdf).  
(Dostop 21. 8. 2012)
350. TIMSS – Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja.  
<http://www.pei.si/Sifranti/SearchResults.aspx?q=pirls>. (Dostop 10. 5. 2011)
351. *Salamanška deklaracija: The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education* (1994). World conference on special needs education: access and quality. Salamanca: UNESCO.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). (Dostop 10. 5. 2011)
352. Tochon, F. Victor in Cendel A. Karaman (2009): Critical reasoning for social justice: moral encounters with the paradoxes of intercultural education. *Intercultural Education* 20/2. 135–149.
353. Toličič, Ivan in Leon Zorman (1977): *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
354. Toplak, Cirila (2012): Migrations and citizenship: new concepts and practices. *Dve domovini* 35. 7–20.
355. Toporišič, Jože (1992): *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

## U

356. *Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja* 481 (8).



september 2006). Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu.

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:SL:PDF](http://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:SL:PDF). (Dostop 5. 12. 2012)

357. *Učni načrt slovenščina* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

358. *Učni načrt slovenščina* (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

359. Ule, Mirjana (2008): *Za vedno mladi?: Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

360. Urbančič, Boris (1987): *O jezikovni kulturi*. Tretja, predelana in razširjena izdaja. Ljubljana: Delavska enotnost.

361. *Uredba o integraciji tujcev*. Ur. l. RS, št. 65/08.

362. *Uredba o načinih in pogojih za zagotavljanje pravic osebam z mednarodno zaščito*. Ur. l. RS, št. 67/08.

363. *Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji*. Ur. l. RS, št. 33/04.

364. *Uredba o ukrepih za varovanje dostojanstva zaposlenih v organih državne uprave*. Ur. l. RS, št. 36/09.

365. *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011* (2008). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

[http://www.zrss.si/pdf/120712074404\\_jr-](http://www.zrss.si/pdf/120712074404_jr-)

[uspesno\\_vkljucavanje\\_otrok\\_ucencev\\_in\\_dijakov\\_migrantov\\_v\\_vzgojo\\_in\\_izobrazevanje\\_za\\_obdobje\\_2008-2011.pdf](http://www.zrss.si/pdf/120712074404_jr-). (Dostop 28. 3. 2010)

366. *Ustanovna listina Združenih narodov* (1945). San Francisco: Generalna skupščina Združenih narodov.

<http://translate.google.com/translate?hl=sl&langpair=en%7Csl&u=http://www.un.org/en/documents/charter/>. (Dostop 27. 10. 2011)

367. *Ustava Republike Slovenije*. Ur. l. RS 33/91-I, 42/97, 66/2000, 24/03, 69/04 in 68/06.

<http://www.us-rs.si/o-sodiscu/pravna-podlaga/ustava/>. (Dostop 5. 5. 2011)

368. *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (2010). Zbornik. Koper: Ministrstvo za šolstvo in šport.

## V

369. Vah, Mojca in Marina Lukšič-Hacin (2008): Contemporary Implication of Multiculturalism Policies for European Welfarestates. *Dve domovini* 28. 7–21.

370. Vah Jevšnik, Mojca in Kristina Toplak (2011): Migracije, etnična/kulturna raznolikost



- in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj. *IB revija* 45/1–2. 39–44.
371. Van Avermaet, Piet (2009): Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. Hogan-Brun, Gabrielle et al. (ur.): *Discourses on Language and Integration*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 15–43.
372. Van Eyken, Hilde, Andreea Farcasiu, Marianne Raeymaeckers, Radu Szekely and Ingrid Wagenhofer (2005): Developing Skills for Efficient Communication with People from Different Cultural Backgrounds. Basic Trainers Competencies. Deurne – Karja – Sibiu – Vienna.  
[http://www.eaea.org/doc/pub/Catalogue\\_of\\_Skills.pdf](http://www.eaea.org/doc/pub/Catalogue_of_Skills.pdf). (Dostop 25. 7. 2013)
373. *Večjezičnost: prednost Evrope in skupna zaveza* COM(2008) 566 konč. (18. september 2008). Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij.  
[http://ec.europa.eu/languages/documents/2008\\_0566\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_sl.pdf). (Dostop 15. 6. 2011)
374. Vernik Šetinc, Boštjan (2010): *Letno poročilo zagovornika za leto 2010*.  
<http://www.zagovornik.net/si/informacije/letna-porocila/lp-2010/index.html>. (Dostop 1. 3. 2013)
375. Vislie, Lise (2003): From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education* 18/1. 17–35.  
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf>. (Dostop 14. 3. 2011)
376. Vižintin, Marjanca Ajša (2009a): Pravica do maternega jezika pri manjšinah in priseljencih v Sloveniji. Novak Popov, Irena (ur.): *Slovenski mikrokozmosi - medetnični in medkulturni odnosi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 79–91.
377. Vižintin, Marjanca Ajša (2009b): Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini* 30. 193–213.
378. Vižintin, Marjanca Ajša (2010a): Otroci priseljencev: zakonodaja in prve izkušnje. Medica, Karmen, Goran Lukič in Milan Bufon (ur.): *Migranti v Sloveniji – med integracijo in alienacijo*. Koper: Založba Annales. 221–239.
379. Vižintin, Marjanca Ajša (2010b): Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika* 61=127/1. 104–120.

380. Vrečer, Natalija (2007): *Integracija kot človekova pravica. Prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo.
381. Vrečer, Natalija, Ester Možina, Metka Svetina, Natalija Žalec, dr. Petra Javrh, Teja Zihlerl (2008): *Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji*. Poročilo raziskovalnega projekta. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.  
[http://arhiv.acs.si/porocila/Izobrazevanje\\_in\\_usposabljanje\\_migrantov\\_v\\_Sloveniji.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Izobrazevanje_in_usposabljanje_migrantov_v_Sloveniji.pdf)  
 f. (Dostop 5. 5. 2011)
382. Vrečer, Natalija (2011): Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. Lukšič-Hacin, Marina, Mirjam Milharčič-Hladnik, Mitja Sardoč (ur.): *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU. 169–177.
383. Vuk Godina, Vesna (2011): Kako sodobni vzgojni stili v resnici otežujejo integracijo otrok, ki imajo drugo etnično poreklo. *Slovenec ali ne, tukaj sem*. Zbornik predavanj s konference o PRAVIČNOSTI IN REALNOSTI 14/2. Ljubljana: Skala. 13–19.

## Z

384. Zabukovec, Vlasta (1995): *Modeli komunikacije v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole ter oblikovanje optimalnih modelov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
385. *Zakon o azilu*. Ur. l. RS, št. 51/06 – uradno prečiščeno besedilo.
386. *Zakon o dopolnitvah zakona o začasnem zatočišču*. Ur. l. RS, št. 67/02.
387. *Zakon o enakih možnostih žensk in moških*. Ur. l. RS, št. 59/02.
388. *Zakon o gimnazijah*. Ur. l. RS, št. 12/96; 1/07 – uradno prečiščeno besedilo.
389. *Zakon o javni rabi slovenščine*. Ur. l. RS, št. 86/04.
390. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Ur. l. RS, št. 12/96.
391. *Zakon o osnovni šoli*. Ur. l. RS, št. 12/96; 81/06 – uradno prečiščeno besedilo.
392. *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ur. l. RS, št. 12/96; 79/06.
393. *Zakon o priznavanju in vrednotenju izobraževanja*. Ur. l. RS, št. 73/04.
394. *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Ur. l. RS, št. 58/09.
395. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. Ur. l. RS, št. 102/07; 87/11.
396. *Zakon o tujcih*. Ur. l. RS, št. 112/05 – uradno prečiščeno besedilo; 107/06 – uradno prečiščeno besedilo
397. *Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja*. Ur. l. RS, št. 93/2007 – uradno

- prečiščeno besedilo.
398. *Zakon o vrtcih*. Ur. l. RS, št. 12/96, 100/05 – uradno prečiščeno besedilo.
399. *Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb*. Ur. l. RS, št. 65/05.
400. *Zakon o zaposlovanju in delu tujcev*. Ur. l. RS, št. 4/06 – uradno prečiščeno besedilo.
401. *Zavod Republike Slovenije za šolstvo*. [www.zrss.si](http://www.zrss.si). (Dostop 27. 6. 2013)
402. *Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje*. Opis poklica svetovalnega delavca.  
[http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi\\_poklicev/opis\\_poklica?Kljuc=633&Filter=](http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=633&Filter=).  
(Dostop 17. 6. 2013)
403. Zavratnik Zimic, Simona (1998): *Pogovori s Koroškimi Slovenci. O etnični identiteti, slovenščini, dvojezični vzgoji in samopodobi*. Celovec – Ljubljana – Dunaj: Mohorjeva založba.
404. Zavratnik Zimic, Simona, Ana Kralj, Zorana Medarič in Blaž Simčič (2008): *Migracije, integracija in multikulturalnost – kontekstualizacije sodobnih migracij skozi javno mnenje*. Zaključno poročilo ciljno-raziskovalnega projekta "Integracijske politike – vzpostavitev evalvacijskega modela in instrumentov longitudinalnega monitoringa", raziskovalno poročilo. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
405. Zavratnik Zimic, Simona (2011): *Sodobne migracije v mnenjih slovenske javnosti*. *Dve domovini* 33. 55–71
406. Zavratnik Zimic, Simona (2012): *Migranti kot 'drugi': refleksije mnenjskih merjenj*. *IB revija* 46/2. 57–69.
407. *Zelena knjiga Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v Evropski uniji* COM(2008) 423 konč. (3. Julij 2008): Bruselj: Evropska komisija.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:SL:PDF> (Dostop 5. 12. 2012)
408. Zidarić, Vinko (1994): *Interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje u kontekstu poslijeratnih migracija u Evropi*. Topić, Mira (ur.): *Odgoj i obrazovanje u izvanrednim uvjetima: metodički pristupi*. Ljubljana: UNESCO, Nemška komisija za UNESCO, Slovenska nacionalna komisija za UNESCO.
409. *Zmanjševanje osipa kot ključni prispevek k strategiji Evropa 2020* COM(2011) 18 konč. (31. 1. 2011). Sporočilo komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu socialno-ekonomskemu odboru in Odboru regij.

[http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_sl.pdf). (Dostop 7. 8. 2012)

410. Zorman, Anja in Nives Zudič Antonič (2006): Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 57, posebna izdaja. 232–245.

## Ž

411. Žagar, Drago (1984): Vpliv učiteljevih stališč na učenčeve ustvarjalne sposobnosti. Gregorač, Janez (ur.): *Posvetovanje psihologov Slovenije. Portorož – november 1983*. 127–132.
412. Žagar, Mitja (1998): Pravica do javne rabe slovenskega jezika – Teze za razmišljanje ob vključevanju Slovenije v Evropsko unijo. Štrukelj, Inka (ur.): *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: Grafika Soča. 8–18.
413. Žagar, Mitja (2002): Nekaj misli o politiki integracije romske skupnosti v Sloveniji. *Razprave in gradivo* 41. 136–171.
414. Žakelj, Amalija, Gašper Cankar, Janez Bečaj, Stane Dražumerič, Janja Kern in Darinka Rosc Leskovec (2009): Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [http://zavod.zrsss.si/pdf/091111081414\\_povezanost\\_dosezkov\\_npz\\_in\\_ses\\_maj\\_2009.pdf](http://zavod.zrsss.si/pdf/091111081414_povezanost_dosezkov_npz_in_ses_maj_2009.pdf). (Dostop 2. 2. 2013)
415. Žibert, Samanta (2008): Drugačen in dobrodošel. *Razredni pouk* 10/3. 1–6.
416. Žitnik Serafin, Janja (2008): *Večkulturna Slovenija. Položaj migrantske književnosti in kulture v slovenskem prostoru*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo.
417. Žitnik Serafin, Janja (2010): Položaj 'novih' manjšin in priseljencev v Sloveniji. *IB revija* 44/2. 67–74.

## W

418. Wilkins, David A. (1974): *Second-language learning and teaching*. London. Edward Arnold. [http://books.google.hr/books?id=oe6EHmXbMiMC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.hr/books?id=oe6EHmXbMiMC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). (Dostop 15. 7. 2010)
419. Woolard, Kathryn A. (1998): Language Ideology as a Field of Inquiry. Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard in Paul V. Kroskrity (ur.): *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York – Oxford: Oxford University Press. 3–47.

## POVZETEK

V pričujoči doktorski disertaciji se osredotočamo na integracijske prakse znotraj osnovnošolskega vzgojno-izobraževalnega sistema. V središču našega zanimanja so otroci priseljenci, ki so se nedavno priselili v Slovenijo in za katere predvidevamo, da so se s slovenskim jezikom srečali šele ob všolanju. Zanima nas njihova jezikovna in siceršnja integracija v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema.

Na področju izobraževanja učencev priseljencev slovenska zakonodaja v tem trenutku predvideva določene ukrepe, ki pa so tako glede sistemskih rešitev kot izvedbene prakse še daleč od dobrih praks, ki jih poznajo nekatere druge evropske države z daljšo tradicijo priseljenstva. Kot eden glavnih ukrepov za uspešnejšo integracijo je predviden predvsem dodatni pouk slovenskega jezika (vedno več se govori tudi o poučevanju maternih jezikov učencev priseljencev), ki pa je prisoten v omejenem obsegu. Ker menimo, da lahko v trenutno oblikovanih integracijskih strategijah veliko naredijo predvsem učitelji, ki lahko učencem priseljencem z oblikovanjem in prilagajanjem pedagoškega dela, lastno angažiranostjo in pozitivno držo do njihovega vključevanja omogočijo boljše, predvsem manj stresno vključevanje v novo socialno in šolsko okolje, se v pričujoči disertaciji osredotočamo na pedagoško delo učitelja znotraj rednega pouka.

Zanima nas, kakšne strategije uporabljajo učitelji oz. kako dejansko poteka jezikovno in siceršnje vključevanje otrok priseljencev v šolski praksi ter ali prihaja do morebitnega razkoraka med deklarativno izraženimi mnenji učiteljev o vključevanju učencev priseljencev v pouk in praksami, ki jih dejansko uporabljajo. V empirični raziskavi tako ob opazovanju pouka, v katerega so vključeni pred kratkim priseljeni otroci, ter ob rezultatih poglobljenih intervjujev in spletnih vprašalnikov skušamo pokazati na različne dejavnike in vidike vključevanja ali izključevanja teh otrok. Prav tako nas zanimajo tudi stališča učiteljev do vključevanja učencev priseljencev v pouk, stališča do teh učencev in do njihovih jezikov in kultur.

Na podlagi pridobljenih podatkov v raziskavi se je pokazalo, da učitelji poročajo o lastni angažiranosti, pomoči, ki jo nudijo, diferenciaciji pouka, ki jo izvajajo, vendar neposreden vpogled v pedagoško prakso ni potrdil njihovih trditev. Učitelji svojega dela niso prilagodili dejstvu, da so v razredu učenci priseljenci, ki jezika še ne poznajo. Svojega govora niso

prilagajali – niso upočasnili njegovega tempa, niso ponavljali svojih misli, niso poenostavljali slovnice in leksike. Prav tako niso uporabljali slikovnega gradiva in učencem niso izročili prilagojenih učnih listov. Učencev priseljencev večinoma niso vprašali po razumevanju, prav tako niso ponavljali svoje razlage. Učence priseljence so le v nekaj izjemah popravili v jezikovnem smislu.

Učitelji so izražali pozitivna stališča do vključevanja učencev priseljencev v pouk, vendar pa se je na opazovanih urah pouka pokazal indiferenten (ne pozitiven ne negativen) odnos do učencev priseljencev. Kot kaže, so učitelji vse preveč obremenjeni le in izključno s podajanjem in posredovanjem znanja (tudi sami poročajo o zavezanosti učnim načrtom).

Učitelji so prav tako izražali pozitivna stališča do drugih jezikov in kultur, vendar tudi tega ne moremo potrditi na podlagi opazovanja pouka, saj na opazovanih urah pouka učitelji niso izkazovali pozitivnih (prav tako pa tudi negativnih ne) stališč do jezikov in kultur učencev priseljencev. Razen v dveh primerih, ko so učencem priseljencem poskušali pomagati z razlago v njihovem maternem jeziku, razlaga priseljencem ni bila v ničemer prilagojena. Prav tako učencev niso spodbujali, da bi kaj povedali sami v svojem maternem jeziku (razen pri eni opazovani uri) ali da bi jih vprašali, kako se čemu reče v njihovem maternem jeziku. Poleg tega v pouk tudi niso vključevali vsebin iz okolij učencev priseljencev.

V intervjujih in v odgovorih na vprašalnike pa so nekateri učitelji poročali tudi, da jezikovno integracijo učencem priseljencem otežuje prav raba maternega jezika doma oz. da bi morali starši učencev priseljencev s svojimi otroki govoriti slovensko, da bi se otroci boljše in hitreje naučili jezik. S tem so učitelji pokazali na nepoznavanje pomena maternega jezika v življenju posameznika, prav tako pa so izkazali temeljno nerazumevanje vlog maternega, drugega in tujih jezikov. Prav tako pa zagotovo niso pomislili, kakšno slovenščino se lahko učenci naučijo doma, s starši, ki slovensko ne znajo.

Nekateri učitelji pa so menili tudi, da se učencem priseljencem ni treba učiti njihovega maternega jezika, saj ga govorijo doma, oz. da če se že želijo učiti materni jezik, to ni vloga šole. Pri tem pa se niso vprašali, do kakšnega nivoja in za kakšne govorne položaje se lahko učenci priseljenci naučijo materne jezike le doma.

Učitelji v raziskavi so poročali, da so tudi sošolci pomembni pri vključevanju učencev

priseljencev v pouk. Večinoma so tudi poročali, da sošolci lepo sprejmejo učence priseljence in da so jim pripravljene pomagati. Povedali so tudi, da učenci z medsebojno komunikacijo nimajo težav. Komunicirajo kar v slovenščini ali le s posameznimi besedami v slovenščini, sicer pa uporabljajo neverbalno komunikacijo. Tudi na opazovanih urah pouka smo večinoma opazili pozitiven odnos ostalih učencev do učencev priseljencev, vendar pa so bili kljub temu nekateri učenci priseljenci vseeno zelo zadržani in se niso vključevali v pogovore in igro z ostalimi sošolci.

Ker gre za raziskavo manjšega obsega, omenjenih rezultatov nikakor ne moremo posplošiti, saj veljajo le za opazovane ure pouka in anketirane oz. intervjuvane učitelje. Lahko pa kažejo na določene trende pri vključevanju učencev priseljencev v pouk in vzgojno-izobraževalni sistem.

**Ključne besede:** otroci priseljenci, učenci priseljenci, jezik, integracija, jezikovna integracija, slovenščina kot učni jezik, slovenščina kot drugi jezik, vključevanje v redni pouk, strategije poučevanja, stališča učiteljev

## SUMMARY

The following doctoral thesis focuses on integration processes within primary educational system. Central points of interest are immigrant children who have just recently moved to Slovenia and are considered to have come into contact with the language only upon entering school. The thesis analyses their language as well as overall integration into the educational system.

The Slovenian legislation is momentarily inclined toward taking certain measures regarding the education of immigrant pupils. For the time being, however, the solutions to the problems within the educational system, as well as their realization, are still a far cry away from effective practices known to European countries with longer immigrant tradition. One of the main steps toward a more successful integration is considered to be the introduction of additional Slovene language lessons (as well as implementation of lessons of immigrant pupils' native tongues), the scope of which is, however, quite limited. Regarding the already established integration strategies it is believed that teachers are the ones who have the biggest impact – with the development and adaptation of their pedagogical work, their own initiative and positive attitude toward integration they enable a better and most of all less stressful integration into new social and scholastic environment – and this thesis therefore focuses on pedagogical work of teachers during regular school lessons.

The interest of the thesis lies in strategies that teachers implement, or rather, in the actual realization of language and overall integration of immigrant children in schools. It is focused on the possible discrepancy between declaratory opinions of teachers regarding the integration and their actual practice. The empirical research based on observation of classes with recently arrived immigrant children as well as the results of in-depth interviews and online questionnaires will show different factors and aspects of integration and exclusion of said children. The standpoints of teachers regarding the integration of immigrant children into classes, their opinions of such children, their languages and cultures, are also brought to the attention.

The data collected through research have shown that teachers report being personally invested, offering help and differentiating their lessons. The direct insight into their pedagogical practice, however, did not confirm such statements. The teachers did not adapt



according to the fact that there were immigrant pupils, without prior knowledge of the language, present in the classroom. Their speech was not altered; the pace remained the same, thoughts were not repeated, nor were grammar and lexicon simplified. Pictorial material was not used nor were pupils given adapted hand-outs. The immigrant pupils were mostly not asked whether they understood what was being said, neither were explanations repeated. Only rarely were immigrant pupils corrected when making a linguistic error.

Although the teachers expressed positive views toward integration of immigrant pupils, the observation of lessons nevertheless showed indifferent – neither positive nor negative – attitude toward such pupils. It seems that teachers are all too burdened with and only with the presentation of knowledge (teachers themselves report being bound by the curriculum).

The teachers also expressed positive views toward foreign languages and cultures. The said, however, cannot be confirmed based on the observation of lessons, for during those the teachers did not display any positive nor negative views concerning the cultures and languages of immigrant pupils. Apart from two occasions on which pupils were helped by being given the explanation in their mother tongue, nothing was done to facilitate their comprehension. The pupils were also not encouraged to communicate in their own language (except in one observed lesson) nor were they asked what certain taught subjects were called in their mother tongue. Similarly the lessons did not include contents from immigrant pupils' native environment.

In interviews and questionnaires some teachers labelled the usage of mother tongue in home environment as the chief problem of language integration. In their opinion immigrant parents should speak Slovene with their children so that those could learn the language better and more quickly. However, by expressing such views the teachers showed their inability to recognize the importance of mother tongue in the life of an individual, as well as their lack of understanding the importance of first, second and foreign languages. Alongside that, it seems they also did not consider the outcome of a child learning Slovene from parents who do not speak it.

Some teachers were also of the opinion that immigrant children do not have to learn their own mother tongue since they speak it at home. More exactly, they believe that if one wants to learn one's mother tongue, the task should fall on the family and home rather than school. At

the same time, however, the question of to what extent and for what kind of speaking situations a child can be prepared at home, was not raised.

The teachers included in the research reported the importance of peers in the process of integration. In most cases they emphasized that immigrant pupils are well received by their peers who are willing to help them. It was also brought to the attention that children do not experience difficulties communicating among themselves. They communicate in Slovene or with individual Slovene words, and in other cases resort to non-verbal communication. In general, a very positive attitude of Slovene pupils toward immigration pupils was noticeable throughout observation lessons, although it was in some cases clear that immigration pupils were reserved and did not participate in conversations and play with other peers.

Since this is a research of a smaller scope the results cannot be generalized as they apply only to the observed lessons and interviewed teachers. They can, however, point toward certain standards regarding the integration of immigrant students into lessons and educational system.

**Key words:** immigrant children, immigrant pupils, language, language integration, Slovene as a language of instruction, Slovene as a second language, integration into regular school lessons, teaching strategy, teacher standpoints

**PRILOGA 1: Izjava o avtorstvu**

**IZJAVA O AVTORSTVU  
DOKTORSKE DISERTACIJE**

Podpisana \_\_\_\_\_, z vpisno številko \_\_\_\_\_, rojena \_\_\_\_\_ v kraju \_\_\_\_\_, sem avtorica doktorske disertacije z naslovom:

---

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predložena doktorska disertacija izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbela, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena v seznamu virov in so v delu citirana v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo v RS na področju avtorskih in sorodnih pravic;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko doktorske disertacije;
- **soglašam** z objavo doktorske disertacije na spletnih straneh Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

V Ljubljani, dne \_\_\_\_\_

Podpis avtorice: \_\_\_\_\_