

ALI OSNOVNOŠOLSKI UČITELJI AKTIVNO VKLJUČUJEJO UČENCE PRISELJENCE V POUK?¹

V prispevku so predstavljeni izsledki raziskave, ki je bila narejena v okviru doktorskega študija. Raziskava se osredotoča na učitelje kot oblikovalce in usmerjevalce pedagoškega procesa. Osrednje vprašanje je, ali in kako učitelji prilagajajo svoje delo pri rednem pouku, če so v razredu tudi učenci priseljenci, ki so se pred kratkim všolali v slovensko osnovno šolo in še ne (po)znajo slovenskega jezika. Zanimalo nas je, katere strategije uporabljajo učitelji oz. kako dejansko poteka jezikovno in siceršnje vključevanje otrok priseljencev v šolsko prakso ter ali prihaja do morebitnega razkoraka med deklarativno izraženimi mnenji učiteljev o vključevanju učencev priseljencev v pouk in njihovimi dejanskimi oz. uporabljenimi praksami.

Ključne besede: učenci priseljenci, jezikovna integracija, strategije učiteljev pri vključevanju učencev priseljencev, mnenja učiteljev o vključevanju učencev priseljencev

1 Uvod

V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se vsako leto vključuje večje število otrok priseljencev, ki jim je slovenščina drugi jezik. Govorimo o tistih otrocih, ki se všolajo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem neposredno po prihodu iz drugega jezikovnega (in kulturnega) okolja. »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). Da so otroci prve generacije priseljencev² manj

¹ Prispevek je nastal v okviru doktorskega študija na temo jezikovne integracije učencev priseljencev v slovenski osnovni šoli, ki poteka na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani pod mentorstvom doc. dr. Nataše Pirih Svetina.

² Gre za otroke, ki so se rodili v drugi državi in so se v Slovenijo priselili.

uspešni kot njihovi vrstniki, so pokazale tudi raziskave (PISA 2009; Heckmann 2008). To pomeni, da bi morale biti šolske prakse (pre)oblikovane tako, da bi vsem učencem omogočile enake možnosti izobraževanja brez diskriminacije ali izključevanja, in takšne, da bi omogočile tudi ustrezen psihosocialni razvoj otrok. Z neustreznimi ukrepi na področju izobraževanja otrok priseljencev lahko te otroke namreč že z vstopom v osnovno šolo obsodimo na slabšo izobrazbo, posledično pa tudi nižji življenjski standard.

Slovenska zakonodaja v tem trenutku predvideva določene ukrepe na področju vključevanja učencev priseljencev v vzgojno-izobraževalni sistem, 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. Integracija otrok priseljencev je predvidena predvsem v obliki dodatnega pouka slovenskega jezika (vedno bolj se govori tudi o poučevanju maternih jezikov učencev priseljencev), ki je (pre)skop, da bi učencem, ki so se s slovenščino srečali ob všolanju v slovensko šolo, omogočil uspešno integracijo in nemoteno spremljanje pedagoškega procesa.

Vzgojno-izobraževalni sistem lahko doseže uspeh pri vključevanju učencev priseljencev s kombinacijo različnih dejavnikov. Najprej se morajo v vključevanje teh otrok vključiti vsi zaposleni na šoli. 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. Pri tem pa uspešno vključevanje ne temelji zgolj na poučevanju slovenskega jezika (in njihovega maternega jezika), ampak vključuje tudi druge strategije, kot so sprejemanje, spoštovanje, medsebojna pomoč, spodbujanje ... Pri uspešnem vključevanju učencev priseljencev lahko ključno vlogo odigrajo tudi sovrstniki, veliko pa lahko za svojega otroka naredijo tudi starši priseljenci. Ker pa je organizacija izobraževalnega mikrookolja odvisna od institucionalnih okvirov, pa seveda tudi brez ustreznih zakonskih podlag vključevanje otrok priseljencev ne more biti popolno. To je pokazala že praksa (PISA, 2009;³ PSIP, 2005; Heckmann 2008). Tako tudi Evropska komisija (*Zelena knjiga*, 2008) poudarja pomen oblikovanih ustreznih strategij vključevanja učencev priseljencev znotraj izobraževalnih sistemov, saj naj bi ravno te bistveno vplivale na učne dosežke teh učencev.

³ Različni (pogosto pa nižji) učni dosežki učencev priseljencev v različnih vzgojno-izobraževalnih sistemih.

2 Empirična raziskava

2.1 Vsebinska opredelitev raziskave

Želeli smo raziskati, kako poteka pouk v slovenski osnovni šoli,⁴ če so vanj vključeni tudi otroci priseljenci, ki so se v šolo, v kateri je učni jezik slovenščina, vključili pred kratkim in ne znajo slovensko, kar jim (predvidevamo) onemogoča nemoteno spremljanje dogajanja v razredu in usvajanje učne snovi. Pri tem smo se osredotočili na učitelja kot oblikovalca in usmerjevalca pedagoškega procesa, saj se nam zdi vloga učitelja pri celotnem procesu vključevanja otroka priseljence ključna. Učitelj namreč oblikuje razredno klimo, skrbi za medskupinsko interakcijo, usmerja potek pouka, izbira strategije poučevanja ... Želeli smo 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 tudi učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik in slovenskega jezika še ne znajo. Zanimalo nas je, na kakšne načine, s katerimi jezikovnimi in nejezikovnimi sredstvi si pomagajo učitelji pri vključevanju teh otrok. Pomembno vprašanje je, ali učitelji prilagajajo pouk in na kakšen način. Ob tem so nas zanimala tudi mnenja učiteljev o vprašanju vključevanja teh otrok v redni pouk. Zanimalo nas je, ali prihaja do morebitnega razkoraka med deklarativno izraženimi mnenji in dejanskimi oz. uporabljenimi praksami.

V pričujočem članku se tako osredotočamo na naslednja raziskovalna vprašanja, na katera smo poskušali odgovoriti v raziskavi:

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? Katere strategije in sredstva (jezikovna in nejezikovna) uporablja učitelj, da bi te otroke (ki jim slovenščina ni prvi jezik) vključil v pouk?
2. Ali se kažejo razlike med stališči učiteljev in njihovim delovanjem?

2.2 Metodološka opredelitev raziskave

2.2.1 Instrumenti

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 k pouku oz. to vključevanje celo zavirajo ali preprečujejo. Instrument je prilagojena Flandersova shema (1972 v Razdevšek - Pučko 1990) za opazovanje razredne interakcije,

⁴ Poimenovanje *slovenska osnovna šola* uporabljamo za šolo, v kateri je učni jezik slovenščina.

ki je razdeljena na govor učitelja in govor učenca. Pomanjkljivost omenjenega instrumenta je, da izključuje neverbalno komunikacijo in vsebino informacij, 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 celotno sliko dogajanja v razredu (nanašajočo se na učenca priseljenca). Poleg opazovanja pouka smo izvedli tudi poglobljene polstrukturirane intervjuje z učitelji in med učitelji izvedli raziskavo na podlagi spletnih vprašalnikov.

2.2.2 Vzorec

V raziskavo so bile vključene osnovne šole, v katere so se všolali pred kratkim priseljeni otroci iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij. Šole smo izbirali na podlagi podatkov ministrstva, pristojnega za šolstvo. Spremljali smo pouk pri različnih predmetih in različnih učiteljih v vseh treh triadah osnovne šole.

Sodelovalo je devet šol (z različnih koncev Slovenije), kjer smo raziskavo opravili z opazovanjem pouka, znotraj teh šol je v raziskavi sodeloval 301 učenec, med njimi 21 učencev priseljencev⁵ – prihajali so iz Hrvaške, Bosne in Hercegovine, s Kosova, iz 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 tudi osem poglobljenih intervjujev ter pridobili tudi 51 vprašalnikov, od teh 36 v celoti in 15 le delno izpolnjenih.

3 Temeljne ugotovitve raziskave

Naj omenimo, da so rezultati raziskave lahko le vpogled v pedagoško prakso učiteljev, saj gre za raziskavo manjšega obsega.⁶ Dobljenih rezultatov zato ne moremo posplošiti na celotno populacijo. Omejitev, za katero menimo, da je bistveno vplivala na dobljene rezultate v raziskavi, je gotovo omejen dostop do neposrednega pedagoškega dela učiteljev pri pouku. V sklopu raziskave smo bili prisotni le pri določenem številu ur pouka pri nekem učitelju, kar je samo izsek iz linearnega pedagoškega procesa, ki ga vodi učitelj. Opazovanje omejenega števila ur pri nekem učitelju ne more kazati na njegovo siceršnje in celotno 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).

⁵ Po naši klasifikaciji so bili učenci priseljenci tisti, ki so se v šolo s slovenščino kot ucnim jezikom vključili neposredno po priselitvi iz druge države in niso znali slovenskega jezika oz. je bilo njihovo znanje slovenskega jezika omejeno.

⁶ Obseg raziskave je bil omejen s pripravljenostjo šol (oz. ravnatelj) in učiteljev za sodelovanje v raziskavi.

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 priseljenec v začetnem obdobju potrebuje več prilagoditev kot kasneje. Ker pa so relevantnost učencev priseljencev izbirale šole same, glede na naša dva izražena kriterija: učenci priseljenci, ki so se priselili pred kratkim, in še pomembneje, ki še ne znajo (dobro) slovenskega jezika, pa menimo, da bi morali učitelji pri svojem delu v razredu to upoštevati in svoje strategije poučevanja temu prilagoditi. Prav tako nam ni bil omogočen vpogled v vse morebitne dejavnosti poleg rednega pouka in oblike pomoči, ki jih neki učitelj namenja določenemu učencu priseljencu in ki lahko dopolnjujejo pedagoški proces pri rednih urah pouka.

3.1 Pomembni sta šolska klima in sprejetost

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. Kljub temu da so učitelji izkazali pozitivna stališča do vključevanja učencev priseljencev in njih samih, pri spremljanju pouka nismo opazili kakšnih posebnih strategij oz. prizadevanj za aktivno vključevanje učencev priseljencev v pedagoški proces. Pri opazovanju pouka se je tako pokazal indiferenten odnos učiteljev do učencev priseljencev in njihovega vključevanja. Ravno tako rezultati opazovanja pouka niso pokazali, da učitelji izkazujejo pozitivna (oz. negativna) stališča do jezikov in kultur učencev priseljencev. Čeprav je večina učiteljev odgovorila, da v pouk vključuje medkulturne vsebine iz okolij učencev priseljencev, tega pri opazovanih urah nismo opazili. 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 monokulturno usmerjene, kljub priporočilom Evropske unije in siceršnjim prizadevanjem za vključevanje načel interkulturalizma, ki jih je tudi Slovenija sprejela kot temeljne pristope v šolstvu (in jih vključila v posodobljene učne načrte iz leta 2011).

Ker menimo, da je poleg jezikovne zmožnosti v slovenskem jeziku, ki je absolutna prednost pri uspešnem vključevanju otrok priseljencev v pouk s slovenščino kot učnim jezikom, bistvenega pomena šolska klima, ki učencem priseljencem omogoča emocionalno oporo, sprejetost in razvijanje pozitivne samopodobe, mislimo, da bi morali učitelji nameniti učencem priseljencem več pozornosti, kot jim jo namenjajo, saj, kot poudarjajo različni avtorji (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco 2001; Kobolt 2002; Peček, Čuk in Lesar 2005; Ngo 2009), se priseljeni otroci soočajo z mnogimi psihosocialnimi težavami.

V tem pogledu vidimo učitelje 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, še posebej pa ustvariti takšno razredno interakcijo, v kateri bi bili tudi vsi ostali učenci v oporo novopriseljenemu učencu. Saj, kot je povedala ena od učiteljic v raziskavi: »Zavedati se moramo, da je vstop novega člana v kakršnokoli skupino zelo težaven in da je potrebnega zelo veliko dela, da postane novi član enakopraven ostalim. Že prepis učenca z ene šole na drugo je lahko problematičen ravno zaradi skupinske dinamike razreda.«

3.2 Pomembni sta delo učitelja in učenje jezika

Vključevanje učencev priseljencev v šolsko okolje poteka pri rednem pouku in izven pouka, navadno pri dodatnih urah slovenskega jezika. V okviru raziskave nas je zanimalo predvsem vključevanje učencev priseljencev znotraj rednega pouka. Večina učiteljev je menila, da je njihova vloga pomembna pri vključevanju učencev priseljencev, ravno tako so navajali tudi različne oblike pomoči, ki jih namenjajo učencem priseljencem znotraj pouka (in izven pouka). Primeri značilnih odgovorov:

Med poukom dodatna razlaga, sprotno prilagajanje pri samostojnem delu, preverjanju razumevanja, preverjanju znanja.

Da, individualne ure, individualna spraševanja, prilagojeni testi, učni listi ...

Po pouku imajo možnost individualnih konzultacij, med poukom pa individualna navodila in dodatno razlago.

Pomagam predvsem z veliko slikovnega materiala, nalogami izbirnega tipa, nalogami, kjer so odgovori ponujeni ...

Kljub poročanju, da so sami pomemben dejavnik uspešnega vključevanja in da namenjajo učencem priseljencem različne oblike pomoči, pa pri spremljanju pouka večinoma nismo opazili oblik pomoči, ki so jih sicer navajali. Učitelji pri opazovanih urah svoje razlage niso prilagodili dejstvu, da je v razredu učenec, ki slovenskega jezika še ne zna. Učitelji tako na primer niso upočasnili tempa svojega govora, ponavljali svojih misli, niso poenostavljali slovnice in leksike. Prav tako učencev priseljencev niso vprašali po razumevanju povedanega, posledično tudi niso ponovno razložili določene snovi. Učencev priseljencev tudi niso popravljali, le redko so jih pohvalili, učitelji niso uporabljali slikovnega materiala, kar bi učencem priseljencem omogočilo lažje razumevanje, ravno tako učencem priseljencem niso izročili njim prilagojenih učnih listov. V nadaljevanju prilagamo tabelo,⁷ ki prikazuje dobljene podatke pri opazovanih urah pouka.

⁷ Dokument za opazovanje pouka je bil razdeljen na govor učenca in učitelja ter na časovni interval dveh minut. Pri opazovanju pouka smo v določene časovne intervale beležili vsako novo govorno dejanje oz. kategorijo ter dodali oznako P, če je bil v govorno dejanje vključen učenec priseljenec.

GOVOR UČITELJA	Število dogodkov, v katere so vključeni vsi/ostali učenci	Število dogodkov, v katere so vključeni učenci priseljenci
Preverja razumevanje		
neposredno pri določenem učencu	5	4
pri vseh učencih skupaj	13	0
Ponovno razloži		
poenostavljena razlaga v slovenskem jeziku	0	1
poenostavljena razlaga v tujem/maternem jeziku	0	2
Vključevanje učencev priseljencev prek vprašanj		
vprašanja, namenjena posameznemu učencu	692	70
vprašanja, namenjena vsem učencem	421	– ⁸
Pohvali ali spodbudi učenčev/e aktivnost/i		
pohvala, namenjena posameznemu učencu	66	12
pohvala, namenjena vsem učencem	6	–
Negativno kritizira		
negativna kritika posameznega učenca	5	0
negativna kritika vseh učencev	2	–
Uporaba slikovnega materiala	–	1
Prilagojeni učni listi	–	0
Vključevanje medkulturnih vsebin	0	3

Tabela: Dejanja učiteljev pri vključevanju učencev priseljencev v pouk

Dobljeni podatki so lahko razumljivi glede na to, da so učitelji vzroke za (ne)uspeh učencev priseljencev pripisali večinoma staršem in njihovi (ne)angažiranosti ter (ne)znanju jezika in osebnostnim lastnostim učenca in ne strategijam poučevanja, ki jih uporabljajo, ter lastnemu trudu pri delu s temi otroki. Tudi Lesar, Čuk in Peček (2005) so v svoji raziskavi ugotovili, da učitelji sebe ne vidijo kot vplivnega dejavnika šolskega (ne)uspeha teh učencev. Na vprašanje, kaj vpliva na (ne)uspeh učencev priseljencev, so učitelji v naši raziskavi odgovorili:

Zainteresiranost in zanimanje njihovih staršev za učenje, šolo. Posredno to vpliva tudi na njih.

Njihov karakter – težje vključevanje v skupnost, vzgoja doma.

Nezumevanje jezika, postanejo nezainteresirani za snov, ker je ne razumejo ...

⁸ Oznaka – pomeni, da pri tej kategoriji opazovanje dejanja ni smiselno. Npr. pri kategoriji vprašanja, namenjena vsem učencem ni smiselno in možno izpolnjevati stolpca, ki je predviden za opazovana dejanja, ki se nanašajo zgolj na učence priseljence.

Predvsem zato, ker menijo, da imajo ključno vlogo pri (ne)uspehu starši, predvidevamo, da strategij, ki bi učencem priseljencem omogočale boljši uspeh, ne vključujejo, kljub temu da na deklarativni ravni poročajo, da imajo pri vključevanju učencev priseljencev pomembno vlogo. Na vprašanje, kakšna je njihova vloga pri vključevanju učencev priseljencev, so se namreč večinoma strinjali, da velika. Primeri značilnih odgovorov:

Velika. Šola s klimo strpnosti, naravnosti na pomoč in uspeh, učitelj pa z vsem, kar v razredu naredi ali ne naredi.

Ogromno! Pohvala, pogled, občutek razumevanja in sprejetosti, varnost ...

Učitelji smo pomembni pri vključevanju: koliko lahko zaznamo stiske, koliko smo sposobni prilagoditi se novim razmeram ...

Kljub temu da so nekatere raziskave (Laugulo 2000; Suárez-Orozco in Suárez-Orozco 2001; Ooka Pang et al. 2010) pokazale, da vidijo starši priseljenih otrok izobraževanje kot sredstvo, s katerim se lahko izkopljejo iz svojega trenutnega položaja, in kot je ugotovil Lopez (2001) v svojih raziskavah, da pokažejo priseljene 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) poročali, da bi se morali starši bolj povezovati s šolo oz. da se ne povezujejo dovolj. Primera značilnih odgovorov:

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 ...

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.

Na podlagi opazovanja pouka pa moramo vendarle priznati, 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 učitelj učenca priseljenca vključeval v pedagoški proces, zanj izbiral naloge, ki bi jim bil ta glede na svoje jezikovno znanje lahko kos, učencu priseljencu bi lahko prilagajal material oz. učne liste, ob razlagi snovi bi lahko uporabljal dodatno slikovno gradivo, poleg tega pa bi pri učencu priseljencu preverjal, ali ga razume, mu ponudil dodatno, poenostavljeno razlago, ga tudi spodbujal, v pouk vključeval vsebine iz njegovega kulturnega okolja, mu pokazal, 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 kar pa, kot poročajo učitelji, nimajo dovolj časa. Pogosto so, pravijo, zaposleni 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. Ena od učiteljic je tako zapisala: »Učitelj ima že vsega preveč, vsaka obveznost več bo povzročila slabšanje ostalega dela.« Druga pa: »Ko je enkrat obveznosti preveč, je vsaka nova stvar odveč. Učitelja, ki poučuje otroka priseljenca, bi bilo treba razbremeniti vseh ostalih aktivnosti, ki niso nujne.«

Menimo, da je delo učitelja znotraj rednega pouka lahko le dodatna dejavnost pri uspešnem vključevanju učencev priseljencev. Učenci priseljenci bi morali biti deležni dodatnega, večjega števila ur slovenskega jezika, kot so predvideli že v *Beli knjigi* (2011: 33), saj učitelji pri rednem pouku učencev priseljencev ne morejo naučiti jezika do te mere, da bi lahko nemoteno spremljali pouk. Kot je zapisala Knez (2012: 56), 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* zaradi dobrih rezultatov, ki so jih dosegli, 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 glede na potrebe učencev priseljencev, ki jim je slovenščina drugi jezik, ki se bistveno razlikujejo od potreb domačih govorcev, ter na potrebo po oblikovanju programa glede na omenjene specifične potrebe učencev priseljencev – govorcev slovenščine kot drugega jezika.

Menimo, da bi morali imeti učenci priseljenci poleg dodatnega pouka slovenskega jezika možnost dodatnih ur, pri katerih 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*, 2006; člen 12 a) dovoljuje, da se za pomoč otrokom priseljencem uporabijo tudi ure dodatne in/ali individualne strokovne pomoči, namenjene otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja oziroma učencem z učnimi težavami.

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 je zapisala 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, dobljenih v raziskavi, zapišemo, da skupina priseljencev nikakor ni homogena. Na podlagi opazovanja lahko ločimo dve pomembni skupini priseljencev v slovenskem 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. Nekateri učitelji v raziskavi so tako poročali, da je pri teh otrocih jezikovna ovira manjša oz. se jezika naučijo lažje in prej. Pri čemer pa seveda ne smemo pozabiti, da lahko 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 prešibko. Kljub manjšim jezikovnim vrzelim pa sta pri teh otrocih pomembnejša medkulturni vidik in sprejetost, saj so, kot pišeta Medvešek in Bešter (2010) 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 torej otroci, ki prihajajo iz drugih evropskih ali oddaljenih držav, pri katerih je jezikovni problem bistveno večji kot pri otrocih z ozemlja bivše Jugoslavije, so pa ti otroci praviloma bolje sprejeti, celo zelo dobro sprejeti.

3.3 Trenutno stanje in spremembe

Učitelji, ki so sodelovali v pričujoči raziskavi, se v primerljivem številu delijo na tiste, ki menijo, da je trenutno stanje na področju izobraževanja učencev priseljencev dobro, in tiste, ki menijo, da trenutno stanje potrebuje spremembe. Najpogosteje so navajali željo po povečanem obsegu poučevanja slovenskega jezika. Primera značilnih odgovorov:

Potrebno je organizirati več individualnih ur na matični šoli.

Da ne bi prihajali k nam čisto brez predznanja slovenskega jezika.

Omenjena polarizacija stališč o trenutnem vzgojno-izobraževalnem sistemu bi zahtevala dodatna pojasnila, v okviru kakšne druge, nadaljnje raziskave. Vprašanje pa je, na podlagi česa so se učitelji opredelili za pozitivna oz. negativna stališča do trenutnega načina 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 ...

Kot so opozorili že v *Strategiji* (2007), da učitelji niso usposobljeni za delo z učenci priseljenci, so tudi učitelji v pričujoči raziskavi menili, da nimajo dovolj

znanja za delo s to populacijo, zato bi si želeli tudi več primerov dobrih praks in izkušenj sodelavcev. Primera značilnih odgovorov:

Predvsem več izobraževanj na tem področju.

Za izboljšave je vedno odprto okno. Vsekakor pa več izobraževanj, praktičnih idej na tem področju.

Zanimiv je podatek, da večina učiteljev še ni bila na nobenem izobraževanju s tega področja, čeprav so se prepoznali kot pomemben dejavnik pri vključevanju učencev priseljencev. Nekateri učitelji so navedli, da zato ne, ker niso bili seznanjeni z omenjenimi izobraževanji. 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.

4 Sklep

Izobraževanje oziroma vzgojno-izobraževalni sistem igra 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. 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*⁹ bistveno vlogo pri integraciji novih mladih priseljencev.

Ravno zaradi odločilne vloge, ki jo ima šola, ko govorimo o integraciji otrok priseljencev, smo se v raziskavi osredotočili na proučevanje pedagoških praks, ki se dogajajo znotraj nje. Ker menimo, da je učitelj eden ključnih dejavnikov uspešnega izobraževanja v življenju posameznega otroka/učenca, tudi učenca priseljenca, smo se osredotočili predvsem na učitelja in njegove pedagoške prakse in strategije, ki jih uporablja, ko je v pouk vključen tudi učenec priseljenec, ki učnega jezika ne (po)zna. Pomembnost učiteljeve vloge je izpostavila tudi učiteljica, ki je sodelovala v raziskavi, in sicer: »Vzgojno-izobraževalni sistem je naklonjen v tolikšni meri, kot jo je učitelj pripravljen izvesti in kolikor truda je pripravljen vnesti.«

⁹ V prilogi *Priročnika o integraciji za oblikovalce politik in strokovne delavce* (2010).

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 v dodatnih urah slovenskega jezika, ki pa je za potrebe učencev, ki morajo spremljati pouk na višjem nivoju, kot ga zahteva le osnovna komunikacija, izredno skopa. Učitelji se tako pogosto srečujejo z učenci priseljenci, ki so vključeni v njihove razrede brez vsakršnega znanja jezika, od katerih se pričakuje, da bodo aktivno sodelovali pri pouku in da bodo enakopravni svojim slovensko govorečim sošolcem.

Učitelji se tako trudijo po svoje, kolikor jim je dano v okviru možnosti, ki jih predvideva institucionalni okvir v zvezi z vključevanjem učencev priseljencev. Kot povsod 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 v vključevanju učencev, ki potrebujejo več posluha in angažiranosti, dodatno obremenitev. V tem pogledu se zrcali tudi delo posameznih učiteljev z učenci priseljenci. Nekateri učitelji tudi menijo, da je trenutno stanje vključevanja učencev priseljencev v pouk dobro in da spremembe niso potrebne, drugi pa si želijo sprememb. Glede sprememb so poleg povečanega obsega poučevanja slovenščine kot drugega jezika navajali še primere dobrih praks in konkretnih rešitev.

Zato smo oblikovali nekaj konkretnih napotkov učiteljem za delo z učenci priseljenci pri rednem pouku. Učitelj naj

- do učenca priseljenca, njegove kulture in jezika kaže pozitiven odnos;
- v pouk aktivno vključuje učenca priseljenca;
- učenca priseljenca spodbuja h govoru;
- pri govoru učenca priseljenca popravlja tudi jezikovne napake;
- 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; svoj govor naj prilagodi dejstvu, da je v razredu učenec priseljenec, ki jezika še ne razume; poenostavlja naj slovnico in leksiko, uporablja izrazitejšo intonacijske poudarke, med svojim govorom vključuje premore, ponavlja svoje misli;

- uporablja tudi neverbalno komunikacijo (tako da neko dejanje pokaže, npr. pri razlagi glagola *odpreti* ali *zapreti* lahko stopi do vrat in jih ob izgovarjavi besed *odpreti*, *zapreti* odpre in/ali zapre);
- 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 k njihovem spoštovanju in tolerantnemu odzivanju nanje;
- učencu priseljencu omogoča doseganje učnih rezultatov glede na njegove sposobnosti.

Ker se je v raziskavi izkazalo, da učitelji večinoma le poročajo o naklonjenosti do vključevanja učencev priseljencev, o lastni angažiranosti, pomoči, ki jo nudijo, diferenciaciji pouka, ki jo izvajajo, neposreden vpogled v pedagoško prakso pa ni potrdil njihovih mnenj, menimo, da je potrebna refleksija učiteljskega dela in samoevalvacija, kar je »eden temeljnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in šolah ter stalnega profesionalnega razvoja strokovnih delavcev« (Bela knjiga 2011: 476). Poleg tega bi bil smiseln tudi razmislek o morebitnem preoblikovanju pedagoškega okolja, ki bi učiteljem omogočil več konkretnega pedagoškega in vzgojnega dela z učenci vseh vrst. Treba pa bi bilo tudi razširiti ponudbo strokovnih izobraževanj, namenjenih učiteljem, ki poučujejo učence priseljence.

Viri

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011. Krek, Janez, in Metljak, Mira (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf>. (Dostop 15. 9. 2011.)

PISA (*Programme for International Student Assessment*): <<http://www.pei.si/Sifranti/SearchResults.aspx?q=pirls>>. (Dostop 10. 8. 2012.)

Percepcije slovenske integracijske politike (PSIP). Zaključno poročilo, 2005. Komac, Miran, in Medvešek, Mojca (ur.). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. <http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/2005/Percepcije_2005_2ponatis.pdf>. (Dostop 30. 5. 2013.)

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>. (Dostop 12. 4. 2010.)

Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo). *Uradni list RS* 81/06. <<http://cms.siel.si/documents/138/docs/zakon-o-osnovni-soli.pdf>>. (Dostop 15. 11. 2010.)

Zelena knjiga Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v Evropski uniji, 2008. Bruselj: Evropska komisija. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:SL:PDF>>. (Dostop 5. 12. 2012.)

Literatura

- Bešter, Romana, in Medvešek, Mojca, 2010: Vključevanje migrantskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 205–269.
- 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*. Bruselj: Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo. <http://ec.europa.eu/culture/documents/education_migration_nesse.pdf>. (Dostop 25. 10. 2011.)
- Knez, Mihaela, 2008: Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 155–163.
- Knez, Mihaela, 2012: Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo* 57/3–4. 47–62.
- Kobolt, Alenka, 2002: Predalčkanje. Druga generacija priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. *Didakta* 12/66–67. 4–7.
- Lauglo, Jon, 2000: Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. Baron, Stephen, Field, John, in Schuller, Tom (ur.): *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press. 142–167.
- Lesar, Irena, Čuk, Ivan, in Peček, Mojca, 2005: Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika* 56/1. 90–107.
- Lopez, Gerard, 2001: The Value of Hard Work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review* 71. 416–437.
- Medvešek, Mojca, in Bešter, Romana, 2010: Migrantski otroci v slovenskem šolskem sistemu. Medica, Karmen, Lukič, Goran, in Bufon, Milan (ur.): *Migranti v Sloveniji – med integracijo in alienacijo*. Koper: Založba Annales. 97–126.
- Ngo, Van Hieu, 2009: Patchwork, Sidelining and Marginalization: Services for Immigrant Youth. *Journal of Immigrant and Refugee Studies* 7/1. 82–100.
- Ooka Pang, Valerie, Stratton, Tamiko, Park, Cyntia D., Madueño, Macelina, Atlas, Miriam, Page, Cindy, in Olinger, Jennifer, 2010: The American Dream and Immigrant Students. *Race, Gender & Class* 17/1–2. 180–193.
- Peček, Mojca, Čuk, Ivan, in Lesar, Irena, 2005: Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika* 56/5. 56–79.
- 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=y8dIS7GUWMDSR0EAIIMEUUsWb0000HZxM4fim;sid=KDgui-PSMqIuhbLm0X-SwLIH3L-soWEERVGg=?CatalogCategoryID=FLIKABstbqUAAAEjs5EY4e5L>>. (Dostop 17. 12. 2012.)
- Razdevšek - Pučko, Cveta, 1990: Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Suárez-Orozco, Carola, in Suárez-Orozco, Marcelo M., 2001: *Children of Immigration*. Cambridge, Massachusetts, in London: Harvard University Press.
- Vižintin, Marjanca Ajša, 2010: Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika* 61/1. 104–120.