

Klara Skubic Ermenc

IZKUŠNJE UČITELJEV S POUČEVANJEM DIJAKOV MIGRANTSKEGA OZADJA V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

Članek prinaša rezultate pilotne raziskave, v kateri so preučevali izkušnje učiteljev s poučevanjem dijakov migrantskega ozadja v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Področje je v Sloveniji neraziskano, hkrati pa podatki kažejo, da se v ta segment izobraževanja vključuje večji delež teh dijakov v primerjavi z dijaki, opredeljenimi kot Slovenci. Rezultati nakazujejo na pomanjkljivosti na področju statističnih podatkov, kot problem se kaže obravnava dijakov migrantskega ozadja kot dijakov s posebnimi potrebami, spodbudne pa so ugotovitve o dokajšnji senzibilnosti učiteljev in njihovi veliki iznajdljivosti pri iskanju načinov vključevanja dijakov v pouk. Zdi se, da se učitelji in šole trudijo pomagati dijaku po svojih najboljših močeh, pri čemer številne možnosti udejanjanja načela interkulturalnosti še zdaleč niso izčrpane. Članek se končuje z razčlenjenimi predpostavkami za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: *učenci/dijaki migrantskega ozadja, novopriseljeni učenci/dijaki, učenci s posebnimi potrebami, interkulturalna vzgoja in izobraževanje, deficitarni pristop*

EXPERIENCE OF SLOVENIAN TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION WITH STUDENTS OF IMMIGRANT BACKGROUND – ABSTRACT

The article summarizes the results of a pilot research that examined experience of teachers involved in teaching students of immigrant background in the field of vocational education. The area has been largely neglected in Slovenia although data shows that an increasing number of students who enter this educational segment is of immigrant origin. The results indicate that there are certain deficits in the area

Izr. prof. dr. Klara Skubic Ermenc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
klara.skubic-ermenc@guest.arnes.si¹

¹ Pri izvedbi raziskave so v študijskem letu 2014/15 sodelovale študentke 3. letnika prvostopenjskega programa Pedagogika in andragogika Oddelka za pedagogiko in andragogiko FF v Ljubljani: Manca Arh, Nina Cankar, Ana Klavžar, Eva Rakovec, Petra Rubin, Urša Seliškar, Sara Smaić, Špela Pavlin in Ana Vesel.

Zahvala: Za konstruktivno razpravo in uporabne predloge za izboljšanje članka se iskreno zahvaljujem dr. Nataliji Vrečer.

of statistical data. A particular problem is treatment of students with immigrant background as students with special needs. On the other hand, the overall considerable sensibility of teachers, as well as their inventiveness in finding ways to include these students into the educational process is encouraging. The overall impression is that while the teachers and schools are doing their best to help these students, numerous other options of implementing the principle of interculturalism are still available. The article concludes by outlining the potential for further research.

Keywords: *students of immigrant background, new coming students, students with special needs, intercultural education, deficit-based approach*

OD BRATSTVA PREK IZBRISA DO PRIMANJKLJAJA

Po vstopu Slovenije v EU se naš sistem izobraževanja – od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih – vedno intenzivneje ukvarja z vprašanji položaja ljudi migrantskega ozadja. Na tem področju smo po osamosvojitvi doživeli velik preobrat: številni ljudje, do tedaj naši sodržavljeni in bratje, so bili izbrisani in so postali tujci. Prva leta so se arhitekti slovenskega sistema izobraževanja ukvarjali z razvojem sistema visokih izobrazbenih standardov in evropske kompatibilnosti (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, str. 5), sistema, ki je vrednostno zasidran na načelih človekovih pravic in enakih možnosti, pluralizmu, vzgoji za tolerantnost, spoštovanju različnosti in podobno (prav tam, str. 15–26). Šole naj bi učence seznanjale z drugimi kulturami in tako postavljale temelje vzgoje za strpnost. Posebno mesto v izobraževalnem sistemu sta ohranili ustavno priznani narodni skupnosti, nekateri ukrepi pozitivne diskriminacije so namenjeni tudi pripadnikom romske skupnosti. Preostali prebivalci, večinoma pripadniki drugih narodov nekdanje skupne domovine, pa so postali nevidni, morda le posredno prepoznani v dikcijah o pomenu seznanjanja z drugimi kulturami in učenja tujih jezikov (Ermenc, 2004). Proti koncu devetdesetih let prejšnjega stoletja so se postopoma začele pojavljati raziskave, v katerih so se spraševali, kako se v sistemu izobraževanja godi tej nevidni populaciji (npr. Dekleva, Razpotnik, 2002; Ermenc, 2004; Peček, Lesar, 2006). V ospredje so začeli prihajati problemi zaradi diskriminacije, nizke ravni zavedanja specifičnih življenjskih in identitetnih okoliščin pripadnikov manjšinskih etničnih skupin, tudi problemi nesprejemanja multikulturalnosti kot izhodišča za vzgojo za sožitje, hkrati pa so te raziskave koncipirale interkulturno vzgojo in izobraževanje.

Na ravni izobraževalne politike so se prve spremembe zgodile po vstopu Slovenije v EU, ko je Slovenija morala urediti status državljanov EU, hkrati pa se je oprla na načela evropske izobraževalne in integracijske politike (Ermenc, 2010). Takrat se je začel tudi nov val priseljevanja, spet večinoma ljudi z območja nekdanje skupne države, deloma tudi iz drugih držav. Najbolj intenzivno je bilo priseljevanje med letoma 2004 in 2009 (Vižintin, 2013, str. 32). Priseljevali so se odrasli, njim so sledili otroci – ti zlasti po letu 2009, ko je bil sprejet Zakon o tujcih (2009), ki omogoča združevanje družin. Pogosteje se je začelo dogajati, da so se v šole vpisovali učenci in dijaki, ki so se priselili v državo tik pred vpisom v šolo, tudi njihova etnična sestava je postala pestrejša. V tem času so se z vprašanjem vključevanja migrantov v sistem izobraževanja začeli dejavneje ukvarjati tudi

akterji šolske politike, ki pa so vprašanje zastavili skozi prizmo deficitarnosti: ker novopriseljeni učenci še ne znajo slovenskega jezika, so jih dojeli kot dodatno skupino otrok s primanjkljajem. Oblikovala se je predpostavka, da bo ureditev poučevanja slovenskega jezika pripomogla k njihovem uspešnemu integriranju v šolski sistem in družbo, s čimer bodo cilji države doseženi (več o tem v Ermenc, 2010). Kar je torej nekoč bilo vprašanje bratstva in je postalo po osamosvojitvi zanikano, se je danes vrnilo kot vprašanje vključevanja specifične skupine učencev s primanjkljaji. Zato je ministrstvo, pristojno za izobraževanje, med letoma 2007 in 2012 pripravilo nekaj strateških dokumentov; najprej Strategijo vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007), ki mu je sledila serija Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtnice in šole (2009, 2011, 2012). Izhodišče ukrepov, ki naj bi povečali možnosti kakovostnega vključevanja učencev migrantskega ozadja v šole in vrtnice, je postala ugotovitev njihovega prvega jezika, saj je od tega »odvisen čas vključevanja, način poučevanja, vrednotenje doseženega znanja, socializacija otroka, način sodelovanja s starši in izbor gradiv, priprava novih ter uporaba obstoječih« (Strategija vključevanja otrok ..., 2007, str. 16). Predvideni ukrepi spominjajo na postopke, ki jih poznamo pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: zanje se zbirajo posebni podatki, z njimi se ravna po posebnih postopkih, zanje se pripravljajo posebni programi ... (Ermenc, 2010, str. 86). Ne glede na to, da Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) med učence s posebnimi potrebami ne vključuje otrok migrantskega ozadja oziroma otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik ali tega jezika ne obvladajo do tiste ravni, ki bi jim omogočala uspešno vključevanje v izobraževanje, lahko zaradi tako zastavljenih postopkov ugotovimo, da so ti »še ne dovolj integrirani« učenci *de facto* razumljeni kot učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: UPP), čeprav imajo v primerjavi s slednjimi zelo omejeno pomoč (prim. Vižintin, 2013). Zdi se, da je raven obvladovanja jezika tudi ključni kriterij, ki vodi komisije za usmerjanje, ko se odločajo, ali učenca migrantskega ozadja usmeriti kot učenca s posebnimi potrebami. V nadaljevanju bomo utemeljevali, da je takšna praksa z vidika tako interkulturno kot inkluzivno naravnane pedagogike izjemno sporna.

ZAKAJ UČENCI MIGRANTSKEGA OZADJA NISO UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Nekateri avtorji in stroke v sodobnosti UPP opredeljujejo zelo široko, vključujoč vse osebe, ki kakorkoli odstopajo od večinske oziroma tipične populacije. Širjenje pojma je sicer povezano z idejo inkluzivne šole, ki pa jo različne stroke in avtorji različno razlagajo. V obliki pedagogiki prevladuje stališče, da je inkluzivna šola takšna, ki si prizadeva za enakovreden razvoj vseh učencev na podlagi prepričanja, da je to mogoče doseči brez selekcije in segregacije (Medveš, 2003), ter šola, ki ustvarja takšno klimo in pogoje za sobivanje, v katerih so individualne, kulturne in socialne razlike sprejete kot vir bogastva in učenja (Ermenc, 2004). To pojmovanje je vezano na kritiko tradicionalnega koncepta primanjkljaja oziroma prizadetosti: koncept inkluzije postavlja razumevanje človeka v drugačen antropološki okvir, v katerem je vsak posameznik – ne glede na svojo prikrajšanost

ali drugačnost – pripoznan kot edinstven in si kot tak zasluži enakih možnosti in enake obravnave kot preostali. Četudi morda ne dosega njim primerljivih rezultatov, ne sme biti obravnavan kot deficitaren; njegovim zmožnostim moramo zaupati in slediti njegovim potrebam (Ermenc, 2004; Medveš, 2003; Kroflič, 2003). Koncept inkluzije spreminja sam vzgojni in didaktični model šole: v vzgojnem smislu to predvsem pomeni postaviti v ospredje vzgojo vseh učencev za življenje v različnosti; v didaktičnem smislu pa to pomeni snovanje prožne in na učenca usmerjene zasnove pouka. Šola naj bi potemtakem vzpostavila takšno vzgojno in didaktično kulturo, ki za svoje izhodišče vzame heterogenost učne populacije, zaupa v občo učljivost učencev in svoje delo organizira tako, da omogoči vsem učencem razvoj njihovih potencialov in osebnosti. Drugače rečeno, obča pedagogika in obča didaktika naj ne bi bili več usmerjeni na tipičnega (povprečnega, večinskega) učenca, temveč je njuno izhodišče raznolikost. V tem kontekstu opredelitev UPP ostaja ozka: le malo oseb je takšnih, ki jim nevrološke motnje oziroma okvare ali bolezen povzročajo tako resne učne težave, da jih ni mogoče rešiti z običnimi pedagoškimi in didaktičnimi prijemi, temveč terjajo posebno specialnopedagoško obravnavo in posebne organizacijske prilagoditve (Javornik, 2003).

Zlasti znotraj specialne pedagogike pa je bolj razširjeno stališče, ki kot UPP razume tudi tiste osebe, katerih posebne potrebe so rezultat kulturnih in socialnih značilnosti (prim. Resman, 2003), pa tudi osebe, ki »pri vzgoji in izobraževanju daljši ali krajši čas potrebujejo prilagoditve in pomoč. [...] Pri nas zajemamo s tem nazivom približno od 20 do 25 odstotkov populacije. Vse tiste, ki med šolanjem potrebujejo različne oblike prilagoditve in pomoči.« (Opara, 2003, str. 39) Danes, 12 let po objavi tega stališča in spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki je razširil definicijo UPP, je jasno, da je izobraževalni politiki bližje specialnopedagoški koncept, ki na četrtno učeče se populacije gleda skozi prizmo primanjkljaja in njegovega odpravljanja, in ne skozi prizmo raznolikosti. Glede na to, da šolska politika percipira učence migrantskega ozadja kot učence s primanjkljaji, je le še streljaj do tega, da jih začnemo – ne samo *de facto*, ampak tudi *de jure* – umeščati med UPP. Ta trend je izjemno sporen, in sicer tako z vidika celotne učeče se populacije, ki je prikrajšana za vzgojo za sožitje in življenje v raznolikosti, kot tudi z vidika oseb migrantskega ozadja, ki jih na primanjkljaje naravnani sistem sili v odrekanje lastni kulturni identiteti, jim nenehno sporoča, da jim nekaj manjka, in jim znanja ne približa na tak način, kot to počne za večinsko populacijo.

PRAVIČNOST ŠOLSKEGA SISTEMA ALI KJE SE IZOBRAŽUJEJO DIJAKI MIGRANTSKEGA OZADJA

Vprašanju obravnave učencev migrantskega ozadja je v Sloveniji največ pozornosti namenjene v okviru osnovnošolskega (in deloma splošnega srednjega) izobraževanja; v tem segmentu poteka tudi največ praktičnih projektov in raziskav (npr. Bahovec, Adam, Potočnik, Bogataj in Virk Rode, 2011; EDUKA – Vzgajati k različnosti, 2011–2014; Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja, 2013–15; Vižintin, 2013). Večinoma

neraziskano ostaja področje poklicnega in strokovnega² srednjega izobraževanja, v katerega je po razpoložljivih podatkih vključenih največ dijakov migrantskega ozadja. Celoviti podatki o njihovem deležu niso na razpolago, na voljo so zgolj podatki iz vzorčnih raziskav, kot je mednarodna raziskava PISA. Kot je v sekundarni analizi rezultatov slovenskih učencev v PISI ugotovila Kolednikova (2010), je po podatkih iz leta 2006 v Sloveniji med vsemi dijaki, starimi 15 let, 10 odstotkov migrantov; pomembno več jih je migrantov druge generacije³ (1,8 odstotka migrantov prve generacije⁴ in 8,6 odstotka druge generacije). Avtorica je ugotavljala, ali število dijakov migrantov v posameznih srednješolskih programih izstopa, in ugotovila, da največje število dijakov migrantov obiskuje programe nižjega poklicnega izobraževanja, sledijo programi srednjega poklicnega izobraževanja in strokovnega tehniškega izobraževanja. Ugotovljene razlike so statistično pomembne (prav tam, str. 142). V starejši raziskavi (Dekleva, Razpotnik, 2002), ki je zajela reprezentativni vzorec 15-letnih dijakov, ki se šolajo v Ljubljani, sta avtorja ugotovila, da je gimnazijske programe obiskovalo 35,2 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Slovenci, 17,6 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Hrvati, 10,7 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Bosanci oziroma Hercegovci, 8,8 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot Srbi, in 14,4 odstotka dijakov, ki so se opredelili kot pripadniki druge nekdanje jugoslovanske narodnosti (prav tam, str. 114). Celotna politika, ki jo država razvija na področju vključevanja učencev migrantskega ozadja v sistem izobraževanja, temelji na izjemno pomanjkljivih podatkih – avtorji Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007) so se zadovoljili s podatki ankete, ki je pokazala, da je v »29 srednjih šolah (11,74 odstotka vseh SŠ) trenutno vključenih 993 otrok, ki so se priselili v Slovenijo, in 1.977 otrok, ki so se rodili v Sloveniji in jim je slovenščina drugi jezik« (prav tam, str. 4).

Že ti skopi podatki nakazujejo probleme tudi na ravni pravičnosti sistema. Kot je bilo ugotovljeno v študiji, opravljeni na temo pravičnosti poklicnega izobraževanja (Medveš idr. 2008), vpis v nižje in srednje poklicne programe v zadnjem desetletju drastično upada in postaja vedno bolj »odlagališče« za tiste posameznike, ki jim ni uspelo dobiti mesta v strokovnih ali gimnazijskih programih. Ljudje zaradi strahu pred družbeno marginalizacijo iz nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja bežijo, v njem pa vedno bolj ostajajo tisti, ki že sicer prihajajo iz pogosto izključenih družbenih skupin – zlasti učenci s posebnimi potrebami in učno manj zmožni. Ti trendi imajo izjemno slab vpliv na učno klimo v šolah, pa tudi na razvoj kakovostnega poklicnega izobraževanja. Namesto da bi poklicno izobraževanje povečevalo zaposlitvene možnosti mladih, postaja sredstvo segregacije in diskriminacije. Tega z gotovostjo sicer ne moremo trditi, saj, kot ugotavljajo avtorji študije: »Slovenska zakonodaja je zaradi varovanja osebnih podatkov restriktivna pri njihovem zbiranju. Niti pri vpisu, niti med šolanjem, niti ob

2 V nadaljevanju bomo uporabljali samo termin poklicno izobraževanje, saj je strokovno izobraževanje del poklicnega (Medveš, Muršak, 1993).

3 PISA kot dijake druge generacije opredeljuje dijake, ki so rojeni v Sloveniji in imajo starše, rojene zunaj nje.

4 PISA kot dijake prve generacije opredeljuje dijake, ki niso bili rojeni v Sloveniji.

koncu srednjega šolanja (pri zaključnih izpitih, poklicni ali splošni maturi) ni nobenega podatka o kandidatih, ki bi omogočali spremljanje učinkovitosti izobraževanja glede na socialne, kulturne, nacionalne, regionalne kazalnike, to pa bi lahko bila podlaga za bolj natančno oceno pravičnosti sistema. Uspešno sicer vključuje tudi osebe deprivilegiranih družbenih skupin. Njihov položaj v sistemu pa ni razviden, ker v nacionalni statistiki ni ustreznih baz podatkov, ki bi omogočali ovrednotenje uspešnosti teh skupin.« (prav tam, str. 92–93)

PILOTNA RAZISKAVA: RAZGRNITEV PROBLEMATIKE

Raziskovalni problem

Pilotno raziskavo smo zasnovali skupaj s skupino študentov 3. letnika na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Z njo smo želeli dobiti vpogled v izkušnje učiteljev na poklicnih in strokovnih šolah pri njihovem delu z dijaki migrantskega ozadja: zanimalo nas je, ali prepoznajo multikulturno naravo oddelkov, v katerih poučujejo, kako si pridobijo informacije o ozadju dijakov, kako multikulturna sestava oddelkov vpliva na njihovo delo, ali se zaradi tega srečujejo s specifičnimi izzivi in kakšni so ti. Zanimalo nas je, kako jih rešujejo in na koga se pri tem opirajo. Vprašali smo jih po njihovih izkušnjah glede učnega uspeha dijakov migrantskega ozadja, pa tudi, kako doživljajo svoje delo v teh okoliščinah.

Raziskovalna metoda

Ker smo želeli pojav globlje spoznati ter se tako dokopati do natančnejših raziskovalnih vprašanj in hipotez za nadaljnje raziskovanje, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Izbrali smo tehniko polstrukturiranega intervjuja: raziskovalna skupina je oblikovala enoten nabor odprto zasnovanih vprašanj, ki so jih spraševanke sproti dopolnjevale s podvprašanji (Vogrinc, 2008). Ker so učitelji ključni dejavnik kakovosti pouka in učnih dosežkov, smo raziskovanje začeli z njimi, v nadaljevanju pa bo treba vključiti vse relevantne deležnike.

Raziskovana populacija

Raziskovana populacija zajema devet priložnostno izbranih učiteljev, vsak med njimi poučuje na drugi vzgojno-izobraževalni ustanovi v različnih delih Slovenije: šest učiteljev je navedlo, da poučujejo v večjem mestu, trije učitelji, da v manjšem, nihče pa ne poučuje v podeželskem okolju. Med spraševanci je bilo sedem učiteljic in dva učitelja⁵ v povprečni starosti 43,2 leta (najnižja starost je bila 31 let, najvišja 54). Učitelji so imeli povprečno 14,7 leta delovnih izkušenj v šolstvu (v razponu od pet do 30 let). Nihče med njimi ni poučeval na trenutni šoli manj kot štiri leta, štirje med njimi pa poučujejo na isti šoli že vso svojo pedagoško kariero. Štirje med njimi poučujejo tako v poklicnih kot strokovnih programih, eden poleg teh tudi v splošnoizobraževalnih, dva samo v

5 Zaradi ohranjanja nevtralnosti v nadaljevanju uporabljamo samo moški slovnični spol.

strokovnih programih in dva samo v poklicnih. Šest jih poučuje splošnoizobraževalne predmete, dva pa strokovni modul. Sedem med njimi jih poučuje na šolskih centrih, dva pa na samostojni šoli.

Zbiranje podatkov

Raziskovalke so se s pisno prošnjo za sodelovanje v raziskavi obrnile na vodstva priložnostno izbranih poklicnih in strokovnih šol po različnih krajih Slovenije. Vsaka med njimi je opravila intervju z enim učiteljem na posamezni šoli. Vsega skupaj so med novembrom in decembrom 2014 opravile devet intervjujev na devetih različnih šolah.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

»Na naši šoli ni nobenega monokulturnega oddelka«

Dva sogovornika multikulturalnosti ne opažata, sedem pa jih pravi, da je večina oddelkov na njihovih šolah multikulturna. *»Da, ocenila bi, da so oddelki na naši šoli kar multikulturni.«* (U5) *»Po večini [...] na šoli ni nobenega monokulturnega oddelka.«* (U7) Zanimiv je odgovor učitelja U4, ki pravi, da njegovi oddelki niso izrazito multikulturni, a dodaja: *»Seveda so v večini oddelkov dijaki, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij, so priseljeni ali pa potomci priseljencev. Res pa je, da o vprašanih v zvezi z multikulturalnostjo oddelkov začnem razmišljati, ko se soočam z dijaki, ki imajo težave pri razumevanju jezika in mi zato predstavljajo poseben izziv.«* Stališče učitelja U4 je povedno, saj nakazuje enačnje multikulturalnosti in jezikovnih primanjkljajev. Med sogovorniki je to izjemno stališče, na katerega zaradi usmeritve celotne šolske politike velja biti pozoren.

Odgovori ustvarjajo vtis, kot da je na šolah več dijakov prve generacije migrantov kot druge, čeprav statistike dajejo obratno sliko – očitno druga generacija še vedno ostaja bolj ali manj nevidna. Odgovori pritrujejo tistim statističnim podatkom, ki glede vključenosti dijakov migrantskega ozadja kažejo na razlike med kraji in tipi programov, hkrati pa odpirajo vprašanje o njihovi zastopanosti med posameznimi poklici: učitelj U9 denimo dodaja, da imajo na šoli oddelke, zlasti v gradbenih poklicih, kjer je večina dijakov Albancev. Postavlja se vprašanje, ali je v izobraževanje za manj prestižne in socialno manj zaželene poklice, tiste, v katerih tudi na trgu dela zaposlujejo ljudi migrantskega ozadja, vključenih več dijakov migrantskega ozadja. To bi nakazovalo na večje ovire za socialno mobilnost za nekatere skupine dijakov migrantskega ozadja – da ti dijaki niso enotna skupina, kaže že raziskava B. Dekleve in Š. Razpotnikove (2002).

»Ko se na šolo vpišejo prišleki ...«

Ko smo učitelje vprašali, koliko poznajo narodno oziroma etnično pripadnost svojih dijakov in kako si pridobijo podatke o tem, štirje (U1, U2, U7, U8) pravijo, da podatke dobijo od svetovalne službe. Svetovalna služba *»pripravi osebni izobraževalni načrt; tam so podatki o pripadnosti, predznanju, posebnih prilagoditvah ipd.«* (U1). Podobno odgovarja učitelj U2: *»Ko se na šolo vpišejo dijaki 'prišleki' [...], nas, učitelje, na to opozori*

svetovalna služba ali pa (bolj redko) razrednik dijaka. Svetovalna služba nas ne opozarja na dijake, katerih materni jezik ni slovenščina, če so v Sloveniji že več let in vsaj delno govorijo slovensko.« Učitelj U7 navaja, da se zadnje čase »vpišujejo predvsem otroci sezonskih delavcev. Ti otroci prihajajo iz Bosne in Hercegovine, Srbije, Romunije. [...] Kar precej je tudi romskih otrok, ki velikokrat kar sami povedo, da izhajajo iz romskih družin, saj je vizualno težko presoditi, katere narodne pripadnosti so dijaki.« Nekateri učitelji navajajo, da o pripadnosti dijake vprašajo (U3, U5) ali pa da je ta očitna (U4). Učitelj U4 dodaja: »Da so dijaki druge narodnosti, vem tudi, ker so npr. odsotni zaradi praznovanja drugih praznikov.« Dijaki svojo narodno pripadnost tudi sami razkrijejo (U7, U8, U9). Samo en sogovornik (U6) pravi, da ga narodna pripadnost dijaka ne zanima, saj poučuje strokovni modul, kjer te informacije niso relevantne.

Tudi ti odgovori pritrjujejo domnevi, da so, kot menijo naši sogovorniki, zaznani zlasti novopriseljeni dijaki oziroma dijaki, ki so se v državo preselili pred največ dvema letoma. Dve leti je namreč meja, ki jo je država s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008) določila kot merilo, po katerem so novopriseljeni dijaki upravičeni do nekaterih prilagoditev in ugodnosti. Po eni strani je to sicer spodbudna ugotovitev, ki kaže na to, da so šolske svetovalne službe s pravicami teh dijakov seznanjene. Država je šolam v roke dala nekatera orodja, ki jim omogočajo, da dijakom lajšajo težave pri prehodu na šolanje v novi državi. Po drugi strani pa v tem tiči past, saj lahko ob tem bodisi pozabijo na posebnosti preostalih dijakov migrantskega ozadja bodisi zanemarijo širše cilje interkulture vzgoje in izobraževanja.

»O frontalnem pouku že dolgo ne razmišljam več«

Učitelje smo vprašali, ali se in kako se njihovo delo razlikuje od dela v bolj monokulturnih oddelkih. Sedem sogovornikov na vprašanje odgovarja pritrdilno, med njimi štirje dodajajo, da deloma. Samo dva sogovornika pravita, da se delo pri njima ne razlikuje, čeprav v isti sapi navedeta nekatere razlike. Sogovornik U9 denimo pravi: »*Ne. Matematika je univerzalen jezik, ne glede na narodnost.*« Temu dodaja: »... je potrebno v razredih, kateri so bolj multikulturni, kakšno stvar večkrat ponoviti, narediti kakšno vajo več, si mogoče pomagati z angleščino ali s 'prevajalcem', sam nivo znanja se pa ne spreminja.« Zdi se, da za številne velja, kot je izjavil učitelj U7: »*O frontalnem pouku že dolgo ne razmišljam več.*«

Učitelji navajajo številne prijeme, ki jih izvajajo bodisi na ravni šole bodisi učitelji sami na ravni oddelka. Največ so govorili o lastnem delu, nekaj malega pa smo izvedeli tudi o ukrepih na ravni šole.

Ukrepi na ravni oddelka

Individualizacija:

- Na ravni učnih oblik in sedežnega reda: učitelj U1 navaja, da denimo dijaki rešujejo nalogo s projektorja, sam individualno dela z dijakom z migrantskim ozadjem;

učitelj U3 dijake, ki teže razumejo, posede spredaj in nenehno preverja, ali sledijo in si zapisujejo.

- Na ravni učnih ciljev in prilagajanja zahtevnosti: *»Pri pouku slovenščine sem tujcem dala več delovnih listov, manj nalog esejskega tipa, navodila so bila v njim razumljivem jeziku (npr. Kitajcu, ki se je priselil v Slovenijo, sem navodila pisala v angleščini, Makedoncu v makedonščini, ki sem se je naučila v času študija), osnovno vstavljanje besed namesto pisanja daljših sestavkov. [...] Nato sem zahtevnost stopnjevala, opazovala sem napredek. Stremela sem k cilju, da bi učenci ob koncu nekega ocenjevalnega obdobja imeli primerljivo znanje kot dijaki Slovenci. [...] Opazila sem, da več časa, ko porabim za priprave, večji je učinek v oddelku – tako sem vzpostavljala avtoriteto, si pridobila zaupanje vseh dijakov, saj vidijo, da se trudiš. Tudi predmet potem ni več tako abstrakten zanje. Ključno se mi zdi, da šola omogoči delo z dijakom individualno in da to vedo tudi sošolci. Na ta način pridobiš spoštovanje.« (U1)*

Podobno pripoveduje učitelj U2, ki ravno tako poučuje slovenski jezik. Zniževanje zahtevnosti je za učitelja U1 in U2 prehodna rešitev. Sledita cilju, da do konca učnega obdobja (na primer šolskega leta) dijaka pripeljeta do enakovrednih standardov znanja. Tudi učitelja U5 in U7 znižujeta standarde le v prvem letu dijakovega šolanja v Sloveniji. Preostalim sogovornikom zahtevnosti ni treba prilagajati (U4, U8) ali pa pravijo, da jo morajo ohranjati, še zlasti, ker se dijaki poklicnih šol večinoma odločajo za nadaljevanje šolanja v poklicnih tehniških programih (U7).

Izvedba skupinskega dela: učitelj U1 poroča, da oblikuje skupine glede na namen: včasih so skupaj samo dijaki iste etnične skupine, včasih so pomešani.

Posvečanje pozornosti ponavljanju, razumevanju navodil, rabi primerov: učitelji učno snov večkrat na različne načine ponovijo, zelo so pozorni na dijakovo razumevanje navodil, razlago dopolnjujejo s številnimi primeri (U2, U6, U7, U8). Učitelj U7 pripoveduje: *»Pri svojem delu skušam uporabljati čim več strokovnih gradiv, čim več takih predstavitev, da dijaku dovolim več časa, da lahko prepiše in razmisli, razdelim tudi dodatno literaturo. Npr. pristopim do dijaka, ki je prvi letnik in ne razume slovensko, saj mu je materni jezik hrvaščina, sem snov razložila tudi v njegovem jeziku.«*

Multikulturne vsebine in vzgoja za strpno sobivanje: učitelj U1 na razrednih urah posveča pozornost tematiki sobivanja, predstavitvi lastnih kultur dijakov; učitelj U3, ki poučuje sociologijo, namesto ustnega spraševanja omogoči dijaku, da predstavijo in naredijo seminarsko nalogo o temi, ki jim je blizu, na primer o svoji kulturi, navadah doma, praznikih ... Pravi, da tako lažje dobijo dobro oceno, hkrati pa se poveča njihova motivacija za učenje.

Pomoč pri učenju slovenskega jezika: to je najbolj izpostavljeno področje, ki ga omenjajo vsi sogovorniki. Poleg že navedenega si denimo učitelj U4 pomaga tudi z nebesedno govorico, občasno s prevajalnikom. Če je le mogoče, organizira delo tako, da za pomoč dijaku, ki slovenskega jezika še ne pozna, prosi sošolca, ki je večšč obeh jezikov.

Prilagoditve ocenjevanja: navajata dva učitelja (U6, U7). Učitelj U7 poudarja, da je pri ocenjevanju pozoren na učno snov in ne na pravilno izražanje. Pomembno se mu zdi, da dijak snov razume in jo s svojimi besedami razloži, pa čeprav si pomaga s hrvaščino (enako pravi učitelj U8, ki si pomaga tudi z angleščino). Včasih se zaradi jezika raje odloči za ustno ocenjevanje, če je treba, tudi zunaj razreda, da dijak »ni izpostavljen posmehom s strani razreda, če se pri razlaganju zaplete in uporabi kak tuj izraz« (U7).

Ukrepi na ravni šole

Šole izvajajo program Slovenščina za tujce *oziroma dodatno učno pomoč pri jeziku za tujce* (U1, U3, U5, U6, U7, U8, U9). Pri izvedbi omenjajo nekatere težave: prekratko trajanje programa (eno ali dve leti), premajhno število ur, prevelike skupine, v katere so vključeni dijaki različne etnične pripadnosti, različnih interesov in sposobnosti (U1, U2, U3). »V okviru nekega projekta se izvaja posebna pomoč migrantom. Če imajo odločbo, jim je dodeljena dodatna strokovna pomoč.« (U4) »Romi, pa tudi tujci imajo določene prilagoditve, kot na primer dodatno strokovno pomoč, individualne ure.« (U7)

Tutorstvo: štirje sogovorniki omenjajo, da so na njihovih šolah začeli izvajati tutorstvo (U5, U7, U8, U9). »V letošnjem šolskem letu je stekel projekt tutorstva, kjer dijaki, kateri so že dalj časa v Sloveniji, pomagajo dijakom, kateri so prišli šele letos. Pomagajo pri urejanju papirjev, prevajanju, iskanju informacij.« (U9)

Multikulturalni projekti: »Dve oziroma tri leta nazaj je na šoli potekal projekt, namenjen dijakom drugih nacionalnosti. [...]. Na njem so se predstavili dijaki v različnih točkah, v katerih so predstavili svojo kulturo in jezik.« (U2) »Letos imamo medkulturni dan v mesecu marcu. Tu bo organiziran dan odprtih vrat. Dijaki bodo predstavljali razne kulture, njihove običaje, kulinariko. Pa tudi pri poklicni maturi je četrta izpitna enota projektna naloga z zagovorom, tam jaz razpišem enega izmed naslovov, kjer dijak predstavi svojo ali drugo kulturo, kar si tuji dijaki zelo radi izberejo.« (U7)

Odgovori učiteljev kažejo, da izbirajo številna didaktična sredstva, s katerimi se poskušajo dijakom približati in se odzivati na njihove potrebe. Nekateri med njimi izkazujejo veliko inovativnosti in predanosti. Soočeni so s številnimi izzivi, pri čemer se opirajo na lastno profesionalnost in iznajdljivost. To je sicer pozitivno spoznanje, ki pa vendarle odpira vprašanje razmejitve odgovornosti med vse udeležene akterje, torej med učitelje, šolo in državo, zlasti ko gre za novopriseljene dijake, ki vstopajo v šolo z neznanjem slovenskega jezika. Tu je odgovornost tako države kot šole velika, saj se to dotika konceptualnih, finančnih in organizacijskih vprašanj. Povezuje se tudi z dilemo o razumevanju novopriseljenih dijakov kot UPP. Z vidika interkulture vzgoje je problematično spoznanje, da se šole interkulture vzgoje lotevajo zlasti prek folklorističnih projektov, a hkrati so spodbudni podatki, da se nekateri učitelji vendarle ne omejujejo le na vprašanje preseganja primanjkljajev, temveč razumejo posebni identitetni položaj dijakov, njihove specifične življenjske okoliščine in – kot bomo pokazali tudi v nadaljevanju – kažejo naravnost k širši vzgoji za sožitje.

»Zaznam obmetavanje z žaljivkami«

Sogovornike smo vprašali tudi o vzgojnih posebnostih v multikulturnih oddelkih. Dva sogovornika se z njimi nista srečala (U4, U8). Sicer učitelji najpogosteje navedejo primere nestrpnosti do dijakov migrantskega ozadja, kar se zlasti kaže v žalitvah (U1, U2, U4, U5, U7, U8): »Najpogostejše so zbadljivke, včasih celo žaljivke s strani večinske populacije, torej slovenskih dijakov.« (U4) »Da, v multikulturnih oddelkih najpogosteje zaznam, če se lahko tako izrazim, 'obmetavanje' z žaljivkami [...], ki se včasih konča tudi s fizičnim obračunavanjem.« (U5) »[...] vse bolj prihaja do pojava, da se na hodnikih oblikujejo skupine priseljenih dijakov, ki se pogovarjajo v svojem jeziku, s tem pa postajajo tarča zbadljivk večine dijakov. [...] so vse bolj izolirani in se težje in počasneje vključijo. To se dogaja predvsem v zadnjem času, ko je priseljenih dijakov vse več.« (U2) Žalitve občasno pripeljejo do pretepev, pa ne samo med dečki: »Primer: nogometna tekma Srbija : Albanija, sledil je pretep deklet srbske in albanske narodnosti [...].« (U1)

Na žalitve in pretepe se učitelji odzivajo na različne načine, najpogosteje s pogovorom (U1, U3, U4, U7): »Pravilno je ukrepati takoj, ko opaziš manjše spore, in paziš, da spora ne poglobiš, se pogovoriš z obema – iščeš kompromis, skupne točke, stvari obrneš na pozitivno stran.« (U1) »[...] situacijo umirim, zahtevam opravičilo drug drugemu, prisluhnem vsakemu in se tako skupaj pogovorimo« (U7). Učitelji se posvetujejo s kolegi in svetovalno službo (U2, U7, U8), poleg tega včasih pride na pomoč celo varnostnik (U1) ali mediator (U3): »[...] večinoma se najprej posvetujem s kolegi o tem, kaj bi oni naredili v taki situaciji. Dostikrat se obrnem tudi na šolsko svetovalno službo.« (U2)

Dva sogovornika (U2, U6) sta v ospredje postavila tudi problem izolacije dijakov migrantskega ozadja kot posledico sramu zaradi neznanja jezika: »Menim, da je velik, če ne največji problem izolacija dijakov. [...] Ker ne znajo jezika, se pogosto sami izolirajo in so izolirani tudi s strani sošolcev. [...] Ti dijaki zato ne navezujejo stikov in se posledično ne učijo slovenščine, saj se bojijo napak, ki bi jih imeli pri izgovorjavi in jih je zato sram.« (U2)

Učitelj U1 poroča, da je včasih lahko težava preslabo poznavanje dijakov med seboj, zlasti kultur, iz katerih izhajajo. Kar je denimo za nekoga temperamenten odziv, je za drugega izzivanje. Zato si z dijaki včasih pogleda kakšen film ali se pogovarja o različnosti.

Niso pa vse izkušnje sogovornikov negativne: učitelj U6 navaja, da se dijaki sicer pogosteje družijo po etničnem ključu, vendar da znajo etničnost tudi obrniti na šalo in ne na obračunavanje. Učitelj U3 pravi: »Ne, dijaki se med seboj družijo ne glede na ozadje. Prijateljstva sklepajo glede na temperament in osebnostne lastnosti. Razrednik tudi spodbuja k pomoči dijakom tuje narodnosti. Ostale spodbuja, da mu/ji posodijo zvezek, pomagajo pri šolskem delu. Tako se učenci druge narodnosti lažje vključijo, počutijo sprejete.«

Očitno je, da učitelji zaznavajo trenja med večinskimi učenci in učenci migrantskega ozadja. Pomembna je ugotovitev, da se nanje odzivajo, saj je odziv na konflikt eno najboljših vzgojnih sredstev (Kroflič, 2002). Poleg velikega pomena kolegialne pomoči

odgovori kažejo na pomembno vlogo šolske svetovalne službe pri obravnavi dijakov migrantskega ozadja na splošno, kar odpira novo raziskovalno polje. Zdi se, da so šole za zdaj pri svojih odzivih še ozko usmerjene. Da bi to tezo potrdili, bi morali raziskati še vlogo vzgojnega načrta šole in mesto interkulture vzgoje v njem; hkrati pa bi bilo smiselno odpreti vprašanje koncipiranja srednje šole kot ustanove, ki ne skrbi samo za doseganje učnih ciljev, ampak ki resneje jemlje tudi širše vzgojne in socializacijske cilje, ki je odprta v skupnost in je kot taka prostor neformalnega druženja, priložnostnega učenja, razvijanja širših potencialov in interesov dijakov (širok in kakovosten nabor športnih, umetniških, prostovoljskih dejavnosti, vzpostavljanje prostorov in priložnosti za druženje in podobno, prim. Medveš, 2012). Podobno je začutil tudi sogovornik U7: *»Dobro bi bilo, da bi imeli ti dijaki tudi v popoldanskem času možnost se vključevati v razne dejavnosti. [...] Lahko bi jim nudili brezplačne tečaje oz. dejavnosti, ki bi potekale v popoldanskem času, in bi jim tako omogočili aktivno preživljanje prostega časa.«*

»Sedaj se učim šteti po albansko«

Odnos učiteljev do dijakov migrantskega ozadja je težko preučevati, zato moramo biti pri interpretaciji odgovorov še posebno previdni. Pa vendarle je v primerjavi z rezultati drugih raziskav dokaj presenetljivo spoznanje, da večina naših sogovornikov izraža pozitiven odnos in občutljivost za potrebe ciljne skupine. Pozitiven odnos se kaže že v njihovih izjavah o trudu, ki naj bi ga dijaki migrantskega ozadja vložili v učenje. Viri (npr. Wiggan, 2007) poročajo, da učitelji manjšinske učence pogosto označujejo za manj motivirane, celo lene učence. Naši sogovorniki pa pravijo: *»Načeloma pa so se dijaki, ki so pozno prišli iz drugih držav, v šoli zelo trudili.«* (U1) *»Tuji dijaki, ki sem jih učil, so bili navadno res pridni in delavni, lahko celo rečem, da so pozitivno izstopali od vedenja večinskega razreda.«* (U4)

Ko smo učitelje vprašali, ali imajo njihovi dijaki migrantskega ozadja slabše učne dosežke kot večinski dijaki, so večinoma odgovorili, da imajo slabše dosežke nekateri med njimi, zlasti tisti, ki imajo tudi težave z jezikom. Hkrati so dodali, da etnična pripadnost sama po sebi še ne pomeni slabih dosežkov: *»Težko bi ocenila, saj so si bili med seboj priseljeni tudi zelo različni – nekateri so si prizadevali bolj, drugi manj. Enako tudi dijaki slovenskih družin. Imela sem oboje – tiste, ki so obupali, in tiste, ki so imeli štirice in petice.«* (U1) Učitelj U4 pa pravi: *»Menim, da o tem ne morem presojati, saj je v mojem primeru navadno ravno obratno. Dijaki, ki ne prihajajo iz slovenskih družin, oziroma tisti dijaki, ki so se pred kratkim preselili in so že sposobni komunikacije v slovenskem jeziku, imajo navadno boljše ocene, saj bolj pozorno spremljajo pouk in se bolj trudijo.«*

Zdi se, da se tudi v našem primeru potrjujejo izsledki raziskav, ki kažejo, da na učne dosežke bolj kot etnična pripadnost vpliva socialnoekonomski status družine: *»Zelo težko je presojati o tem, saj ti dijaki živijo v večini v drugačnem okolju, nimajo računalnika, interneta. Verjetno bi ti otroci v boljšem okolju dosegali drugačne učne dosežke, kot jih sicer.«* (U7) *»Dejstvo je, da dijaki iz neslovenskih družin, ki imajo izobražene starše, po znanju in uspešnosti ne zaostajajo za dijaki iz slovenskih družin. V veliko primerih so*

celo še bolj uspešni.« (U9) S tega vidika so ukrepi povečevanja kulturnega kapitala v povezavi s socialno politiko ključni tudi za uspešno izvedbo interkulture vzgoje. Učitelje težke socialne razmere dijakov tudi osebno prizadenejo, zato ne morejo biti vedno toliko objektivni, kot bi sami želeli: »[...] v določenih situacijah [...] so me izdala čustva. Npr. pri dijakinji, ki je imela zelo težke razmere, sem ravnala iz usmiljenja.« (U7)

Naslednji podatek, ki kaže na senzibilnost učiteljev, je, da ne sankcionirajo dijakov, ki izostanejo od pouka, ko njihova družina oziroma skupnost obhaja pomemben praznik: »Sama spoštujem vse kulture – npr. dovolim, da ima Kitajec za kitajsko novo leto šole prost dan.« (U1) Tudi sicer nekateri učitelji poudarjajo pozitivne vidike pedagoškega dela v multikulturnih oddelkih: »Meni je to zelo velik izziv in zelo rada spoznavam druge kulture, navade. Tudi sami dijaki mi podelijo svoje izkušnje in z veseljem jim prisluhnem. Kot izziv si vzamem to, kako izpeljati pouk, da me bodo vsi razumeli.« (U7). »Na naši šoli je izrazito velika populacija otrok, ki imajo odločbo in zato imajo na šoli izrazito individualen pristop, tako svetovalne službe kot profesorjev. Gre za opolnomočenje in pomoč učencem predvsem s stališča učnih težav, so pa tudi socialne težave. [...] Težišče šole pa je na sprejemanju drugačnosti in to se kaže v vsakodnevnem delu.« (U6)

Pozornost je treba nameniti izjavam učiteljev, ki pravijo, da vse dijake obravnavajo enako in da med njimi ne delajo razlik, hkrati pa naštevajo številne prilagoditve in dejavnosti, ki kažejo, da je navzočnost dijakov migrantskega ozadja precej spremenila njihovo didaktično kulturo in miselno naravnost. Ponuja se teza, da učitelji enakost razumejo v smislu skrbi za enako kakovost standardov znanja vseh ne glede na ozadje, različnost pa v smislu prilagajanja poti do njih. Pozitivno se zdi, da prilagajanje ni razumljeno samo ozko v smislu izbire didaktičnih sredstev, temveč tudi v smislu prilagajanja učnih načrtov oziroma katalogov znanja: »[Učni načrt] sama prilagodim, to štejem kot svojo strokovno avtonomijo. Različne cilje združujem in po strokovni presoji izbiram tematske sklope, nekatere tudi spustimo. Pomembneje se mi zdi pogovoriti se o življenjskih stvareh in takih, ki jih bodo dijaki potrebovali za naprej.« (U3)

Na spolzkem terenu se znajdemo, ko se srečamo z izjavami, kot je naslednja: »Vprašanje narodne pripadnosti ni pomembno, saj [vse dijake] sprejemam kot osebnosti, ni pomembno, od kje prihajajo.« (U3). Takšno stališče je sicer pedagoško utemeljeno, saj bi gledanje dijaka izključno skozi prizmo njegovega etničnega ozadja (ali druge osebne in življenjske okoliščine) povzročilo neustrezno etnizacijo pripadnikov manjšinskih skupin (Gstettner, 2003) in se ne odzivalo na identitetne potrebe mladih (Jeznik, 2015), po drugi strani pa je lahko tudi izraz nevidnosti manjšinskih skupin (Bingham, 2006).

TEZE ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE

Na podlagi rezultatov te raziskave bomo poskušali oblikovati nekaj hipotez in raziskovalnih vprašanj, ki bi jih veljalo preveriti v naslednji fazi raziskovanja.

– *Novopriseljeni dijaki, tj. dijaki, ki so se vpisali v slovenski sistem izobraževanja v prvih dveh letih bivanja v državi, so zaradi nezadostnega obvladovanja slovenskega jezika*

usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem kot dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Iz odgovorov učiteljev je razvidno, da na šolah novopriseljene dijake obravnavajo na tri različne načine: bodisi družinam svetujejo, da dijaka vključijo v postopek usmerjanja, bodisi brez formalnega postopka zanj pripravijo osebni učni načrt ali pedagoško pogodbo, ali pa se prilagajanje dogaja spontano in na pobudo posameznih akterjev (učiteljev, svetovalne službe, razrednikov ...). Ugotovitev je treba potrditi in raziskati, katera med praksami prevladuje, kateri akterji so vanje vključeni, nato pa pripraviti tudi strokovne smernice za takšno obliko podpore, ki je skladna tudi s konceptoma inkluzije in interkulturalnosti.

– Dijaki migrantskega ozadja, zlasti novopriseljeni, so pogosteje vključeni v programe nižjega poklicnega izobraževanja in v manj družbeno zaželenne programe srednjega poklicnega izobraževanja.

Pridobiti je treba natančnejše statistične podatke o ozadju dijakov, ki se vključujejo v posamezne vrste in tipe izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja, ter tako dopolniti in pritrditi oziroma ovreči tezo o segregacijskih mehanizmi v tem segmentu sistema izobraževanja.

– Organizacija pedagoškega dela v poklicnih šolah in njihova didaktična kultura izražata načeli naravnosti na dijaka in ohranjanja minimalnih standardov znanja. Oboje se kaže v organizaciji individualnega pouka in pouka v majhnih homogenih skupinah; v pestri rabi učnih metod in učnih oblik, sprotne preverjanju znanja, prilagojenem ocenjevanju ter v pazljivi artikulaciji pouka; v učiteljevi pomoči dijakom pri učenju slovenskega jezika.

Odgovori učiteljev so pokazali, da se po svojih najboljših močeh trudijo, da bi vse dijake pripeljali vsaj do minimalnih standardov znanja. Videti je, da je to njihovo temeljno vodilo, zaradi katerega posegajo po naboru didaktičnih sredstev. Poraja se dvom, ali so vsa ta sredstva ustrezna, saj lahko pričakujemo, da jih denimo večina med njimi nima sistematično pridobljenega znanja niti s področja interkulturalne vzgoje niti s področja poučevanja slovenščine kot drugega jezika. Poleg tega sta tudi sistemska podpora in podpora šole tu še premajhni, saj so tečajji slovenščine zelo skopo odmerjeni, potekajo ločeno od pouka, tudi timskega dela je malo.

– Interkulturalna naravnost pouka je skopa, izraža se v izvedbi posamičnih multikulturalnih projektov in dejavnosti, le pri posameznih učiteljih interkulturalnost postaja vsakodnevni del pedagoške prakse (posvečanje pozornosti tematikam sobivanja, uvajanje izbirnosti na podlagi načela interkulturalnosti, navajanje kulturno relevantnih primerov, izkazovanje lastnega interesa za spoznavanje kultur dijakov).

Na neki način presenetljivi so rezultati, ki kažejo na visoko raven senzibilnosti nekaterih sogovornikov. Ker pa druge raziskave opozarjajo na veliko primanjkljajev sistema na tej točki, se le zdi, da gre za posamične primere in ne za občo prakso.

– Poklicne in strokovne šole oziroma šolski centri niso zasnovani kot prostor skupnostnega učenja in interkulture vzgoje.

Rezultati sicer kažejo, da šole oziroma posamezni učitelji poskušajo dijake različnih kulturnih ozadij med sabo povezati in krepiti njihov občutek pripadnosti, saj spodbujajo njihovo medsebojno pomoč. Na ravni šole se to kaže tudi v uvajanju sistemov tutorstva in mediacije. Pa vendar šole še ne izkoriščajo drugih pristopov, ki bi krepili socialno kohezivnost na šoli in povečali možnosti za razvoj interkulture vzgoje: vzpostavljanje pogojev za različne oblike neformalnega druženja dijakov; povezovanje šole s skupnostjo, zlasti z društvi in organizacijami, ki skrbijo za ohranjanje manjšinskih kultur skupin; krepitev kulturnega kapitala prek organiziranja raznovrstnih (interesnih) dejavnosti s področij umetnosti, športa, prostovoljnega dela in podobno ter ne nazadnje tudi odpiranje šole za starše in druge prebivalce v skupnosti – šola je lahko prostor učenja, delovanja in druženja tudi za odrasle.

LITERATURA

- Bahovec, I., Adam, F., Potočnik, V., Bogataj, N. in Virk Rode, J. (2011). *Vzgoja in izobraževanje za medkulturni dialog. Raziskovalno poročilo. CRP »Konkurenčnost Slovenije« 2006–2013, projekt V5-0422*. Pridobljeno z www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.../crp/.../crp_V5_0422_Rezultat.pdf.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. *Educational Theory*, 56(3), 325–344.
- Dekleva, B. in Razpotnik, Š. (ur.). (2002). *Čefurji so bili rojeni tu. Življenje mladih priseljencev druge generacije v Ljubljani*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
- Eduka – Vzgajati k različnosti* (2011–14). Pridobljeno s <http://www.eduka-itaslo.eu/pagina.php?p=projekt&lang=slo>.
- Ermenc, K. S. (2004). Prispevek k razpravi o posebnih potrebah z vidika učencev priseljencev. *Vzgoja in izobraževanje* 35(6), 53–56.
- Ermenc, K. S. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulture. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 268–279.
- Gstettner, P. (2003). Kulturne razlike in zahteva po enakosti v interkulture pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 10–27.
- Javornik, M. (2003). Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 124–137.
- Jeznik, K. (2015). Od prepoznanja do pripoznanja identitete otrok in mladostnikov. *Sodobna pedagogika*, 66(1), 46–62.
- Kolednik, A. (2010). Podatki raziskave PISA 2006: Primerjava dosežkov dijakov priseljencev in naravnih govorcev. *Sodobna pedagogika*, 61(1), 136–154.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi (Vstop v kurikularne teorije)*. Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 24–35.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 84–103.

- Medveš, Z. (2012). Ocenjevanje onkraj znanja, vrednotenje onkraj dosežkov. V B. Šteh (ur.), *Pedagoško andragoški dnevi 2012. Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju* (str. 8–19). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Medveš, Z. in Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje. Problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, Znanstveni inštitut FF.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I. in Pevec Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 59(5), 74–94.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 36–51.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008). *Uradni list RS*, 73/2008.
- Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja, zboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje. Operacija št. C3330-13-269000 (2013–15)*. Pridobljeno s <http://www.medkulturnost.si/>.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 64–83.
- Smernice za izobraževanje otrok priseljencev v vrtcih in šolah* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smernice za izobraževanje otrok priseljencev v vrtcih in šolah* (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: MŠŠ RS.
- Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310–333.
- Zakon o tujcih (ZTuj-2) (2009). *Uradni list RS*, 64/2009.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUPP-1) (2011). *Uradni list RS*, 58/2011.