

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

**DIPLOMSKO DELO**

RAZLIKE V ZNANJU SLOVENŠČINE MED UČENCI  
DEVETEGA RAZREDA OSNOVNE ŠOLE, KI JIM JE  
SLOVENŠČINA MATERINŠČINA IN TISTIMI, KI JIM  
SLOVENŠČINA NI MATERINŠČINA

LJUBLJANA, 2010

TJAŠA BRINOVEC  
JANJA KREČAN

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FILOZOFSKA FAKULTETA  
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

**DIPLOMSKO DELO**

RAZLIKE V ZNANJU SLOVENŠČINE MED UČENCI DEVETEGA  
RAZREDA OSNOVNE ŠOLE, KI JIM JE SLOVENŠČINA  
MATERINŠČINA IN TISTIMI, KI JIM SLOVENŠČINA NI  
MATERINŠČINA

Študijski program:  
pedagogika - D, slovenščina - D

Mentor: doc. dr. Klara Skubic Ermenc  
Somentor: doc. dr. Jasna Mažgon

TJAŠA BRINOVEC  
JANJA KREČAN

LJUBLJANA, 2010

## POVZETEK

Danes se ljudje veliko preseljujejo tako znotraj držav kot med državami in etnična sestava prebivalstva posameznih držav se nenehno spreminja, kar vpliva tudi na izobraževalni sistem. Za priseljence in celotno družbo je pomembno, da se priseljenci v okolje, kamor so se priselili, uspešno integrirajo. Uspešna integracija v okolje pa pomeni tudi uspešno vključevanje v šolski sistem za otroke migrante. Vendar pa je v Sloveniji mogoče na tem področju opaziti težave.

Ugotovili smo, da moramo na kakovost in pravičnost šolskega sistema gledati skozi trojno perspektivo. Prva je raven sistema, kjer se morajo zagotavljati formalne pravice, druga je raven šole, tretja pa raven razreda. Na zadnjih dveh ravneh mora biti v ospredju skrb za identiteto posameznika in (marginaliziranih) skupin.

V diplomski nalogi smo se ukvarjali z znanjem slovenščine pri tistih učencih, katerih materinščina ni slovenščina in ga primerjali z učenci, naravnimi govorniki slovenščine. Zanimalo nas je, če in kako se razlikuje znanje obeh skupin ob koncu osnovnošolskega izobraževanja. Znanje smo preverjali s testom znanja, vzetega in delno prilagojenega iz nekdanjega eksternega preverjanja znanja ob koncu osemletne osnovne šole. Rezultati so potrdili večino naših hipotez: znanje učencev, katerih slovenščina ni materinščina, je res slabše. Potrdili smo tudi tezo o boljšem znanju deklic glede na spol ter tezo, da tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in menijo, da dobro obvladajo slovenščino, tudi bolje znajo slovenščino, kot tisti učenci, ki jim slovenščina ni materinščina in menijo, da srednje oziroma slabo obvladajo slovenščino. Učenci, ki jim slovenščina je materinščina, so imeli na koncu 8. razreda v povprečju višjo oceno iz slovenščine kot pa učenci, ki jim slovenščina ni materinščina. Raziskava je prinesla tudi dve presenečenji: v našem (sicer majhnem) vzorcu je bil vpliv matine izobrazbe na dosežke statistično nepomemben (res ob večjem statističnem tveganju); še bolj presenetljiva pa je bila ugotovitev, da ima ta skupina učencev pri pouku precej višje ocene, kot so bili rezultati na testu znanja. Sprašujemo se, kakšni so razlogi za to inflacijo ocen in kakšni so možni učinki.

**Ključne besede:** migranti, migrantski učenci, materinščina, učenje slovenščine kot drugega jezika, učenci, katerih materinščina ni slovenščina, interkulturalnost, inkluzija, dvojezičnost, osnovna šola

## **ABSTRACT**

Nowadays people immigrate inside countries as well as among different countries and the ethical structure of the population of individual countries is constantly changing, which has an influence on educational system as well. For immigrants as well as for an entire society is important that they successfully integrate into the environment they immigrated into. Successful integration into the environment includes a successful inclusion into a school system for immigrant children. However, in Slovenia there are some problems detected in the area mentioned.

We came to a conclusion that we have to look on the quality and justice of the school system through triple perspective. The first is the level of the system, where formal rights have to be assured. The second is the level of school and the third the level of classroom. The last two levels have to primarily care for the identity of an individual as well as for (marginalised) groups.

In this diploma paper we took an interest in the proficiency of the Slovene language of non-native pupils and we compared it to the proficiency of native pupils. We were wondering if and how the proficiency of the language in both groups differs at the end of the elementary school. We tested the knowledge of the language with a test taken from an old test pupils used to take at the end of the elementary school and we partially adapted it. The results confirmed the majority of our hypothesis, namely the proficiency of Slovene of the non-natives is worse than the proficiency of the native pupils. We also confirmed theses that girls have better proficiency and that those non-native pupils who think their proficiency of Slovene is good are actually better than those who think they are not so good at it. It was also confirmed that the pupils who are native speakers of Slovene generally had better results at the end of elementary school than pupils who are non-native speakers of Slovene. The research also brought two surprises; in our relatively small pattern was the influence of mother's education on results statistically unimportant (at bigger statistic risk); even more surprising was a finding that the group has generally much better grades than the results of the test showed. My question is what are the reasons for that kind of inflation of grades and what are the possible effects.

**KEY WORDS:** immigrant, immigrant pupils, mother tongue, learning Slovene as a foreign language, pupils whose mother tongue is not Slovene, inter-culture, inclusion, bilingual, elementary school

# KAZALO

1 UVOD .....	6
2 DRUŽBENI KONTEKST MIGRACIJ .....	8
2.1 Migracije in vzroki zanje (Tjaša Brinovec).....	8
2.2 Kategorizacija migrantov v EU in Sloveniji (Tjaša Brinovec) .....	9
2.3 Stanje v Sloveniji (Janja Krečan) .....	12
3 IZOBRAŽEVALNI SISTEM IN MIGRACIJE (Janja Krečan).....	15
3.1 Stanje evropskega in slovenskega šolskega sistema .....	15
3.1.1 Šolski (ne)uspeh migrantskih otrok.....	16
3.2 Rešitve na sistemski in šolski ravni.....	19
3.3 Enakost možnosti .....	24
3.3.1 Rawlsova teorija pravičnosti .....	25
3.4 Pravice in problemi otrok migrantov pri vključevanju v šolski sistem.....	27
3.4.1 Težave pri vključevanju otrok migrantov v šolski sistem.....	31
4 ODZIV ŠOLE IN UČITELJA NA VKLJUČEVANJE MIGRANTOV V ŠOLO.....	34
4.1 Integracija in inkluzija (Tjaša Brinovec).....	34
4.2 Etika skrbi (Janja Krečan) .....	36
4.3 Interkulturalnost (Janja Krečan).....	39
4.3.1 Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole.....	42
4.3.2 Interkulturalnost v učnem načrtu za slovenski jezik .....	44
4.3.3 Identiteta migrantov .....	46
4.4 Slovenski učitelj in inkluzija (Janja Krečan).....	50
5 Dvojezičnost in večjezičnost (Tjaša Brinovec).....	55
5.1 Jezik.....	55
5.2 Usvajanje drugega jezika .....	57
5.3 Dvojezičnost in večjezičnost.....	58
5.4 Možnosti krepite dvokulturne in dvojezične identitete otroka in mladostnika priseljence.....	62
5.4.1 Cilji medkulturalnosti, ki naj bi jim sledili učitelji .....	63
6 EMPIRIČNI DEL.....	70
<b>OPREDELITEV PROBLEMA.....</b>	<b>70</b>
<b>RAZISKOVALNA VPRAŠANJA .....</b>	<b>70</b>
<b>RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....</b>	<b>71</b>

7 ZAKLJUČEK.....	99
8 VIRI IN LITERATURA .....	102
PRILOGA.....	107

# 1 UVOD

Etnična sestava prebivalstva posameznih držav v sodobni mednarodni skupnosti se nenehno spreminja. Gre za aktualno temo, katere reševanje zahteva dinamičen odnos neke družbe, saj vprašanje opredelitve določenih jezikovnih, verskih, kulturnih (etničnih) skupnosti kot narodnostnih manjšin sodi med državno družbene problematike. (Komac 2007, str. 8)

Zaradi številnih migracijskih tokov se vprašanje klasičnih narodnih manjšin razširja tudi na druge vrste manjšinskih etničnih skupnosti, ki se v vsakdanjem življenju soočajo s podobnimi problemi kot klasične narodne manjšine. »Poleg novo nastajajočih migrantskih etničnih skupnosti v večini evropskih držav živijo in delajo posamezniki, ki so etnično drugačni od večinskega prebivalstva, vendar že desetletja stalno živijo v državi, v kateri se niso rodili, so pa med tem lahko postali njeni državljani, njihovi potomci (torej t.i. druga in tretja generacija migrantov) pa so v tej državi tudi rojeni.« (prav tam, str. 9-10)

Te nedominantne skupnosti in njihovi pripadniki se v mnogočem srečujejo s podobnimi izzivi (kot narodne manjšine), na eni strani glede vključevanja v državljansko skupnost in na drugi strani glede ohranjanja njihove identitete. Od odnosa večinske skupnosti do etnične heterogenosti pa je odvisno, kako se bodo soočali s temi izzivi. To pa je odvisno od pojmovanja manjšinskih skupnosti in poznavanja njihovega posebnega statusa in potreb. (prav tam, str. 10)

Po popisu prebivalstva iz leta 2002 v Sloveniji živi dobra desetina prebivalcev, katerih kultura in jezik se razlikujeta od kulture in jezika večine. Večina prebivalcev Slovenije, ki za materni jezik nimajo slovenščine, je Romov in priseljencev iz bivše Jugoslavije. (Peček in Lesar 2006, str. 79)

Za vse priseljence je pomembno, da se v okolje, kamor so se priselili, uspešno integrirajo. Uspešna integracija v okolje pa pomeni tudi uspešno vključevanje v šolski sistem za otroke migrante. Vendar pa se v Sloveniji pri njihovem vključevanju pojavljajo velike težave.

Različni avtorji opozarjajo (Skubic Ermenc 2010, Krek in Vogrinc 2005), da se pravni položaj priseljenih otrok v naši osnovni šoli ureja, vendar so nekatere zakonske možnosti slabo izrabljene. Za uspešno integracijo pa zagotovitev formalnih pravic in njihovo urejanje ni



dovolj, spremembe se morajo zgoditi tudi na pedagoški ravni. Priseljenski otroci se v šolskem sistemu soočajo s številnimi težavami. Težava teh otrok ni samo jezik, temveč tudi drugi dejavniki, ki so povezani z njim. Avtorji hkrati izpostavijo tudi vprašanja o tem, s katerim jezikom začeti izobraževanje, kdaj in kako začeti učenje drugega jezika, kako omogočiti otrokom čim več izobraževanja v maternem jeziku in kako preprečiti neuspeh in osebno doživljanje neuspeha.

Najprej smo v teoretičnem delu kratko predstavili migracije in vzroke zanje, v nadaljevanju pa podrobneje opisali izobrazbeni položaj otrok z migrantskim poreklom. Opisali smo vlogo šolskega sistema pri izobraževanju teh otrok in to povezali z interkulturno pedagogiko, s pravičnostjo šolskega sistema ter konceptom inkluzije. Nato smo predstavili, kakšne so možnosti vključevanja otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem in opisali težave, ki se pri tem pojavljajo. Opisali smo tudi karakteristike dvojezičnosti in večjezičnosti ter vpliv znanja slovenščine na uspeh v šoli. V empiričnem delu pa smo se spraševali, ali materni jezik učencev devetega razreda vpliva na znanje slovenščine. Ugotavljali smo, ali izobrazba matere vpliva na znanje slovenščine tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina, kakšne so razlike v znanju slovenščine med učenci, katerih slovenščina je materinščina in med tistimi učenci, katerih ni materinščina, ter ali vrsta učne pomoči in število let prebivanja v Sloveniji vpliva na znanje slovenščine med učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

Predpostavljali smo, da obstajajo razlike v znanju slovenščine med učenci, ki jim slovenščina je materinščina, in učenci, katerih slovenščina ni materinščina, in sicer v prid učencem, ki jim slovenščina je materinščina. To je z vidika pravičnosti šolskega sistema nepravilno. Ugotavljali smo tudi, kakšne razlike se pojavljajo med obema preučevanima skupinama in skušali identificirati dejavnike (ne)uspešnosti. Ugotavljali smo, kakšen je vpliv znanja slovenščine na celoten šolski uspeh ter razpravljali o pravičnosti sistemske ureditve. Podatke smo zbirali med učenci devetega razreda osnovnih šol, ki so reševali test znanja iz slovenščine.

## 2 DRUŽBENI KONTEKST MIGRACIJ

### 2.1 Migracije in vzroki zanje

Danes se ljudje veliko preseljujejo tako znotraj držav kot med državami. Klinar (v Lukšič Hacin 1995, str. 15-16) pravi, da so migracije fizično gibanje posameznikov ali skupin v geografskem prostoru, ki pripelje do relativno trajne spremembe kraja bivanja. Pojem migracije vsebuje tako imigracijo kot emigracijo<sup>1</sup>.

Tako smo tudi v Evropi danes priča precejšnjemu toku priseljencev in izzivi, povezani z migracijo, so predmet rastočega zanimanja v številnih državah. Po poročilih iz posameznih držav obstajajo v Evropi različne definicije izraza priseljenec (Evropska agencija za razvoj izobraževanja 2010, str. 25).

Države pa lahko glede na vzorce priseljenjskih tokov razdelimo v različne skupine:

- Države z dolgoletno priseljenjsko tradicijo, povezano z njihovimi industrijskimi in gospodarskimi značilnostmi in/ali kolonialno preteklostjo (npr.: Anglija, Belgija, Danska, Francija, Luksemburg, Nemčija, Nizozemska, Švedska, Švica).
- Države, kjer je priseljevanje razmeroma nov pojav, ki izvira iz zadnjih desetletij dvajsetega stoletja, kot so Finska, Islandija, Norveška, ali države, ki so bile prvotno države izseljevanja, kot so Ciper, Grčija, Italija, Malta, Portugalska, Španija.
- Nove države članice EU: Češka, Estonija, Latvija, Litva, Madžarska, Poljska, ki v glavnem sprejemajo prosilce za azil ali begunce iz držav Bližnjega vzhoda in priseljence iz držav nekdanje Sovjetske zveze. (prav tam, str. 26)

Ključni vzrok migracij so bile v preteklosti vojne in naravne katastrofe, v zadnjem stoletju pa so v ospredju ekonomski razlogi (Žagar 2000, str. 86). Možnost zaposlitve, večji dohodki in dvig življenjskega standarda ter možnost izboljšanja ekonomskega položaja vzpodbujajo migriranje iz ekonomsko nerazvitih področij v ekonomsko razvita družbena področja (Klinar v Lukšič Hacin 1995, str. 27). Osebni in družinski vzroki so raznovrstni in številni, med te vzroke štejemo družinske in prijateljske odnose. Pri migrantih, ki težijo k profesionalnemu,

---

<sup>1</sup> SSKJ opredeljuje migracije kot spreminjanje stalnega ali začasnega bivališča, zlasti zaradi ekonomskih razlogov, imigracijo kot priseljevanje, medtem ko emigracija pomeni izseljevanje v tujino, zlasti iz političnih vzrokov. Ljudje, ki se priseljujejo so imigranti, tisti, ki se izseljujejo so emigranti.

strokovnemu napredovanju, so motivi za migriranje sledeči: doseg znanja, izobrazbe, kvalifikacije, ustvarjanje možnosti za profesionalno napredovanje in za delo v določeni sredini (Lukšič Hacin 1995, str. 56).

## **2.2 Kategorizacija migrantov v EU in Sloveniji**

Države z dolgoletno priseljsko tradicijo razlikujejo med:

- Novinci in/ali priseljenci prve generacije, ko so otroci in/ali njihovi starši rojeni v državi, drugi od države gostiteljice;
- Priseljenci druge generacije, ki so rojeni v državi gostiteljici, toda njihovi starši so se rodili v drugi državi in imajo državljanstvo države bivanja; in
- Priseljenci tretje ali četrte generacije, ki so bili rojeni v državi gostiteljici, od katerih je bil vsaj eden od staršev tudi rojen v državi gostiteljici in ki imajo lahko državljanstvo države bivanja. V večini primerov se tretja, četrta (ali več) generacija ne smatra več kot »priseljenci«, temveč so to »otroci z drugačnim etničnim ozadjem«, ki pripadajo »manjšinskim skupinam« ali »etničnim skupinam«. (Evropska agencija za razvoj izobraževanja 2010, str. 26)

Priseljenci, ki pa so se nastanili v Evropi, izvirajo iz številnih držav, vendar jih lahko razvrstimo v tri kategorije: nekdanji državljani EU<sup>2</sup>, Evropskega gospodarskega prostora ali Švice; prosilce za azil, begunce in nekdanje državljane iz Severne Afrike ter nekdanje državljane drugih držav. (prav tam, str. 26) V mnogih državah imajo domači prebivalci odklonilen odnos do priseljevanja in priseljencev, ki ga je mogoče povezati z visokimi stopnjami brezposelnosti in mnenji, da bi ti lahko postali ekonomsko breme ali ogrožali politično ter družbenoekonomsko stabilnost. (Rezolucija o migracijski politiki RS)

Območje sedanje države Slovenije je bilo že od nekdanj etnično nehomogeno, še posebej pa so se državne meje spreminjale na začetku devetdesetih let, kar je privedlo do izoblikovanja neslovenskih etničnih skupin. Pripadnike le-teh lahko razvrstimo v dve veliki skupini: na **zgodovinske narodne manjšine** (to so avtohtone narodne skupnosti) in **nove narodne skupnosti**. Med zgodovinske narodne manjšine prištevamo italijansko, madžarsko in romsko

---

<sup>2</sup> To so tisti državljani, ki so nekoč že živeli v Evropski uniji, se izselili in se po določenem času vrnili nazaj v Evropsko unijo.

narodno skupnost, med nove narodne skupnosti pa prištevamo »pripadnike narodov nekdanje skupne jugoslovanske države, ki so se v Slovenijo priseljevali v celotnem obdobju njenega obstoja, posebej intenzivno od sredine 60. let prejšnjega stoletja; predvsem zaradi ekonomskih razlogov.« (Komac 2007, str. 1) Mi se bomo osredotočili predvsem na novo nastale narodne skupnosti.

Komac (2007, str. 62) pravi, da je potrebno varstvo novih narodnih skupnosti postaviti na skupni imenovalac z italijansko in madžarsko narodno skupnostjo, kjer je pomemben pojem avtohtonosti. Slovenski model varovanja klasičnih narodnostnih manjšin (italijanska in madžarska narodna skupnost) predvideva poleg narodnostno mešanega ozemlja tudi kolektivne pravice. Tu gre za nabor posebnih manjšinskih pravic, ki pripadajo narodnim skupnostim kot objektivno obstoječim subjektom, kdaj in v kolikšni meri bodo posebne pravice uporabljali, pa je odvisno od posameznih pripadnikov narodnih skupnosti. Model varovanja narodnih skupnosti se nanaša na vse prebivalce narodno mešanega ozemlja, saj so tudi pripadniki večinskega naroda dolžni imeti dvojezične osebne dokumente, učiti se morajo manjšinskega jezika v šolah z učnim jezikom večinskega naroda, dvojezični morajo biti tudi upravni in sodni spisi, javna obvestila ter poslovanje javnih in zasebnih uradov in ustanov. Vendar pa je ta model, kot pravi Komac (prav tam, str. 63) nemogoče prenesti na nove narodne skupnosti, kar pa ne pomeni, da te skupnosti nimajo pravice do posebnega manjšinskega varstva. Kljub vsemu rešitve za to obveznost še nimamo, zato bi bilo potrebno pripraviti model manjšinskega varstva za nove narodne manjšine v Sloveniji.

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007, str. 8) pripadnike novo nastalih narodnih skupnosti in ostale migrantske otroke v Sloveniji razdeli v več skupin:

- Prvo skupino predstavljajo nekdanji priseljenci, ki imajo slovensko državljanstvo: to so 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 lahko štejemo osebe, ki nimajo slovenskega državljanstva in tako 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 začasno prebivanje v Republiki Sloveniji.

- Specifična kategorija so prisilni migranti, ki jih predstavljajo osebe z začasno zaščito, prosilci za azil in begunci. Začasno zaščito v Republiki Sloveniji ureja *Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb*, dobijo pa jo osebe, ki se ne morejo varno in trajno vrniti v državo ali regijo izvora zaradi vojne in njej podobnih razmer, oboroženih spopadov, okupacije ali množičnih kršitev človekovih pravic, zaradi česar je ogroženo njihovo življenje ali telo, ali so žrtve sistematičnega ali splošnega kršenja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. V Republiki Sloveniji trenutno takih oseb ni. Prosilci za azil so osebe, ki so vložile prošnjo za azil. Te osebe imajo pravico do začasnega prebivanja v Republiki Sloveniji od trenutka vložitve do sprejema pravnomočne odločbe. Begunci pa so osebe, ki jim je priznana pravica do azila v Republiki Sloveniji. Pravnomočna odločba, s katero je bil prosilcu za azil priznan status begunca, velja kot dovoljenje za stalno prebivanje v Republiki Sloveniji.
- Četrta skupina je kategorija migrantov s posebnim statusom, ki je postala aktualna z vstopom Slovenije v Evropsko unijo, in sicer gre za državljane 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. (Barle Lakota idr. 2007, str. 8-9) Tem je slovenščina lahko prvi jezik, možno pa je tudi, da se v izseljenstvu in zdomstvu slovenščine niso naučili oziroma je ne obvladajo v tolikšni meri, da bi se lahko nemoteno vključili v slovensko šolsko okolje, torej mora biti pri teh otrocih kljub slovenskemu poreklu poleg integracijskih vsebin načrtovan tudi pouk slovenščine kot drugega jezika (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 8).

Odstotek prebivalstva s priseljskim ozadjem je v evropskih državah zelo različen; nekatere države imajo okoli 1 % priseljencev (npr.: Poljska, Litva), druge okoli 40 % prebivalstva s priseljskim ozadjem (npr. Luksemburg). Podatke posameznih držav pa je težko primerjati zaradi:

- različnih definicij izraza priseljenec,
- različnih postopkov naturalizacije znotraj posameznih držav,
- dejstva, da se podatki nanašajo na lokalno ali na nacionalno situacijo, ali na oboje,
- različnih let zbiranja podatkov v državah (2005, 2006 ali 2007) (Evropska agencija za razvoj izobraževanja 2010, str. 26-27).

Skubic Ermenc (2010a, str. 84-85) je mnenja, da opredelitev kategorij iz Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007, str. 8) odpira številna vprašanja, saj ne vemo, ali imamo v Sloveniji tudi nelegalne priseljence in kaj se dogaja z njihovimi otroki. Sprašuje se tudi, ali so priseljenci tisti državljani, ki ne obvladajo dovolj dobro slovenščine in če za vključitev v to skupino obstajajo še kakšni kriteriji vključenosti. Vprašanja multikulturalnosti in enakih možnosti se namreč »nanašajo na vse prebivalce Slovenije, ki so različnih kulturnih in etničnih pripadnosti, ne glede na njihov pravni status in neke bolj ali manj neopredeljene znake 'vključenosti'.« (prav tam, str. 85) Strategija predvideva, da otroci vsaj delno že obvladajo slovenščino, vendar tega ne podkrepi z raziskavami. Poleg naštetega pa Strategija ne poudari, da je ciljna populacija 'celotna' učna populacija, za katero se predvideva medkulturna vzgoja.

V diplomskem delu sami ciljne skupine otrok ne imenujemo učenci migranti oziroma učenci migrantskega porekla, temveč uporabljamo izraza učenci, katerih slovenščina ni materinščina, in učenci, katerih slovenščina je materinščina. Za ti poimenovanji smo se odločili zato, ker smo v empiričnem delu preučevali znanje slovenščine, ki je za nekatere učence materinščina, za druge pa ne.

### **2.3 Stanje v Sloveniji**

Po popisu prebivalstva iz leta 2002 v Sloveniji živi dobra desetina prebivalcev, katerih kultura in jezik se razlikujeta od kulture in jezika večine. V Sloveniji namreč živi 12,3 % prebivalcev, katerih materinščina ni slovenščina. Od teh je 0,2 % tistih, ki imajo za materni jezik italijanščino in 0,4 % tistih, ki imajo za materni jezik madžarščino. 0,2 % prebivalcev ima za materinščino romščino, 2,7 % prebivalcev pa se ni opredelilo glede materinščine. Večina preostalih prebivalcev, ki jim materinščina ni slovenščina, ima za materinščino jezike bivše Jugoslavije. Vendar pa je po neuradnih podatkih ljudi, katerih materinščina ni slovenščina, več (npr. Romov naj bi bilo 0,5 %). (Peček in Lesar 2006, str. 79)

Večina prebivalcev Slovenije, ki za materni jezik nimajo slovenščine, je Romov in priseljencev iz bivše Jugoslavije. Ti dve skupini sta deležni velike nestrpnosti slovenskega prebivalstva. Kar dve tretjini Romov nima legalno urejenega statusa, kar pomeni, da so brez

državljanstva, poleg tega pa imajo nizko stopnjo izobrazbe oziroma so sploh brez izobrazbe. Priseljencev iz bivše Jugoslavije (to so Albanci, Bošnjaki, Črnogorci, Hrvati, Makedonci in Srbi), ki nimajo državljanstva, je kar 20 %, vendar pa v povprečju nimajo nižje stopnje izobrazbe kot Slovenci. Odklonilen odnos države do položaja teh dveh skupin prebivalcev se kaže v urejanju njihovih posebnih pravic, poleg tega pa je odklonilen tudi odnos na nivoju kulture in družbe (ksenofobija, stereotipi, predsodki, marginalizacija, stigma). (prav tam, str. 80)

Možnosti vključevanja otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem ter njihove pravice pri tem obravnavajo različni zakoni, npr. »Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb, Zakon o azilu, Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil in Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji. Možnost vključevanja v vrtec pa v zakonih razen v Uredbi o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji ni izrecno izražena.« (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 10) Vsi ti zakoni večinoma navajajo, da mora biti za otroke, ki so tuji državljani oziroma za osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, poskrbljeno za izobraževanje pod enakimi pogoji, kot je za državljane Republike Slovenije.

Moramo pa se zavedati, da različni pravni položaj migrantov ne sme imeti vpliva na šolo in pedagogiko, saj za vse vključene v izobraževanje, veljajo enaki cilji. ZOFVI<sup>3</sup> namreč v 2. členu navaja naslednje cilje sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji:

- »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo,
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,

---

<sup>3</sup> Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok iz socialno manj spodbudnih okolij,
- zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami,
- omogočanje splošne izobrazbe in pridobitve poklica vsemu prebivalstvu,
- omogočanje čim višje ravni izobrazbe čim večjemu deležu prebivalstva ob ohranjanju že dosežene ravni zahtevnosti,
- omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva.«



## **3 IZOBRAŽEVALNI SISTEM IN MIGRACIJE**

### **3.1 Stanje evropskega in slovenskega šolskega sistema**

Izobraževalni sistemi se tako danes srečujejo s prisotnostjo velikega števila otrok migrantskega porekla, mnogo med njimi jih prihaja tudi iz slabih socialno-ekonomskih razmer, kar ima posledice na izobraževalne sisteme. Šole se morajo tem otrokom prilagoditi »in njihove posebne potrebe vgraditi v tradicionalno usmerjenost v zagotavljanje kakovostne in pravične izobrazbe.« (Zelena knjiga 2008, str. 2)

Glede na zgoraj zapisano, moramo poudariti, da gre pri migrantih, ki se vključujejo v izobraževalni sistem, pogosto za kombinacijo dveh ogrožajočih dejavnikov, to sta etična manjšina in revščina. Ta dva dejavnika vplivata drug na drugega, saj se iz določenih etničnih skupnosti ponavadi priseljujejo ljudje s slabim socialno-ekonomskim položajem. Vendar pa se priseljujejo tudi bogatejši in bolj izobraženi ljudje, ki imajo drugačne razloge za priseljevanje.

Tudi Peček in Lesar (2006, str. 82) poudarjata, da so mnogi učenci in dijaki iz družin priseljencev iz bivše Jugoslavije »deprivilegirani skozi dva vidika: kot pripadniki manjšine, ki se zaradi jezikovnih in kulturnih razlik težje vključujejo v vzgojno-izobraževalni sistem, ter kot člani družin, ki živijo v bistveno bolj neugodnih družinskih (v družinski vzgoji so izpostavljeni več nasilju in različnim vzgojnim stilom staršev) in predvsem socialnoekonomskih okoliščinah ter z manj izobraženimi starši.« (prav tam)

»Izobraževanje je ključnega pomena pri zagotavljanju vsega, kar ti učenci potrebujejo, da se bodo vključili v družbo ter postali uspešni in ustvarjalni državljani v državi gostiteljici.« (Zelena knjiga 2008, str. 3) Migracije pripomorejo k pridobitvi in/ali obogatitvi izobraževalnih izkušenj tako migrantov, kot tudi države gostiteljice, saj je jezikovna in kulturna raznolikost neprecenljivo bogastvo za šole, v katerih se poglobi samo znanje, poučevanje in spretnosti. (prav tam, str. 3)

Ne glede na razlike med migranti, pa migracije vplivajo na izobraževanje otrok ne glede na njihov družbeno-ekonomski status in izobrazbeno raven njihovih družin. Zaradi prekinjenega šolanja ali jezikovnih in kulturnih razlik ti učenci občutijo negativne posledice, kljub temu, da so možnosti za njihovo uspešnost v izobraževanju dobre. »Obstajajo jasni in konsistentni

podatki o tem, da veliko otrok migrantov dosega slabše rezultate v izobraževanju kot njihovi vrstniki. Študija PIRLS o pismenosti kaže, da migrantski učenci ob koncu osnovne šole dosegajo nižje rezultate kot njihovi vrstniki, ki niso migrantskega porekla.« (Zelena knjiga 2008, str. 4)

»Na ravni šolskih sistemov lahko velika koncentracija migrantskih učencev zaostri težnje k segregaciji na socialno-ekonomski osnovi, ki že tako tudi sicer obstaja celo v najboljših šolskih sistemih. Segregacija se lahko kaže na različne načine, saj lahko tisti iz socialno ugodnejših razmer zapustijo šole z velikim številom migrantskih učencev. Ta pojav ne glede na mehanizem, ki ga povzroča, povečuje razlike med šolami in močno otežuje nalogo doseganja pravičnosti v izobraževanju.« (Zelena knjiga 2008, str. 7-8)

Tudi Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007, str. 4) opozarja na to, da otroci migranti težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli; »se slabše vključujejo v širše socialno okolje, kar je posledica pomanjkljivega znanja (neznanja) slovenščine (večinoma gre namreč za otroke, ki jim je slovenščina drugi/tuji jezik), neizoblikovanih strategij in instrumentov za vključevanje otrok migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja ter nezadostne vključenosti otrok in njihovih staršev v šolsko in širše slovensko okolje.«

Medvešek (prilagojeno po Banks 2001) navaja tri področja, na katerih bi bile potrebne spremembe glede vloge javne šole v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev. Prvo je področje vsebin, poučevanja in učenja v javnem vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki bi ga morali posodobiti tako, da bi bolj ustrezali obstoječemu večetničnemu in večkulturnemu družbenemu kontekstu. Drugo področje zajema zagotovitev dodatnega učenja uradnega jezika države sprejemnice in zagotovitev čim uspešnejšega izobraževanja ter učinkovito integracijo v družbo potomcev priseljencev. Tretje področje je učenje maternega jezika oziroma maternega jezika njihovih staršev ter spoznavanje kulture dežele izvora, ki ju je potrebno omogočiti tem učencem. (Medvešek 2006, str. 139-141)

### **3.1.1 Šolski (ne)uspeh migrantskih otrok**

Vzrok za težave s šolskim uspehom migrantskih učencev so torej pogosto njihove težke **socialno-ekonomske razmere**, vendar te niso edini dejavnik. Pomemben dejavnik je tudi

**jezik**; migranti z družinami izgubijo vrednost nakopičenega znanja, še posebej znanja svojega domačega jezika. Srečujejo se z novim jezikom; znanje učnega jezika je bistveni pogoj za uspeh v šoli. Pri migrantskih otrocih, rojenih v državi gostiteljici, je še zlasti problematično, če znanja učnega jezika ne morejo krepiti doma. Tako jezik postane pregrada med migrantskimi družinami in šolo, kar staršem otežuje, da bi pomagali svojim otrokom. Na uspeh migrantskih učencev vplivajo tudi vrstniki; če obiskujejo razrede skupaj z vrstniki, ki dobro obvladajo jezik države gostiteljice, so ti bolj uspešni. (Zelena knjiga 2008, str. 9)

Krek in Vogrinc (2005, str. 119) ugotavljata, da je pogoj uspešne vključitve učencev iz jezikovno, kulturno in socialno deprivilegiranih družin v vzgojno-izobraževalni sistem ustrezno začetno opismenjevanje teh učencev. Šolska uspešnost je odvisna od celotnega dela v šoli in za šolo, to pa je močno odvisno od usvojitve sporazumevalnega jezika, kar je še posebej pomembno za učence, katerih slovenščina ni materinščina in pri katerih se poleg te jezikovne razlike pojavlja tudi specifična kulturna različnost in socialna deprivilegiranaost.

Pojavi se vprašanje, ali so sistemske rešitve, ki jih uvaja država za te deprivilegirane učence, ustrezne. Prav tako nas zanima, kako jezikovno-kulturne razlike in/ali socialna deprivilegiranaost vplivajo na začetno opismenjevanje in s tem na šolsko uspešnost. Vemo, da **slabše obvladovanje ali neobvladovanje slovenskega sporazumevalnega jezika** vodi do neučinkovitega dela v šoli, saj učenec ni zmožen slediti pouku zaradi jezikovne pregrade. Brez učinkovitega začetnega opismenjevanja se pogloblja neskladje med predpostavljenim in dejanskim znanjem jezika, kar je ključna ovira pri učenju. Če učenec poleg tega nima podpore družine, ker mu starši konkretno ne morejo pomagati in ga s tem spodbujati za delo za šolo, tudi sam nima interesa. Tako smo v začaranem krogu: prvi pogoj za sledenje pouku, tj. znanje jezika, ni izpolnjen, kar privede do kulturno-socialnih razlik v šoli in obratno, kulturno-socialne razlike družine vplivajo na znanje jezika. (prav tam, str. 120-131)

Krek in Vogrinc (2005, str. 130) pa izpostavita še en dejavnik šolskega neuspeha učencev (sicer Romov, a menimo, da je ta dejavnik pomemben tudi za učence, katerih slovenščina ni materinščina), in sicer kulturo šole oziroma splošna prepričanja, ki jih imajo o tem učitelji v posamezni šoli. Neka kulturna razlika torej ne le neposredno vpliva na znanje učenca, ampak tudi posredno na prepričanja učiteljev in s tem na pričakovanja učiteljev, kar pozitivno ali pa negativno učinkuje na usvajanje znanja. Šarič (2006, str. 228) povezuje učno uspešnost učenca tudi s socialno sprejetostjo učenca v razredu. Pravi, da je v zvezi s tem mogoče

narediti več korakov, ki so odvisni od individualnih značilnosti učenca in lastnosti razredne skupnosti. Učencu naj bi omogočili več ugodnih izkušenj z vrstniki ter večjo možnost dokazovanja in pripadanja vrstniški skupini.

K šolskemu (ne)uspehu otrok, katerih slovenščina ni materinščina, torej pomembno prispevajo in nanj negativno učinkujejo trije ključni dejavniki: jezik, kultura in socialna deprivilegiranaost. Obvladovanje slovenskega jezika, ki je v slovenskih javnih šolah sporazumevalni jezik, je zelo pomembno za šolsko delo. Zaradi tega »bi bilo potrebno proučiti položaj učencev, za katere slovenski jezik ni materni jezik in, izhajajoč iz načela enakih izobraževalnih možnosti ob obstoječih, iskati dodatne rešitve, ki jim bodo pri vstopu v šolski sistem zagotavljale enakost možnosti v polju sporazumevalnega jezika.« (Krek in Vogrinc 2005, str. 118)

Prav tako naš izobraževalni sistem ne omogoča optimalnega razvoja posameznika v smislu ohranjanja in razvijanja učenčeve lastne kulture. V okviru osnovne šole ni nobenega predmeta, ki bi omogočal razvoj in ohranitev lastne kulture pri romskih učencih in otrocih priseljencev. Od teh učencev se glede na predpisane cilje slovenskega šolskega sistema pričakuje razvoj slovenske narodne pripadnosti, kar prispeva k nestrpnosti slovenske družbe. Problem našega šolskega sistema je tudi v učnih vsebinah, ki ne upoštevajo značilnosti in posebnosti narodno-manjšinskih skupnosti, saj v učnih načrtih za osnovne šole ni nobenih vsebin, povezanih z Romi in priseljenci, razen redkih izjem. Zapleti se pojavljajo tudi pri pouku slovenščine, saj dejansko ne vemo, koliko časa učenec potrebuje, da bi jo povsem obvladal, poleg tega pa je vprašljivo, ali so učitelji dovolj usposobljeni za poučevanje slovenščine učencev, katerih slovenščina ni materinščina. Ena izmed možnosti je oblikovanje predmeta slovenščine kot drugi jezik. Naslednji zaplet se pojavi pri učnem uspehu otrok priseljencev in Romov, ki je slabši od običajnega učenca, kar lahko pripišemo prav težavam z obvladovanjem slovenščine. Ti učenci imajo pogosto tudi težave s socializacijo v šoli, saj so izpostavljeni dvojnemu kulturnemu vplivu, kar lahko povzroči razdvojenost osebnosti in zavračanje enega dela lastne identitete. Ob soočanju s kulturno različnostjo učencev imajo šole težave tudi z vzgojo, saj iščejo rešitve, kako bi zagotavljale boljšo vzgojo tem učencem. (Peček in Lesar 2006, str. 186-199)

Tudi rezultati raziskave, ki sta jo opravili Peček in Lesar (2004), kažejo »na velik razkorak med načelnimi opredelitvami, kaj je pravična šola, ter dejanskim upoštevanjem tega

didaktičnega načela pri pouku, kakor tudi na razkorak med načelnimi opredelitvami, za katere učence je šola pravična, in rezultati, ki jih dobimo preko faktorske analize. Ti kažejo pri obeh skupinah učiteljev (op. predmetnih in razrednih) na dva koncepta pravičnosti, iz katerih bi lahko sklepali, da je po mnenju učiteljev pravičnost za neke skupine učencev v naši šoli uresničena, nejasen pa jim je položaj predvsem učencev drugih etničnih skupin in učencev s posebnimi potrebami.« (prav tam, str. 182)

Učitelji večinoma razumejo pravičnost šole v smislu enakih možnosti, vendar ne vemo, ali je takšno razumevanje pravičnosti konsistentno, saj lahko isti učitelj na načelnem nivoju sicer zagovarja enake možnosti, ob srečanju s konkretnim primerom pa izpostavlja pomen enakih rezultatov, lahko pa tudi zagovarja različne interpretacije distributivne pravičnosti. V ospredju konceptualizacije slovenskega šolskega sistema je liberalna pravičnost, na katero se učitelji pogosto opirajo, čeprav je neuspešna, kar se kaže v slabšem učnem uspehu in pogosti izključenosti nekaterih skupin učencev. Učitelji namreč menijo, da morajo učencem v šoli posredovati čim več védenja, učenci pa bodo doma intenzivno delali za šolo. (prav tam, str. 182-183)

Če povzamemo zgoraj opisane ugotovitve, so pogoji za šolsko uspešnost učencev, ki jim materni jezik ni slovenščina: enake izobraževalne možnosti in s tem pravičnost šolskega sistema, uspešno vključevanje v izobraževanje oziroma inkluzija, ter upoštevanje njihove dvojezičnosti. Vsakega od teh dejavnikov bomo v nadaljevanju obravnavali posebej, čeprav se ti dejavniki med seboj močno povezujejo in so soodvisni eden od drugega.

### **3.2 Rešitve na sistemski in šolski ravni**

Da bi učencem, katerih slovenščina ni materinščina, zagotovili glavne pogoje šolskega uspeha in jim s tem dejansko omogočili šolski uspeh, moramo ukrepati tako na sistemski ravni (oziroma ravni države), kot na šolski ravni (oziroma ravni razredov, učitelja in odnosa). Različni avtorji (Krek in Vogrinc 2006, Kroflič 2006, Resman 2006, Skubic Ermenc 2010, idr.) opozarjajo na to, da država sicer lahko predpiše določene ukrepe, vprašanje pa je, koliko se ti ukrepi udejanjajo v praksi.

Skubic Ermenc (2010a, str. 79-81) pravi, da gre pri migrantskih učencih za družbeno skupino, kateri so namenjeni politični ukrepi na več ravneh. Na podlagi tega je nastalo precej

dokumentov, ki urejajo izobraževanje otrok migrantov, katere ureja Komisija EU, ki se na tem področju veže predvsem na evropsko integracijsko politiko. V teh dokumentih pa se pojavlja precej ozka definicija izraza priseljenc, kar ima posledice na razumevanje družbene integracije; večinoma se ta razume kot enosmerni proces.

Eden izmed objavljenih dokumentov Komisije EU je Zelena knjiga o migracijah in mobilnosti: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme EU, Svet Evrope pa je izdal Belo knjigo. Oba dokumenta poskušata vplivati na države, da bi vzpostavile pravičnejši šolski sistem, ki bi omogočal doseganje enakovrednih učnih dosežkov. Vendar pa se pri tem pojavijo določene težave, predvsem pri Zeleni knjigi. Problematika Zelene knjige se nanaša predvsem na poimenovanje otrok, ki živijo v Evropi, pa so bili rojeni drugje (v ali izven EU), saj jih ta definira kot otroke migrantskega porekla, kar izključuje otroke druge generacije in nelegalne priseljence. Poleg tega je problematično tudi poimenovanje države, v kateri prebivajo migrantski učenci, saj jo komisija označi kot državo gostiteljico, kar pomeni, da teh otrok ne dojema kot naše, ampak kot tujce. Zelena knjiga poda tudi preozko definicijo multikulturalnosti in multikulturne vzgoje, saj ne opozori na probleme moči med kulturnimi manjšinami in večino, na evropocentrizem in na slabši položaj družbenega statusa kulturnih manjšin. Zelena knjiga se očita tudi to, da pojmuje družbeno integracijo kot enosmerno, da se premalo osredotoča na potencialne otrok migrantov, da ne izpostavi dovolj dvojezičnosti, interkulturne dimenzije, večperspektivnosti v kurikulih, učbenikih in šolskem okolju. Poleg tega Zelena knjiga tudi ne predvideva razvoja različnosti kot jedra šolskega etosa in ne daje dovolj pozornosti prepustnosti sistemov izobraževanja in kakovostnemu izobraževanju za vse. Zelena knjiga ne vključuje politične participacije, na katero lahko ugodno vpliva inkluzivno izobraževanje. Bela knjiga pa v nasprotju z Zeleno knjigo razume integracijo kot dvosmerni proces, pri čemer se veže na idejo interkulturnega dialoga. (Skubic Ermenc 2010a, str. 81-83)

Še pred sprejetjem Zelene knjige je bila na slovenskem področju sprejeta Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji kot odziv na nekatere zadrege šol pri izobraževanju priseljenih učencev. Težava omenjene strategije je v tem, da se ne opira na izsledke raziskav, ampak na rezultate izvedene ankete Zavoda RS za šolstvo. (prav tam, str. 84) Strategija sicer na prvi pogled sledi dvosmernemu konceptu integracije, vendar se od tega precej odmika, saj se osredotoča na zagotavljanje možnosti za učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika, to pa lahko vodi do problematičnega opredeljevanja določenih ciljnih skupin kot učencev s posebnimi potrebami.

Z zagotovitvijo sredstev in pogojev za učenje slovenščine ne bomo v celoti dosegli vključenosti vseh v šolo.

V Sloveniji bi bilo potrebno razvijati takšno izobraževalno politiko, ki bi temeljila na krepitvi egalitarnih načel razvoja sistema izobraževanja. To pomeni, da »se izobraževanje odvija v skupnih oblikah, podprtih z individualizacijo in kratkotrajnimi oblikami ločenega učenja.« (prav tam, str. 87) Vendar pa je za pozitivne učinke potrebno politiko egalitarnosti dopolniti s politiko pripoznanja, kar pomeni odpravo družbene nepravilnosti in »krepitev individualizacije v smislu izbirnosti učnih predmetov/vsebin in njihove enakovrednosti v izobraževalnem programu.« To bi vključevalo tudi reformo kurikulumov, v katerih bi se odpravil etnocentrizem in stereotipizacija posameznih družbenih skupin. (prav tam, str. 88)

Najbolj učinkovito se bodo na posebne potrebe migrantskih otrok odzvali šolski sistemi, ki dajejo veliko prednost pravičnosti v izobraževanju. Tu so potrebne celovite strategije na vseh ravneh in v vseh vejah sistema, saj politike za doseganje pravičnosti v izobraževanju najbolje delujejo v širšem okviru graditve vključujoče družbe. (Zelena knjiga 2008, str. 10) Kymlicka se strinja, da je »odsotnost multikulturalizma tista, ki načinja vezi državljske solidarnosti.« Pravi, da bolj ko poudarjamo kulturne razlike, bolj je verjetno, da bomo lahko sodelovali skupaj v boju proti ekonomskim neenakostim. (Kymlicka v Lesar in Peček 2006, str. 19)

Najpomembnejši ukrep **na širši sistemski ravni** za učno uspešnost učenca migranta, ki je povezana s socialno sprejetostjo tega učenca v razredu, pa je zmanjševanje storilnostne usmerjenosti naše šole, saj ta negativno vpliva na oblikovanje kulture, ki bo omogočala občutek sprejetosti in lastne vrednosti vsem, še posebej tistim, ki so zaradi prikrajšanosti v svojem okolju še posebej prikrajšani in potisnjeni ob rob večinske družbe. »Kultura solidarnosti in sprejemanja, v kateri so lepe besede tudi način življenja, je tisti ideal, ki se mu približuje šola enakih možnosti.« (Šarič 2006, str. 229)

O ukrepih glede zagotovitve šole enake možnosti, ki naj bi se izvajali na sistemski in šolski ravni, bomo pisali tudi v naslednjih poglavjih, saj je tematika zelo široka, pa tudi različni avtorji imajo različne poglede v zvezi s tem, kaj bi bilo potrebno zagotoviti na eni in drugi strani.

V mnogih šolskih sistemih prihaja do segregacije, kar pomeni, da migrantski učenci skoncentrirano obiskujejo šole, ki so ločene od večinskih in ki so ujete v spiralno zniževanje kakovosti, kar se kaže v nižjem uspehu učencev v teh šolah. Tudi znotraj šol prihaja do segregacije, saj »se pri razvrščanju po sposobnostih/diferenciaciji nesorazmerno velik delež migrantskih učencev uvrsti v manj zahtevne smeri, kar nemara kaže na nižje predhodne stopnje izobrazbe in/ali jezikovne sposobnosti. Visoka koncentracija otrok migrantov v posebnih šolah za prizadete otroke, zaznavna v nekaterih državah, je skrajna oblika segregacije.« (Zelena knjiga 2008, str. 10) Na ta način oslabi zmožnost izobraževanja, katere glavni cilj je doseči socialno vključenost, prijateljstvo in socialne vezi med otroci migrantov in njihovimi vrstniki. (prav tam, str. 10)

Šolski sistemi naj bi se osredotočali na pomoč pri učenju jezika okolja in oblikovanje šolskega programa, ki bi upošteval in ohranjal otrokovo materinščino in kulturo. »Poudarek bi namreč moral biti na grajenju posameznikove lastne identitete.« Pri posameznikih, katerih materinščina in kultura nista jezik in kultura okolja, je to zelo kompleksno, saj je ta izpostavljen kulturnim vplivom svoje družine in kulturnim vplivom okolja, v katerem živi. »Tako prihaja v njegovi zavesti do spoja in navzkrižja dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov življenja, saj družina in širše družbeno okolje v mnogih primerih nista skladna socializacijska dejavnika.« (Lesar in Peček 2006, str. 20)

Medveš pravi, da je za pravičnost izobraževalnega sistema temeljni pogoj, »da so zakoni, ki ga urejajo, pravični in da je šolska praksa skladna z zakoni. Drugi pogoj pravičnosti sistema pa je načelo enakih možnosti za izobraževanje ne glede na socialni položaj, spol, raso, narodnost, veroizpoved in druge za izobraževanje nepomembne razlike.« (Medveš idr. 2008, str. 75)

Kot smo že omenili, tudi Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 2. členu navaja, da je v slovenskem šolskem sistemu potrebno uresničevati pravice vsakega do vzgoje in izobraževanja brez diskriminacije ali izključevanja in spodbujati enake vzgojno-izobraževalnih možnosti, kar pomeni, da posamezniku zagotovimo optimalen razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Posebno pozornost je potrebno nameniti tudi vzgoji za medsebojno strpnost, razvijanju zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanju drugačnosti in sodelovanju z drugimi. Vzgojo naj prežema tudi spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin,



razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi.

Pravičnost in demokratičnost družbe naj bi merili preko njenega odnosa do marginaliziranih družbenih skupin in posameznikov. Odnos do drugačnosti na področju šolstva, ki je pravičen, »zahteva tako drugače zasnovano prosvetno politiko kot spremembo prevladujoče diskurzivne prakse<sup>4</sup> na osebem nivoju.« (Kroflič 2006, str. 35) V slovenskem šolstvu se spreminjanje prevladujočih strategij reševanja problemov in doseganja temeljnih ciljev ne udejanja najbolje, kar se kaže tako v **sistemskih rešitvah** kot v **stališčih učiteljev** v času končanih demokratičnih sprememb šolskega sistema. Ko je k nam prišel veliki val beguncev iz bivših jugoslovanskih držav nismo ustanovili niti enega poskusnega oddelka na načelih interkulturalizma, čeprav je njihov šolski uspeh upadal. (prav tam, str. 35-37)

Medveš (2006, str. 11) pravi, da je cilj demokratične in pravične šole odpravljati začarane kroge šolske neuspešnosti in da »načelo pravične šolske ureditve terja, da jo na vseh ravneh – od programske do izvedbene – razvijamo tako, da bo na eni strani v korist sposobnejšim in učno uspešnejšim, na drugi strani pa v korist skupinam iz socialno in kulturno manj spodbudnih okolij oz. kako drugače deprivilegiranim.« Skratka, vsem je potrebno zagotoviti izobraževanje kot državljansko pravico in jo vzpostaviti kot javno dobro. Izobrazbo kot javno dobrino opredeljujeta dva nazora: meritokracija<sup>5</sup> in egalitarizem.

Meritokratski šolski koncept zavzema stališče, da sta selekcija in diferenciacija 'drugačnih' pravični do njih samih, ker le z diferenciacijo posamezniku omogočimo razvoj njegovih potencialov. Vendar pa meritokracija gradi na konceptu šole kot družbene reprodukcije, da bi presegla diferenciacijo in segregacijo pa je izoblikovala skupno šolo, s katero je diferenciranje otrok po institucijah zamenjalo usmerjanje otrok po programih v isti instituciji. Meritokracija daje videz pripravljenosti družbe, da skrbi za enake startne možnosti vseh. Egalitarizem pa je pravično šolsko ureditev premaknil od načela enakih možnosti k načelu poštenih možnosti za doseganje enakih rezultatov, kar pomeni, da je tradicionalne oblike šolske diferenciacije

---

<sup>4</sup> S pojmom diskurzivna praksa Kroflič označi strategije reševanja problemov in doseganja temeljnih ciljev.

<sup>5</sup> Meritokracija razume izobrazbo kot javno dobro predvsem v funkciji razvoja človekovih sil in potencialov, bistvo meritokratske ureditve šolstva pa je kratka enotna elementarna šola, ki je namenjena vsem otrokom, sledi pa ji diferenciacija izobraževalnih poti – »tipi šol, ki pomenijo različne variacije treh tipov drugačnosti.« (Medveš 2006, str. 13)

nadomestil s skupno šolo. Težava tega koncepta je v tem, da ni preprečil padca pouka v povprečje in zanemarjanja talentiranih, sposobnih, nadarjenih, bolj motiviranih učencev. Raziskava PISA je pokazala, da so višji učni dosežki verjetnejši v enotnih kot pa v diferenciranih izobraževalnih sistemih, to pa pomeni, da diferencirani sistem razlike povečuje. Večtirnimi šolski sistem tako ne ponuja oblik izobraževanja, ki ustrezajo različnim sposobnostim populacije, z njim se le prikriva socialno izključevanje. »Učni rezultati in dosežki ter s tem tudi znanje otrok so torej bolj odvisni od tega, katero šolo obiskujejo in v kakšnem okolju, kot od njihovega in intelektualnega potenciala ter, kar je iz rezultatov PISA še jasnejše, od njihovega socialno-kulturnega izvora.« (prav tam, str. 11-17) Rešitev teh težav zagotavlja enotni šolski sistem.

### **3.3 Enakost možnosti**

Sistem vzgoje in izobraževanja mora torej posebno pozornost nameniti zagotavljanju enakih možnosti izobraževanja marginaliziranih skupin učencev, kamor spadajo tudi pripadniki manjšinskih etničnih skupin. (Lesar in Peček 2006, str. 35) Enake možnosti izobraževanja pa ne pomenijo izenačevanje ali brisanje individualnih razlik, temveč upoštevanje pravice posameznika do drugačnosti in pravico družbe, »da z vidika splošnega razvoja optimalno uporabi razpoložljive vire oz. človeške in materialne potencialne.« (Bela knjiga 1997, str. 25) To pa ni edina pomembna pravica; pomembna je tudi pravica demokratične države, »da vsakemu posamezniku omogoči oz. ga pripravi za participacijo v demokratičnih procesih.«

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995, str. 22-23) navaja, »da je potrebno za učence iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj in prekinejo začarani krog šolskega neuspeha, ter vzpostaviti mehanizme za izenačevanje 'startne osnove' in enakih možnosti pri doseganju rezultatov, za učence s posebnimi potrebami pa je potrebno uveljaviti razne oblike in metode dela ter pospešiti njihovo integracijo v skupni šolski sistem.«

S pravičnostjo se je zelo veliko ukvarjal Rawls; njegova teorija pravičnosti v ZDA pomeni velik izziv za koncepta zaslug in enakih izobraževalnih možnosti. (Kodelja 2006, str. 22-23)

### 3.3.1 Rawlsova teorija pravičnosti

Z opredeljevanjem pravičnosti v družbenih institucijah, med katere sodi tudi šola, se je ukvarjal Rawls. Njegova teorija pravičnosti obsega dve načeli, in sicer prvo je načelo enakih možnosti, drugo pa je načelo poštenih enakih možnosti in načelo difference.

Prvo omenjeno načelo predpostavlja formalne okvire, ki naj bi vsem posameznikom omogočali dosežati določene družbene ali izobrazbene položaje, kar pomeni, »da morajo imeti otroci z enako stopnjo naravne nadarjenosti in z enako stopnjo volje do učenja enake možnosti za uspeh v izobraževanju ne glede na njihov izhodiščni socialni položaj v družbi.« (Kodelja 2006, str. 36) Poštena enakost možnosti pa pomeni, da imajo vsi poštene možnosti, da dosežejo družbene in izobrazbene položaje. Šolski sistem bi moral biti naravnano tako, da bi izravnal tiste izhodiščne razlike, ki so rezultat okoliščin, v katere je postavljen, in ne tiste, ki so posledica posameznikove izbire. Govorimo o t.i. kompenzacijskih programih, katerih cilj je enakost možnosti. (Kodelja 2006, str. 29-43) Načelo difference dovoljuje neenako obravnavo učencev v prid deprivilegiranim, uresničuje pa se predvsem s strani učiteljev, ki naj bi obravnavali učence individualizirano. Torej, neenakosti so legitimne, če prinašajo korist tistim, ki so v družbi v najslabšem položaju. (Kodelja 2006, str. 43)

Rawls s tem, ko pravičnost označi kot prvo vrlino družbenih institucij (čeprav nikjer eksplicitno ne navaja šole), govori o socialni pravičnosti v demokratični in pravični družbi. Socialna pravičnost pa je **distributivna pravičnost**, saj se nanaša na razdeljevanje primarnih družbenih dobrin<sup>6</sup>, ki morajo biti enako razdeljene, razen če neenaka distribucija vseh ali katere koli od njih koristi tistim, ki so v najslabšem položaju glede na katerega koli od treh osnovnih vzrokov neenakosti med ljudmi. Gre za pripadnike nižjih socialnih slojev, manj nadarjene ali pa tiste, ki jim usoda ali sreča nista bili naklonjeni. Splošna koncepcija pravičnosti je tesno povezana z enako razdelitvijo dobrin, na drugi strani pa ljudi obravnava kot enake, a pri tem ne odpravlja vseh neenakosti, le tiste, ki nekomu škodujejo. (Kodelja 2006, str. 58-60) »Če določene neenakosti koristijo vsem, so za vsakogar tudi sprejemljive in zato z vidika socialne pravičnosti dopuščene.« (prav tam, str. 60)

---

<sup>6</sup> Med primarne dobrine sodijo pravice, svoboščine, življenjske priložnosti, dohodek, bogastvo in družbene osnove samospoštovanja.

V kontekstu Rawlsove **socialne teorije pravičnosti** se, kot smo že omenili, načelo poštene enakosti možnosti razlikuje od formalne enakosti možnosti. Pri formalni enakosti gre za izključitev tistih pravnih ovir, ki posameznikom preprečujejo doseg določenega položaja v družbi ali izobrazbe. Pri pošteni enakosti možnosti pa mora imeti posameznik poleg formalnega dosega teh položajev tudi poštene možnosti, da jih zares doseže. Pri načelu poštenih enakih možnosti je zato pomembna takšna organizacija izobraževalnega sistema, ki posamezniku omogoča doseči ta cilj, pa tudi to, da so razlike v bogastvu omejene. Kodelja meni, da je takšna opredelitev poštene enakosti možnosti le nujni, ne pa tudi zadostni pogoj poštene enakosti možnosti, ker ne pove, ali so dovoljena neenaka pričakovanja ljudi z neenakimi talenti in neenako voljo, da bi svoje nadarjenosti razvili in uporabili. (Kodelja 2006, str. 67)

Rawls sam opozori na dve omejitvi načela poštene enakosti možnosti. Prva težava je ta, »da bi popolna aplikacija tega načela vodila v prikazovanje šolskega in socialnega uspeha samo na podlagi naravne porazdelitve sposobnosti in talentov.« (Kodelja 2006, str. 67-68) Šolski uspeh je namreč pogojen tudi s socialnim izvorom in vloženim naporom in ne le z neenako porazdelitvijo sposobnosti in talentov, zato Rawls vidi rešitev problema šolskega uspeha v tem, da je potrebno socialne neenakosti korigirati, »neenakosti v izkazanem naporu in sposobnostih pa morajo biti v prid najbolj prikrajšanim.« (Kodelja 2006, str. 68)

Druga težava načela poštenih enakosti možnosti pa je v tem, da je z različnimi socialnimi pogoji in razrednimi državami določena ta stopnja, do katere se razvijejo in dozori sposobnosti. Iz tega sledi, da je socialne neenakosti mogoče korigirati le deloma in da ni mogoče popolnoma ločiti neenakosti po njihovem izvoru na naravne, socialne, individualne. To bi lahko presegli z dvema fazama v šolanju; elementarna stopnja bi imela za cilj enakost rezultatov, sekundarna pa bi imela za cilj to, da dopustimo vsakomur, da gre tako daleč, kakor mu dopuščajo naravne in socialne sposobnosti. Pojavi se vprašanje, kje bi bila meja med obema stopnjama. To bi lahko premostili z načelom difference oz. razlike. (Kodelja 2006, str. 68-69)

**Načelo razlike** predvideva razdeljenost nekaterih primarnih socialnih dobrin v korist najbolj deprivilegiranih, tako da ne kaznuje privilegiranih zaradi izhodiščnih prednosti. »Za Rawlsa torej neenakosti v šoli niso nujno nepravične. O pravičnih neenakostih pa vendarle lahko govorimo le, če so nastale v šolskem sistemu, ki poskuša, kolikor je pač mogoče, zagotoviti

vsem enake možnosti izobraževanja, ne glede na socialni izvor.« (Kodelja 2006, str. 71) Učenci, ki so v najslabšem položaju v družbi, bi morali zaradi obstoja neenakosti v družbi, v izobraževalnem sistemu pri ukrepih in učiteljevi obravnavi dobiti več, kot bi dobili, če teh neenakosti ne bi bilo.

Čeprav se v slovenski osnovni šoli slabo udejanja upoštevanje načela poštenih enakosti možnosti in idej multikulturalizma pa država nudi predvsem romskim učencem nekatere ugodnosti, kot so financiranje prehrane, učbenikov, ekskurzij, ugodnejši normativi, individualno ali skupinsko delo, itd., torej se upošteva načelo distributivne pravičnosti, ki pa za uspeh teh učencev ni dovolj. Kljub temu je namreč učni uspeh romskih učencev slabši od uspeha ostalih učencev, pa tudi velik osip je med njimi v višjih razredih osnovne šole. Pogoste so prakse, ko šole izključujejo romske učence iz rednih razredov, tako da oblikujejo posebne razrede zanje. Veliko romskih otrok je v šolah s prilagojenim programom, kamor so bili preusmerjeni zaradi šolske neuspešnosti, katere pravi vzrok so diskriminacija, revščina, neznanje jezika okolja in specifična kultura. Rome se še vedno poskuša asimilirati v prevladujočo kulturo, namesto da bi jih vključili in jim hkrati omogočili ohraniti in razviti njihov jezik, kulturo in identiteto. Romi formalno nimajo možnosti učenja slovenščine. (Peček in Lesar 2006, str. 81) Sprašujemo se, ali ni podobno tudi z učenci, katerih slovenščina ni materniščina.

Pri učencih, katerih slovenščina ni materinščina, prihaja do zapletov pri izpostavljanju načela poštenih enakih možnosti. Vprašljiv je predvsem pristop, s katerim naj bi slovenski šolski sistem ohranjal in razvijal posameznikovo pravico do materinščine. Formalne možnosti za učenje materinščine romski otroci nimajo, otroci priseljencev pa na formalni ravni lahko obiskujejo dopolnilni pouk maternega jezika, vendar pa je način realizacije le-tega takšen, da samo zadosti formalnim kriterijem.. (Skubic Ermenc 2003, str. 156-157)

### ***3.4 Pravice in problemi otrok migrantov pri vključevanju v šolski sistem***

Otroci tujih državljanov imajo prvo leto šolanja v osnovni šoli pravico do dveh ur individualne ali skupinske pomoči, organizirana pa je tudi pomoč pri učenju slovenskega jezika (šest centrov). Za te učence se mora na šoli pripraviti individualni učni načrt, pogosto pa jih usmerjajo kot učence s posebnimi potrebami (čeprav po zakonodaji to niso), da bi si

zagotovili dodatna sredstva za poučevanje takšnega učenca, saj dopolnilni in dodatni pouk nista dovolj. (Peček in Lesar 2006, 82-83)

V poglavju Družbeni kontekst Migracij smo že nakazali, da se migrante v republiki Sloveniji razvršča v več skupin. Glede na te skupine tudi načrtujemo vključevanje otrok migrantov v šole. Te skupine se razlikujejo predvsem v znanju jezika države gostiteljice. *Otroci prve skupine*, to so nekdanji priseljenci, ki imajo slovensko državljanstvo, že vsaj delno obvladajo slovenščino, sploh tisti, ki so pred šolo obiskovali tudi vrtec. Problem pri teh otrocih nastane, ko se pojavi vmesni jezik, ki združuje značilnosti (prvine) prvega in drugega jezika. *Otroci druge skupine*, torej migrantov z dovoljenjem za stalno/začasno bivanje v Sloveniji se s slovenskim jezikom prvič srečajo v vrtcu ali šoli in ga ne obvladajo. Tako je tudi z znanjem slovenščine otrok prisilnih migrantov, ki jih predstavljajo osebe z začasno zaščito, prosilci za azil in begunci, tj. *tretjo skupino* in *četrto skupino*, ki jo predstavljajo otroci državljanov držav članic Evropske unije. Otroci slovenskih izseljencev in zdomcev, ki so se vrnili v domovino, in ki predstavljajo *peto skupino*, imajo lahko s slovenščino različne izkušnje: nekaterim je slovenščina lahko prvi jezik, drugi pa se je v zdomstvu niso naučili oziroma je ne obvladajo, zato kljub temu potrebujejo pouk slovenščine kot drugega jezika. (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 8-9)

Za otroke migrantov je torej nujno učenje slovenščine; oblika in obseg učenja slovenščine sta predpisana v raznih zakonih in se med seboj precej razlikujeta. Tako Zakon o javni rabi slovenščine predvideva programe, namenjene tujcem v Sloveniji, Zakon o osnovni šoli pa predvideva dodatni pouk slovenščine le za otroke slovenskih državljanov, katerih materni jezik ni slovenščina. Zakon o tujcih in Zakon o azilu predvidevata organizacijo tečajev slovenskega jezika za tujce oziroma begunce, medtem ko Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil predvideva zagotovitev individualne in skupinske pomoči do največ dve uri na teden le v prvem letu osnovnošolskega izobraževanja, če so ti vključeni v obvezno osnovnošolsko izobraževanje. Razlike med skupinami priseljencev so velike; v nekaterih zakonih je pravica do dodatnega izobraževanja izražena, vendar pa je število ur neopredeljeno. (prav tam, str. 11)

»Integracija otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem poteka predvsem v obliki dodatnega pouka slovenščine, ki je v zakonodaji različno opredeljen, dejanska praksa

pa ni vedno usklajena z zakoni. Otrokom migrantom, za katere se ugotovi, da slovenskega jezika še ne znajo oz. ga ne znajo dovolj, se praviloma odobri do največ ena ura dodatnega pouka slovenščine na teden, kar pomeni do največ 35 ur na leto. Obseg ur za posameznega otroka glede na okoliščine določi Ministrstvo za šolstvo in šport, način izpeljave pouka pa izberejo šole same. Posebnih določil, kdo naj izvaja tak pouk in v kakšni obliki, ni. (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 4)

Splošni cilji vključevanja, ki so navedeni v Strategiji, so štirje. Najpomembnejši cilj vključevanja je vsekakor uspešna vključenost otrok migrantov v vrtčevsko, šolsko, socialno in kasneje poklicno okolje. Pomembno je tudi, da zagotovimo pogoje, možnosti in priložnosti, ki omogočajo doseganje ciljev oziroma standardov znanja, ki so opredeljeni v kurikulumu za vrtce, učnih načrtih in izpitnih katalogih. Eden izmed ciljev je tudi »razvijanje zmožnosti za predstavljanje lastne kulture, zaznavanje, razumevanje in sprejemanje drugačnosti za premagovanje predsodkov do drugih kultur, primerjanje kultur, vzgajanje k strpnosti, ohranjanje oz. nadgrajevanje lastne identitete in kulture.« (prav tam, str. 12)

Skubic Ermenc (2010a, str. 85-86) opozarja, da se večina od teh štirih ciljev nanaša na navedene ciljne skupine, razen enega izmed ciljev, ki se nanaša na celotno šolsko populacijo; ta predvideva medkulturno kulturo šole, v kateri se še posebej skrbi za dosežke učencev migrantov. Te cilje bi sicer lažje realizirali, če bi bilo osnovno izhodišče Strategije razvoj interkulturne in inkluzivno zasnovane vzgoje in izobraževanja in ne vključevanje otrok migrantov. Tako bi zajeli vse vključene v vzgojno-izobraževalni sistem in razvijali ukrepe, ki 'pozitivno diskriminirajo vse deprivilegirane', tako da jih ne bi vključili »v posebno kategorijo (nemočnih) porabnikov dodatnih storitev ali oseb s posebnimi potrebami, ki jih definira stopnja primanjkljaja: stopnja (ne)obvladovanja slovenščine.« (prav tam, str. 86)

Vendar pa se vsi zgoraj omenjeni cilji iz Strategije ne morejo uresničiti brez znanja slovenščine otrok migrantov, zato je zelo pomemben cilj tudi znanje slovenščine v taki meri, da zagotavlja uspešno vključevanje v sistem vzgoje in izobraževanja. Pri tem so pomembne tri stvari:

- »razvijanje jezikovne zmožnosti (otroci usvojijo oz. se naučijo zadostnega nabora besedišča, slovničnih in sporazumevalnih vzorcev za uspešno sporazumevanje v vrtčevskem in šolskem okolju: sporazumevanje s strokovnimi delavci vrtca in z učitelji,

sporazumevanje z vrstniki, dejavno sodelovanje pri izvedbenem kurikulumu oddelka vrtca oziroma pri pouku);

- razvijanje socialne zmožnosti (zmožnost izražanja mnenja, želja, namere oz. ustreznega reagiranja na želje drugih. Otroci imajo to zmožnost že razvito, vendar so jo razvili v lastnem okolju in jo znajo realizirati le v svojem jeziku ter na način, ki ustreza ustaljenim vzorcem v njihovem sociokulturnem okolju. Učenje jezika je tudi socializacijski proces, prilagajanje novim življenjskim okoliščinam, govornim položajem);
- razvijanje spoznavne zmožnosti (širjenje otrokovega pojmovnega sveta).« (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 12)

Čas vključevanja, način poučevanja, vrednotenje doseženega znanja jezika, socializacija otroka, način sodelovanja s starši in izbor gradiv, priprava novih ter uporaba obstoječih je odvisen od posebnosti ciljne skupine, to pa so starost oziroma stopnja izobraževanja (vrtec, OŠ, SŠ), socialne okoliščine ter prvi jezik otrok migrantov (tu poteka ločnica med otroki iz slovanske jezikovne skupine in otroki iz drugih jezikovnih skupin, npr. germanska, romanska in druge). Na podlagi teh posebnosti naj bi se izvajali ukrepi. (prav tam, str. 16)

Skubic Ermenc (2010a, str. 86-87) je mnenja, da zgoraj navedeno izhodišče ukrepov integracijske in medkulturne izobraževalne politike (prvi jezik, starost, socialne okoliščine migrantov) potrjuje tezo, »da je temeljni kriterij določanja 'vključenosti' učenca in s tem temeljni cilj te politike naučiti učence slovenščine.« (prav tam, str. 86) Celoten dokument dokazuje, da so vsi ostali cilji drugotnega pomena.

Strategija razdeli ukrepe integracijske in medkulturne politike na osem področij:

- a) Oblikovanje ustreznih normativnih aktov, ki bodo omogočali uspešno integracijo otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem.
- b) Določitev obsega, oblik in načinov prilagajanja izvajanja kurikula za hitrejše in kakovostno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja.
- c) Priprava strategij za delo s starši migranti in njihovo vključevanje v šolsko življenje.
- č) Vzpodbujanje medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v vrtcu ali šoli.
- d) Umestitev slovenščine kot drugega jezika.



- e) Skrb za kakovostno poučevanje jezikov otrok migrantov.
- f) Skrb za kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev.
- g) Priprava letnih akcijskih načrtov relevantnih inštitucij (Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Zavod RS za šolstvo) za izvajanje ukrepov. (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 12)

Skubic Ermenc (2010a, str. 86-87) pravi, da so problematični predvsem trije ukrepi, ki potrebujejo temeljito revizijo, prva dva navedena in četrti naveden ukrep. Opozarja, da prvi ukrep (pod a) točko) spominja na postopke, ki se uporabljajo pri usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kar pomeni zbiranje posebnih podatkov, po posebnih postopkih, priprava posebnih programov, itd., zato predlaga zbiranje podatkov o vseh in pripravljane individualnih programov za vse. Na ta način bi ustvarili »pogoje za dejansko individualizacijo in fleksibilnejše oblike diferenciacije pouka brez stigmatizacije.« (prav tam, str. 86) Tako bi bili dovolj že skupni odprto zasnovani programi in učni načrti, ki bi bili osnova za pripravo individualnih programov. Drugi ukrep (pod b) točko) z vidika individualizacije pouka ni sporen, razen tega, da mora biti individualizacija zasnovana kot splošno pedagoško-didaktično načelo, izbirnost oziroma ponudba različnih (enakovrednih) znanj pa naj bo omogočena vsem učencem. To naj ne bi vključevalo kompenzacijskih programov; tako mora biti tudi učni načrt za slovenščino kot drugi jezik pripravljen tako, da bo njegova funkcija enakovredna alternativa. Zadnji problematičen ukrep (pod č) točko) je po navedbah Skubic Ermenc potreben dopolnitve, saj bi bilo smiselno globlje poseči v slovenske kurikule in učbenike, kar bi postopoma odpravilo njihovo etnocentrično naravnost. Zgolj zahteva po prilagajanju na ravni šole ni dovolj. (prav tam, str. 87)

### **3.4.1 Težave pri vključevanju otrok migrantov v šolski sistem**

Skubic Ermenc (2010, str. 269) je mnenja, da je 35 pedagoških ur dodatnega pouka nezadosten ukrep, saj potrebujemo celovitejšo politiko vzgojno-izobraževalne pomoči tem ciljnim skupinam.

Poleg nejasno opredeljenega in nezadostnega števila ur namenjenih poučevanju slovenščine kot drugega jezika, primanjkuje tudi ustreznih učnih načrtov in učnega gradiva za poučevanje slovenščine kot drugega (tujega) jezika. Učitelji, ki izvajajo pouk drugega jezika, so brez

ustreznih znanj in izobrazbe, saj ni določen točen profil učitelja za to, poleg tega pa nimamo sistemsko urejenih izobraževanj na katerih bi učitelji pridobili metodično-didaktična znanja za poučevanje slovenščine kot drugega jezika. (Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 5-6) »Tudi učitelji drugih predmetov, ki poučujejo otroke migrantov, v okviru svojega študija ali drugih izobraževanj ne pridobijo ustreznih znanj in komunikacijskih spretnosti, s katerimi bi takim otrokom olajšali spremljanje svojega predmeta.« (prav tam, str. 6)

Drugi ključni problem pri vključevanju otrok migrantov je neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja jezika in kulture otrok migrantov in neenako vrednotenje le-teh v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja. Pedagoški delavci slabo poznajo in so nezainteresirani za spoznavanje ključnih prvin jezika in kulture okolja, iz katerega prihajajo migranti. Samopodoba otroka migranta in njegova motivacija za učenje se poveča, če pedagoški delavec pokaže zanimanje za drug jezik in kulturo. Strategije za integracijo otrok migrantov v slovensko kulturno okolje ob hkratnem upoštevanju in ohranjanju njihovega jezika in kulture porekla so neizdelane. Primerni načini spodbujanja medkulturne komunikacije med otroki v skupini, razredu so pedagoškim delavcem premalo poznani. (prav tam, str. 6)

Delo učiteljev glede šolanja otrok priseljencev iz bivše Jugoslavije ni prilagojeno kulturi in jezikovni drugačnosti teh otrok, kar bi omogočilo doseganje boljših učnih rezultatov. Nekateri učitelji skušajo boljše rezultate doseči z zniževanjem kriterijev, kar se kaže predvsem pri razrednih učiteljih, ki večje, ko imajo priseljenki učenci težave z ucnim jezikom, bolj učitelji znižujejo učne zahteve. »Ta možnost je v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju poudarjena kot posebej neprimerna, kadar so učitelji postavljeni pred kakorkoli že drugačnega učenca, ki zahteva drugačen pristop v poučevanju.« (Peček in Lesar 2006, str. 199)

Skubic Ermenc (2010, str. 269) zagovarja tezo, da gre »za ključna vprašanja, ki se dotikajo pravičnosti in kakovosti celega sistema ter njegove zmožnosti za odzivanje na celotno učno populacijo, ki jo zaznamuje psihološka, socialna, kulturna, jezikovna in etnična heterogenost. Kot ključna vprašanja šolskega sistema, jih je treba reševati na mestih in načinih, kjer se takšna vprašanja rešujejo.«

Pouk je uspešen takrat, kadar se upošteva različnost posameznika in se mu prilagaja, »vendar bi povsem prilagojen pouk pomenil povsem individualiziran in diferenciran pouk, njegov

učinek pa bi bil ločevanje in segregacija učencev. Pretiranega ločevanja učencev ne moremo zagovarjati, saj ima številne negativne učinke tako na dosežke učencev kot na vzgojne izide.« Pojavi se vprašanje, »koliko, kako in kdaj učence ločevati, da bi s tem krepili njihovo povezanost in dvigali možnosti za bolj kakovostne učne dosežke.« (prav tam, str. 270)

Rešitve so v čim manj togem in bolj kratkotrajnem ločevanju učencev, tako da ne segregiramo in multikulturno situacijo izkoristimo za vzgojne namene. Tako naj bodo pri učenju slovenščine za učence, ki vstopajo v sistem z malo znanja slovenščine oz. brez njega, oblike posebnega pouka čim bolj fleksibilne, tako da bodo omogočale prehajanje med skupnim in ločenim učenjem, ločeno učenje pa ne bo dolgotrajno. Tako bo diferenciacija manj škodljiva, najmanj pa je škodljivo notranje diferenciranje in individualiziranje (znotraj oddelka). Sistem naj bi tako deloval na eni strani povezovalno in učence učil miroljubnega, konstruktivnega sobivanja, na drugi strani pa odzivno za okoliščine vsakega posameznika, kar med sabo povezuje koncept inkluzije. (prav tam, str. 270-271)

Šibka točka našega šolskega sistema je zbiranje podatkov o priseljenih učencih, saj imamo »zelo restriktiven zakon o varovanju osebnih podatkov, ki onemogoča analizo uspešnosti posameznih ciljnih skupin v sistemu (z izjemo spola) in s tem onemogoča tudi ugotavljanje pravičnosti sistema«, medtem ko je o učencih s posebnimi potrebami mogoče zbirati številne podatke, ki naj bi pomagali pedagoškemu osebju pri prilagajanju dela otrokom. »Če pedagoški koncept javne šole gradi na enakih možnostih, pravici do drugačnosti in inkluziji, potem se postavlja dvom v strokovno ustreznost tega dvojnega sistema zbiranja podatkov, ki ločuje učence na tipične in drugačne. Drugačnim lahko zato nudimo več (saj zbiranje dodatnih podatkov predpostavlja pripravo individualnega programa in dodatno pomoč), a jih hkrati izpostavimo možnostim stigmatizacije in segregacije.« Vendar pa bi le s sistematičnim zbiranjem podatkov lahko ugotovili, »če sistem v resnično tako alarmantnem obsegu proizvaja nepravilnosti tudi v relaciji do jezikovnih manjšin.« (Skubic Ermenc 2010, str. 273)

## **4 ODZIV ŠOLE IN UČITELJA NA VKLJUČEVANJE MIGRANTOV V ŠOLO**

### ***4.1 Integracija in inkluzija***

Na področju izobraževanja učencev migrantskega porekla se integracija nanaša na status priseljencev v izobraževalnem sistemu, pomembna pa je predvsem za drugo generacijo priseljencev. Integracija je uspešna takrat »kadar imajo priseljenci (in njihovi potomci) enakopraven dostop do izobraževalnih institucij, enako uspešno končujejo posamezne stopnje šolanja, imajo enake možnosti za nadaljnje izobraževanje in kot skupina dosegajo izobrazbeno strukturo, ki je primerljiva z izobrazbeno strukturo njihovih vrstnikov med večinskimi prebivalstvom.« (Bešter 2007, str. 110)

Sicer pa se v pedagogiki tako pojem integracije kot inkluzije nanaša na oblikovanje šolskega življenja, v katerem bo mogoče sobivanje ljudi različnih starosti, različnega socialnega, ekonomskega, verskega, spolnega izvora in naravnosti ter različnih kulturnih izvorov. Cilj šolske vzgoje je oblikovanje učencev za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin ter vsajanje vrednot, kot so multikulturnost, interkulturnost, razumevanje, pluralizem, toleranca in spoštovanje drugačnosti (Resman 2003, str. 67)

Integracija in inkluzija sta koncepta, ki sta blizu načelu interkulturnosti, saj postavljata za cilj strpno življenje socialnih, kulturnih, verskih, političnih in drugih skupin (prav tam, str. 65). »V sociološkem pomenu je integracija prizadevanje za vzpostavitev stanja pluralizma, ki ne pomeni življenja posameznikov ali različnih skupin druge ob drugi, pač pa življenje druge z drugo.« (prav tam)

Peček in Lesar razumeta integracijo kot koncept, ki se nanaša večinoma le na učence s posebnimi potrebami, inkluzija pa zadeva izobraževalne potrebe vseh učencev, s poudarkom na učencih, ki so izpostavljeni marginalizaciji in ločevanju. (Peček in Lesar 2006, str. 29)

Mnogi avtorji pišejo o tem, da je bilo malo ali celo prav nič poudarka na kvaliteti izobraževanja integriranih učencev, v ospredju je bilo le njihovo prilagajanje oz. asimilacija obstoječemu sistemu (Sućur 1997, Lewis 1995 v Peček Lesar 2006). Zato danes koncept inkluzije prevladuje.

Z vidika inkluzivnega izobraževanja je potrebno na vse učence gledati kot na učeče se posameznike, ki imajo enake pravice, a različne potrebe. (Peček Lesar 2006, str. 29)

Vislie (2003, v Peček in Lesar 2006) zapiše, da je »inkluzija potemtakem:

- proces in ne stanje, s katerim skuša šola odgovoriti na potrebe vseh učencev kot posameznikov,
- vključevanje in izključevanje sta med seboj povezana,
- poudarek je na preoblikovanju kurikula tako, da se dotakne vseh učencev kot posameznikov,
- poudarjena je uspešnost šole, ne le izobraževalno, temveč tudi vzgojno,
- relevantna je za vse faze in tipe šol, saj se v vsaki šoli učitelji srečujejo z učenci z različnimi potrebami in morajo nanje reagirati.«

Težnja je predvsem ustvarjati inkluzivno šolo, katere bistvena lastnost je ustvarjanje pogojev dela za vse različne posameznike, ki se v njej srečajo. Ti naj potekajo v ozračju sodelovanja, sožitja in solidarnosti. Inkluzivna šola namreč učencu omogoča, da se razvija v skladu s svojimi željami in možnostmi. Za miroljubno sobivanje je ključnega pomena povezovanje ljudi, ki živijo in delajo skupaj. Kulturne, socialne, individualne posebnosti je mogoče ohraniti in razvijati le v okolju, ki različnost sprejme kot enakost. »Solidarnost med posamezniki, medsebojna skrb za drugega ustvarjata klimo, v kateri so posamezniki sprejeti kot tisto, kar so, ne pa zgolj kot potrebni posebnega tretmaja ali pomoči.« (Skubic Ermenc 2006, str. 163-164) . »Z vidika inkluzivnega izobraževanja je potrebno na vse učence gledati kot na učeče se posameznike z enakimi pravicami, toda z različnimi potrebami. Ali potrebujejo ti učenci dodatno pomoč, je odvisno od širine, do katere mora šola prilagoditi kurikulum, poučevanje, organizacijo dela in zagotoviti dodatne vire za pospešitev učinkovitega učenja za te učence.« (Peček in Lesar 2006, str. 27-29)

Inkluzija se torej nanaša na proces šole, s katerim šola poskuša zadostiti potrebam vseh učencev kot posameznikov, pri čemer je poudarek na preoblikovanju kurikula. Temeljni pomen pri tem nosi tudi ne le izobraževalna, ampak tudi vzgojna uspešnost šole. (prav tam, str. 29) Če posplošimo, se inkluzija nanaša bolj na proces in same šole, kako bodo reševale vključevanje otroka migranta v razred, šolo, medtem ko se integracija nanaša bolj na stanje in celoten šolski sistem, ki predpisuje neke vzorce vključevanja.

Koncept inkluzije skuša posamezniku izkazati spoštovanje, ga upoštevati in poudariti njegovo edinstvenost. Vse posameznike poskuša povezati in jim omogočiti participacijo v skupnih zadevah. Na podlagi tega naj bi v šolah oblikovali *vzgojni koncept*, ki bi temeljil na vzgoji k spoštovanju drugega in skrbi za njegovo participacijo. Nadalje bi bilo potrebno oblikovati *večperspektivni kurikularni koncept*, ki bi vključeval vse manjšinske glasove ter vzpostaviti takšen *organizacijsko-didaktični koncept*, ki bi temeljil na »idejah skupnega šolanja in kratkotrajnih fleksibilnih oblikah ločevanja s poudarkom na izbirnosti in ne na ločevanju po zmožnostih – na orientaciji in ne na selekciji učencev.« (Skubic Ermenc 2010, str. 274-275)

Pri nas še vedno ni niti sistemskih temeljev niti pripravljenosti večine učiteljev, »da bi se oblikovala inkluzivno naravnana šola, to je šola, ki konstruktivno reagira na različnost učencev, da bi omogočila učenje in izkušnje socialne vključenosti ter možnosti participacije drugačnih učencev.« (Peček in Lesar 2006, str. 204)

## **4.2 Etika skrbi**

V nasprotju s teorijami pravičnosti pa je etika skrbi, pri kateri je razumevanje morale drugačno kot pri načelih pravičnosti. Etika skrbi v središče dejavnosti postavlja skrb; moralni razvoj se namreč osredotoča na razumevanje odgovornosti in odnosov, medtem ko razumevanje morale kot poštenosti veže moralni razvoj na razumevanje pravic in pravil. (Peček in Lesar 2006, str. 15)

Tudi Kroflič (po Strike) je mnenja, da je potopitev v konkretno osebo drugega kot drugačnega in omogočanje življenja v skrbni in pravični heterogeni situaciji pri vprašanju tolerance in multikulturalnosti edini način zgodnjega vstopa v etično ustrezne modele multikulturalnega sobivanja. Ena ključnih nalog, da spodbudimo moralni razvoj posameznika, je, da ga usposabljam tako, da v realnih konfliktnih situacijah ravna kot moralni subjekt. To naredimo tako, da damo prednost tistim etičnim modelom, ki se bolj prilegajo naravi otrokovega prvega vstopanja v socialne interakcije (etiki skrbi). Postopoma moramo krepiti tudi otrokovo zmožnost refleksije o etičnih dilemah in zavedanje o osebnih in družbenih vrednotah. (Kroflič 2003, str. 166-168) Za etiko skrbi je značilno, da kot temeljno vrednoto sprejme tako medčloveški odnos kot položaj človeka, skrb pa mora biti utemeljena ne glede na to, ali je etično ustrezna ali ne. Načela etike skrbi je potrebno podpreti z načeli pravičnosti, saj bo le tako lahko uspešna. Pomembno vprašanje je odnos skrbi v konfliktnem okolju, ko objekta

skrbi ne prepoznavamo kot prijatelja. Etika skrbi ni samo skrb za sočloveka, ampak tudi skrb zase, za tujce, okolico, idejno/duhovno izročilo tradicije in se ne kaže samo pri močnih osebnostih/karakterjih. (Noddings v Kroflič 2003, str. 168)

Idejam etike skrbi pa ne nasprotuje Rawlsova etika pravičnosti; Rawls pojasni svoj pogled na teorijo moralnega razvoja s tremi fazami, kjer prva faza imenovana morala avtoritete, kar predpostavlja ljubezen in skrb za otroka v obdobju družinske vzgoje, ko otrok še nima razvitega koncepta pravičnosti, to pa otroku daje moralne občutke in vzpostavitev pravičnih zahtev avtoritete. Druga faza, morala skupnosti, predpostavlja delovanje osebe v skladu sodelovanja v skupnosti in ciljev te skupnosti; torej v šoli se udejanja priznavanje različnih pogledov, prepoznavanje teh razlik in usklajevanje različnih pogledov in pričakovanj v skladu z minimalno stopnjo dogovora. (Rawls v Kroflič 2003, str. 169-170) V osnovni šoli se je zato potrebno pri zasnovi vzgojnega koncepta usmeriti v procesno načrtovanje, tako da se oblikuje ustrezna klima medvrstniških odnosov, otrokov odnos do avtoritete učitelja kot objekta identifikacije, organizacija medsebojnega sodelovanja in pomoči, vzpodbujanje procesov dogovarjanja o skupnih pravilih bivanja, interpretacija različnih mnenj in želja v konfliktnih situacijah in obravnavanje tem s področja etike medosebnih odnosov. (Kroflič 2003, str. 170)

»Strpnost in z njo sprejetje drugega kot drugačnega v vlogi objekta in subjekta skrbi na načelih pravičnosti je izjemno zahteven koncept (v emocionalnem in kognitivnem smislu), saj zahteva preseganje občutka emocionalne ogroženosti od drugega kot drugačnega in s tem tujega, kakor tudi spoznanje drugačnega kot vrednega in pripravljenost na vzajemno komunikacijo in sobivanje. To je mogoče doseči le v inkluzivnih okoljih, ki poskrbijo ne le za pravično vključevanje drugačnih otrok, ampak tudi za potopitev (empatično vživetje) v to drugačnost in postopno razumevanje nove kakovosti življenja.« (Kroflič 2003, str. 170)

»Temeljne značilnosti etike skrbi so izpostavljanje primarnosti odnosa in skrbi za sočloveka, odgovornosti do sebe in drugih, po takih principih pa je šola dolžna poskrbeti za skrbne učitelje in učencem dati možnost, da se izkustveno naučijo skrbeti za sočloveka.« (Gilligan v Peček in Lesar 2006, str. 15) Otroci naj razvijajo »tisto najtemeljnejšo obliko skrbi – to je po Heideggerju skrb za ekzistencialna vprašanja, kot so: Kdo sem? Kakšna oseba želim postati? Kako me vidijo drugi? Od kod izviram? V čem je smisel življenja?« (Noddings v Kroflič 2003a, str. 32)

Etika skrbi predvideva dva koncepta: *skrb za*, kjer gre za realne odnose, in *skrb o*, kjer gre za vrlino. Razlika v teh dveh konceptih je v intenzivnosti odnosa, ki ga ima skrbeči posameznik s tistim, ki je deležen njegove skrbi. (Peček in Lesar 2006, str. 15-16) Pomembna sta tako subjekt, kot objekt skrbi; oba imata enako pomembno vlogo. Temeljna akta sta pozornost, usmerjena k sočloveku in njegovemu položaju oziroma empatija ter motivacijski premik, ki ga lahko razumemo kot željo po pomoči sočloveku. (Noddings v Kroflič 2003a, str. 32)

Rawlsov koncept pravičnosti je namenjen odraslim in moralno odgovornim posameznikom; »v šoli je nujno potreben skrben učitelj, ki bo omogočal vpeljavo principov pravičnosti, saj je šolanje namenjeno moralno še razvijajočim se ljudem.« (Peček in Lesar 2006, str. 15) Temeljni prispevek etike pravičnosti h konceptu moralne vzgoje v javni šoli je oblikovanje pravične skupnosti na podlagi dogovorno sprejetih pravil bivanja in pravičnih odnosov, etika skrbi pa razvije druge pedagoške poudarke. Tu lahko omenimo štiri temeljne komponente moralne vzgoje, ki izhaja iz etike skrbi: zgled, dialog, praktična izkušnja in potrditev. »Vloga zgeda je tu predvsem notranji poziv učitelja, zavezanega lastni moralni usmeritvi, da usmeri pozornost v potrebe učenca in ga nagovori kot subjekt skrbi. To dejanje se seveda najlažje odvija v dialogu kot skupnem iskanju razumevanja, empatije ali vrednotenja. Razumevanje pomena praktične izkušnje še bolj izpostavi specifiko etike skrbi. V njej se namreč učenec najprej znajde kot objekt skrbi, hkrati pa mu moramo omogočiti, da izkusi tudi vlogo subjekta skrbi.« (Noddings v Kroflič 2003a, str.32) Potrditev opredeli kot spodbujanje najboljšega v drugih.

Callan (v Kroflič 2003a, str. 33) pravi, da čeprav sta etika skrbi in etika pravičnosti konceptualno neodvisni, ju je smiselno razvijati skupaj v kontekstu moralne vzgoje. Ideja pravičnosti namreč »lahko deluje kot nekakšna zdravilna vrlina oziroma 'korektiv' odnosov, zasnovanih na etiki skrbi, isto pa velja tudi za idejo skrbi, ki lahko uspešno dopolni etiko pravičnosti.« (prav tam)

Kroflič pravi, da »etika in etos inkluzivne šole oziroma vrtca predpostavljata vključevanje otrok oziroma mladostnikov v prostor skupnega sobivanja in prilagajanje tega prostora ter kurikularnih pogojev in postopkov njihovim razlikam.« (Kroflič 2003a, str. 34) Ko smiselno kombiniramo oba etična pristopa v inkluzivni šoli, »etika pravičnosti zagotovo predstavlja najkonsistentnejšo teorijo za oblikovanje etike šole (pravil sobivanja) in pouka državlanske vzgoje (čeprav moramo mnogo večjo pozornost nameniti tako imenovanim 'težjim



bremenom` vzgoje za skupnost, to je kritični refleksiji ter občutljivemu in zavzetemu soočanju z razlikami v osebnih pristopih), medtem ko so načela etike skrbi najboljša osnova za oblikovanje spontanih odnosov v razredni in šolski skupnosti, torej etosa šole. Pedagoški delavci pa bi se že v času dodiplomskega izobraževanja morali seznaniti z obema teorijama, kakor tudi s pomenom razvijanja šole kot pravične in skrbne skupnosti.« (prav tam)

### **4.3 Interkulturalnost**

Interkulturalnost se v pedagogiki ujema s pojavom sodobnih migracij v povojnem času. Interkulturalnost v pedagogiki ni posebna disciplina, ampak načelo, ki se nanaša na vodila pouka. Gre za »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 izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin.« (Skubic Ermenc 2006, str.152)

Interkulturalnost je torej pedagoško-didaktično načelo, ki spodbuja:

- razvoj enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/etnijskih,
- pogled na drugačnega kot deficitarnega,
- takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin,
- razvoj skupnostnih vrednot. (prav tam, str. 153)

»Razvoj enakopravnjšega odnosa do drugih kultur/ etnij se nanaša na idejo kulturnega relativizma, pri katerem je najpomembnejša relativnost obstoječih kultur in njihova pravica do enakopravnosti. Pokazalo se je, da učitelji to načelo slabo upoštevajo pri svojem poučevanju in odnosu do učencev, ki prihajajo iz drugih kultur. V ospredju so še vedno zakoreninjeni stereotipi, predsodki, Evropo- in etnocentričnost. Težava se ne pojavi samo v praksi, ampak je tudi teoretskega značaja. Pojavi se vprašanje, kako se ob priznavanju enakovrednosti kultur odzvati na situacije, v katerih si vrednote manjšine in vrednote večine nasprotujejo. Gre namreč za vprašanje odnosa med univerzalnimi in parcialnimi vrednotami in s tem na vzgojno funkcijo javne šole v demokratični državi. Neki vzgojni koncept v javni šoli bodo priznavali vsi starši oz. državljani takrat, ko bo temeljil na univerzalnih vrednotah. Če so partikularne, so na nek način še vedno enakovredne t.i. ljudskim kulturam/moralam in jih demokratična

družba mora upoštevati. Le takrat, ko se vsakemu članu omogoči, da soodloča o svoji usodi in ko družba podeli vsem svojim članom pravico do soodločanja o skupnem življenju, lahko govorimo o demokratični družbi.« (prav tam, str. 153-156)

Spodbujanje pogleda na drugačnega kot na enakovrednega in ne deficitarnega izhaja iz dejstva, da so učenci, ki prihajajo iz socialno in materialno šibkih družin, neizenačeni v izobrazbenem začetku. Temeljni pogoj za uspeh takšnih otrok je prestop v kulturo srednjega razreda, ki se kaže na treh ravneh. Prva raven je življenjski svet, druga je raven govornega koda, tretja raven pa je dostop do družbenih zalog znanja. (prav tam, str. 159)

Pri prvi ravni gre za zavedanje, da so v vsaki kulturi t.i. delne kulture oz. družbeni razredi, vsak razred pa ima svojo kulturo. Za posameznikovo življenje so pomembne zato, ker delujejo kot njihovi življenjski svetovi, ki uravnavajo orientiranje ljudi v svetu, strukturiranje zaznav in refleksijo dejanj. Tradicionalna vloga šole je prenašanje kulture na mlade rodove, kar pomeni da se v šoli izraža konzumiranje kulture. Nekaterim socialnim skupinam so bližje nekateri umetniški izrazi kot pa drugi, zato je jih je smiselno vključiti v šolo. (prav tam)

Z drugo ravni prestopa v kulturo srednjega sloja, ki poteka na ravni govornega koda, se je ukvarjal Bernstein; pravi, da imajo vsi govorniki v svojem maternem jeziku enak jezikovni kod oz. kompetenco, ki generira neomejeno število govornih kodov, ki so odvisni od kulture, v kateri se socializirajo. Primarni vir govornega koda posameznika je njegova družina, na kod družine pa vpliva pripadajoči družbeni razred. Bernstein je ločil dodelani in omejeni kod, kjer dodelani kod omogoča relativno osvobojenost od socialnih struktur, omejeni pa je vezan na lokalno socialno strukturo in omejuje refleksivnost. Jezik obvladamo takrat, ko smo zmožni prehajanja med enim in drugim kodom, ravno nižji sloji prebivalstva pa tega naj ne bi znali. Če zavrtnemo vrednostno razmišljanje o govornih kodih družbenih skupin, lahko pridemo do drugačnega pristopa k poučevanju maternega jezika in tujih jezikov, saj ravno zaničevani in zapostavljeni segmenti jezika dobijo izobraževalno vrednost. Tistim, ki dodelanega koda še ne obvladajo, s tem pomagamo pri njegovem obvladovanju. (prav tam)

Tretja raven prestopa v srednji družbeni sloj je dostop do družbenih zalog znanja. V šolo vstopajo učenci z različnimi in specifičnimi družbenimi zalogami znanja, zato je »tisto, kar se nauči otrok slovenskih staršev srednjega razreda, drugačno od tistega, kar se nauči otrok priseljencev nižjega razreda.« (prav tam) Vse tri opisane ravni so pomembne za to, da učence

s prilagoditvijo učnega procesa laže naučimo prehajanja med različnimi socializacijskimi vzorci, tako da postanejo enakopravnejši del šolske kulture. (prav tam, str. 156-160)

Interkulturalnost kot pedagoško načelo, ki spodbuja takšno vodenje pedagoškega procesa, ki omogoča realnejši uspeh manjšinskih skupin izhaja iz predpostavke, da je potrebno v vzgojno-izobraževalnem procesu udejanjati individualizacijo. Učni proces je potrebno moderirati tako, da izhaja iz značilnosti posameznika in vodi do enakovrednih ciljev oz. standardov izobrazbe. Učenci so si v šoli različni v potrebah, aspiracijah, zmožnostih, po svojem prejšnjem znanju, socialnem in kulturnem ozadju, kar zahteva različnost obravnave. V učni in vzgojni uspeh vodi le obravnava, ki naredi učencu znanje relevantno in dostopno. Vendar pa je različna obravnava učencev v preteklosti tudi zavirala doseganje uspeha za vse. Tudi različne učne vsebine imajo za različne učence različen pomen, zato je pomembna individualizacija učnih vsebin. Učenci imajo pravico do drugačnega znanja, ki je vezano na njihove različne potrebe in zanimanja ter kulturno ozadje, vendar pa je vse učence nujno izobraževati v skladu s skupnimi cilji in vrednotami, zato naj ima to znanje enako težo. V okviru prizadevanj za interkulturalno šolo se prilagajanje učne vsebine manjšinskim učencem lahko udejanji z vključevanjem pouka o relevantnih kulturah in pouka relevantnih maternih jezikov, vendar pa v naših šolah tega še ne najdemo. V skladu z načelom interkulturalnosti je poleg učnih vsebin potrebno prilagoditi tudi učne pristope, tako da se upošteva tudi prejšnje znanje učnega jezika. Če interkulturalnost vežemo na Rawlsovo načelo enakosti možnosti, ugotovimo, da je temeljni cilj inetrkulturalnosti zviševanje enakosti možnosti. Enakost možnosti pa zajema dostop do izobraževanja in enakost izhodišč. (prav tam, str. 160-163)

Spodbujanje razvoja skupnostnih vrednot se nanaša na integrirano oz. inkluzivno šolo. V takšni šoli je učencu omogočeno, »da se razvija v skladu s svojimi željami in možnostmi, hkrati pa šola zaradi svojih vrednot sodelovanja in sožitja deluje kot nekak korektiv, ki preprečuje, da bi postala prostor krute tekmovalnosti in egoizma.« (prav tam, str. 163)

Pomen sodelovanja in soočanja ljudi različnih izvorov nekateri avtorji poudarjajo z uporabo pojma interkulturalnost namesto multikulturalnost. Predpona inter- naj bi nakazala primerjavo, izmenjavo, sodelovanje in konfrontacijo kultur. Interkulturalna vzgoja in izobraževanje sta bolj vezana na razumevanje kulturnih razlik in podobnosti, ki omogočajo sobivanje in sodelovanje med kulturami, ter manj vezana na specifične probleme, npr. različen jezikovni razvoj. Pomembno je ustvarjanje skupnostne dimenzije in truda za ustvarjanje pogojev za učenje in

razvoj skupaj z drugimi in ne zgolj drug ob drugem, tako da razvijamo svoje empatične zmožnosti. Izhajati moramo iz želje po razumevanju in sprejemanju drugega, iz želje, da ga bolje spoznamo, da se mu prilagodimo in ob tem izvemo kaj novega o njem, sebi in svetu. (prav tam, str. 163-165)

Resman (2006, str. 204) pravi, da interkulturalna vzgoja **na šolski ravni** pomeni ustvarjanje okolja, v katerem se upošteva kulturna različnost učencev in v katerem se tudi šola prilagaja drugačnim učencem, ne le učenci prevladujoči večini. Cilj interkulturalne vzgoje je razvijanje socialne kohezije in ravnotežja med vzgojo za enakost in vzgojo za različnost, kar pomeni, da se takšna šolska skupnost postavlja ne le zaradi drugačnih, ampak zaradi vseh učencev. Oblikovati se začne v oddelku in prehaja na šolski (institucionalni) nivo. Vrednote, ki se nanašajo na interkulturalno sožitje in ki so zapisane v državnih šolskopolitičnih programih in dokumentih ter se sporočajo prek ust učiteljev, se povsem razlikujejo od vrednot, ki jih v šoli živimo. Država tako ne priznava dovolj različnosti šol, saj šolsko življenje uniformira, homogenizira in različne potrebe ljudi obravnava kot enake in iz različnih ljudi ustvarja enake državljane. »Šolskopolitične odločitve, ki jih sprejema ne glede na to, kako so prej empirično verificirane (ugotavljane), pri uresničevanju v konkretnih šolskih okoliščinah vedno pomenijo neko nasilje.« (prav tam, str. 205) Naloga države bi morala biti postavitev temeljev za iskanje konsenza za sodelovanje med učenci, med učitelji in učenci ter med šolo in domom, pri čemer bi se morala izogniti vnaprejšnjemu (od zgoraj) določanju tega konsenza. Država naj bi tako za razvoj interkulturalne šolske skupnosti zagotavljala le pogoje (okvir), sam proces oblikovanja pa naj bi prepustila šoli (učiteljem, učencem in staršem).

#### **4.3.1 Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole**

Interkulturalnost se uresničuje (oziroma naj bi se uresničevala) tudi v učnih načrtih, vendar pa je analiza učnih načrtov za slovensko devetletno osnovno šolo pokazala na nezadostno upoštevanje tega načela. Slovenska šola žal še vedno krepi asimilacijsko naravnost slovenske družbe, kar pomeni, da se interkulturalnost v slovenskih šolah slabo uresničuje. Interkulturalnost bo kot načelo dejansko zaživelo takrat, ko bo postalo del realnega kurikula šole. Vendar pa je glavni problem učnih načrtov v slovenski osnovni šoli neenotnost med splošnimi cilji in operativnimi cilji in vsebinami. (Skubic Ermenc 2007, str. 129-130)

Učni načrti vsebujejo vsebine, ki naj bi jih učenci osvojili. V njih so opisane kakovostne ravni, do katerih naj znanje učenci osvojijo in kako naj jih učitelji poučujejo. Gre torej za izbor šolskega znanja, vsebine, povezovanje in specifičen način razumevanja tega znanja. Tako naj bi npr. v učnem načrtu za geografijo eden izmed ciljev prispeval k vzgoji v spoštovanju in strpnosti do drugačnih po veri, rasi, jeziku in navadah. Na učenčevo vrednotenje in ravnanje pa poleg doživljajskih in emotivnih dejavnikov vpliva tudi učna vsebina. Pričakovali bi, da bi učni načrt za geografijo vseboval tiste geografske vsebine, ki učence seznanjajo z vsem, kar sožitje in enakopravnost ovira, saj je vzgoja za sožitje eden temeljnih ciljev predmeta. (prav tam, str. 130-133)

Tudi učni načrt za zgodovino naj bi vseboval vsebine, ki bi prispevale k razumevanju in prijateljstvu med narodi, saj je zgodovina predmet, ki seznanja učence z življenjem različnih kultur. Tematsko je učni načrt omejen na zgodovino zahodne civilizacije, zlasti grške in rimske, ostale kulture pa se pojavljajo le bežno. Sicer pa ta učni načrt vsebuje teme, ki krepijo vrednote, ki so povezane z interkulturalizmom, tj. fašizem, nacizem, pojav nacionalne strpnosti, kršenje človekovih pravic, dekolonizacija in neokolonizacija. V nobenem od opisanih načrtov pa ni napotkov k aktualizaciji tem. (prav tam)

Analiza učnega načrta za angleški in nemški jezik pa je pokazala, da sta zasnovana komunikacijsko, tako da bi učence usposobili za učinkovito slušno, govorno, bralno in pisno sporazumevanje. Posameznik naj bi ob učenju tujega jezika spoznaval delovanje in pomen lastnega jezika, saj ga težko reflektira. Pouk tujega jezika je pomembno sredstvo vzgoje za sožitje, saj se pri njem učenci soočajo z drugačno kulturo in razmišljanjem, kar pomeni, da se interkulturni cilji uresničujejo prek spoznavanja drugih kultur, kultur ciljnih jezikov. A žal se pri omenjenih dveh predmetih učenci seznanjajo samo z zahodnimi dominantnimi kulturami. (prav tam, str. 133-134)

Le redke so izjeme, kjer je v učnem načrtu za osnovne šole zabeleženih nekaj vsebin, povezanih z Romi in priseljenci. »Pri uresničevanju teh vsebin bi bilo smiselno upoštevati priporočilo visokega komisarja za narodne manjšine Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi (OVSE), ki pravi, naj države omogočijo 'sodelovanje manjšinskih predstavnikov pri oblikovanju izobraževalnih programov.'« (Roter v Peček in Lesar 2006, str. 187) V sistem izobraževanja učiteljev in učne načrte je potrebno uvesti vsebine o manjšinskih kulturah in

sicer ne le za pripadnike teh kultur, temveč tudi za ostale, čeprav imajo takšni ukrepi lahko nasprotno učinke od zaželenih, če niso izpeljani ustrezno. (Peček in Lesar 2006, str. 187)

Skubic Ermenc (2010, str. 274) predvideva *večperspektivni kurikulum*, kar pomeni odstranitev vseh primerov etnocentrizma in stereotipizacij iz učnih načrtov in oblikovanje odprtih učnih načrtov, ki »omogočajo prilagajanje operativnih ciljev in vsebin pouka okoliščinam, iz katerih prihajajo učenci.« Tudi pri učbenikih in drugih gradivih je potrebno posebno pozornost nameniti imenom, reprezentaciji posameznikov in narodov, itn.

### **4.3.2 Interkulturalnost v učnem načrtu za slovenski jezik**

Tako kot pouk angleškega in nemškega jezika, je tudi pouk slovenščine zasnovan na komunikacijski jezikovni didaktiki. Tudi ta naj bi prispeval k strpnosti med narodi; znanje materinščine naj bi pripomoglo tudi k medsebojnemu sporazumevanju in sodelovanju, razumevanju sebe in sveta ter ustvarjanju in prenašanju pomenov in sporočil. (Skubic Ermenc 2007, str. 132)

Uvodne misli v učnem načrtu naslavljajo samo tiste državljanke Slovenije, katerih materni jezik je slovenščina, in s tem izključi vse, ki se slovenščino učijo kot drugega jezika, torej kot jezika okolja. Pričakovali bi določene prilagoditve tega načrta – »če se slovenščino razume tudi kot drugi jezik, se vzpostavi temelj za prilagojeno usposabljanje za rabo jezika nematernim govorcem.« Takšna zasnova jezikovnega pouka se kaže kot etnocentrična, kot »izraz monokulturne narave naše šole«. Tudi literarni kanon vsebuje predvsem dela avtorjev zahodnih (in nekaj malega vzhodnih) držav, čeprav naše šole obiskujejo tudi učenci iz bivše Jugoslavije, pa tudi nekaj učencev iz vzhodnih držav. Vprašamo se, kako takšna zasnova vpliva na tiste učence, ki ne pripadajo večinskemu narodu, ali jih opozarja na to, da je njihova kultura drugačna, neobičajna, mogoče manj pomembna in manj razvita. (prav tam, str. 132)

»Učne načrte za slovenščino je potrebno revidirati v smislu upoštevanja dejstva, da je slovenščina za nekatere učence materni, za druge drugi jezik.« (Skubic Ermenc 2010, str. 274) Pri tem se gradi državljanski odnos do jezika in se seznanja učence z različnimi položaji jezika v družbi. Učni načrt naj učitelju omogoča prilagajanje poučevanja učencem z različnimi ravnmi znanja slovenščine, zato je »smiselno pripravljati gradiva za učitelje, ki so

jim pri prilagajanju v pomoč in jih tudi usposablјati za učenje slovenščine kot drugega jezika.« (prav tam)

Smiselno bi bilo pripraviti *učni načrt za slovenščino kot drugi jezik*, ki bi lahko bil osnova za dopolnilni pouk slovenščine, ali pa bi služil kot osnova za oblikovanje novega učnega predmeta Slovenščina kot drugi jezik. Če bi oblikovali nov predmet, bi morali upoštevati določene pogoje, saj bi z njim lahko prispevali k ločevanju učencev. Zato bi moral predmet biti enakovredna alternativa učnim načrtom za slovenski jezik kot prvi jezik, učenci pa bi morali imeti možnost samostojne izbire predmeta in možnost prehajanja med obema predmetoma. »Takšen učni načrt za slovenščino kot drugi jezik bi moral biti *okvirni*, da bi ga bilo moč uporabljati za zelo raznoliko populacijo. Smiselno bi bilo, da bi vseboval *učne standarde*, ki bi bili osnova za merjenje znanja in ugotavljanje napredka učencev.« (prav tam)

Pouk jezikov, ki so materinščine naših učencev, naj bi postal v kurikulumu enakovreden pouku drugih tujih jezikov, s čimer bi omogočili učencem, da tudi na ravni formalnega znanja jezika postanejo dvo- ali večjezični. (prav tam, str. 274-275)

»V izobraževalnih programih je potrebno okrepiti izbirnost in se z njo odzivati na različne interese posameznikov in kolektivov (znanja, ki jih posamezne skupine želijo pridobiti, ker so relevantna za njihovo identiteto: potomci priseljencev si morda želijo izvedeti več o fenomenu preseljevanja, o kulturah svojih prednikov...).« (prav tam, str. 275)

Na ravni države bi bil pomemben ukrep spodbujanje in finančno omogočanje ponudbe intenzivnih tečajev slovenskega jezika za otroke in odrasle, ki bi pri svojih zasnovah upoštevali tudi uradne šolske učne načrte. Na ravni šole pa je pomemben ukrep sodelovanje z drugimi ustanovami (Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ministrstva...), ki »pomaga otroku in celotni družini, da se vključi v intenzivni tečaj slovenskega jezika, ki ga vodijo ustrezno usposobljeni kadri.« (prav tam, str. 275)

Šola naj skupaj z učencem in družino naredi načrt učenja slovenščine in postopnega vključevanja učenca v pouk, ki bo v skladu z ravnijo otrokovega obvladovanja slovenščine. »Priprava načrta ne sme biti formaliziran, birokratski postopek z vnaprej predpisanimi obsegi ur ipd., pač pa povsem pedagoški in individualiziran proces, brez vnaprej predpisanih

obrazcev in podobnega! Koliko, kaj in kam učitelji zapišejo svoj načrt dela, je odvisno od kompleksnosti prilagajanja.« (prav tam, str. 276)

### **4.3.3 Identiteta migrantov**

Tudi Ule (1987, str. 300) poudarja, da se priseljenci »zaradi svojega proletarskega položaja, kulturnih razlik, vsakovrstne brezpravnosti glede na 'običajne' člane imigrantske skupnosti nujno znajdejo v vlogi ljudi, ki imajo nujen primanjkljaj. Zaradi tega primanjkljaja so nujno stigmatizirani (označeni).« Težava je v tem, da stigmatiziranec »ne sme tvegati niti pretirane identifikacije z domačini, ker bi obteževalne razlike kvečjemu še prej izstopile niti popolnega razlikovanja od njih, ker bi nastala prevelika distanca.« Drugi rod migrantov ima še težji položaj, saj »večine kazalnikov 'drugačnosti', in to odklonske drugačnosti, ne morejo prikriti (npr. nižjega socialnega in kulturnega položaja, slabše znanje jezika, slabši učni uspeh v šoli idr.) in tako so nenehno izpostavljeni raznim oblikam odkrite ali prikrite diskriminacije«, poleg tega pa »nimajo nobene druge zasidrane bazične osebnosti, na katero bi vezali vsaj svojo osebno identiteto. Njihova bazična osebnost in identiteta nastajata večinoma že od malega v migrantski družbi, zato se po tej plati čutijo njeni člani.« (prav tam, str. 300)

Lukšič Hacin (1995, str. 92) pravi, da gre pri identiteti za vzpostavitev odnosa do sebe in svoje življenjske skupnosti ter da nastane v vzajemnem odnosu in vplivu med posameznikom in družno. Nastran Ule (2000, str. 322) pa je mnenja, da identiteta »omogoča socialno prepoznavanje posameznika ali kake druge socialne enote kot identične skozi različne socialne situacije.« Identiteta oziroma njeni individualni in skupinski vidiki se med seboj dopolnjujejo, prepletajo ali pa nasprotujejo. Tako ločimo skupinsko identiteto, ki naj bi označevala pripadnost neki skupini, kar je odraz med subjektivnim občutkom identitete, pripadnostjo skupini in pripravljenostjo skupine, da prepozna in sprejme individualno identiteto. Ena najpomembnejših skupinskih identitet je etnična ali narodna identiteta, ki zagotavlja stabilnost osebnosti. (Lukšič Hacin 1995, str. 94-97)

Priseljenci, ki so se priselili v našo državo, so bili izpostavljeni povsem novemu načinu življenja, novi kulturi in družbi, kar pripelje do kulturnega šoka. Ta vpliva na osebno identiteto, pojavi pa se pri prehodu človeka iz ene kulture v drugo in je predhodnik asimilacijskih procesov. (Lukšič Hacin 1995, str. 71-108) Ena najpomembnejših preprek za vključevanje in razumevanje načina življenja v novi državi je jezik, še pomembnejše kot



poznavanje drugega jezika pa je odnos večine do drugačnega ali tujega. Tako lahko pride do pojava razdvojene osebnosti, ki je v prvi generaciji bolj redkost, prisoten pa je pri njihovih otrocih. Tem se je namreč zaradi selitve spremenilo okolje primarne socializacije ter se vzpostavilo neskladje med primarno in sekundarno socializacijo. Do razdvojene osebnosti pride zaradi prekinitve primarne socializacije, pa tudi zaradi zamenjave socializacijskega prostora, jezikovnih barier in stigmatizacije, ki se kot izraz pripadnosti veže na tuji jezik. Vse to pa vpliva na otrokovo osebnost in identiteto ter lahko pusti trajne posledice. (prav tam, str. 112-120)

V drugi generaciji priseljencev pride do razdvojene osebnosti zaradi dveh razlogov, in sicer zaradi zavračanja posameznika s strani nove skupnosti, ki mu pripisuje status tujca, čeprav se ta posameznik počuti njen član in se z njo identificira. Gre namreč za posledico statusa tujca, ki je povezan s stigmo in ksenofobijo; ta status je v mladosti močno vplival na socializacijo in interiorizacijo posameznika. Posledica tega je lahko zavračanje dela lastne identitete posameznika. Tu razcepljenost osebnosti pomeni, da posameznik zavrača samega sebe in ima negativno konotacijo do lastne identitete; negativen odnos do samega sebe pa se lahko odraža v agresivnosti do podobnih, saj jim hoče posameznik dokazati lastno drugačnost. (prav tam, str. 142)

Razpotnik (v Dekleva 2002, str. 37-39) poimenuje drugo generacijo priseljencev z izrazom kulturne dvoživke. Pravi, da se njihov položaj razlikuje od položaja njihovih staršev po več značilnostih. V novo državo se niso priselili po svoji volji, pri čemer niso bili motivirani z neugodnimi ekonomsko-političnimi pogoji emigrantske dežele, so pa bili rojeni in izpostavljeni socializacijskim vplivom v emigrantski državi. Gre namreč za medgeneracijske razlike med priseljenci in njihovimi otroki. V zavesti teh otrok prihaja do spoja in navzkrižja dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov življenja. Lukšič Hacin (1995) govori o spoju dveh kultur.

Trnovšek (v Dekleva 2002, str. 41) pravi, da starša kljub vzgojni usklajenosti delujeta na otroka vsak iz svojega sveta in tako do njega vzpostavljata ponotranjene zahteve oziroma sporočila, ki so si navzkrižna, razdvojena. Pri multikulturnih otrocih so take izkušnje zaradi različnosti obeh kultur še intenzivnejše, težavnejše. Če se otrok počuti v družbi odrinjenega in se v emigrantski državi ne uspe najbolje afirmirati, doživlja krizo identitete, ki se kaže v agresivnosti, regresivnem in nezrelem obnašanju ter strahovih.

Razpotnik (v Dekleva 2002, str. 42) pravi, da se najpogosteje govori o dveh kulturah, ki naj bi vplivale na otroke priseljence, a dejansko je takšnih okolij več. Tako je prepričan, da so razpeti med več kot dve kulturi in da nanje delujeta več kot dva normativna vpliva. »Če namreč kulturo enačimo z normativnimi ter vrednostnimi, formalno in neformalno utemeljujočimi se vplivi, lahko v življenju teh mladostnikov ločimo vsaj:

- kulturo njihovih staršev pred prihodom v novo okolje oz. kulturo njihovih sorodnikov v rodnem kraju njihovih staršev;
- kulturo njihovih staršev po selitvi s pečatom prilagajanja, sprememb ter novega načina življenja;
- kulturo njihovega ožjega okolja, vrstnikov;
- kulturo, posredovano v šoli: a) prek transparentnega učnega načrta b) prek skritega učnega načrta (prepričanj ter nagibov, ki jih učitelji posredujejo z vsem svojim vedenjem) c) z vrstniško kulturo;
- kulturo, posredovano prek množičnih medijev na nacionalnem nivoju.« (prav tam)

Mešanica teh sporočil mnogim povzroča zmedo na področju njihovih vrednot, vedenjskih vzorcev ter lastnih pravic, saj jim je na ta način oteženo opazovati pravila, ki so v veljavi v državi, v kateri bivajo. (prav tam, str. 43)

#### **4.3.3.1 Spreminjanje identitete**

Z modernizacijskimi procesi in vzporedno industrializacijo, ki sta jima sledili še drugi procesi, se je začela spreminjati tudi identiteta. Posameznik ni več zavezan določenemu kraju bivanja, navadam, pravilom vedenja in verovanjem, saj je svoje življenje začel dojemati kot ponujajočo se priložnost, ki jo mora izkoristiti kar najbolje. (Nastran Ule 2000, str. 5-9)

V času pozne moderne posameznik izgubi temeljno zaupanje v življenje in samega sebe, kar je nujna sestavina človekovega sebstva, na katerem posameznik gradi zavest o svojem življenjskem smislu. V sodobnih družbenih razmerjih morajo ljudje neprenehoma reflektirati sami sebe, svoje dejavnosti, znanje in izkušnje, identiteta pa nastaja ravno skozi reflektivno urejanje posameznikovih življenjskih zgodb. (Giddens v Jeznik 2005, str.106) Beck te spremembe označi s pojmom individualizacija, kar pomeni, da ljudje postajamo vse bolj odvisni sami od sebe in od svoje usode z vsemi tveganji, možnostmi in protislovji vred. Izziv individualizacije je v tem, da zahteva le-ta od posameznika izjemno zahtevno psihosocialno

integracijo v družbo, ki je bila doslej v rokah posredujočih institucij. (Beck v Jeznik 2005, str. 107)

Zgoraj opisano pomeni, da se mladi iz javnosti selijo v zasebnost, saj individualizaciji mladosti botruje čedalje večja osamljenost in izolacija. Čeprav mladi postajajo bolj prilagojeni na nove družbene razmere, razvijajo bolj prefinjene oblike identitete, so se vedno manj sposobni upreti tem razmeram in se soočati z njimi, saj jim manjka subjektivnih moči za odpor in dejavno kritiko. (Baethge v Jeznik 2005, str. 110) Sposobnost hitrega prilagajanja, ki se zahteva od mladih, za nekatere pomeni odpiranje novih možnosti, druge pa pomika na rob. (Jeznik 2005, str. 110)

Pomembno vlogo pri odgovarjanju na opisane spremembe ima javna šola. »Cilj naj bi bil posameznik, sposoben avtonomnega odločanja o načinu svojega življenja.« (prav tam, str. 111) Vendar rešitev ni lista vrednot, ki so nam vsem skupne.

Razvoj identitete danes ne pomeni več končnega dosežka, saj ni statična in nespremenljiva, ampak ima potencial za nadaljnje spreminjanje, popraviljanje, dopolnjevanje. Ruitenberg (v Jeznik 2005, str 113) pravi, da se ji zato zdi pomembno, da se tudi v izobraževanju poudarja pomen oblikovanja identitet, v smislu osmišljanja ozadij posameznih pojavov. V šoli naj bi učenci imeli možnost eksperimentirati z konstruiranjem svojih identitet, ki se prilagajajo spremembam in se naučili, da niso samo pasivni porabniki 'zunanjih' identitet, temveč njihovi ustvarjalci.

Paccione (v Jeznik 2005, str. 114) to prenese v multikulturno izobraževanje, in izpostavi štiri stopnje zavedanja, ki si sledijo po vrsti:

1. kontekstualna stopnja – ključna osebna doživetja s vzpostavijo v družinskem okolju,
2. nepričakovana stopnja – ključna osebna doživetja se vzpostavijo ob nepričakovanem srečanju z relevantnimi pojavi ali osebami v zasebnem okolju, v šoli ali službi,
3. transformacijska stopnja – vzpostavitev ključnih osebnih doživetij ob mentorskem odnosu ali branju literature,
4. stopnja zaveze ustreznemu delovanju – ko posameznik dobi priložnosti za ustrezno zavzeto delovanje in se lahko uveljavi kot etični subjekt skrbi.

V šoli naj bi tako omogočali predvsem izkušnje, ki podkrepijo višje stopnje zavedanja, zaradi česar postanejo učitelji bolj zavezani idejam o multikulturnem izobraževanju.

Ule (prav tam, 2005) pravi, da je potrebno mlade nazaj pripraviti do tega, da bi postali soustvarjalci demokratične kulture, kar lahko storimo s preseganjem ekonomsko-socialne pozicije mladostnikov in večanjem pomena skupnosti. Ustvarjati moramo takšne šolske skupnosti, kjer se na eni strani vzpostavlja minimalni dogovor o temeljnih vrednotah sobivanja, na drugi strani pa se pomaga in dopušča posameznikom, »da ohranjajo svojo drugačnost in osebne vrednote, ki jih bodo lahko s skupnimi vrednotami povezali v koherentno celoto.« (prav tam) Strike jo imenuje inkluzivna skupnost.

Da bi kar se da ohranili etnično identiteto manjšinskih učencev in s tem omogočili njihov učni uspeh bi morali v šole vpeljati integrativno šolsko politiko. Ta spodbuja vključevanje manjšinskih učencev v šolo in družbo na takšen način, da sprejema multikulturno naravo družbe, priznava pravice manjšin in ji je osrednja vrednota sožitje med kulturami/etnijami. (Skubic Ermenc 2003)

#### **4.4 Slovenski učitelj in inkluzija**

Kljub vsem razpravljanjem o pravičnosti izobraževalnega sistema »avtorji ugotavljajo, kako šola kot družbena institucija družbenih in socialnih neenakosti ne more odpraviti, in sicer kljub temu, da ima lahko emancipatorične učinke. Šola lahko prispeva k šolski uspešnosti otrok, katerim družbeno poreklo ne daje dovolj vzpodbud za njihov uspeh, realizacija te možnosti pa je odvisna od dobrih in motiviranih učiteljev, ki verjamejo tako v moč znanja in razuma kakor tudi v učljivost in vzgojljivost svojih učencev.« (Peček in Razdevšek – Pučko 2003, str. 6)

V raziskavi, ki je preučevala mnenja učiteljev o vplivih na vključenost učencev, sta Peček in Lesar (2006) posebno pozornost namenili tudi vključenosti romskih otrok in otrok priseljencev iz bivše Jugoslavije. Rezultati njune raziskave so pokazali, da je kar nekaj učiteljev v dilemi glede sprejetja v razred učenca, ki je drugačen glede na svojo narodno pripadnost, nekaj odstotkov učiteljev pa takšnega učenca celo ne bi želelo sprejeti v razred. To se v večji meri nanaša na romskega učenca kot pa učenca priseljenca. Opazili sta visoko stopnjo strinjanja učiteljev s trditvijo, naj se ti otroci od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski učenci. Tretjina strinjanja učiteljev govori o tečaju slovenskega jezika,

ki naj bi ga opravili otroci pred vstopom v slovensko šolo, saj se zavedajo, da učenec, ki ne zna jezika okolja, težko sledi pouku in da je zaradi nerazumevanja jezika lahko neuspešen tudi pri drugih predmetih. Samo desetina učiteljev je naklonjena segregiranim oblikam šolanja teh učencev, torej da bi jih učili individualno in ločeno od ostalih učencev v razredu oziroma da bi jih poučevali v posebnem razredu. (prav tam, str. 84-89)

V omenjeni raziskavi so učitelji odgovarjali tudi na vprašanja o stališčih do učenja materinščine in slovenščine. Tu so se pokazale razlike med odgovori razrednih in predmetnih učiteljev. »Dobra polovica razrednih učiteljev in dobra tretjina predmetnih učiteljev se je strinjala s trditvijo, da bi se morali Romi oz. priseljenci potruditi in tudi doma z otroki čim več govoriti slovensko.« (prav tam, str. 90) Vendar pa lahko starši s takšnim ravnanjem, zlasti če tudi sami ne obvladajo slovenščine, naredijo svojim otrokom več škode kot koristi. »Druga najpogostejša izbira predmetnih učiteljev za otroke priseljencev je, naj starši govorijo z otroki v svojem jeziku, slovenščine pa se bodo naučili v okolju, vrtcu ali šoli. Ta odgovor odraža prepričanje, naj bo materinščina priseljencev potisnjena v zasebno sfero in kaže na manjko priznavanja kulture manjšinskih etničnih skupin.« (prav tam, str. 91). Z vidika mednarodnih dokumentov je ta odgovor najbolj zaželen, saj »govori o izobraževanju dvojezičnih učencev in pripadnikov večinske kulture v skupnih razredih, ob predpostavki ohranjanja in spodbujanja razvoja kulturnih identitet ne le večinskega prebivalstva, temveč tudi manjšin.« (prav tam, str. 91) Odgovor je zaželen tudi z vidika razvoja učenca, saj »učenec, ki ne osvoji abstraktnih pojmov v materinščini, te težje osvoji tudi v jeziku okolja, kar močno ovira njegov intelektualni razvoj.« (prav tam, str. 91) Za odgovor, ki je najbližje naši ureditvi za manjšine, da naj bo učni jezik v vrtcu ali šoli materinščina, slovenščine pa naj se učijo kot tujega jezika, se za priseljence ni odločil nobeden izmed učiteljev, za Rome pa se jih je tako odločil le majhen odstotek učiteljev. Če posplošimo, »se največji delež učiteljev strinja s trditvijo, naj se učenci manjšinskih etničnih skupin od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski, velik delež učiteljev pa vidi realizacijo tega tako, da bi se starši morali potruditi in tudi doma čim več govoriti slovensko.« (prav tam, str. 93)

Nadalje ugotavljata, da je »zaznati prepričanje, da mora biti šola do romskih učencev in učencev iz priseljskih družin pravična v smislu, da jih ne segregira, kar pomeni, da se jih ne poučuje ločeno, v posebnih razredih ali šolah.« (prav tam) Opozarjata na manjšo senzibilnost učiteljev glede tega, kaj bi moralo biti v razredih za otroke manjšinskih etničnih skupin drugačno, da bi dosegali takšne uspehe kot vrstniki. To pomanjkanje senzibilnosti pa

hkrati pomeni tudi »nezmožnost poiskati konstruktivne načine poučevanja, ki bi omogočali določenim učencem boljši uspeh. Učitelji bi morali pri učencih iz manjšinskih kulturno-jezikovnih okolij individualizirati pouk vsaj pri jeziku, to pa bi lahko naredili le, če bi znali poučevati slovenščino na različnih nivojih, torej tudi slovenščino kot drugi jezik.« (prav tam, str. 94)

Za nekatere izmed teh učencev bi bilo nujno prilagajanje ciljev, načinov poučevanja, oblikovanje nivojskih skupin, vendar pa učiteljev predvidena organizacija pouka ne sili v to. Mnogi učitelji so namreč mnenja, da se mora učenec prilagoditi sistemu šolanja, starši pa ga morajo na to čim bolj pripraviti. Stališča učiteljev kažejo, da niso pogoste prakse, ki bi omogočale vključevanje teh učencev v razred, pa tudi ideje multikulturalizma v smislu zavedanja pomena razvoja materinščine in kulture, ki botrujejo pomanjkljivem razumevanju razvoja posameznikove identitete in vplivu šole na ta proces, so redko prisotne v stališčih učiteljev. Nepravično je tudi ravnanje učiteljev, ki z vsemi v razredu ravnajo enako in ne prepoznavajo razlik, ki izhajajo iz učenčeve etnične pripadnosti. (prav tam, str. 95)

Peček in Lesar (2006, str. 130) sta v nadaljnji raziskavi ugotavljali, kako učitelji vrednotijo pomembnost nekega dejavnika za šolsko uspešnost Romov, otrok priseljencev iz bivše Jugoslavije in običajnega učenca. Pričakovali sta, da bodo učitelji odstotne deleže posameznim dejavnikom »enakomerno razvrstili med značilnosti, ki so vezane na učenca (sposobnost učenca in aktivnost učenca samega), na dogajanje v razredu (učiteljev način poučevanja in klima v razredu) ter na razmere v družini (kultura in način življenja družine ter socialnoekonomski status družine).« (prav tam, str. 134) Vendar pa je pri vseh treh skupinah učencev »po mnenju učiteljev dobra polovica odgovornosti za učni uspeh na učencih samih, medtem ko dosegota dejavnika, vezana na dogajanje v razredu, manj kot četrtinski delež, dejavnika, vezana na družinske razmere, pa petinski delež oz. nekoliko več.« (prav tam, str. 134) To pomeni, da se učitelji ne čutijo odgovorni za učno uspešnost učencev, pa tudi učni uspeh bolj povezujejo z učenjem kot s poučevanjem. (prav tam, str. 135)

Kakšna je odgovornost učiteljev za socialno vključenost različnih skupin učencev, je bilo naslednje vprašanje za učitelje. Tu so rezultati pokazali, da je »stopnja odgovornosti slovenskih učiteljev za vključevanje drugačnih učencev na zelo nizki stopnji.« (prav tam, str. 164) Po mnenju učiteljev je učenec pri vključitvi v razred bolj ali manj prepuščen samemu sebi oz. naklonjenosti ostalih učencev in njihovih staršev. To pomeni, »da učitelji ne

prepoznavajo svoje vloge pri oblikovanju razreda kot skupnosti med seboj bolj ali manj povezanih posameznikov in tako ne uporabijo možne zelo učinkovite vzgojne poti v skupnosti drugačnih učencev.« (prav tam, str. 165)

Zelo pomemben vidik pri uresničevanju ideje inkluzije na področju šolanja so uveljavljene predstave, ideje in vrednote širše družbe in utemeljenost izobraževalnega sistema. »Na šolski ravni je ključno vprašanje, kaj potrebuje redna šola, da lahko deluje na način, ki omogoča takšno odzivanje na različnost učencev, da pospešuje participacijo vseh učencev v kulturo, kurikulum in skupnost šole.« (prav tam, str. 31)

Dyson, Howes in Roberts (v Peček in Lesar 2006, str. 31-32) po pregledu raziskav s tega področja oblikujejo odgovor na to vprašanje. Pravijo, da je zelo pomembna 'inkluzivna kultura' šole, v kateri se udejanja visoka stopnja sodelovanja šolskega osebja in skupnega reševanja problemov. Šolsko osebje naj bi soglašalo o vrednotah spoštovanja različnosti in imelo občutek dolžnosti, da se vsem učencem ponudi dostop do izobraževalnih možnosti. Takšna kultura naj bi se razširila tudi na starše in ostale sodelujoče v šoli. V teh šolah se povečuje stopnja vključenosti in participacija učencev, saj se oblikujejo določene organizacijske oblike, kjer se posebna pomoč ne odvija v ločenem razredu, ampak znotraj rednega pouka, pa tudi razne prakse, kot je konstruktivističen pristop k poučevanju in učenju. Naklonjenost šole inkluzivnim vrednotam kaže na prisotnost močnih vodij, ki imajo takšen stil vodenja, da spodbujajo tudi ostale k participaciji vodstvenih funkcij. Zelo pomembno je tudi povezovanje s starši in širšo skupnostjo šole. Pri realizaciji inkluzivnosti šole lahko lokalno in nacionalno politično okolje deluje podporno ali pa jo oteži.

»Inkluzivno izobraževanje torej ni stanje, temveč proces, usmerjen na individualne potrebe vseh učencev s poudarkom na tistih, ki so bolj izpostavljeni deprivilegiranostim in izločevanju.« (prav tam, str. 33) Za uspešno uresničevanje inkluzivnega šolanja bi morali pozitivno vrednotiti drugačnost in raznolikost ljudi v družbi, izobraževalni sistem pa bi moral biti moralno zavezan vključitvi vseh učencev v enoten izobraževalni sistem. Šolsko okolje bi moralo biti sprejemajoče, učitelji pa predani delu z vsemi učenci. Kurikulum naj bo odprt za vsebine, ki so vezane na specifično posameznih kategorij drugačnih učencev. Šolski sistemi s takšno organiziranostjo »bodo lahko deprivilegiranim in marginaliziranim učencem posredovali primerna (strokovna) znanja, s katerimi bodo enakopravno vstopali na trg dela in dosegali ekonomsko neodvisnost.« (prav tam, str. 33-34)

Šarič (2006, str. 228) zagovarja stališče, da zgolj individualno obravnavanje učencev, ki izhajajo iz kulturno manj spodbudnega okolja ne zadostuje za oblikovanje šole enakih možnosti. Potrebni so ukrepi tako na ravni šole in učitelja kot na širši sistemski ravni. **Učitelj** naj bi pri učencu preveril njegove cilje, pričakovanja, vrednote in na podlagi tega ugotovil, koliko se njegova pričakovanja ujemajo s pričakovanji učenca. Ocenil naj bi tudi, ali so cilji realistični in ali niso prenizki; učenca bo tako bolje razumel in skušal uskladiti svoja pričakovanja do učenca ter izboljšal njun odnos. Vendar pa ukrepi, usmerjeni na posameznega učenca, ki so zelo pomembni, ne zadoščajo za celosten pristop reševanja problema, saj ima učitelj zelo zahtevno nalogo. Na eni strani mora usmerjati svoje delo v razredu tako, da ugodno vpliva na učenca iz kulturno manj spodbudnega okolja, na drugi strani pa to ne bi smelo bistveno vplivati na siceršnji potek dela v razredu. Da bi vplivali na socialno sprejetost 'drugačnega' učenca je potrebno delati na ravni vsega razreda, saj je razred del širše šolske in splošne kulture, zato je vzpostavljanje kulture strpnosti in sprejemanja drugačnosti v razredu zahtevna naloga. (prav tam)



## 5 DVOJEZIČNOST IN VEČJEZIČNOST

Jezik je glavno sredstvo komunikacije med ljudmi, uspešno pa se lahko sporazumevamo le tako, če razumemo enake znake na enak način.

### 5.1 Jezik

Jezik ni le sredstvo komunikacije in tako Berger in Lukman (1998, str. 29) funkcijo jezika razlagata takole: » Jezik, ki ga uporabljam v vsakdanjem življenju, mi nenehno zagotavlja potrebo po objektivizaciji in vzpostavljanju reda, znotraj katerega ima vse pomen in kjer je vsakdanje življenje zame smiselno.« Kot lahko po tem ugotovimo je jezik za vsakega posameznika zelo pomemben, prav tako je jezik pomemben za vsak narod in za vsako kulturo.

Jezik je sredstvo identifikacije in hkrati pomemben dejavnik, ki vzpostavlja identiteto. Je pomembnejši dejavnik socializacijskih in interkulturnih procesov. V primarni socializaciji pa je ravno materni jezik tisti, ki otroka spremlja od prvih dni življenja. Tako lahko rečemo, da je učenje jezika dolgotrajen proces, ki se začne s prvim letom življenja in traja vse do konca življenja. Naučimo se ga od staršev in drugih članov družine, imenujemo pa ga materni jezik oziroma materinščina (Medveš 2006).

»Materni jezik je jezik, ki se ga otrok nauči od svoje matere, tj. od govornega okolja, s katerim je v stiku, ko se (nagonsko) uči jezika.« (Toporišič 2002, str. 100) Materni jezik je tisti jezik, ki je prvi naučen, ki je največkrat uporabljan. Materni jezik služi za identifikacijo, nanj je posameznik čustveno navezan (Hanuš in Neuman 1987, str. 303). »Materni jezik je izraz primarne identifikacije.« (Knaflič 1999, str. 39) Z imenovanjem predmetov in pojavov okoli sebe, začne otrok spoznavati svet, svojo kulturo in vzpostavi svoj stik z okoljem (prav tam). Ubeseditev v prvem jeziku je oblika ideološkega doživljanja sveta, v katerem otrok živi. Otrok si ozavešča norme, vrednote, stališča, pridobiva kulturne navade, spoznava življenjski slog v neposredni okolici, oblikuje svojo etično in osebnostno individualnost. (Čok v Vran 2001) Raziskave so pokazale, da kolikor bolje znamo prvi jezik, toliko lažje se bomo naučili drugega (Hanuš in Neuman 1987, str. 303)

Drugi jezik ali jezik okolja, je jezik, ki se ga posameznik uči poleg prvega ali za njim v šoli, predvsem pa ga usvaja iz okolja (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 138) Toporišič (1992, str.

30) pa v enciklopediji drugi jezik opredeli kot jezik, ki se ga nekdo nauči kot drugega. Drugi jezik je jezik, ki ga večjezična oseba zna poleg prvega najbolje (prav tam).

Če želi biti človek v družbi uspešen, se mora naučiti komunikacijskih veščin. Rosandić (1994 v Jordan 1996) k sposobnostim komunikacije prišteva:

- sposobnost ustnega in pisnega izražanja,
- sposobnost poslušanja oz. slušnega sprejemanja informacij,
- sposobnost spreminjanja slišnih informacij v pisne,
- sposobnost razumevanja informacij,
- sposobnost odločanja in delovanja na podlagi sprejetih informacij.

Razvijanje teh sposobnosti za komunikacijo je ena od glavnih nalog pri učenju jezika. (Medveš 2006, str. 196) Kot smo že zapisali, pa jezik ni samo sredstvo komunikacije, ampak je tudi sredstvo identifikacije, in tako pomemben dejavnik, ki vzpostavlja identiteto. Je najpomembnejši dejavnik socializacijskih in inkulturacijskih procesov. (prav tam, str. 197). Jezik ima pomembno vlogo v primarni socializaciji, saj je prav materni jezik tisti jezik, ki otroka spremlja že od majhnega. Učenje jezika je dolgotrajen proces, ki se začne v prvem letu življenja in traja vse do konca življenja. Materni jezik je jezik naroda, kateremu oseba pripada in na njem temelji govorni razvoj otroka. (prav tam)

Če pa se človek loči od družbe, kjer je uporabljal materinščino in vstopi v drug socialni, kulturni in komunikacijski prostor, se sreča tudi z drugim jezikom. Do usvajanja in uporabe dveh jezikov prihaja iz različnih vzrokov, naslednje navaja Prebeg-Vilkijeva (1995):

- a) Pripadnost otrokove družine skupini manjšinjskega jezika (npr. otroci italijanskih staršev v Istri).
- b) Življenje družine v tuji deželi zaradi dela, študija, politične ali ekonomske migracije (npr. starši iz Bosne, preseljeni v Slovenijo).
- c) Mešani zakon, v katerem družina živi v deželi enega od staršev ali pa v deželi, v kateri sta oba starša tujca (npr. Slovenec poročen s Srbkinjo).

Otroci priseljenih staršev, ki so se rodili v Sloveniji, v novi domovini usvajajo drugi jezik v bolj ali manj naravnem okolju, torej v družini ali okolju, v katerem ga posameznik (npr. oče ali mati) ali skupina (drugi otroci ali vzgojitelji) govorijo kot materni jezik. (Medveš 2006, str. 198). Drugi jezik otroci usvajajo zato, ker jih na to navajajo situacije in okoliščine, v katerih

živijo. Tu je možnost komunikacije z okoljem vezana na uporabo drugega jezika. Usvajenje drugega jezika običajno vodi do dvojezičnosti ali bilingvizma že v otroštvu. (Prebeg-Vilke 1995)

## **5.2 Usvajanje drugega jezika**

Usvajanje drugega jezika je zapleten proces, v katerem sodeluje več dejavnikov. (Medveš 2006, str. 199)

Prebeg-Vilkijeva (1995) navaja naslednje dejavnike, ki vplivajo na uspešnost usvajanja drugega jezika:

1. **Otrokova starost:** Navadno velja, da otroci lažje usvajajo drugi jezik kot odrasli. Nekateri raziskovalci pa so prišli do spoznanja, da otrok, ki se začne učiti drugega jezika pred šestim letom starosti, usvoji ta jezik brez tujega naglasa. Med sedmim in enajstim letom starosti je naglas neznaten, po dvanajstem in trinajstem letu starosti pa prihaja do procesa naglasa iz prvega jezika. Vendar pa avtorica opozarja, da starost ni edini dejavnik, ki vpliva na uspeh pri usvajanju in učenju drugega jezika.
2. **Posebni dejavniki:**
  - Družbeni: delujejo izven učenca in se nanašajo na odnos med njim in tistim govorcem, ki govori drugi jezik kot materni, prav tako pa tudi na njegov odnos do govorcev maternega jezika, ki jim je prvi jezik.
  - Spoznavni: delujejo v učencu samem in se nanašajo na strategije, s katerimi rešujejo probleme, to je tiste, ki jih uporablja pri učenju.
  - Afektivni: delujejo v samem učencu in se nanašajo na čustvene odzive ter na njegove poskuse, da usvoji drugi jezik.

Brown (1980 v Prebeg-Vilke 1995) pripisuje afektivnim razlogom večje uspehe pri usvajanju drugega jezika. Meni namreč, da se pri procesu usvajanja drugega jezika pojavlja tudi akulturacija<sup>7</sup>. Razlikuje štiri faze akulturacije, in sicer **začetno vzburjenje**, **kulturni šok**, ki povzroča občutek sovraštva do druge kulture, **kulturni pritisk**, ki postopoma ublaži šok in **asimilacijo** ali adaptacijo na novo kulturo. Meni, da je odločujoča tretja faza.

---

<sup>7</sup> Akulturacija je učenčevo vključevanje v kulturo jezika, ki se ga uči.

3. **Splošni dejavniki:** so značilni za vse učence, tako za tiste, ki usvajajo prvi jezik kot za tiste, ki usvajajo drugega. Prebeg-Vilkijeva (1995) pa našteva naslednje:
- Motivacija: Otrok se želi identificirati s starši in okoljem, v katerem živi. Avtorica piše o integrativni in instrumentalni motivaciji. Prva se pojavi takrat, ko se učenec želi identificirati s kulturo drugega jezika.
  - Inteligenca: Bolj inteligenten otrok je velikokrat bolj uspešen pri usvajanju drugega jezika.
  - »Talent« za jezike: Nekateri otroci so bolj nadarjeni za jezike, drugi za tehnične predmete.
  - Značilnosti osebnosti: Raziskovalce je večinoma zanimalo, ali introvertiranost in ekstravertiranost vplivata na usvajanje drugega jezika. To so v svoji raziskavi nekateri potrdili, drugi zavrgli in tako avtorica pove, da še ni enotnega odgovora na vprašanje, katere osebne poteze ugodno vplivajo na usvajanje drugega jezika.

O vplivu maternega jezika na usvajanje drugega jezika pa Prebeg-Vilkejeva (1995) pravi: ko otrok usvaja tuji jezik v družini, v kateri le en član (npr. le mati ali le oče) govori tuji jezik, življenje pa teče sredi kulture maternega jezika, bo vpliv maternega jezika večji, kot če je človek v deželi, v kateri se tuji jezik govori kot materni jezik in v kateri tako vzgojitelj kot njegovi vrstniki govorijo tuji jezik. Situacija pa je drugačna tedaj, ko so otroci v tuji deželi, v kateri so razmere zanje neugodne, odrasli člani družine vztrajajo v svojih etničnih skupnostih, v katerih govorijo materni jezik, pa tudi v družini se pogovarjajo samo v maternem jeziku. Ker družina otrok ne motivira, bo vpliv maternega jezika zaviral usvajanje drugega jezika.

Usvajanje drugega jezika pogosto vodi do dvojezičnosti ali bilingvizma (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 138).

### **5.3 Dvojezičnost in večjezičnost**

Dvojezičnost Toporišič (1992, str. 33) opredeli kot obvladovanje (aktivno, pasivno, delno) dveh jezikov načeloma za vsa funkcijska področja. Tudi Anderson in Boyer (1970 v Prebeg-Vilke 1995) sta podobno opredelila bilingvizem, in sicer kot poznavanje in uporabo dveh jezikov pri isti osebi. Za nekatere pomeni dvojezičnost enako obvladovanje dveh jezikov, za druge obvladovanje drugega jezika na ravni, na kateri se govorec približa rojenemu govorniku, za tretje pa omejeno uporabo drugega jezika (Prebeg-Vilke 1995, str. 74). Do sedaj še ni izdelana splošna definicija dvojezičnosti, ki bi zajela vse vidike tega pojma. Jezikove

opredelitve tega pojma se osredotočajo predvsem na poznavanje J1 (prvi jezik) in J2 (drugi jezik), psiholingvistične se ukvarjajo z vprašanjem, kako dva jezika uporablja posameznik in celotna jezikovna skupnost ter s kakšnim namenom jo uporabljata (Bernjak 1990 v Vran 2001).

Usvajanje jezika ima v razvoju dvojezičnosti svoj potek; najprej se razvijajo receptivne sposobnosti, tj. poslušanje in branje v drugem jeziku, nato pa še zahtevnejše produktivne sposobnosti, tj. govorjenje in pisanje. Ko začetno obdobje usvajanja drugega jezika preide, se oblikuje določeno ravnovesje med jezikoma, lahko pa tudi drugi jezik prevlada nad prvim jezikom. (Knaflič 2010, str. 286)

Po ocenah strokovnjakov naj bi bilo dvojezičnega ali večjezičnega kar dve tretjini prebivalstva. Pri dvojezičnosti »gre za obvladanje in rabo dveh jezikov v vsakdanjem življenju: prvega ali maternega jezika (J1) in drugega jezika (J2). Ko poskusimo pojasniti nastanek in razčleniti značilnosti dvojezičnosti, spoznamo, da gre za kompleksen pojav. Težava, ki se pojavi, ko želimo preverjati stopnjo obvladanja jezika, je pomanjkanje ustreznih merskih pripomočkov. Obstoj testov za preverjanje jezikovnega znanja v maternem jeziku (J1) nam dane težave ne reši, saj merijo hkrati enojezične in dvojezične posameznike, zato je njihova uporaba vprašljiva. (Knaflič 2010, str. 284-285)

Enojezični in dvojezični otroci se med seboj razlikujejo, pa tudi sami dvojezični otroci se med seboj razlikujejo po različnih dejavnikih: sposobnostih, strategijah, podpori okolja itn. Dvojezičnim otrokom je skupno le to, da so bili izpostavljeni dvema jezikoma. Otrok postane dvojezičen bodisi zato, ker se starša od njegovega rojstva pogovarjata z njim v različnih jezikih bodisi zaradi zamenjave okolja (migracije), zaradi česar se z drugim jezikom sreča šele v šoli in se najprej nauči enega jezika, kasneje, z določenim zamikom, pa drugega. Vendar ni vedno tako, saj ima vsak otrok svojo zgodovino dvojezičnosti. (Knaflič 2010, str. 285)

Cummins (v Knaflič 2010, str. 284) »predpostavlja, da na kontinuumu dvojezičnosti obstajata dve prelomnici (dva praga), ki ločujeta negativen, nevtralen in pozitiven učinek dvojezičnosti na spoznavne procese pri otroku.« Prvi prag zajema otroke, ki obvladajo prvi in drugi jezik slabše kot njihovi enojezični vrstniki obvladajo svoj jezik – gre za negativne učinke dvojezičnosti, »saj dvojezični otrok za uspešno izvajanje spoznavnih procesov nima na

razpolago zadovoljivega 'orodja' v nobenem od jezikov.« Med obema pragoma so otroci s primerno razvito jezikovno sposobnostjo v enem jeziku, v drugem pa ne, zato spoznavni procesi potekajo podobno kot pri enojezičnih otrocih. Drugi prag zajema otroke, »ki so dosegli uravnoteženo dvojezičnost in se po stopnji obvladavanja obeh jezikov lahko primerjajo s svojimi enojezičnimi vrstniki. Ta oblika dvojezičnosti vodi do pozitivnih učinkov dvojezičnosti na spoznavne procese.« (Cummins v Knaflič 2010, str. 284-285)

Pavlenko (v Knaflič 2010, str. 287) pravi, da skupni jezik povezuje določeno socialno skupino in ustvarja občutek bližine, pripadnosti ter da nam stopnja obvladavanja jezika omogoča ali onemogoča izražanje čustev. »Z usvajanjem drugega jezika se otrok srečuje z drugo kulturo, drugačno tradicijo, običaji in vrednotami. Kako bo otrok sprejemal drugi jezik, je odvisno od različnih dejavnikov, ki so pripeljali do učenja drugega jezika za vsakdanjo rabo.« (Knaflič 2010, str. 287) Na sprejemanje drugega jezika vpliva položaj obeh jezikov, »če sta jezika otrokove družine ter okolja enakovredna in je dvojezičnost družbeno sprejeta, bo otrok svojo dvojezičnost sprejemal kot nekaj običajnega. Če ima materni jezik nižji družbeni status in razkriva otrokovo poreklo, si otrok dvojezičnost prizadeva prikriti.« (Knaflič 2010, str. 288)

Pri razvoju dvojezičnosti moramo ločiti med usvajanjem in učenjem jezika, saj pri usvajanju spontano obvladujemo drugi jezik v vsakdanjih jezikovnih interakcijah (govorci, besedilo, mediji) z drugim jezikom, medtem ko pri učenju hoteno pridobivamo jezikovno znanje v bolj ali manj strukturirani situaciji (formalno izobraževanje, šola ipd.). Oboje se med seboj prepleta. Razvoj dvojezičnosti je sicer odvisen tako od otroka, kot od družinskega in šolskega okolja, pa tudi od značilnosti prvega in drugega jezika. *Značilnosti otroka*, ki vplivajo na usvajanje drugega jezika, so starost, inteligentnost, osebnostne značilnosti in motivacija. *Značilnosti okolja* so časovni vidik ali izpostavljenost drugemu jeziku, družina in njen socialni, kulturni in ekonomski položaj, ter šola in širše družbeno okolje. *Značilnosti prvega in drugega jezika*, ki vplivajo na usvajanje drugega jezika, pa so podobnosti in razlike med jezikoma oziroma jezikovna razdalja ali bližina – če jezika pripadata isti jezikovni skupini (slovanski, romanski) je med njima več podobnosti, kar je lahko prednost. Vendar pa je podobnost med jezikoma lahko tudi ovira, saj se lahko zamenjuje prvi in drugi jezik. (Knaflič 2010, str. 288-290)

Cummins (v Knaflič 2010, str. 290-291) na področju obvladavanja jezika razlikuje med konverzacijsko in akademsko stopnjo obvladavanja jezika. Prva »se nanaša na stopnjo

jezikovnega znanja za sporazumevanje v situacijah, ko h komunikaciji prispeva celoten kontekst, to je dogajanje, okolje in neverbalna komunikacija (kontekstualno nasičena komunikacija).« Druga pa pomeni stopnjo »obvladanja jezika, ki je potrebna za zahtevnejše miselne procese, s katerimi na podlagi reduciranega konteksta dosežemo določena spoznanja (kontekstualno reducirana komunikacija).« Pri konverzacijski stopnji obvladanja jezika otrok kljub pomanjkljivemu poznavanju jezika iz celotnega dogajanja razume sporočilo (pogovor med odmori in igro), medtem ko je pri kontekstualno reducirani komunikaciji sporazumevanje odvisno od poznavanja pomena vsake posamezne besede (razlaga med poukom, navodila za reševanje nalog). Za konverzacijsko stopnjo obvladanja jezika potrebujejo otroci tri do pet let, da se izenačijo s svojimi enojezičnimi vrstniki v šoli, za akademsko stopnjo pa kar štiri do sedem let. Dvojezični šolarji potrebujejo daljši čas, saj pri obvladovanju drugega jezika tekmujejo z jezikovnim razvojem in napredkom enojezičnih vrstnikov.

Dvojezičen otrok je pri opismenjevanju in učenju v jeziku, ki ga še ne obvlada, postavljen pred dve nalogi hkrati: učenje nove snovi v jeziku, ki ga ne obvlada, in (posredno) učenje jezika. Oboje je za otroka zelo zahtevna naloga, pot do uspeha pa je dolga. Zato se med dvojezičnimi otroki, ki so otroci priseljencev pogosto pojavlja šolski neuspeh, kar smo že večkrat izpostavili. Razlike med slovenskimi otroki in otroki priseljencev so pomembne že na ravni razumevanja jezika in se povečujejo z večanjem zahtevnosti nalog (jezikovno izražanje). Šolanje v jeziku, ki ga otrok še ne obvlada, pa je dejavnik, ki povečuje tveganje za šolski neuspeh. (Knaflič 2010, str. 291-293)

Dobro bi bilo upoštevati tudi Cumminsov teoretični okvir za usposabljanje in vključevanje manjšinskih učencev (1986, str. 24). V razpravi o nenehnih slabših rezultatih dvojezičnih učencev v Evropi, Kanadi in Združenih državah Amerike, kljub spremembam politike, ki naj bi zadovoljile potrebe teh otrok, Cummins pravi, da je potrebno učinke ukrepov v zvezi z dvojezičnimi učenci upoštevati skupaj z nenehnim usposabljanjem onesposobljenih dvojezičnih učencev, saj k stopnji usposobljenosti ali onesposobljenosti manjšinskih učencev prispevajo štirje strukturni elementi v organizaciji šolanja, to so vključevanje kulture in jezika manjšinskih učencev, vključevanje manjšinskih skupnosti v izobrazbo njihovih otrok, pedagoške predpostavke in prakse v razredu ter ocenjevanje manjšinskih učencev. (prav tam) Temeljna teza Cumminsovega modela je ta, da bi morala biti šola pozitivno naravnana do

dvojezičnih otrok, dvojezičnost pa bi morala veljati za nekaj pozitivnega in ne za problem. Cumminsov teoretični okvir za usposabljanje manjšinskih učencev je videti takole:

DRUŽBENO OKOLJE		
Dominantna skupina		
Dominirana skupina		
ŠOLSKO OKOLJE		
Definicije vloge pedagoga		
Kulturno/jezikovno vključevanje	Avditivno -----	Subtraktivno
Sodelovanje skupnosti	Pripravljenost na sodelovanje -----	Izključevanje
Pedagogika	Usmerjena v vzajemno interakcijo -----	Usmerjena v enostransko sporočanje
Ocenjevanje	Usmerjeno v zagovor -----	Usmerjeno v legitimizacijo

(Vir: Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. Harvard Educational Review. Št. 1., str. 24)

Pri nas se vse preveč pojavlja dvojezičnost in učenci migranti kot problem, ki ga je treba reševati, ne pa kot priložnost ter nekaj pozitivnega.

#### **5.4 Možnosti krepite dvokulturne in dvojezične identitete otroka in mladostnika priseljenca**

Ohranjanje identitete se v številnih evropskih državah (Anglija, Nizozemska, Nemčija, Švica, Švedska ...) v javnih šolah uresničuje skladno z ustavnimi opredelitvami. »Učitelji naj bi spodbujali tuje govoreče otroke k ohranjanju in razvijanju jezika in kulture porekla. Vse to naj bi otrok pridobival sočasno.« (Motik in Veljić 2006, str. 34) Učitelji na več nivojih uresničujejo spodbujanje sočasnega razvijanja jezikovnih zmožnosti in poznavanja prvin kulture porekla in življenjskega okolja. En nivo je ta, da »spodbujajo starše otrok priseljencev, da s svojimi otroki govorijo v svojem (maternem) jeziku, jim berejo pravljice, jih naučijo pesmi in jim naročajo otroške knjige, slikanice in časopise v maternem jeziku«. Drugi nivo predpostavlja zanimanje učiteljev za starše, televizijske programe, države porekla,



tako da pridobijo razpoložljive in pristne informacije iz države porekla otroka. (prav tam, str. 34)

Učenci pripadniki etničnih manjšin naj imajo možnost spoznavati svojo kulturo, saj jim s tem pokažemo, da cenimo njihovo kulturo in jo imamo za enakovredno večinski. Učitelji, pa tudi drugi učenci, naj se seznanjajo s kulturami otrok, ki so na šoli. (Skubic Ermenc 2003) A je kljub vsemu dvojezičnost največkrat sprejeta kot ovira, ki jo je treba čim prej premagati, namesto da bi jo sprejeli kot priložnost, katere razvoj je smiselno spodbujati. (Skubic Ermenc 2007)

Učitelji naj za ohranjanje jezika in kulture porekla pri vzgoji otrok motivirajo starše z argumenti, da je znanje jezika porekla in poznavanje prvin kulture, ki je prisotna v družini (npr. vloga družinskih članov, prehranjevanje, način obnašanja, vrednotni sistem in vzorci) prednost. Prav tako naj bi poudarjali velik pomen temu, da »otrok, ki raste med dvema kulturama in jezikoma, občuti stvari veliko širše (dve perspektivi) kot otrok, ki raste in živi le v eni kulturi in z enim jezikom. Dvojezični otrok vidi in doživlja določene življenjske situacije »od zunaj«. Seveda so te izkušnje v otrokovi podzavesti in jih ne more priklicati na ukaz. To je sposoben ozavestiti šele ob spodbudi in poglobljenem pogovoru o določenem pojavu, dogodku, izkušnji.« (prav tam) Prednosti na jezikovnem področju so tudi izgovorjava specifičnih glasov, razumevanje fraz, spretnost hitrih prehajanj iz enega v drugega, prevajalske sposobnosti. Vse te prednosti naj bi otroci priseljencev izrabili in jih predstavili tudi drugim (sošolcem). Poleg naštetega naj bi učitelji spodbujali otroke in njihove starše za obiskovanje dopolnilnega pouka maternega jezika in kulture porekla, če je ta organiziran v njihovem okolju. (prav tam, str. 34)

#### **5.4.1 Cilji medkulturnosti, ki naj bi jim sledili učitelji**

Učitelji morajo natančno opredeliti cilje, ki jih želijo uresničevati. Pravilno morajo razumeti drugačnost, probleme in izzive večkulturne in medkulturne skupnosti ter biti seznanjeni z zgodovinskimi značilnostmi izvorne države in migracijami. Učitelji naj bi kritično presojali medijska sporočila in zaznavali predsodke, ki obstajajo v našem okolju do priseljencev. Spodbujali naj bi medkulturno pedagoško delovanje v šoli z vsemi otroki in učenje otrok v večkulturnih skupinah. Cilj je tudi pomoč pri odpravljanju strahu pred drugačnimi (tujci) in

spodbujanje strpnosti med otroki in mladostniki kljub razlikam. Učitelji morajo razumeti vedenjske vzorce, ki so pogojeni z razlikami v kulturi. (Motik in Veljić 2006, str. 34)

Najpomembnejši cilj na področju jezika je učiteljevo prepoznavanje jezikovnih težav priseljencev in pomoč pri odpravljanju le-teh. Pri tem naj bi spodbujali in vrednotili izzive dvojezičnosti (oziroma večjezičnosti) pri teh otrocih in razvijali razumevanje in osnovna znanja jezika porekla otrok. S primerno motivacijo naj učitelj pomaga otrokom priseljencev, da se čim prej naučijo jezika okolja (slovenščine) in se v njem tudi sporazumevajo, učijo. Omogoči naj jim tudi razvijanje maternega jezika in razvijanje le-tega kot pomembno vrednoto. (Motik in Veljić 2006, str. 34)

Na visoki pedagoški šoli v Luzernu, na kateri se šolajo bodoči učitelji iz osrednje Švice, imajo cel sklop predavanj na temo medkulturnosti. Na naših fakultetah, kjer se izobražujejo bodoči učitelji, bi bil tak sklop predavanj dobrodošel. Učitelji bi namreč morali v času rednega (oziroma dopolnilnega) izobraževanja pridobiti znanja, zmožnosti in spretnosti iz medkulturne pedagogike. »Ta pa vključuje pridobitev:

- posebnih znanj, ki omogočajo razumeti oznake, probleme in možnosti, ki izhajajo iz večkulturne družbe;
- znanja in zmožnosti, ki omogočajo razumevanje migracijskih procesov znotraj regije, Slovenije, Evrope in širše, tako da bomo znali predvideti posledice tega procesa;
- sposobnosti, da bi pri mladih znali zaznavati in vrednotiti lastno in tuje;
- zmožnosti in znanja, ki omogočajo zaznavati in razumeti nesporazume in predsodke v družbi, ki so pogojeni s kulturno različnostjo;
- zmožnosti za zaznavanje težav pri vključevanju otrok priseljencev, ki izhajajo iz nezadostnega znanja jezika okolja, ter jim pri tem znati ustrezno pomagati;
- znanja za spodbujanje dvojezičnosti in večjezičnosti pri otrocih priseljencih in to znati predstavljati v razredu in šoli kot prednost in ne oviro;
- znanja in spretnosti pri razvijanju medkulturne komunikacije med učenci različnega kulturnega in jezikovnega porekla;
- znanja in spretnosti za spodbujanje medkulturnega pedagoškega dela na celotni šoli in spodbujanje učenja v multietničnih skupinah;
- znanja za spodbujanje razumevanja kulturne različnosti ter odpravljanje vedenjskih vzorcev, ki kažejo na diskriminacijo oziroma ločevanje med otroki zaradi drugačne kulture, priselitve, socialnega položaja in podobno;

- znanja in spretnosti za ustrezno sodelovanje tudi s starši priseljenci;
- znanja in spretnosti za preventivno delovanje v šoli, odpravljanje sovražnosti do tujcev, priseljencev ter varovanje kulturne, verske, etnične, manjšinske različnosti;
- znanja za spodbujanje medkulturne komunikacije tudi globalno;
- informacije, znanja in izkušnje za medkulturne projekte znotraj Slovenije in širše ter spodbujanje mednarodne šolske povezave in ugotavljanje različnih pristopov pri delu z otroki priseljencev v šoli.« (Motik in Veljić 2006, str. 35-36)

Bodoči učitelj bi moral najprej pridobiti izkušnje, preko katerih bi sam prišel do spoznanja razlik med različnimi etničnimi skupinami. Ko postane občutljiv za multikulturno problematiko, potrebuje še izkušnje, ki ga silijo v razmislek o naravi ksenofobije, nestrpnosti, neenakosti in bi imele transformativni učinek, saj bi tega učitelja zavezale k delovanju, ki vzpodbuja strpnost in nediskriminacijo. Ta nivo je zelo težko doseči in mu v okviru izobraževanja učiteljev dati velik poudarek. Učitelj s tem, ko ta transformativni učinek preda svojim učencem, poveča možnost, da se neenakost in strpnost prekine. (Paccione v Peček in Lesar 2006, str. 205-206)

Drugega jezika se lažje naučimo, če dobro znamo že en jezik; dober besedni zaklad in ustrezno slovnično znanje v prvem jeziku pripomore k večjemu transferju. Pri tem je zelo pomembna interakcija z okoljem, ki mora biti intenzivna, da bo otrok jezik bolje znal in ga tudi večkrat uporabljal. (prav tam, str. 304)

Tudi v Zeleni knjigi (2008, str. 10) beremo, da »vse države članice poudarjajo znanje **jezika države gostiteljice** kot ključno za integracijo in so uvedle posebne ukrepe, ki to podpirajo, na primer jezikovni pouk za migrantske učence, ki so se preselili pred kratkim, (ki ga včasih zagotavljajo tudi učencem z migrantskim poreklom, rojenim v državi gostiteljici, ki tega jezika še niso povsem osvojili). Druge dejavnosti spodbujajo čim zgodnejše učenje jezikov in zgodnje preverjanje znanja jezikov za vse otroke, jezikovno usposabljanje na predšolski stopnji ter razvijanje kompetenc učiteljev za poučevanje jezika države gostiteljice kot drugega jezika. Poleg te osnovne pozornosti, namenjene jeziku države gostiteljice, poznamo tudi prizadevanja za spodbujanje učenja **jezika porekla**, kar včasih poteka v okviru dvostranskih sporazumov z drugimi državami članicami. Možnosti za to učenje povečujejo nove priložnosti za mobilnost, mediji in internetni stiki z državo porekla ter medinstitucionalno e-sodelovanje med šolami v državi gostiteljici in matični državi. Obstajajo dokazi, da je krepitev znanja

jezika porekla lahko koristno za izobraževanje nasploh. Tekoče znanje jezika porekla je dragoceno kot kulturno bogastvo in za samozavest otrok migrantov ter je lahko ključna prednost za njihovo zaposljivost v prihodnosti.«

Prav tako Skubic Ermenc (2003) znotraj koncepta interkulturalnosti v pedagogiki opredeli za temeljna področja interkulturalnega delovanja predvsem učenje maternega jezika manjšine, učenje slovenščine in spoznavanje manjšinskih kultur. Otroci, ki se ne bodo mogli dobro naučiti tujega jezika, ker ne obvladajo svojega maternega jezika bodo z izjemo nadarjenih otrok ostajali poljezični, namesto da bi postali dvojezični. Uspešnost jezika okolja (v našem primeru slovenščine) pa je zelo odvisna od otrokove nadarjenosti, družinske vzgoje ter motivacije in opore v družini, pa tudi od socialnega statusa družine. (Skubic Ermenc 2003)

Otrok, ki se ne šola v maternem jeziku, potrebuje (če uporablja drugi jezik vsak dan) tri do pet let, da doseže tolikšno raven znanja, da ga jezik pri šolskem delu ne ovira. Če uporablja drugi jezik samo v šoli, potrebuje pet do sedem let za doseganje iste ravni. (Cummins po Hočevar 2001, str. 152)

»Jezik ima posebno vlogo v mišljenju in socializaciji. Pogosto ostanemo pred dilemo: kateri jezik je za otroka materni jezik? Definicij je veliko, temeljna merila pa so:

- če je jezik prvi naučen
- če je največkrat uporabljen
- materni jezik rabi za identifikacijo
- čustveno merilo, odnos do jezika.« (Hanuš in Neuman 1986, str. 303)

Otroci priseljenih družin se materinščine ne naučijo zato, ker jih starši takoj uvajajo v drug jezik, čeprav sami drugega jezika ne obvladajo. »Ko ocenjujemo znanje jezika, moramo upoštevati predvsem dva vidika:

- kakšno je posameznikovo znanje jezika v določenem času
- kako to znanje posameznik v različnih trenutkih uporablja.« (prav tam)

Materinščine se učimo hkrati s socializacijo, saj z znanjem le-te postanemo člani določene kulture, medtem ko je pri učenju drugega jezika pomembna integracija, saj če hočemo biti sprejeti kot enakopravni člani nove družbe, moramo znati uporabiti slovnično znanje drugega jezika, na kar vplivajo tako dejavniki okolja kot osebni dejavniki. (prav tam)

Ko delamo s skupino otrok priseljenih družin, moramo s tem delom krepiti tudi otrokovo samozavest in ne le spodbujati pridobivanje slovničnega znanja jezika. »Otrok izgublja del informacij pri pouku, ker ni zmožen intenzivno poslušati slovenščine in se hitreje utruji. Njegova dvojezičnost je sporna, saj o naravi dvojezičnosti govorimo le tedaj, ko starša govorita različne jezike. Sporna dvojezičnost nastane pod pritiskom okolja, določena življenjska področja so vezana na prvi jezik (pogovor doma, obisk pri sorodnikih), druga na drugi jezik (pogovorni jezik v šoli, s prijatelji).« (prav tam) V takšnih primerih je višje vrednoten jezik večine, kar poveča težnjo k asimilaciji.

»Jezik zrcali navade dežele, v kateri se razvija. Številne izraze je težko prevesti, saj so povezani s posameznimi pozdravi, izrazi prijaznosti, navadami. Ko otroci spoznajo drug jezik, imajo opravka tudi z novim načinom komunikacije.« (prav tam) Otroci tako npr. poznajo veliko besed iz drugega jezika za pojme iz šole, prostega časa, reklam, ne poznajo pa ustreznih izrazov v materinščini, zato tudi takrat, ko govore v materinščini, uporabljajo besede drugega jezika. (prav tam)

Kolednikova opozarja, da je bila že v raziskavi PISA 2003 »potrjena pomembnost učenja jezika države, v kateri dijak obiskuje šolo, torej jezika, v katerem so bila podana tudi navodila v preizkusih raziskave, ki so merili dosežke dijakov na različnih področjih. Rezultati raziskave so namreč pokazali, da dijaki priseljenci, ki doma govorijo jezik države, v kateri živijo, po dosežkih za približno pol leta zaostajajo za preostalimi dijaki priseljenci, ki doma ne govorijo tega jezika, pa za približno eno leto.« (Kolednik 2010, str. 140)

Pri primerjavi rezultatov treh mednarodnih študij (PISA, TIMSS in PIRLS) se je pokazalo, da dijaki, ki doma ne govorijo jezika, v katerem so bile zapisane naloge na preizkusu, dosegajo nižje povprečne dosežke na tem preizkusu kot preostali dijaki. (Schnepf v Kolednik 2010, str. 140) »Opozarjamo pa, da pri tem ni glavni problem jezik, ki ga dijaki in dijakinje govorijo doma, temveč pomanjkljivo znanje učnega jezika države, v kateri živijo oz. natančneje, pomanjkljivo znanje učnega jezika v šoli, ki jo obiskujejo.« (Kolednik 2010, str. 140)

»Po podatkih raziskave PISA 2006 je v Sloveniji med vsemi dijaki, starimi 15 let, 10 % priseljencev (1,8 % priseljencev prve generacije in 8,6 % druge generacije). Med njimi je pomembno več priseljencev druge generacije (dijaki, rojeni v Sloveniji, s starši, rojenimi v

tujini).« (prav tam, str. 142) Na podlagi podatkov raziskave PISA 2006 in raziskave iskanja razlik in podobnosti med dijaki prve (v tujini rojeni dijaki, ki imajo starše rojene v tujini) in druge generacije priseljencev (dijaki, rojeni v Sloveniji, ki imajo starše rojene v tujini) in dijaki naravnimi govorcji (dijaki, rojeni v Sloveniji, ki imajo vsaj enega starša rojenega v Sloveniji) po izobraževalnih programih, v katero je bil vključen vzorec 15-letnikov in 15-letnic, ki so obiskovali osnovno šolo, ljudsko univerzo ali pa enega od petih programov srednješolskega izobraževanja v Sloveniji (splošna in klasična gimnazija, strokovna gimnazija, srednje tehniško in strokovno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje in nižje poklicno izobraževanje) Kolednikova (prav tam, str. 141-142) ugotavlja, »da dijaki, ki smo jim dodelili status priseljencev, doma v glavnem govorijo slovenski jezik (46 %) ali drug jezik (48 %), 98 % dijakov naravnih govorcev pa doma najpogosteje govori slovenski jezik in 1 % drug jezik.« (prav tam, str. 142) Tisti dijaki priseljenci, ki obiskujejo splošno in klasično gimnazijo, doma v glavnem govorijo slovensko, dijaki priseljenci, ki obiskujejo srednje poklicno izobraževanje in nižje poklicno izobraževanje, pa v glavnem doma govorijo drug jezik. (prav tam, str. 142-143)

Rezultati so pokazali, da imajo dijaki priseljenci obeh generacij nižje povprečne dosežke pri naravoslovju v primerjavi z dijaki naravnimi govorcji. Razlike med obema generacijama dijakov priseljencev in dijakov naravnih govorcev so podobne na ravni posameznih srednješolskih izobraževalnih programov. »Povprečni dosežek pri naravoslovju prve in druge generacije dijakov priseljencev je nižji od povprečnega dosežka dijakov naravnih govorcev, ki so vključeni v isti program.« (prav tam, str. 143)

Dijaki priseljenci obeh generacij imajo tako na ravni države kot na ravni programov srednješolskega izobraževanja nižje povprečne dosežke pri naravoslovju kot dijaki naravni govorcji, vendar pa so razlike med dosežki dijakov priseljencev in dijakov naravnih govorcev na ravni države višje kot v posameznih programih srednješolskega izobraževanja. (prav tam, str. 143-144) Poleg tega se je pokazalo, da imajo dijaki naravni govorcji višje povprečne dosežke pri naravoslovju kot dijaki priseljenci obeh generacij ne glede na jezik, ki ga dijaki priseljenci najpogosteje govorijo doma. Na razliko med dijaki priseljenci in dijaki naravnimi govorcji vpliva jezik, ki ga najpogosteje govorijo doma, saj imajo dijaki priseljenci obeh generacij, pri katerih doma govorijo slovenski jezik, višje povprečne dosežke v primerjavi z dijaki priseljenci, pri katerih doma najpogosteje govorijo drug jezik. (prav tam, str. 144-145) Torej, tisti, ki doma govorijo slovenski jezik, dosegajo višje povprečne dosežke pri

naravoslovju kot dijaki, ki doma najpogosteje govorijo drug jezik. »Podatki so v skladu z rezultati raziskave OECD, ki kažejo, da dijaki, ki doma najpogosteje govorijo jezik države, v kateri živijo, dosegajo višje dosežke kot dijaki, ki doma najpogosteje govorijo drug jezik.« (prav tam, str. 145) Razlika se pojavlja tudi v dosežkih (pri naravoslovju) med dijaki priseljenci prve generacije, ki imajo boljše dosežke, in dijaki priseljenci druge generacije. Podobno velja za dosežke pri matematiki in branju.

»Pri raziskovanju vplivov na razlike v dosežkih med dijaki priseljenci in dijaki naravnimi govorniki ostaja veliko manevrskega prostora. Nadaljnje dejavnike za pojasnjevanje razlik v dosežkih lahko iščemo v drugačnosti kulturnih navad in okolij, iz katerih so dijaki priseljenci. Vzroke za razlike v dosežkih je potrebno iskati tudi v kompleksnih konfiguracijah dejavnikov, ki so povezani s spreminjanjem in prilagajanjem šolskega sistema.« (prav tam, str. 149)

Eden izmed pomembnih mehanizmov, ki bi učencem, katerih materni jezik ni slovenščina, omogočil boljše znanje slovenskega jezika in s tem višje dosežke na njihovi izobraževalni poti, je poučevanje slovenskega jezika za učence in dijake priseljence. Žitnikova (v Kolednik 2010, str. 150) tako povzema različne raziskave o področjih, ki bi se jim morali posvetiti pri poučevanju slovenščine, ko imamo pred seboj govorce jezikov nekdanje Jugoslavije (srbski, hrvaški, makedonski, itd.) ali priseljence na sploh. Sama ugotavlja, da učni načrt za pouk slovenščine v srednjih šolah, v katerih slovenščina ni materni jezik vseh dijakov, spoznanj omenjenih raziskav ne upošteva. »(prav tam, str. 150) Sprašujemo se, ali je enako tudi z učnim načrtom osnovne šole.

## **6 EMPIRIČNI DEL**

### **OPREDELITEV PROBLEMA**

V empiričnem delu diplomske naloge se bomo osredotočili na vprašanje, ali materni jezik učencev devetega razreda vpliva na znanje slovenščine. Ugotavljali bomo, ali izobrazba matere vpliva na znanje slovenščine tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina, kakšne so razlike v znanju slovenščine med učenci, katerih slovenščina je materinščina in med tistimi učenci, katerih ni materinščina, ter ali vrsta učne pomoči in število let prebivanja v Sloveniji vpliva na znanje slovenščine med učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

### **RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

1. Ali obstajajo razlike v znanju slovenščine med učenci, katerih slovenščina je materinščina in tistimi učenci, katerih slovenščina ni materinščina?
2. Ali spol tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina, vpliva na znanje slovenščine?
3. Ali izobrazba matere vpliva na znanje slovenščine tistih učencev, katerih slovenščina je materinščina?
4. Ali izobrazba matere vpliva na znanje slovenščine tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina?
5. Ali se pojavljajo razlike v znanju slovenščine med tistimi učenci, katerih slovenščina ni materinščina in imajo pomoč pri učenju slovenščine ter med tistimi učenci, katerih slovenščina ni materinščina in pri učenju slovenščine nimajo pomoči?
6. Ali vrsta učne pomoči vpliva na znanje slovenščine tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina?
7. Ali dolžina prebivanja v Sloveniji vpliva na znanje slovenščine?
8. Ali obstajajo razlike v znanju slovenščine med tistimi učenci, katerih slovenščina ni materinščina in menijo, da dobro obvladajo slovenščino in med tistimi učenci, katerih slovenščina ni materinščina in ki so mnenja, da slabo ali srednje obvladajo slovenščino?
9. Ali obstajajo razlike v končni oceni pri slovenščini v 8. razredu med učenci, katerih slovenščina je materinščina in med tistimi učenci, katerih slovenščina ni materinščina?



## RAZISKOVALNE HIPOTEZE

1. Tisti učenci, katerih slovenščina je materinščina, bolje znajo slovenščino, kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina.
2. Učenke, katerih slovenščina ni materinščina, bolje znajo slovensko kot učenci, katerih slovenščina ni materinščina.
3. Tisti učenci, katerih slovenščina je materinščina in katerih matere imajo najmanj srednjo izobrazbo, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina je materinščina in katerih matere imajo manj kot srednjo stopnjo izobrazbe.
4. Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in katerih matere imajo najmanj srednjo izobrazbo, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in katerih matere imajo manj kot srednjo stopnjo izobrazbe.
5. Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in imajo pri učenju slovenščine pomoč, boljše znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in pri učenju slovenščine nimajo pomoči.
6. Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in imajo pri učenju slovenščine strokovno pomoč, bolje znajo slovensko kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in imajo pri učenju slovenščine domačo pomoč.
7. Tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in že od rojstva živijo v Sloveniji, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in živijo v Sloveniji najmanj dve leti.
8. Tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in v Sloveniji živijo najmanj dve leti, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in v Sloveniji živijo manj kot dve leti.
9. Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in menijo, da dobro obvladajo slovenščino, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in menijo, da slabo obvladajo slovenščino.
10. Učenci, katerih slovenščina je materinščina, so imeli v 8. razredu v povprečju višjo oceno pri slovenščini, kot pa tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

## OPIS OSNOVNE RAZISKOVALNE METODE

Raziskovalna metoda, ki smo jo uporabili, je bila kvantitativna.

## OPIS VZORCA

Priložnostni vzorec je zajemal 134 učencev devetega razreda iz petih ljubljanskih osnovnih šol, na katerih smo izvedli raziskavo. Vzorec je bil namenski, saj smo namenoma izbrali le ljubljanske osnovne šole, zato da ne bi prišlo do vpliva različnega okolja (mestno – vaško). Izbrali smo tudi tiste osnovne šole, na katerih imajo največ učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, o čemer smo se prej pozanimali preko elektronske pošte.

Test in anketni vprašalnik je rešilo 134 učencev, od tega je bilo 67 moških in 67 žensk. Tistih učencev, ki jim je slovenščina materinščina, je bilo 103 (51 moških in 52 žensk), tistih, ki jim slovenščina ni materinščina pa 31 (16 moških in 15 žensk).

	ŠTEVILO	ODSTOTKI
NI MATERINŠČINA	31	23,1
JE MATERINŠČINA	103	76,9
SKUPAJ	134	100,0

Sicer smo za sodelovanje preko elektronske pošte in kasneje tudi preko telefonskih pogovorov prosili 32 ljubljanskih osnovnih šol, vendar so nam svoje sodelovanje potrdili le na 5 osnovnih šolah.

Učencev, ki jim slovenščina ni materinščina in so priseljenci prve generacije, je bilo 9, učencev, ki jim slovenščina ni materinščina in so priseljenci druge generacije, pa je bilo 22.

Učence, ki so na vprašalniku označili, da sta njihovi materinščini dve (kjer je bila ena izmed materinščin slovenščina, druga pa drug jezik), smo šteli k tistim učencem, ki jim slovenščina je materinščina. Učence, ki imajo dve materinščini, in ni nobena izmed teh slovenščina, pa smo šteli v skupino učencev, ki jim slovenščina ni materinščina.

Učenci v naši raziskavi so imeli naslednje materinščine: bosanščina, srbščina, albanščina, španščina, hrvaščina, kitajščina, makedonščina in angleščina. Kot kombinacije dvojezičnosti pa so se pojavljali naslednji jeziki: bosanščina in srbščina, bosanščina in albanščina, v kombinaciji s slovenščino pa še: bosanščina, srbščina, makedonščina, albanščina in ruščina.

Osnovna množica je hipotetična, vanjo sodijo vsi, ki so podobni enotam iz vzorca.

## **OPIS POSTOPKA ZBIRANJA PODATKOV**

Na vseh šolah, s katerimi smo bili dogovorjeni za sodelovanje, smo najprej vzpostavili stik z ravnateljem oziroma svetovalno službo, v enem primeru tudi direktno z učiteljico slovenščine. Podatke smo zbirali v dopoldanskem času v petih osnovnih šolah v Ljubljani, v času pouka slovenščine. Večinoma so pri tem bile prisotne učiteljice slovenskega jezika, včasih tudi učiteljice drugih predmetov, v vseh primerih smo bili v razredu prisotni tudi mi.

Učenci so test z vprašalnikom reševali pol ure, v ostalih 15 minutah smo jim posredovali tudi prave odgovore na vprašanja v testu, po tem, ko smo jim teste pobrali. Ves postopek zbiranja podatkov je trajal dva meseca, in sicer v mesecu marcu in aprilu 2010.

Za izvedbo raziskave smo potrebovali tudi soglasja staršev. Tu se nam zdi pomembno poudariti, da je ravno zaradi tega, ker vsi otroci niso prinesli podpisanih soglasij, vzorec majhen. Drug vzrok za manjši vzorec pa je v nepripravljenosti osnovnih šol za sodelovanje v raziskavi. Večinoma so na šolah kot razlog za nesodelovanje navajali preobremenjenost devetošolcev, pomanjkanje šolskih ur, namenjenih slovenščini, pa tudi to, da pri njih na šoli nimajo učencev, ki za materni jezik nimajo slovenščine. Nekaj šol je kot razlog navedlo preobremenjenost šole z vsemi anketami, ki jih izvajajo študentje.

## **OPIS INŠTRUMENTA**

Merski inštrument je bil vprašalnik s testom znanja iz slovenščine. Vprašalnik smo sestavili sami, s posebnim namenom za to raziskavo. Vprašalnik je zajemal devet vprašanj, vsa vprašanja, razen drugega, ki je bil kombiniranega tipa, so bila zaprtega tipa. Z vprašalnikom smo želeli pridobiti podatke o spolu učenca, njegovem maternem jeziku, izobrazbi njegove matere, državi rojstva, letih prebivanja v Sloveniji, o zaključni oceni v 8. razredu pri slovenščini, o tem, ali mu kdo pomaga pri učenju slovenščine, kakšna vrsta pomoči je to in o tem, kaj meni, kako dobro obvlada slovenščino.

Test znanja iz slovenščine smo vzeli iz nekdanjega eksternega preverjanja iz slovenščine, ki so ga izvajali v osnovnih šolah pred uvedbo devetletne osnovne šole. Izbran je bil zato, ker

vsebuje naloge za preverjanje razumevanja neumetnostnega besedila, poznavanja besednih vrst, stavčnih členov, tvorjenja novega besedila itd., in tako meri znanje slovenščine v celoti. Testa nismo v celoti povzeli, temveč smo ga za namen raziskave malo prilagodili; nekaj vprašanj smo izločili, zadnje vprašanje, ki zadeva tvorjenje novega besedila, pa smo prilagodili oziroma sestavili na novo. Test je bil sicer kar obsežen, zajemal je neumetnostno besedilo, na katerega so se potem nanašala vsa vprašanja. Nalog je bilo 17, prve štiri naloge, šesta, sedma, trinajsta in petnajsta naloga so bile zaprtega tipa (obkroževanje pravilnega odgovora), ostale naloge pa so bila večinoma odprtega ali kombiniranega tipa, kjer je bilo potrebno vstaviti pravilni odgovor. Zadnja, sedemnajsta naloga je bila tvorjenje novega besedila na podlagi podanih podatkov.

Pri sestavi testa nam je pomagala predavateljica z oddelka slovenistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani, izr. prof. dr. Simona Kranjc.

#### **OPIS POSTOPKOV OBDELAVE PODATKOV**

Podatke smo obdelali z računalniškim programom za pedagoško raziskovanje SPSS. Za preverjanje hipotez smo uporabili t - preizkus. Izračunali smo aritmetično sredino. Podatki so prikazani s pomočjo frekvenčnih in strukturnih tabel.

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### 1. Znanje slovenščine glede na materinščino

H1: Tisti učenci, katerih slovenščina je materinščina, bolje znajo slovenščino, kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

ŠTEVILO TOČK	SLOVENŠČINA JE MATERINŠČINA		SLOVENŠČINA NI MATERINŠČINA	
	ŠTEVILO	ODSTOTKI	ŠTEVILO	ODSTOTKI
4 – 13,5	19	18,5	15	48,4
14-18	23	22,3	6	19,4
18,5-22,5	42	40,8	6	19,4
23-25	9	8,7	2	6,5
25,5-28	10	9,7	2	6,5
Skupaj	103	100,0	31	100,0

Zgornja tabela prikazuje, kolikšno število točk na testu so dosegli učenci, glede na to, ali jim je slovenščina materinščina ali ne. Na testu je bilo možnih 28 točk, najnižje doseženo število točk je bilo 4 od 28 točk, najvišje doseženo število točk pa so bile vse točke. Povprečno število doseženih točk pa je bilo 19,00. Podatke smo grupirali glede na število točk na testu znanja, in sicer po splošnem kriteriju za ocenjevanje (npr. približno 51 % za oceno 2, 65 % za oceno 3, 80 % za oceno 4 in 90 % za oceno 5). Takšen kriterij smo uporabili zato, da bi nam pokazal, koliko učencev dosega minimalne standarde, ki so 50 % vseh točk na testu. Tako je bilo za oceno 2 (zadostno) potrebnih vsaj 14 točk, za oceno 3 (dobro) vsaj 18,5 točk, za oceno 4 (prav dobro) vsaj 23 točk ter za oceno 5 (odlično) vsaj 25,5 točk.

Iz tabele lahko razberemo, kako velik razkorak je med učenci, katerih slovenščina je materinščina in med tistimi, ki jim ni, saj kar slaba polovica (48,4 %) učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, ni doseglo minimalnih standardov oziroma 50 % vseh točk. Oceno 2 ali 3 bi doseglo po 19,35 % teh učencev, oceno 4 ali 5 pa le po 6,45 % teh učencev.

Povsem drugačno stanje pa je pri učencih, ki jim slovenščina je materinščina; tu bi največ učencev (40,8 %) doseglo oceno 3, minimalnih standardov ne bi dosegla slaba petina (18,5 %), oceno 2 bi dosegla dobra petina (22,3 %), medtem, ko bi oceno višjo od 3 doseglo veliko manj učencev kot oceni 2 ali 1; oceno 4 bi doseglo 8,7 %, oceno 5 pa 9,7 % učencev.

<b>MATERINŠČINA</b>	<b>POVPREČNO ŠTEVILO DOSEŽENIH TOČK NA TESTU</b>
SLOVENŠČINA	18,6 točk
DRUGO	15,0 točk

V zgornji tabeli je prikazano povprečno število točk na testu znanja glede na materinščino učencev. Razberemo lahko, da so učenci, ki jim je slovenščina materinščina, dosegli v povprečju višji rezultat kot učenci, katerih slovenščina ni materinščina, in sicer, 3,6 točk več kot tisti, ki jim slovenščina ni materinščina.

Opravili smo tudi t-preizkus ( $t = 3,437$ ,  $g = 132$ ,  $p = 0,001$ ) in ugotovili, da se aritmetični sredini vzorčnih skupin statistično pomembno razlikujeta. To pomeni, da prvo hipotezo potrdimo in trdimo, da tisti učenci, katerih slovenščina je materinščina, bolje znajo slovenščino, kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

Na podlagi vzorčnih rezultatov na testu smo ugotovili, da so učenci, katerih slovenščina je materinščina, v povprečju dosegli 18,6 točk, učenci, katerih slovenščina ni materinščina, pa 15 točk in že tukaj videli, da je znanje slovenščine tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina, slabše kot pa znanje tistih učencev, katerih slovenščina je materinščina.

Ti naši izračuni so bili pričakovani, saj smo tudi v literaturi zasledili, da je znanje slovenščine učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, slabše od znanja učencev, ki jim slovenščina je materinščina (Skubic Ermenc 2010, str. 84). Znanje drugih predmetov v šoli je odvisno od znanja učnega jezika v šoli, pri nas slovenščine. Tako imajo učenci, katerim slovenščina ni materinščina, težave tudi pri drugih predmetih – v primeru Slovenije najdemo dokaze pri rezultatih PISE 2006. V državah, ki so sodelovale v tem projektu, naj bi ekonomsko-socialno-kulturni dejavniki pojasnjevali v povprečju manj kot 20 % razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa 46 %. Velik učinek znotraj tega ima nizek dosežek imigrantov, kamor PISA vključuje tudi učence, katerih starši niso rojeni v Sloveniji – to so imigranti druge generacije, ki jih je pri nas 10 %. (Medveš idr. 2008, str. 88-92) »Ti učenci imajo v povprečju nižje dosežke: temeljne

ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 % učencev druge generacije imigrantov, med 'domačimi' učenci pa je takih le malo več kot 10 %.« (prav tam, str. 92)

Tudi nekateri drugi avtorji so poudarili, med njimi tudi Cummins (1986), da razumevanje kognitivnih prednosti dvojezičnosti kaže na to, da za slabši rezultat ni kriva dvojezičnost, temveč da pri poučevanju dvojezičnih otrok nekaj manjka.

Pojavi pa se vprašanje, ali lahko znanje slovenščine enačimo z dosežki na našem testu znanja. Test naj bi meril vse ravni znanja slovenščine (bralno razumevanje, uporaba slovničnih pravil, tvorjenje besedila), razen govorne zmožnosti, vendar marsikdo lahko bolj razume zapisano besedilo kot pa govorna besedila, zato ne vemo, kako ti učenci razumejo učiteljev govor pri pouku. Test znanja je sicer res bil pripravljen za zaključni razred osnovne šole in naj bi meril pridobljeno znanje slovenščine skozi celotno šolanje, vendar pa se lahko to znanje slovenščine kot učnega predmeta razlikuje od znanja slovenščine kot učnega jezika. Torej, nekaj je znanje jezika na sporazumevalni ravni in povsem drugo je znanje jezika kot učnega predmeta.

## **2. Vpliv spola na znanje slovenščine tistih učencev, ki jim slovenščina ni materinščina**

H2: Učenke, katerih slovenščina ni materinščina, bolje znajo slovensko kot učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

	<b>MOŠKI</b>	<b>ŽENSKI</b>
<b>POVPREČNO ŠTEVILO DOSEŽENIH TOČK</b>	12,3 točk	17,8 točk

Po opravljenem t – preizkusu ( $|t| = 2,814$ ,  $g = 29$ ,  $p = 0,009$ ) smo ugotovili, da se aritmetični sredini vzorčnih skupin statistično pomembno razlikujeta, tako lahko drugo hipotezo potrdimo in trdimo, da učenke, katerih slovenščina ni materinščina, bolje znajo slovenščino kot učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

Z izračunom srednje vrednosti (aritmetične sredine) rezultatov na testu smo ugotovili, da so učenke, katerih slovenščina ni materinščina, v povprečju dosegle 17,8 točk, učenci, katerih slovenščina ni materinščina, pa 12,3 točke. Hkrati pa se je pokazalo enako pri tistih učencih,

katerih slovenščina je materinščina, čeprav to ni bil predmet raziskave; torej da so v našem vzorcu fantje na testu znanja slabši od deklet.

V literaturi ne najdemo enotnih razlag, zakaj so dekleta bolj uspešna pri testiranju bralne spretnosti. Ali prihaja do tega zaradi motivacije, učnih navad, vrednot, ali pa morebitnih spolnih stereotipov učiteljev in učiteljic, tovrstne raziskave ne povedo. (Peček in Lesar 2006, str. 57).

Pečjak idr. (2010, str. 87) ugotavljajo, da lahko tudi v rezultatih mednarodnih raziskav bralne pismenosti, kot sta PIRLS in PISA, opazimo, na to pa nas opozarjajo tudi drugi strokovnjaki, da obstajajo pomembne razlike med spoloma v korist deklet. Zato je pomembno, da poznamo pomen dejavnikov za bralno pismenost učenk in učencev, saj omogoča sistematičen razvoj tistih dejavnikov v okviru vzgoje in izobraževanja, ki imajo najmočnejši vpliv na razumevanje prebranega oziroma na razvoj bralne pismenosti učenk in učencev.

Vzrok za to, da so dekleta uspešnejša, lahko tiči tudi v pouku (didaktiki in izbiri snovi), ki je osredotočen na dekleta. Že sama izbira besedil pri slovenščini je bolj osredotočena na dekleta, saj fantje raje berejo stripe, humorno literaturo, grozljivke, revije in računalniške knjige, internetne strani..., teh vrst besedil pa učitelji v pouk ne vključujejo. Pečjak idr. (2010, str. 91) so v študiji ugotavljali, ali obstajajo med fanti in dekleti razlike v posameznih (meta)kognitivnih in motivacijskih dejavnikih, ki vplivajo na razumevanje prebranega. Rezultate so prikazali v obliki dveh modelov bralne pismenosti. Prvi model prikazuje spremenljivke, ki so statistično pomembne za razumevanje prebranega pri dekletih, drugi pa pri fantih. Glavne razlike med spoloma so bile naslednje: motivacijske spremenljivke (interes, vključenost/zatopljenost in bralna kompetentnost) so pomembnejše za razumevanje prebranega pri fantih kot pri dekletih. Pri fantih vse motivacijske spremenljivke delujejo na bralno pismenost: kompetentnost posredno in neposredno z aktiviranjem bralnih strategij, interes in zatopljenost pa posredno z besediščem. Izkazalo se je, da so pri fantih vse (meta)kognitivne spremenljivke (avtomatiziranost branja, besedišče, strategija povzemanja, metakognitivno znanje) neposredno povezane z bralnim razumevanjem, še posebej velik pomen pa imata besedišče in metakognitivno zavedanje. (prav tam, str. 94) Torej, če bi učitelji v pouk vključevali več besedil, ki bi imela več motivacijskih spremenljivk, bi ta fante tudi bolj pritegnila in bi se bolj zatopili vanje, kar pa bi posledično lahko pripeljalo do boljše bralne kompetence.



### 3. Vpliv izobrazbe matere na znanje slovenščine učencev, ki jim slovenščina je materinščina

H3: Tisti učenci, katerih slovenščina je materinščina in katerih matere imajo najmanj srednjo izobrazbo, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina je materinščina in katerih matere imajo manj kot srednjo stopnjo izobrazbe.

<b>STOPNJA IZOBRAZBE</b>	<b>ŠTEVILO</b>	<b>ODSTOTKI</b>
Nedokončana/dokončana osnovna šola	1	1,0
Poklicna šola	18	17,5
Gimnazija, strokovna (tehniška šola)	22	21,4
Višja, visoka ali več	49	47,6
ne vem	13	12,6
Skupaj	103	100,0

Zgornja tabela prikazuje, kakšna je izobrazbena sestava mater učencev, katerih slovenščina je materinščina. Za lažjo analizo podatkov smo združili kategorije nedokončana/dokončana osnovna šola in poklicna šola v kategorijo manj kot srednja izobrazba, ter kategorije gimnazija, strokovna (tehniška šola) in višja, visoka ali več v kategorijo vsaj srednja izobrazba, iz nadaljnje analize pa smo izločili odgovore ne vem. Skoraj polovica mater (47,6 %) je imela končano višjo, visoko šolo ali več, približno petina mater (21,4 %) je imela gimnazijsko ali strokovno (tehniška šola) izobrazbo, slaba petina (17,5 %) poklicno šolo, le ena mati pa je imela nedokončano oziroma dokončano osnovno šolo. Torej je bilo mater z manj kot srednjo izobrazbo slaba petina (18,5 %), mater z vsaj srednjo izobrazbo pa 68,9 %

<b>STOPNJA IZOBRAZBE MATERE</b>	<b>POVPREČNO ŠTEVILO TOČK, DOSEŽENIH NA TESTU</b>
Nedokončana/dokončana osnovna šola	13,0 točk
Poklicna šola	17,3 točk
Gimnazija, strokovna (tehniška šola)	18,6 točk
Višja, visoka ali več	19,7 točk

Tabela prikazuje povprečno število točk, doseženih na testu znanja, glede na izobrazbo matere. Opazna je razlika predvsem med nedokončano/dokončano osnovno šolo in vsemi drugimi stopnjami izobrazbe, saj so ti učenci res dosegli dokaj nizek rezultat. Vendar pa moramo poudariti, da je bil v našem vzorcu le en takšen učenec, zato ne moremo posploševati. Med ostalimi kategorijami pa ni bistvenih razlik v povprečnem številu doseženih točk.

Opravili smo t-preizkus ( $|t| = 1,977$ ,  $g = 88$ ,  $p = 0,051$ ). Aritmetični sredini vzorčnih skupin se statistično pomembno ne razlikujeta, ničelno hipotezo moramo obdržati in o razlikah med aritmetičnimi sredinami osnovnih množic ne moremo trditi ničesar.

Takšen rezultat je povsem nepričakovan, saj raziskave običajno kažejo na povezanost učnih dosežkov in materine izobrazbe. Res pa je, da je nivo statistične pomembnosti malo nad dovoljenimi 5% tveganja in lahko predpostavljamo, da bi v vzorcu z večjim numerusom raziskovalno hipotezo najverjetneje lahko potrdili. Dekleva (2002, str. 111-115) ugotavlja, da izobrazba staršev vpliva na vključenost mladostnikov v šolske programe. Tako je npr. v gimnazijske programe (ki je najvišja raven zahtevnosti v primerjavi s 3-letnim in 4-letnim srednješolskim programom) vključenih nič odstotkov mladostnikov, katerih starši imajo nedokončano osnovno šolo, v 3-letni srednješolski program (ki je najnižja raven zahtevnosti) pa je vključenih 75 % mladostnikov teh staršev. In obratno: mladostnikov, katerih starši imajo končano višjo, visoko šolo ali fakulteto, je v gimnazijski program vključenih 70,2 %, mladostnikov, ki pa so vključeni v 3-letni srednješolski program, pa je komaj 1,2 %. Če to povežemo z učnimi dosežki in predpostavljamo, da se v gimnazijske programe vpisujejo mladostniki, ki so bili v osnovni šoli učno bolj uspešni, in v 3-letne srednješolske programe učno manj uspešni, vidimo, da materina izobrazba sicer vpliva na učne dosežke učencev. Vendar pa smo mi dobili drugačen rezultat, in sicer da izobrazba matere pri učencih, katerih slovenščina je materinščina, ne vpliva na rezultat na testu znanja. Vzrok za to je lahko v testu, ki morda ni bil toliko občutljiv (da bi v resnici ločeval učence po znanju), ali pa na obvladovanje slovenščine slovenskih domačih govorcev bolj vplivajo drugi dejavniki kot izobrazba mame.

Vzrok za razlike v znanju lahko tiči tudi v kulturnem kapitalu. Bordieu (2001, str. 98) opredeli kulturni kapital kot tisto, kar posameznik pridobi skozi življenje v določenem okolju (znanje, veščine in izobrazbo). Kulturni kapital se prenaša; otrok ga pridobi od svojih staršev (npr. norme, vrednote, veščine, naglas, itd.). Korošec (2008) pravi, da migranti običajno jezik

in navade ciljne države slabše poznajo, kar pomeni, da imajo manj kulturnega kapitala te družbe, zato so v slabšem položaju kot tisti, ki ga posedujejo. Popolnoma brez kulturnega kapitala je lahko priseljenc, ki ne obvlada jezika ciljne države, ki ni pridobil nič znanja, veščin in izobrazbe niti v ciljni državi niti o ciljni državi. Njegov kulturni kapital pa se poveča že ob prvem stiku s Slovenijo na meji ali konzulatu, mogoče kje drugje. Posameznik s povprečno zalogo slovenskega kulturnega kapitala 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). Kulturni kapital pa ni premakljiv čez meje etničnega oziroma državnega konteksta.

Glede na teorijo o kulturnem kapitalu bi lahko rekli, da je obvladovanje slovenščine učencev odvisno tudi od kulturnega kapitala, ki so si ga sami pridobili v državi, v kateri prebivajo oziroma so ga pridobili od staršev.

#### **4. Vpliv izobrazbe matere na znanje slovenščine učencev, ki jim slovenščina ni materinščina**

H4: Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in katerih matere imajo najmanj srednjo izobrazbo bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in katerih matere imajo manj kot srednjo stopnjo izobrazbe.

<b>STOPNJA IZOBRAZBE</b>	<b>ŠTEVILO</b>	<b>ODSTOTKI</b>
Nedokončana/dokončana osnovna šola	7	22,6
Poklicna šola	11	35,5
Gimnazija, strokovna (tehniška šola)	4	12,9
Višja, visoka ali več	4	12,9
ne vem	5	16,1
Skupaj	31	100,0

Zgornja tabela prikazuje kakšna je izobrazbena sestava mater učencev, katerih slovenščina ni materinščina. Za lažjo analizo podatkov smo tudi tukaj združili kategoriji nedokončana/dokončana osnovna šola in poklicna šola v kategorijo manj kot srednja izobrazba, ter kategoriji gimnazija, strokovna (tehniška šola) in višja, visoka ali več v kategorijo vsaj srednja izobrazba, iz nadaljnje analize pa smo izločili odgovore ne vem.

Dobra desetina mater (12,9 %) je imela končano višjo, visoko šolo ali več, ravno toliko mater (12,9 %) je imelo gimnazijsko ali strokovno (tehniška šola) izobrazbo, dobra tretjina (35,5 %) je imela poklicno šolo, kar dobra petina (22,6 %) pa nedokončano ali dokončano osnovno šolo. Torej je bilo mater z manj kot srednjo izobrazbo dobra polovica (58,1 %), mater z vsaj srednjo izobrazbo pa približno četrtina (25,8 %).

<b>STOPNJA IZOBRAZBE MATERE</b>	<b>POVPREČNO ŠTEVILO TOČK, DOSEŽENIH NA TESTU</b>
Nedokončana/dokončana osnovna šola	12,4 točk
Poklicna šola	16,5 točk
Gimnazija, strokovna (tehniška šola)	17,0 točk
Višja, visoka ali več	19,3 točk

Izračunali smo t-preizkus ( $|t| = 1,261$ ,  $g = 24$ ,  $p = 0,220$ ). Aritmetični sredini vzorčnih skupin se statistično pomembno ne razlikujeta, ničelno hipotezo moramo obdržati in o razlikah med aritmetičnimi sredinami osnovnih množic ne moremo trditi ničesar.

Ugotovili smo, da imajo v našem vzorcu matere učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, v večjem deležu nižjo stopnjo izobrazbe kot matere učencev, ki jim slovenščina je materinščina. Takšen rezultat je bil pričakovan, saj smo tudi v literaturi zasledili podobne rezultate raziskav. Dekleva (2002, str. 113) na podlagi svoje raziskave prikazuje vpliv dejavnikov narodnosti in izobrazbe ter njuno soodvisnost z deležem mladostnikov vključenih v gimnazijske programe. Delež gimnazijcev je tako v zvezi z narodnostjo in s povprečno izobrazbo staršev; mladostnikov, ki so vključeni v gimnazijski program, in imajo oba starša Neslovenca, ki imata manj kot končano srednjo šolo, je 7,7 %, mladostnikov, katerih oba starša Neslovenca imata končano višjo, visoko šolo ali fakulteto, pa je 66,7 %. Vendar pa kot smo že omenili, naš rezultat kaže drugače.

Nizka izobrazba staršev se odraža tudi v domačem delu otrok za šolo, saj starši ravno zaradi tega ne morejo otrokom pomagati pri delu za šolo. Tisti starši, ki so se namreč šolali v tujini oziroma njihovih rojstnih državah in imajo nižjo izobrazbo, znajo večinoma svoj materni jezik in poučevanja tujih jezikov niso bili toliko deležni kot npr. nekdo, ki ima višjo izobrazbo.

Tako se dogaja tudi pri starših učencev, ki jim slovenščina je materinščina; tisti starši, ki imajo nižjo izobrazbo so se tekom šolanja manj učili tuje jezike, kot pa tisti starši, katerih slovenščina je materinščina.

### **5. Vpliv učne pomoči na znanje slovenščine pri učencih, ki jim slovenščina ni materinščina**

H5: Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in imajo pri učenju slovenščine pomoč, boljše znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in pri učenju slovenščine nimajo pomoči.

<b>POMOČ</b>	<b>ŠTEVILO</b>	<b>ODSTOTKI</b>
da	10	32,3
ne	21	67,7
Skupaj	31	100,0

Iz tabele lahko razberemo, da ima dobra tretjina (32,3 %) učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, pri učenju slovenščine pomoč, a kar 67,7 % pa pomoči nima.

<b>POMOČ PRI UČENJU</b>	<b>POVPREČNI DOSEŽEK TOČK NA TESTU</b>
DA	11,1 točk
NE	16,9 točk

Iz zgornje tabele lahko razberemo, da tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina, in imajo pri učenju slovenščine kakršnokoli pomoč, dosegajo na testu znanja povprečno nižji rezultat kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in pri učenju nimajo pomoči. To je presenetljiv rezultat, a če pomislimo, je logično, da tisti učenci, ki imajo pomoč, dosegajo nižji rezultat, saj verjetno tudi manj znajo in imajo ravno zaradi tega pomoč pri učenju. Poleg tega pa so učenci, ki imajo pomoč v šoli, tisti, ki so priseljenci prve generacije in je zato njihovo znanje slovenščine slabše od znanja slovenščine priseljencev druge generacije.

Opravili smo t-preizkus ( $|t| = 2,791$ ,  $g = 29$ ,  $p = 0,009$ ) in ugotovili, da se aritmetični sredini vzorčnih skupin statistično pomembno razlikujeta, ničelno hipotezo zavrnamo, s tem smo

dokazali, da se aritmetični sredini osnovnih množic razlikujeta. T-preizkus je sicer enosmerni preizkus, vendar na podlagi vzorčnih aritmetičnih sredin lahko predpostavljamo, da tudi v osnovni množici dosegajo višje povprečne vrednosti na testu učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik in pri učenju slovenščine nimajo pomoči.

## **6. Vpliv vrste učne pomoči na znanje slovenščine pri učencih, ki jim slovenščina ni materinščina**

H6: Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in imajo pri učenju slovenščine strokovno pomoč, bolje znajo slovensko kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in imajo pri učenju slovenščine domačo pomoč.

<b>VRSTA POMOČI</b>	<b>ŠTEVILO</b>
družina	3
inštruktor	2
dopolnilni pouk	1
učitelj	4
Skupaj	10

Vzorec je premajhen, da bi opravili t-preizkus, saj je zelo malo tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina, označilo, da ima pri učenju slovenščine kakršnokoli pomoč, bodisi strokovno bodisi domačo pomoč. Sicer smo vrste pomoči združili v dve spremenljivki, in sicer družino in inštruktorja v domačo pomoč in dopolnilni pouk ter učitelja v strokovno pomoč, kot pa lahko razberemo iz tabele je vsakih polovica. Inštruktorja smo uvrstili v domačo pomoč zaradi tega, ker ni nujno, da ima inštruktor ustrezno izobrazbo za poučevanje slovenščine, sicer se lahko to zgodi tudi pri učiteljih dodatne strokovne pomoči, ki ni nujno učitelj slovenščine, a smo ga vseeno uvrstili v strokovno pomoč, ker se ta izvaja v šoli.

<b>VRSTA POMOČI</b>	<b>POVPREČNO ŠTEVILO TOČK, DOSEŽENIH NA TESTU</b>
družina	9,2 točk
inštruktor	14,3 točk
dopolnilni pouk	11,0 točk
učitelj	10,9 točk

Tabela prikazuje povprečno število točk na testu znanja pri učencih, katerih slovenščina ni materinščina, glede na vrsto pomoči pri učenju slovenščine. Iz nje lahko razberemo, da najvišje povprečno število točk na testu znanja dosegajo učenci, ki imajo pri učenju pomoč inštruktorja. Vendar pa lahko rečemo, da so učenci, ki imajo dodatno strokovno pomoč v šoli, slabši pri znanju slovenščine in so ravno zaradi tega deležni te oblike pomoči.

Ker pa je naš vzorec premajhen, šeste hipoteze nismo niti preverjali. Vendar pa je tu smiselno dodati, da ravno zaradi tega, ker druga generacija priseljencev v šoli nima pomoči (teh je bilo v našem vzorcu 22) pride do tako malega števila tistih učencev, ki imajo pomoč v šoli, saj je bilo prve generacije priseljencev v našem vzorcu le 9. Pomoč pri učenju slovenščine imajo v šoli samo tisti učenci, ki so prva generacija priseljencev. V našem vzorcu pa je le 5 učencev prve generacije, ki imajo pomoč v šoli, drugi štirje učenci pa imajo bodisi domačo pomoč, bodisi je sploh nimajo. Zaskrbljujoče je, da štirje učenci, ki so priseljenci prve generacije, torej se niso rodili v Sloveniji, v šoli nimajo pomoči, možno pa je tudi to, da učenci niti ne vedo, da so ure, pri katerih delajo samostojno z učiteljem, pomoč pri učenju slovenščine.

### **7. Vpliv dolžine bivanja v Sloveniji na znanje slovenščine učencev, katerih materni jezik ni slovenščina**

H7: Tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in že od rojstva živijo v Sloveniji, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in živijo v Sloveniji najmanj dve leti.

<b>KRAJ ROJSTVA</b>	<b>ŠTEVILO</b>	<b>ODSTOTKI</b>
Slovenija	22	71,0
Tujina	9	29,0
Skupaj	31	100,0

Iz tabele lahko razberemo, da se je v Sloveniji rodilo skoraj tri četrtine (71,0 %) učencev, katerih materni jezik ni slovenščina, le slaba tretjina (29,0 %) pa se jih ni rodila v Sloveniji. To pomeni, da je bilo v našo raziskavo vključenih 71,0 % učencev najmanj druge generacije priseljencev in 29,0 % učencev prve generacije priseljencev.

<b>KRAJ ROJSTVA</b>	<b>POVPREČNO ŠTEVILO TOČK, DOSEŽENIH NA TESTU</b>
Slovenija	15,8 točk
Tujina	13,9 točk

Iz podatkov v zgornji tabeli lahko razberemo, kolikšno je povprečno število točk, doseženih na testu znanja pri učencih, katerih slovenščina ni materinščina in so rojeni v Sloveniji, ter pri tistih, katerih slovenščina ni materinščina in niso rojeni v Sloveniji. Kot vidimo, dosegajo tisti, ki so rojeni v Sloveniji, malce višji rezultat od tistih, ki niso rojeni v Sloveniji, čeprav je razlika zelo majhna. Oboji namreč dosegajo razmeroma nizek rezultat.

Torej, učencev, ki so priseljenci prve generacije, je 9. Če to navežemo na prejšnjo hipotezo, dobimo zanimiv rezultat: od teh 9-ih učencev ima pomoč samo 5 učencev, kaj pa ostali štirje učenci? Kako šole poskrbijo za njihovo pomoč pri učenju slovenščine? Ali to pomeni, da ti učenci niso potrebni pomoči zato, ker živijo že več let v Sloveniji in šola ocenjuje oziroma meni, da tovrstne pomoči dejansko ne potrebujejo več?

Vsi tisti učenci iz našega vzorca, ki se niso rodili v Sloveniji, tu živijo več kot dve leti in takšnega, ki bi živel tukaj manj kot dve leti, v naši raziskavi ni bilo.

Za sedmo hipotezo smo izračunali t-preizkus ( $t = 0,618$ ,  $g = 29$ ,  $p = 0,542$ ). Aritmetični sredini vzorčnih skupin se statistično pomembno ne razlikujeta, ničelno hipotezo obdržimo in ne moremo trditi, da tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in že od rojstva živijo v Sloveniji, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in živijo v Sloveniji najmanj dve leti.

Iz tega lahko povzamemo, da čas prebivanja oziroma država rojstva nimata edinega vpliva na znanje slovenščine, ampak so lahko precej pomembni tudi drugi dejavniki, ki smo jih



preučevali in tudi tisti, ki jih nismo (zlasti psihološki: vpliv motivacije, osebnih lastnosti, stališč, ...).

Osme hipoteze (Tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in v Sloveniji živijo najmanj dve leti, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in v Sloveniji živijo manj kot dve leti.) nismo mogli preveriti, ker v vzorcu ni bilo učenca, ki bi v Sloveniji živel manj kot dve leti. Vendar pa je tu potrebno omeniti še nekaj. Mejniki dveh let smo postavili zato, ker naj bi, kot pravita Knaflič (1991) in Cummins (1984), prav toliko časa potrebovali, da se naučimo sporazumevati v jeziku države, v katero smo se priselili.

### **8. Vpliv samoocene o obvladovanju slovenščine na znanje slovenščine tistih učencev, ki jim slovenščina ni materinščina**

H9: Tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in menijo, da dobro obvladajo slovenščino, bolje znajo slovenščino kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina in menijo, da slabo obvladajo slovenščino.

<b>OBVLADOVANJE SLOVENŠČINE</b>	<b>ŠTEVILO</b>	<b>ODSTOTKI</b>
Dobro	11	37,9
Srednje	11	37,9
Slabo	7	24,2
Skupaj	29	100,0

Iz zgornje tabele lahko razberemo, da slaba četrtina (24,2 %) učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, meni, da slabo obvladajo slovenščino, medtem ko jih po 37,9 % meni, da slovenščino obvladajo dobro ali srednje. Kategorije smo spet združili v dve, in sicer srednje in slabo smo združili v slabše, dobro pa smo pustili kot samostojno spremenljivko in ugotovili, da dobri dve tretjini (62,1 %) tistih učencev, ki jim slovenščina ni materinščina meni, da slabše obvladajo slovenščino, tretjina pa (37,9 %) je takih, ki menijo, da dobro obvladajo slovenščino.

<b>OBVLADOVANJE SLOVENŠČINE</b>	<b>POVPREČNO ŠTEVILO TOČK, DOSEŽENIH NA TESTU</b>
Dobro	20,1 točk
Srednje	11,9 točk
Slabo	11,5 točk

Iz podatkov v zgornji tabeli vidimo, kolikšno je povprečno število doseženih točk pri učencih, katerih slovenščina ni materinščina in je njihova samoocena o obvladovanju slovenščine dobro, srednje ali slabo. Tako lahko razberemo, da tisti učenci, ki so ocenili, da dobro obvladajo slovenščino, res v povprečju dosegajo višje rezultate na testu znanja, kot pa tisti učenci, ki so svoje znanje ocenili s srednje ali slabo.

Zgornji podatki pomenijo, da se ti učenci kar dobro zavedajo svojega slabega znanja slovenščine. Lahko pa je to tudi pokazatelj, da imajo nekateri od teh učencev nižjo samopodobo in svoje znanje vrednotijo precej nizko. Vemo, da precej nizko vrednotenje svojega znanja lahko prinese številne posledice, torej uspeh motivacije, saj učencu, ki si zelo prizadeva za znanje, vendar ima občutek neuspeha, lahko precej upade storilnost pri delu za šolo. Tem učencem bi bilo potrebno pokazati, da kolikor so dosegli, je pomembno, ampak da se morajo za boljši rezultat vseeno še bolj potruditi. »Raziskave so pokazale, da so izkušnje, ki jih dobi otrok v prvih razredih šolanja, izjemno pomembne za samopodobo, ki jo razvije o samem sebi, kar posredno vpliva na njegovo učno uspešnost. Pomembno je, da učitelj zna navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim otrokom in da s spoštljivim odnosom do prizadevanja vsakega otroka in z visoko zastavljenimi cilji za vsakega otroka omogoči vsem enake možnosti za razvoj.« (Pergar Kuščer 2004, str. 166-167)

Izračunali smo t-preizkus ( $t = 4,696$ ,  $g = 27$ ,  $p = 0,000$ ) in ugotovili, da se aritmetični sredini vzorčnih skupin statistično pomembno razlikujeta, tako lahko deveto hipotezo potrdimo in trdimo, da tisti učenci, katerih materni jezik ni slovenščina in menijo da dobro obvladajo slovenščino, bolje znajo slovenščino kot pa tisti učenci, ki jim slovenščina ni materinščina in menijo, da slabo obvladajo slovenščino. Pri tem izračunu smo grupirali kategoriji srednje in slabo v kategorijo slabše, in tako računali t-preizkus med kategorijama dobro in slabše.

**9. Razlike v oceni v 8. razredu pri učencih, ki jim slovenščina ni materinščina in tistimi, ki jim je**

H10: Učenci, katerih slovenščina je materinščina, so imeli v 8. razredu v povprečju višjo oceno pri slovenščini, kot pa tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

		MATERINŠČINA		SKUPAJ
		SLOVENŠČINA	DRUGO	
Ocena	2,0	6	8	14
	3,0	20	10	30
	4,0	41	9	50
	5,0	35	4	39
Skupaj		102	31	133

MATERINŠČINA	POVPREČNA KONČNA OCENA V 8. RAZREDU
slovenščina	4,0
drugo	3,3

Izračunali smo t-preizkus ( $t = 3,945$ ,  $g = 131$ ,  $p = 0,000$ ) in ugotovili, da se aritmetični sredini vzorčnih skupin statistično pomembno razlikujeta, tako lahko deseto hipotezo potrdimo in trdimo, da obstajajo razlike v končni oceni pri slovenščini v 8. razredu med učenci, katerih slovenščina je materinščina in med tistimi učenci, katerih slovenščina ni materinščina. Pokazalo se je, da so tisti učenci, ki imajo slovenščino za materinščino, imeli v 8. razredu v povprečju višjo končno oceno pri slovenščini kot tisti učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

Zanimalo nas je tudi to, kakšna je bila povezanost med oceno na testu in oceno, ki so jo imeli učenci ob koncu 8. razreda pri slovenščini. Spearmanov korelacijski koeficient ( $\rho = 0,619$ ,  $n = 31$ ,  $\alpha = 0,01$ ) za učence, katerih slovenščina je materinščina, pokaže na srednje močno in statistično pomembno povezanost med ocenama. Tisti učenci, ki so bili bolj ocenjeni pri slovenščini, so večinoma tudi dosegli boljše oceno na našem testu.

Prav tako smo izračunali Spearmanov korelacijski koeficient za učence, ki jim slovenščina ni materinščina in dobili naslednje rezultate  $\rho = 0,826$ ,  $n = 102$ ,  $\alpha = 0,01$ . Rezultat nam pokaže močno oziroma visoko in statistično pomembno povezanost med ocenama. Tisti učenci, ki so bili bolje ocenjeni pri slovenščini, so večinoma tudi dosegli boljšo oceno na našem testu.

<b>MATERINŠČINA UČENCA</b>	<b>KONČNA OCENA V 8. RAZREDU</b>	<b>ŠTEVILO TOČK NA TESTU</b>	<b>OCENA NA TESTU</b>
1. SRBŠČINA	3	19	3
2. SRBŠČINA	3	10,5	1
3. BOSANŠČINA	4	17	2
4. ALBANŠČINA	2	6	1
5. KITAJŠČINA	3	14	2
6. ŠPANŠČINA	2	9,5	1
7. SRBŠČINA	3	16	2
8. SRBŠČINA	2	9,5	1
9. SRBŠČINA	3	7,5	1
10. BOSANŠČINA IN ALBANŠČINA	4	11	1
11. SRBŠČINA	2	11	1
12. SRBŠČINA	5	24,5	4
13. BOSANŠČINA	4	19,5	3
14. SRBŠČINA	5	27,5	5
15. SRBŠČINA	4	16,5	2
16. SRBŠČINA	5	26	5
17. BOSANŠČINA	4	20	3
18. BOSANŠČINA	4	18	2
19. SRBŠČINA	3	13	1
20. SRBŠČINA	4	20	3
21. HRVAŠČINA	5	24	4
22. BOSANŠČINA	2	12	1
23. ANGLEŠČINA	4	20	3

24. BOSANJŠČINA IN SRBŠČINA	3	12,5	1
25. SRBŠČINA	4	20,5	3
26. SRBŠČINA	3	10	1
27. BOSANJŠČINA	3	12,5	1
28. ŠPANŠČINA	2	11	1
29. BOSANJŠČINA	2	4	1
30. MAKEDONŠČINA	2	8,5	1
31. ALBANŠČINA	3	14	2

Že razlika med povprečnim številom točk doseženih na testu znanja (pri učencih, katerih slovenščina ni materinščina) in iz tega izpeljano oceno na testu, katere kriterij smo predstavili pri izračunu prve hipoteze, in končno oceno v osmem razredu pri slovenščini nam pove, da so med tema dvema kategorijama velike razlike.

Iz zgornje tabele lahko razberemo, da se v večini primerov ocena na testu znanja razlikuje od končne ocene iz slovenščine v osmem razredu, in sicer je večinoma nižja. Če pa gledamo na posamezne učence in njihove ocene, je v nekaterih primerih ta razlika precej visoka, kar za dve oceni. V enem primeru se ta ocena razlikuje tudi za tri ocene. V nobenem primeru pa ocena na testu znanja ni višja od končne ocene v osmem razredu. Iz tega lahko sklepamo dvoje: bodisi je bil naš test precej bolj zahteven, kot je pouk slovenščine na teh šolah, bodisi, da je preverjal področja, ki jih šolski pouk ne vključuje (problem se je na eni izmed testiranih šol pojavil pri vprašanju o določni oziroma nedoločni obliki pridevnika - učiteljice so nam povedale, da se tega pri pouku slovenščine niso učili, vendar pa so kljub temu nekateri učenci pravilno rešili to nalogo). Kar polovica vseh učencev, katerih slovenščina ni materinščina, na testu znanja ni dosegla minimalne ravni znanja, čeprav so imeli v osmem razredu vsaj oceno zadostno (8 učencev od 31) ali celo dobro 3 (6 učencev od 31). V enem primeru je imel učenec zaključeno oceno v osmem razredu prav dobro 4, na testu pa ni dosegel pozitivne ocene.

Razlike v končni oceni pri slovenščini v 8. razredu in na testu znanja so lahko pokazatelj tega, da imajo na ocene velik vpliv učitelji in s tem njihova pričakovanja do posameznega učenca.

Marentič Požarnik (1987, str. 73) pravi, da so viri oblikovanja učiteljevih pričakovanj pogosto pomanjkljivi in ne vedno bistveni, vsekakor pa so zelo raznoliki: rezultati inteligenčnih testov, spol in zunanost učenca, narodnost in rasa, socialno-ekonomski položaj učenčeve družine, prejšnji učni uspeh tega učenca in tudi njegovih starejših bratov in sester, nekateri vidiki učenčevega vedenja v razredu, učenčeve osebnostne lastnosti... Torej, vse to tudi vpliva na učenčevo oceno pri posameznem predmetu v šoli, zato nekateri učenci pri testih dosegajo boljši rezultat kot pa je njihova ocena, drugi pa ravno obratno, dosežejo nižji rezultat, kot pa je njihova ocena. Vendar v našem primeru ni nobenega takšnega učenca, ki bi na testu dosegel višji rezultat, kot pa je imel zaključeno oceno pri slovenščini v osmem razredu. Nad ugotovitvijo smo presenečeni, saj bi nas branje virov kvečjemu navajalo k tezi, da bodo ocene slabše – pričakovali bi negativne učinke stereotipizacij in predsodkov. Videti pa je, kot da si učitelji bodisi želijo pomagati učencem bodisi pa ne želijo prevzeti odgovornosti za njihov (ne)uspeh. Dobre ocene tem učencem morda sicer res odprejo več vrat v nadaljnjem sistemu izobraževanja, a ker za njimi (če sodimo po testu) ne stoji kakovostno znanje, humanizem (ali apatija?) učiteljev lahko povečuje možnosti osipa. Nerealne ocene so za učence v vsakem primeru škodljive; če so previsoke, pa poleg tega še zakrivajo dejanske probleme in s tem znižujejo možnost njihovega odpravljanja.

## **POSEBNOSTI RAZISKAVE IN ANALIZA REZULTATOV**

### **Potek testiranja**

Poudariti moramo, da so nekateri učenci reševanje testa kljub naši spodbudi vzeli neresno, ker ni bil za oceno, zato menimo, da bi bili morda rezultati lahko tudi drugačni, predvsem boljši. V nekaterih razredih učiteljice niso imele dovolj avtoritete in so učenci kljub stalnemu opozarjanju hoteli prepisovati, a jim nismo dovolili, če pa se je že zgodilo in smo to opazili, pa smo prepisan odgovor označili in kasneje šteli za nepravilnega. Bila pa je opazna razlika: učiteljice in šole, ki so tudi same resno vzele test (nekatero so si rezultate za vsakega učenca posebej zapisale v svojo malo redovalnico, s katero lažje opazujejo dosežke učencev), so tudi učence spodbudile k reševanju le-tega in so ga učenci tudi bolj resno vzeli in reševali, medtem ko so učiteljice, ki so bile bodisi skeptične do testa bodisi jim primanjkuje pedagoškega erosa, to negotovost prenesle tudi na učence, tako da so tudi učenci vzeli test bolj neresno. Na vseh šolah, kjer smo opravili raziskavo, se je že takoj videlo, kakšna je klima šole – na nekaterih šolah so nas sprejeli z navdušenjem, na nekaterih šolah pa so vzeli testiranje kot nujno zlo. Iz tega lahko razberemo tudi to, kakšni odnosi potekajo na določeni šoli – na šolah, kjer so nas toplo sprejeli z navdušenjem in zanimanjem za najino raziskavo, so najbrž takšni tudi odnosi

do učencev (topli, v sožitju) in v takšnih šolah se najbrž tudi bolj udejanja načelo interkulturalnosti. V šolah, v katerih pa ne začutiš toplih odnosov, kjer učitelji niso odprti niti za raziskavo, s katero nimajo niti nič opraviti, le žrtvovati svojo šolsko uro, in iz katere bi lahko povlekli marsikatera spoznanja o svojem delu z učenci, pa se najbrž načelo interkulturalnosti slabo udejanja.

Glede tega, ali so učiteljice testiranje vzele resno ali ne, pa lahko ugotovimo še nekaj: to se kaže tudi v pričakovanjih učiteljev. Učiteljice, ki so test vzele resno, imajo najbrž tudi pričakovanja do učencev višja, kot pa učiteljice, ki jim je bil test le nujno zlo. Tako tudi Marentič Požarnik (1987, str. 73) pravi, da na učenčevo uspešnost vplivajo različna pričakovanja, ki jih učitelji gojijo do učencev, in sicer v pričakovani smeri. Na učence lahko vplivajo neposredno in posredno. Neposreden vpliv se kaže v drugačnem vedenju učiteljev do tistih učencev v razredu, od katerih veliko ali malo pričakujejo, tako da učence, od katerih pričakujejo več, bolj spodbujajo k sodelovanju, jih pogosteje pohvalijo za pravilni odgovor, dalj časa čakajo na odgovor in jim pomagajo pri oblikovanju odgovora. Pri učencih, od katerih pričakujejo manj, pa hitreje pokličejo drugega učenca in tudi pogosteje opuščajo povratno informacijo. Pri posrednem vplivu je izrazit predvsem učiteljev vpliv na učenčevo samopodobo, na ocenjevanje lastne vrednosti in s tem na napor pri učenju ter učne dosežke.

### **Slabosti našega instrumenta**

Spregovorili pa bomo še nekaj besed o samem testu. Pod okriljem Sveta Evrope so kot skupni model opisa učenja jezika po Evropi razvili petstopenjsko opisno ocenjevalno lestvico, ki se opira na teorije o t.i. sporazumevalnem pragu, razvili pa so tudi lestvico za ocenjevanje znanja oziroma obvladovanje jezika za sporazumevanje, ki obsega razumevanje, govor in pisanje. (Common European Framework..., str. 26-27) Naše testiranje oz. test je tako zajemal le razumevanje (bralno razumevanje na podlagi prebranega besedila) in pisanje (tvorjenje novega besedila), ne pa tudi govor. Zato menimo, da bi bilo v prihodnje potrebno v šolah izvesti tudi ocenjevanje govora, saj tudi to ni zanemarljiv podatek o znanju slovenščine teh otrok. Lahko da marsikateri učenec z besedami ne zna izraziti ali povedati določenih stvari, zato je sporazumevanje med njim in učiteljem oteženo, kar pa vpliva tudi na uspeh tega učenca. Tudi Krek in Vogrinec (2005, str. 130-133) sta podobnega mnenja. Pri pouku je sicer lahko videti, da 'jezik kot tak ni več problem' in da učenec lahko sledi pouku, se izraža v slovenskem jeziku in nasploh obvlada slovenski jezik na stopnji, ki omogoča razumevanje. Ker pa nima dovolj priložnosti za poglobljanje znanja slovenskega jezika, ima vendarle lahko

tudi v tem primeru težave že zaradi slabšega obvladovanja jezika. Šola naj bi zato čim prej začela opismenjevati te učence.

Tudi pri našem testu znanja se pojavi dilema: možno je, da kdo izmed učencev, ki jim slovenščina ni materinščina, ni razumel vprašanja naloge, pa bi mogoče vseeno nalogo znal rešiti, če bi vedel, kaj vprašanje zahteva od njega. Torej na sporazumevalni ravni ta učenec ni obvladal slovenščine, lahko pa bi recimo obvladal glagolski naklon in prepoznal, da je neka poved v povednem naklonu, saj se je tega naučil. Vendar pa Krek in Vogrinec (2005, str. 133) menita, da »ni mogoče pričakovati, da bi učenec, ki ima težave že z osnovnim sporazumevanjem v slovenskem jeziku, dosegel višje ravni standardov znanja. Neobvladovanje jezika mu zapira poti do znanja, ki so drugim učencem odprte.«

Izpostaviti pa moramo še eno pomanjkljivost našega testa. Test znanja slovenščine, ki smo ga uporabili, je bil sestavljen za namen nekdanjega eksternega preverjanja znanja, ki se je izvajalo v zadnjem razredu osemletne osnovne šole. Test smo sicer prilagodili, a tu se je vseeno pojavila dilema pri vprašanju o določni obliki pridevnika. Ugotovili smo, da so se na nekaterih šolah to snov učili in so učenci nalogo reševali pravilno, na nekaterih šolah pa se te snovi niso učili. Tako so nekateri učenci prvič slišali za določno in nedoločno obliko pridevnika in zato vprašanja niso znali rešiti, ter nas na to tudi opozorili. Pri seštevku točk smo to vprašanje vseeno upoštevali, saj je kljub vsemu večina učencev odgovarjala na to vprašanje. To nam pokaže, da imajo na različnih šolah različne standarde znanj oziroma je tudi od učitelja odvisno, katere snovi bo obravnaval pri pouku in katere ne.

**Posebnosti, ki so se pokazale na testu znanja pri učencih, ki jim slovenščina ni materinščina**

<b>GENERACIJA</b>	<b>POVPREČNO ŠTEVILO TOČK, DOSEŽENIH NA TESTU</b>
1. GENERACIJA	13,94 točk
2. GENERACIJA	15,43 točk

Tabela prikazuje razlike med povprečnim številom doseženih točk na testu znanja glede na to, ali so učenci, katerih slovenščina ni materinščina, priseljenci prve generacije ali druge



generacije. Pokazala se je majhna razlika v doseženih točkah, in sicer da so učenci, priseljenci druge generacije na testu dosegali boljše rezultate od učencev, priseljencev prve generacije.

Na samem testu v splošnem torej niso bile velike razlike v znanju med prvo in drugo generacijo priseljencev, so se pa pokazale precej velike razlike pri nalogah bralnega razumevanja:

- prva generacija je namreč slabše reševala naloge bralnega razumevanja, saj iz besedila niso znali razbrati informacij, ki jo je zahtevalo posamezno vprašanje, medtem, ko je druga generacija priseljencev te naloge reševala precej dobro, podobno kot učenci, ki imajo slovenščino za materinščino,
- pri vprašanjih, kjer je bilo potrebno samostalnice postaviti v pravičen sklon je druga generacija to naredila veliko bolje, kot pa prva generacija,
- prva generacija je slabše reševala tudi nalogo, pri kateri je bilo potrebno skupaj sestaviti dva dela povedi in navesti, za katero priredje oziroma podredje gre,
- pri nalogi, ki je zahtevala tvorjenje besedila na podlagi podanih informacij, je druga generacija sicer znala še tvoriti kakšen stavek ali poved (vendar je bilo besedilo oblikovno neustrezno), medtem ko prva generacija po večini te naloge sploh ni reševala. Vzrok za to, da niso reševali naloge je lahko v tem, da se niso čutili dovolj kompetentni za reševanje le-te, lahko pa tudi, da resnično ne znajo tvoriti določenega besedila. Možno pa je, da podanih informacij v navodilu naloge niso razumeli in je zato niso reševali. Sicer sta pri reševanju te naloge imeli obe generaciji veliko težav.

Pri reševanju testa se je pokazalo, da učna snov ne povzroča težav, če se jo res naučijo, težava je uporaba te snovi v konkretnih primerih nalog, kot je npr. izpisovanje točno določene besede (npr. osebek).

In še ena ugotovitev glede prve in druge generacije. Ker pri nas priseljenci druge generacije večinoma prihajajo iz držav nekdanje Jugoslavije, si je slovenski jezik z njihovim jezikom zelo podoben. To sicer res lahko olajša razumevanje, ampak istočasno otežuje izražanje zaradi interference. To so nam potrdile tudi učiteljice, s katerimi smo se pogovarjali po testiranju učencev. Poudarile so, da ti učenci večinoma ne znajo dobro ne svojega maternega jezika, ne slovenščine.

Eden izmed testiranih učencev je bil tudi pripadnik tretje generacije argentinskih Slovencev, ki so se preselili nazaj v Slovenijo. Ta učenec je imel veliko težav pri reševanju testa in dosegel enega izmed najnižjih rezultatov na testu. Po pogovoru z učiteljico smo prišli do zaključka, da večina njegovih težav izvira iz tega, da doma govorijo posebno narečje slovenščine, ki sta ga starša prinesla s seboj iz Argentine. Učenec zato sicer daje vtis, da dobro zna slovensko, vendar samo v govoru; pri pisanju pa ima precej težav, prav tako pa ima težave pri razumevanju zborne slovenščine, v zborni slovenščini tudi ne zna pisati.

Opazili smo še eno razliko: učenci, ki jim slovenščina ni materinščina, in ki njihova materinščina ni slovanski jezik, dosegajo nižje rezultate od tistih, katerih materinščina je sorodna slovenščini. Tako ima vpliv tudi pisava; ali je ta črkovna ali pa ideogram (vsaka pismenka opisuje določeno besedo ali določen sestavni del pomena). Če se materinščina učenca zapisuje z ideogrami in ne s črkami, je temu učencu še dodatno oteženo učenje slovenščine, saj sta si npr. kitajščina in slovenščina različni že samo po pisavi, kaj šele po vseh ostalih jezikovnih ravninah. Tako je npr. deček, katerega materinščina je kitajščina, dosegel na testu znanja precej nizek rezultat, precej pod povprečjem. Deček sicer živi več kot dve leti v Sloveniji, a se tu ni rodil. Lahko si predstavljamo, koliko truda je moral v opismenjevanje v slovenščini vložiti sam, pa tudi vsi v šoli, nenazadnje tudi njegovi starši. Vendar pa, če učenci obvladajo svojo materinščino, lažje usvajajo slovenščino. Tudi Krek in Vogrinc (2005) se strinjata: »Obvladovanje branja in pisanja v domačem jeziku, ki jim je fonetično, sintaktično in morfološko domače, bo olajševalo usvajanje razumevanja, branja, pisanja v slovenskem jeziku, saj bodo z usvajanjem domačega jezika lahko natančneje zaznavali razlike in podobnosti med jezikoma, s tem pa lažje odpravljali napake, ki se sedaj standardno pojavljajo pri slovenščini.« Nekateri avtorji zato zagovarjajo rešitev, da bi se v osnovni šoli vpeljal izbirni predmet jezika s kulturo države, iz katere prihajajo učenci, ki jim slovenščina ni materinščina. A tu se pojavi dvom, saj samo za enega učenca najbrž na šoli ne bi uvajali predmeta, npr. zaradi dečka s Kitajske kitajščino, pa tudi potem bi moral dobiti učitelja, ki pozna kitajščino oz. jo poučuje.

Učencem priseljencem bi morali že takoj, ko se priselijo v Slovenijo, posvetiti več pozornosti. Že samo všolanje je lahko za njih velik problem, učitelji pa jim pri pouku ne morejo pomagati, saj imajo poleg njih tudi druge učence. Vsi učenci priseljenci bi morali biti deležni pouka slovenščine kot drugega jezika še preden vstopijo v šolo. Prvi koraki k temu so bili narejeni na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik v okviru projekta Uspešnega

vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje. Izvedli so tri pilotne tečaje slovenščine za otroke migrante, in sicer: avgusta 2009 v Ljubljani, novembra 2009 ter januarja in septembra 2010 v Kranju, ter avgusta in septembra 2010 v Ljubljani. Seveda pa veliko pomoči pri priselitvi v Slovenijo potrebujejo tudi starši in tako je Center ponudil dva tečaja za starše otrok migrantov, in sicer avgusta 2009 v Ljubljani in januarja 2010 v Kranju.

Sicer je skupina učencev, katerih materni jezik ni slovenščina, precej raznolika. Učenci se razlikujejo med seboj v vsebinski učni zahtevnosti, pa tudi v didaktično-metodični dojemljivosti, zato ni vsak učni vir, medij ali metoda za vsakega učenca enako sprejemljiva, zanimiva in uspešna. »Delo z učenci, ki slabo ali sploh ne obvladajo slovenskega jezika, tako od učitelja še bolj kot sicer zahteva pozornost v razmerju do ciljev opismenjevanja in razmislek, kdaj, kako in koliko bo pri posameznem učencu vztrajal pri doseganju višjih ravni pri določenih standardih znanja pri posameznem predmetu in kdaj bo usmeril delo v jezikovno opismenjevanje.« (Krek in Vogrinc 2005, str. 133) »Specialnodidaktični pristopi, ki so primerni za učence s slovenščino kot maternim jezikom, za te učence ne morejo biti najustreznejši.« Učitelji naj bi se naučili na konkretnih primerih, kako poučevati slovenščino kot jezik, ki za te učence ni materni jezik. (prav tam)

Z učenci migranti bi bilo potrebnega tudi več neposrednega dela, predvsem bi potrebovali več ur in več strokovnih delavcev. (Hanuš 2010, str. 127) Tudi Strmčnik (1999, str. 59) je mnenja, da »obstajajo mnogi nasprotni pokazatelji, da načrtno učno spodbujanje, skrbno razčlenjevanje, zlasti težjih učnih vsebin in postopno posredovanje teh sekvenc, ter ob kvalitetni učni pomoči in potrebnem individualiziranem učnem času, tudi šibkejši učenci dosežejo višje učne cilje.« Krek in Vogrinc (2005, str. 133) pravita, da je takšno prilagajanje pouka nujno vezano na konkretni učni proces in učiteljeve odločitve. Učitelj naj bi sam predpostavil oz. se odločil, ali bo shajal le z didaktično metodično diferenciacijo ali kako in koliko bo moral diferencirati tudi cilje in vsebine. Vendar se pojavi vprašanje ali naj država te naloge brez kakršne koli dodatne strokovne pomoči naloži učiteljem. Pomembno bi bilo tudi to, da bi učitelji delali tudi s starši. Hanuš (2010, str. 127) pravi, da bi moral program za starše vključevati tudi opismenjevanje zanje, saj je znanje slovenskega jezika pomoč otroku pri delu za šolo. Pomembno pa ni samo to, pomembno je tudi, da so pripravljeni na razgovor za službo, iskanje podatkov na spletnih straneh, izpolnjevanje položnic, pisanje življenjepisov, spoznavanje uradov...

Učencem, ki vstopajo v osnovno šolo s popolnim neznanjem slovenskega jezika, je potrebno za opismenjevanje nameniti še več prostora in strokovno pripraviti rešitve, ki bodo uporabne v praksi. Ti učenci imajo zaradi neznanja jezika okrnjeno možnost sodelovanja pri pouku in doseganju postavljenih standardov znanja. Kako zasnovati učni proces, da bi ti učenci dosegali v učnih načrtih postavljene standarde znanja pri posameznih predmetih, ki bi jim omogočali uspešno napredovanje iz razreda v razred, uspešno dokončanje osnovne šole in nadaljevanje šolanja. »Na ravni konkretnih učnih prizadevanj opismenjevanja ne gre ločevati od doseganja standardov znanja. Po eni strani procesa potekata sočasno, po drugi strani pa je opismenjenost temeljni pogoj za doseganje standardov pri vseh predmetih. Pouk je potrebno organizirati tako, da odstranjujemo jezikovne prepreke, ob tem pa je treba trdno vztrajati, da učenci dosežejo predpisane standarde znanja pri vseh predmetih, saj doseganje le-teh omogoča napredovanje učencev iz nižjih razredov v višje.« (Krek in Vogrinc 2005, str. 132)

## 7 ZAKLJUČEK

Ugotovili smo, da moramo na kakovost in pravičnost šolskega sistema gledati skozi trojno perspektivo. Prva je raven sistema, kjer se morajo zagotavljati formalne pravice, druga je ravne šole, tretja pa je raven razreda. Na zadnjih dveh ravneh mora biti v ospredju skrb za identiteto posameznika in (marginaliziranih) skupin.

Formalne možnosti vključevanja otrok migrantov v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem obravnavajo različni zakoni (Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o začasni zaščiti razseljenih oseb, Zakon o azilu, Pravilnik o načinih in pogojih zagotavljanja pravic prosilcem za azil in Uredba o pravicah in dolžnostih beguncev v Republiki Sloveniji..). (Strategija vključevanja otrok, učencev migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji 2007, str. 10). Zakonodaja zagotavlja vrsto formalnih pravic, ki so jih deležni zlasti priseljenci prve generacije. Poleg tega v državi velja pravilo, da mora biti za otroke, ki so tuji državljani oziroma za osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, poskrbljeno za izobraževanje pod enakimi pogoji, kot je za državljane Republike Slovenije. Nekaj je sicer problemov pri zagotavljanju formalnih pravic (število ur pouka slovenščine je denimo zelo nizko in ni skladno z znanstvenimi izsledki o učenju drugega jezika), izrazitejši pa so problemi na ravni šol in učiteljev.

Učenci migranti (prve in druge generacije) imajo predvsem veliko težav z uspešnostjo v šoli. Ugotovili smo, da so dejavniki (ne)uspeha zelo različni: od slabih socialno-ekonomskih razmer, s katerimi se jih veliko med njimi sooča, do jezikovnih in kulturnih ovir. Velike ovire predstavljajo neodzivni šolski sistemi (upoštevajoč kurikularni vidik), posamezne šole in učitelji. Šola je še vedno naravnana tako, da omogoča boljši uspeh večinski populaciji, ne zna pa se prilagajati različnim manjšinskim skupinam, med katerimi so tudi jezikovne manjšine – pri nas so med njimi tudi učenci, katerih slovenščina ni materinščina.

V empiričnem delu naše naloge pa smo se ukvarjali z znanjem slovenščine tistih učencev, katerih slovenščina ni materinščina in ga primerjali z znanjem naravnih govorcev slovenščine. Zanimalo nas je, če so – in kakšne so – razlike v znanju med skupinama ob koncu osnovnošolskega izobraževanja. Znanje smo preverjali s testom znanja, vzetega in delno prilagojenega iz nekdanjega eksternega preverjanja znanja ob koncu osemletne osnovne šole.

Rezultati so potrdili večino naših hipotez: znanje učencev, katerih slovenščina ni materinščina, je res slabše. Fantje so dosegli slabše rezultate kot dekleta in to ne glede na to, ali so učenci, katerih slovenščina je materinščina, ali pa tisti, ki jim ni.

V nasprotju z našimi pričakovanji in nekaterimi raziskavami, ki običajno kažejo na povezanost učnih dosežkov in materine izobrazbe, pa se ni pokazalo, da bi bil dosežek na testu znanja (in s tem znanje slovenščine) odvisen od izobrazbe matere, čeprav je nivo statistične pomembnosti pri učencih, ki jim slovenščina je materinščina malo nad dovoljenimi 5% tveganja in predpostavljamo, da bi v vzorcu z večjim numerusom raziskovalno hipotezo najverjetneje lahko potrdili. Takšna nepovezanost se je pokazala tako pri učencih, ki imajo za materinščino slovenščino, kot pri učencih, ki za materinščino nimajo slovenščine. Sicer pa imajo matere učencev, ki jim slovenščina je materinščina, višjo izobrazbo od mater učencev, ki jim slovenščina ni materinščina.

Glede učne pomoči, ki jo imajo učenci pri učenju slovenščine in vplivu le-te na znanje slovenščine pa je tako: zaskrbljujoče je dejstvo, da ima pomoč pri učenju slovenščine le dobra tretjina testiranih učencev, ki za materni jezik nimajo slovenščine. Višje povprečne vrednosti na testu znanja so dosegli učenci, ki jim slovenščina ni materni jezik in pri učenju slovenščine nimajo pomoči, kot pa tisti, ki pri učenju imajo pomoč in prav tako nimajo slovenščine za materinščino. Poleg tega se je pokazalo, da slaba polovica učencev, ki jim slovenščina ni materinščina in so priseljenci prve generacije, nima strokovne pomoči pri učenju slovenščine (torej v šoli ne obiskuje dopolnilnega pouka ali ni deležna dodatne strokovne pomoči), kar je z vidika interkulturalnosti nedopustno za naše osnovne šole.

Tisti učenci, ki so rojeni v Sloveniji (tj. druga generacija priseljencev), dosegajo na testu malce višji rezultat od tistih, ki niso rojeni v Sloveniji (tj. prva generacija priseljencev), čeprav je razlika zelo majhna, saj oboji dosegajo razmeroma nizek rezultat. Iz tega sklepamo, da čas prebivanja oz. država rojstva nimata edinega vpliva na znanje slovenščine, ampak so lahko precej pomembni tudi drugi dejavniki: vpliv motivacije, identitete, stališč, izobrazbe in socialnega položaja staršev ...

V naši raziskavi smo ugotovili tudi to, da tisti učenci, ki jim slovenščina ni materinščina in ki so se ocenili, da dobro obvladajo slovenščino, res v povprečju dosegajo višje rezultate na testu

znanja, kot pa tisti učenci, ki jim slovenščina ni materinščina in ki so svoje znanje ocenili s srednje ali slabo, kar pomeni, da se učenci kar dobro zavedajo ravni svojega znanja.

Ocene učencev migrantov, ki so jih dosegli na testu znanja iz slovenščine, se zelo razlikujejo od ocene, ki so jo pri slovenščini imeli ob koncu 8. razreda. Ugotovili smo, da je ocena na testu znanja, ki so ga učenci reševali v naši raziskavi, večinoma nižja. Iz tega lahko sklepamo dvoje: bodisi je bil naš test precej bolj zahteven, kot je pouk slovenščine na teh šolah, bodisi, da je preverjal področja, ki jih šolski pouk ne vključuje (problem se je na eni izmed šol pojavil pri vprašanju o določni oziroma nedoločni obliki pridevnika, ko so učiteljice jasno povedale, da se tega pri slovenščini niso učili).

Sicer so se ob naši analizi testov, ki so jih reševali učenci, ki jim slovenščina ni materinščina, pokazale razlike v znanju slovenščine med prvo generacijo in drugo generacijo priseljencev, predvsem v znanju glede na tip nalog. Tudi drugače so učenci, ki njihov materni jezik ni soroden s slovenščino (ni slovanski jezik), na testu veliko bolj izstopali, tj. dosegali precej nižje rezultate od tistih, ki imajo za materni jezik enega izmed slovanskih jezikov. Menimo, da bi morali učencem, ki imajo za materinščino bolj oddaljen jezik, nuditi še več pomoči, kot pa učencem, ki imajo za materinščino jezik, soroden slovenščini.

Če povzamemo vse naše ugotovitve, lahko ugotovimo, da so pogoji za šolsko uspešnost učencev, ki jim materni jezik ni slovenščina: enake izobraževalne možnosti in s tem pravičnost šolskega sistema, uspešno vključevanje v izobraževanje oziroma inkluzija, ter upoštevanje njihove dvojezičnosti. A vendar se nam tu pojavi še kopica novih vprašanj, ki bi jih lahko razreševali v nadaljnjih raziskavah, to so vprašanja o tem, zakaj je vključevanje staršev otrok, ki jim slovenščina ni materinščina, v šolsko delo slabo. Kaj bi lahko šola naredila za to, da bi se izobrazbena raven teh staršev zvišala? Kako domače učence pripraviti na to, da bi svoje vrstnike, učence, ki jim slovenščina ni materinščina, bolje sprejeli in jim celo nudili pomoč pri šolskem delu? Kako zvišati pričakovanja učiteljev glede šolske uspešnosti teh učencev? O vsem tem poteka ogromno razprav, predlogi se množijo, eno pomembnejših je zagotovo vpeljevanje načela interkulturalnosti v šole, a zdi se, da šole ne slišijo tega in ne storijo dovolj za to.

## 8 VIRI IN LITERATURA

- Adamič, M., idr. (ur.) (1987). *Drugačnost otrok v šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.
- Bajec A. (ur.) (1998). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Barle Lakota, A. idr. (2007). Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Sprejeto na kolegiju ministra. Ministrstvo za šolstvo in šport. ([http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Strategija\\_vkljucivanje\\_migrantov.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucivanje_migrantov.doc), pridobljeno 21.4.2010).
- Smyth, G. (2001). Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem. *Sodobna pedagogika*. 2/2001, str. 100-118.
- Cummins, J. (1986). *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention*. *Harvard Educational Review*. Št. 1, str. 18-35.
- Ministrstvo za šolstvo in šport (ur. Krek, J.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*.
- 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.
- Devjak, T. in Krek, J. (2004). Prisotnost in vrednotenje različnosti v nekaterih učnih načrtih in učbenikih slovenske devetletne osnovne šole. *Pedagoška obzorja*. 3-4/2004, str. 37-54.
- Hočevar, A. (2001). Osnovnošolsko izobraževanje beguncev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*. 2/2001, str. 142-162.
- Hanuš, B., Neuman T. (1987). *Delo z otroki drugih narodov v osnovni šoli Karla Destovnika Kajuha*. V: Jelenc, Z. (ur.) (1987). *Drugačnost otrok v naši šoli: zbornik s strokovnega posvetovanja, ki je bilo v Ljubljani, 17. in 18. septembra 1986*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Hanuš, B. (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika*, 1/2010, str. 122-135.
- Jeznik, K. (2005). Vpliv spremembe identitete mladih na vzgojo v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 4/2005, str. 104-119.
- Jordan, M. (1996). *Neslovenski otroci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



- Knaflič, L. (1991). Neslovenski otroci in šola. Jezikovni problemi otrok, ki se ne šolajo v maternem jeziku. Ljubljana. *Vzgoja in izobraževanje*. št. 2, str. 38-41.
- Knaflič, L. (1998). Večkulturnost, dvojezičnost in šola. *Vzgoja in izobraževanje*. Letn. 29, št. 3, str. 26-29.
- Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika*, 2/2010, str. 280-294.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina.
- Kolednik, A. (2010). Podatki raziskave PISA 2006: Primerjava dosežkov dijakov priseljencev in naravnih govorcev. *Sodobna pedagogika*, 1/2010, str. 136-154.
- Komac, M. (2007). Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Kožuh, B. in Vogrinc, J. (2009). *Obdelava podatkov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 2/2005, str. 118-139.
- Križaj Ortar, M. (idr.) (2005). *Učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Ethical basis of education for tolerance and multi-cultural values in pre-school and primary education. *Fifth European CICE Conference: Europe of Many Cultures, London: CICE Publication*, str. 165-166.
- Kroflič, R. (2003a). Etika in etos inkluzivne šole-vrtca. *Sodobna pedagogika*, 4/2003, posebna izdaja, str. 24-35.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski dugovni tradiciji). *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 26-39.
- Lukšič-Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Lesar, S. (1998). Kdo je »čefur«?. *Socialna pedagogika*, 1998, letn. 2, str. 5-35.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse?. Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. idr. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

- Medveš, S. (2006). Vloga in pomen dvojezičnosti druge generacije priseljenih v Slovenijo. *Socialna pedagogika*, let. 10, št. 2, str. 193-216.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 2006, posebna izdaja, str. 10-23.
- Medveš, Z. idr. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, 5/2008, str. 74-94.
- Medvešek, M. (2006). Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 2006, posebna izdaja, str. 124-146.
- Motik, D. in Veljić, I. (2006). *Spoznavam sebe, tebe, nas: priročnik za učitelje za delo z učenci in starši*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Motik, D. in Veljić, I. (2008). Vrtec in šola – stičišče kultur: zbirnik gradiv za spodbujanje medkulturnega dialoga. Ljubljana: Zvod Republike Slovenije za šolstvo.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M. in Razdevšek – Pučko, C. (ur.) (2003). *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. idr. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta?. *Sodobna pedagogika*, 1/2010, str. 86-101.
- Prebeg – Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki*. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Resolucija o migracijski politiki RS (2002). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2002106&stevilka=5265>, pridobljeno 30.3.2010)
- Resman, M. (ur.). *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: strokovni posvet, Kongresni center HIT Hotela Perla, Nova Gorica, 24. - 26. oktober 2002*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Resman, M. (2003). Integracija/Inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 64 -83.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje interkulturne šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 202-216.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 150-167.
- Skubic Ermenc, K. (2003b). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*, doktorska disertacija.

- Skubic Ermenc, K. (2007a) Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, letn. 22, št. 1/2, str. 128-135.
- Skubic Ermenc, K. (2007b) Slovenščina ni materinščina vseh učencev: beseda strokovnjakinje. *Delo*, 17. dec. 2007, leto 49, št. 290, str. 12.
- Skubic Ermenc, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 2/2010, str. 268-279.
- Skubic Ermenc, K. (2010a). Slovenska strategija vključevanja učencev migrantov v izobraževanje v kontekstu evropske izobraževalne politike. *Kulture v dialogu: zbornik referatov*, ur. Nives Ličen. Pedagoško - andragoški dnevi 2010. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. ([http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Strategija\\_vkljucivanje\\_migrantov.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucivanje_migrantov.doc), pridobljeno 21.4.2010).
- Strmčnik, F. (1999). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*, 1/50, str. 52-71.
- Šarič, M. (2006). Učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja: nekateri psihološki vidiki. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 218-230.
- Toporišič, J. (1992). Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ule, M. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Aristej.
- *Večkulturna raznolikost in izobraževanje na področju posebnih potreb*, zbirno poročilo. (2009). Odense, Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Vižintin M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli?. *Sodobna pedagogika*, 1/2010, str. 104-121.
- Vran, V. (2001). *Interkulturalnost in multikulturalnost v šolah s slovenskim jezikom na narodnostno mešanem območju slovenske Istre*. Ljubljana: Filozofska fakulteta: diplomsko delo.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>, pridobljeno 30.3.2010).
- Zelena knjiga: Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme v EU. (2008). (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:SL:PDF>, pridobljeno 30.3.2010).

- Žagar, M. (2000). Slovenska terminologija na področju etničnih študij: Razmišljanje o terminologiji pri proučevanju etnij in etničnosti. V: Štrukelj, I. (ur.) (2000). Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.
- White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity. ([http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/White%20Paper\\_final\\_revised\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_EN.pdf), pridobljeno 2.9.2010).

# PRILOGA

## TEST

Sva študentki pedagogike in ugotavljava, kakšno je znanje slovenščine med učenci 9. razreda osnovnih šol. Prosili bi te, da najprej odgovoriš na začetna vprašanja in nato rešiš še test.

Testa ni potrebno podpisati. Prosiva te, da dobro premisliš, preden odgovoriš. Hvala za tvojo pomoč in trud.

### 1. Spol

Obkroži ustrezno:      M      Ž

### 2. Materni jezik

Obkroži in dopiši.

a) Moj materni jezik je slovenščina.

b) Imam dva materna jezika: \_\_\_\_\_ in \_\_\_\_\_

c) Moj materni jezik je: \_\_\_\_\_

### 3. Izobrazba tvoje matere:

- a) nedokončana/dokončana osnovna šola
- b) poklicna šola
- c) gimnazija, strokovna (tehniška šola)
- d) višja, visoka šola ali več
- e) ne vem

### 3. Kje si se rodil/a?

a) v Sloveniji

b) nisem se rodil/a v Sloveniji

### 4. Koliko časa že živiš v Sloveniji? Obkroži in dopiši.

a) od rojstva

b) manj kot dve leti

c) več kot dve leti

**5. Kakšna je bila tvoja zaključna ocena pri slovenščini v 8. razredu? Obkroži.**

- a) 5
- b) 4
- c) 3
- d) 2
- e) 1

**6. Ti pri učenju slovenščine kdo pomaga? Obkroži.**

- a) da
- b) ne

Če si na 6. vprašanje odgovoril z da, reši še naslednje vprašanje.

**7. Kdo/kaj ti največ pomaga pri učenju slovenščine?**

- a) mama, oče, brat ali sestra
- b) inštruktor
- c) obiskovanje dopolnilnega pouka
- d) učitelj dodatne uče pomoči

**8. Kako dobro obvladaš slovenščino?**

- a) dobro
- b) srednje
- c) slabo

---

Zdaj pa te prosiva, da prebereš naslednje besedilo in rešiš naloge, ki so z njim povezane. Nekje boš moral kaj dopisati, nekje kaj obkrožiti, drugje pa podčrtati. Prosiva te, da rešiš naloge po svojih najboljših močeh.

## TAMARINDA

Tamarindovci danes najbolj uspevajo v tropskih predelih Indije in Afrike in na Karibskih otokih. Gojijo jih pa še marsikje drugje, tako da njihova domovina ni povsem jasno določena. Ponašajo se z lepo in bujno razvejano krošnjo. Zaradi tega jih na Karibskih otokih pogosto sadijo tudi kot zaščito pred močnimi vetrovi.

Lahko se razvijejo v mogočna zimzelena drevesa z ovalnimi listi in rumenimi cvetovi z rdečimi žilicami, ki dozoriijo v temno rjave stroke. Ti plodovi so marsikje priljubljena sestavina domače kuhinje.

Obirajo jih šele, ko povsem dozoriijo in začnejo pokati. Krhka podolgovata lupina obdaja mesnato pulpo, v kateri lahko tiči do 10 semen. Uporaben je mesnati ovoj semen, in sicer svež, posušen ali kot koncentrat. Za meso, ki v strokih obdaja trda semena, sta značilna kiselkast okus in prijetna aroma. Še posebno prav pride pri ribjih in perutninskih jedeh, katerih okus izdatno obogati. Najdemo pa ga tudi v različnih pikantnih začimbah in delikatesnih izdelkih. Iz tamarindinih cvetov pridobivajo rumeno in rdeče barvilo.

Košata tamarinda pa je v času cvetenja tudi čudovito okrasno drevo, s katerega se v vetru pozibavajo nežni rumenkasti cvetovi.

(Povzeto po reviji Gea)

1. Kaj je to besedilo? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Navodilo za sajenje tamarindovcev
- B Opis tropskega drevesa in njegovih plodov
- C Poročilo s potovanja po Karibskih otokih
- Č Vabilo na predstavitev tropskih sadežev

2. Kje tako besedilo najdemo? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Zasebno pismo
- B Poljudnoznanstvena revija
- C Kuharska knjiga
- Č Slovar tujk

3. Kaj je tamarindovec? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- A Tropski predel Indije
- B Cvetoč okrasni grm
- C Močan veter
- Č Drevo z bujno razvejano krošnjo

4. Za kaj uporabljajo plodove tamarindovca? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

A Pridobivanje barvil

B Priprava začimb

C Izdelava okraskov

Č Zaščita pred vetrom

5. Med ponujenimi besedami oziroma besednimi zvezami poišči zahtevana para, najprej nadpomenko in sopomenko, nato pa sopomenki. Napiši ju na črto.

*razvejana krošnja, vonj, tropski predel, zimzeleno drevo, aroma, okus, tamarindovec, barvilo*

a) nadpomenka \_\_\_\_\_ in podpomenka \_\_\_\_\_

b) sopomenki: \_\_\_\_\_ in \_\_\_\_\_

6. Kaj sklepamo zaradi besede *tudi* v povedi: *Zaradi tega jih na Karibskih otokih pogosto sadijo tudi kot zaščito pred močnimi vetrovi.*? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

A Tamarindovec pogosto sadijo kot zaščito pred močnimi vetrovi tudi drugod.

B Tamarindovce na Karibskih otokih sadijo tudi za druge namene.

C Na Karibskih otokih sadijo tamarindovce samo za zaščito pred močnimi vetrovi.

Č Tudi na Karibskih otokih sadijo tamarindovce za zaščito pred močnimi vetrovi.

7. V katerem glagolskem času je zapisano besedilo? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

A Sedanjik

B Prihodnjik

C Preteklik

Č Predpreteklik

8. Besedilo je napisano v \_\_\_\_\_ glagolskem naklonu.



9. Glagolom v oklepajih spremeni glagolski vid (iz nedovršnega v dovršni ali obratno).

Glagolski čas naj ostane nespremenjen.

(Obirajo) \_\_\_\_\_ jih šele, ko (zorijo) \_\_\_\_\_ in (začnejo)  
\_\_\_\_\_ pokati.

Iz tmarindinih cvetov (pridobivajo) \_\_\_\_\_ rumeno in rdeče barvilo.

10. Eden od pridevnikov v povedi - *Uporaben je mesnati ovoj semen, in sicer svež, posušen ali koncentrat.* - je v določni obliki. Izpiši ga.

11. Namesto osnovne oblike pridevnika na črte vstavi primernik ali presežnik.

a) Na Karibskih otokih tamarindovce pogosto sadijo kot zaščito pred (močnimi)

\_\_\_\_\_ vetrovi.

b) (Trd) \_\_\_\_\_ del stroka so semena.

12. Besedni zvezi v oklepajih postavi v pravilen sklon.

Plod tamarindovca je rjav strok z (deset trdih semen) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

V Evropo so rastlino prinesli pred (veliko let) \_\_\_\_\_.

13. Na kaj se nanaša zaimek *jih* v povedi: *Obirajo jih šele, ko povsem dozori in začnejo pokati.*? Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

A Rumenkaste cvetove

B Zimzelena drevesa

C Ovalne liste

Č Temno rjave stroke

14. Iz povedi - *Košata tamarinda pa je v času cvetenja tudi čudovito okrasno drevo.* - izpiši:

a) osebek: \_\_\_\_\_

b) prislovno določilo časa: \_\_\_\_\_

15. Vse tri naslednje povedi lahko strnemo v enostavno poved.

*Turisti so izstopili iz avtobusa.*

*Pozdravile so jih cvetoče tamarinde.*

*Njihovi rumeni cvetovi so omamno dišali.*

Ugotovi, katera od navedenih možnosti je glede na sporočilo ustrezna in je hkrati enostavčna poved. Obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

A Ob izstopu iz avtobusa so omamno dišeče turiste pozdravile cvetoče tamarinde z rumenimi cvetovi.

B Ob izstopu iz avtobusa so turiste pozdravile omamno cvetoče tamarinde z rumenimi cvetovi.

C Cvetoče tamarinde z omamno dišečimi rumenimi cvetovi so pozdravile turiste, ko so izstopili iz avtobusa.

Č Turiste so ob izstopu iz avtobusa pozdravile cvetoče tamarinde z omamno dišečimi rumenimi cvetovi.

16. Poveži stavke oziroma njihove dele iz levega in desnega stolpca tako, da dobiš spodaj določene smiselne povedi. Izbrano črko in številko napiši na črtico pred vrsto povedi.

- a) \_\_\_\_\_ enostavčna poved
- b) \_\_\_\_\_ vzročno priredje
- c) \_\_\_\_\_ podredje s prilastkovim odvisnikom

A Za tamarindo so značilni ovalni listi,

1 kajti njihova aroma izdatno obogati nekatere jedi.

B Njeni plodovi so marsikje postali priljubljena začimba,

2 ki zbuja pozornost s pozibavajočimi se nežnimi cvetovi.

C Tamarinda je lahko tudi čudovito okrasno drevo,

3 čeprav rastejo danes predvsem v tropskem pasu.

Č Tamarindovce najdemo tudi v manj toplih krajih,

4 rumeni cvetovi z rdečimi žilicami in rjavi stroki.

5 zato jih na Karibskih otokih pogosto sadijo tudi kot zaščito pred njimi.

17. Predstavljaljaj si, da si kuharski mojster Janez Novak in da organiziraš Teden kuhanja jedi, začinjenih s tamarindo. Tečaj bo potekal v restavraciji Kuhinje sveta, na Cesti talcev 5, v Ljubljani, in sicer v tednu od ponedeljka, 13.3.2010, do petka, 17.3.2010, vsak dan od 17.00 do 19.00. Napiši vabilo na kuharski tečaj, ki bo namenjeno vsem, ki radi kuhajo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **IZJAVA O AVTORSTVU**

Spodaj podpisani Tjaša Brinovec in Janja Krečan izjavljata, da je diplomsko delo z naslovom Razlike v znanju slovenščine med učenci devetega razreda osnovne šole, ki jim je slovenščina materinščina in tistimi, ki jim slovenščina ni materinščina najino avtorsko delo in da se strinjata z objavo na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Ljubljana, 28.10.2010

Podpis: