

Stališča učiteljev osnovnih šol do večkulturnosti

Prejeto 21.10.2021 / Sprejeto 22.02.2022

UDK 37.015.31:316.72: 373.3

KLJUČNE BESEDE: večkulturnost, stališča učiteljev, dolžina delovne dobe, spol

POVZETEK – Živimo v večkulturnih družbah, kjer tudi na ruralnih področjih v prihodnje ne bo več kulturno homogenih razredov, zato je učenje o različnih kulturah in kulturni raznolikosti nujen del izobraževalnega sistema. Namen pričujoče raziskave je preučiti stališča učiteljev do večkulturnosti. Raziskovali smo razlike v stališčih med spoloma, razlike glede dolžine delovne dobe in predmeta, ki ga učitelji poučujejo. Uporabili smo kvantitativno raziskovalno metodo, spletno anketo. Spletno anketo smo učiteljem posredovali po elektronski pošti in družbenem omrežju Facebook. V vzorec smo zajeli 181 respondentov. Učitelji izkazujejo pozitivna stališča do večkulturnosti, ki so najbolj prisotna pri učiteljih družboslovnih predmetov. Najbolj negativen odnos do večkulturnosti izkazujejo učitelji naravoslovnih predmetov, ki so najbolj naklonjeni asimilaciji. Razlike med učitelji in učiteljicami se niso pokazale. Vzorec učiteljev ni reprezentativen, rezultati raziskave pa ponujajo vpogled v stališča do večkulturnosti.

Received 21.10.2021 / Accepted 22.02.2022

UDC 37.015.31:316.72: 373.3

KEYWORDS: multiculturalism, teachers' attitudes, length of employment, sex

ABSTRACT – We live in multicultural societies, where we expect that even in rural areas school classes will no longer be culturally homogeneous (Neuner, 2001, p. 13). For that reason, learning about different cultures and cultural diversity is a vital part of the education system. The purpose of this paper is to analyse teachers' attitudes towards multicultural education. Differences in teachers' opinions were analysed based on sex, length of employment, and the school subject they teach. A quantitative study method, i.e., an online survey, was used. Teachers received the online survey by e-mail and through Facebook. The study sample consists of 181 respondents. Teachers have positive attitudes towards multiculturalism, which is most evident among teachers of social sciences. The most negative attitudes are expressed by science teachers, who are most keen on assimilation. The attitudes of male and female participants do not differ based on their gender. The sample of teachers is not representative; however, the results give us an insight into teachers' attitudes towards multiculturalism.

1 Uvod

Posledice globalizacije se kažejo v razvoju telekomunikacijskih tehnologij in interneta ter večanju migracij, ki se odražajo tudi v etnični, religijski in kulturni heterogenosti šolskih razredov. Posebno v velikih mestih, pa tudi na podežlju kmalu več ne bo kulturno homogenih šolskih razredov (Neuner, 2002, str. 13).

Za postmoderno družbo naj bi bili značilni strpnost, večkulturnost in tolerantnost. Gre torej za inkluzivno družbo, ki podpira in sprejema različne potrebe, kulturno, etnično in jezikovno pripadnost, vsakemu posamezniku pa omogoča sodelovanje v družbenih procesih skladno s svojimi zmožnostmi (Cencič, Cotič in Medved Udovič, 2010, str. 20). V nadaljevanju predstavljamo aktualne statistične podatke o stališčih Evropejcev in podrobneje Slovencev do medkulturnega dialoga in migracij. Nekaj več kot 70 % Evropejcev meni, da nacionalna, etnična in verska raznolikost bogati življenje Evropejcev. Večkulturnosti so najbolj naklonjeni na Finskem, v Nemčiji, Luksemburgu, Bolgariji in Romuniji (Flash Eurobarometer 2007, str. 10 v Vertot, 2009, str. 13–16). Slovencem medkulturni dialog pomeni mednarodno mobilnost, sodelovanje in izme-

njavo (26% vprašanih), 14% vprašanih pa enakost pravic in tolerantnost (prav tam, str. 13). Odnos Slovencev do migrantov je vse od leta 1992 odklonilen, pri čemer se večja odklonilnost kaže do priseljencev iz določenih evropskih držav, denimo Bolgarije in Romunije, ter do priseljencev iz globalnega juga (Toplak, 2019, str. 109). Pretekle raziskave med Slovenci kažejo, da 52% respondentov meni, da bi bilo potrebno zaostri-ti azilno in migracijsko politiko. Odstotek strinjanja z restriktivno migracijsko politiko upada z višanjem izobrazbene stopnje respondentov (Zavratnik, 2011, str. 64).

Učenje o drugih kulturah je nujen del modernih izobraževalnih sistemov (Moree, Klaassen in Veugeler, 2008), saj učenci tako dobijo znanja, ki krepijo njihove med-kulturne kompetence (Barry in Lechner, 1995). Večkulturno izobraževanje je lahko sredstvo za reševanje problemov, ki izvirajo iz kulturne raznolikosti (Nakládalová in Stolinská, 2012). Sposobnost dialoga je potrebno privzgojiti, da se lahko borimo proti predsodkom, sovražnosti in stereotipiziranju. Različne oblike in metode za preseganje konfliktnosti in rasizma je potrebno vključiti v učne načrte ter ustvariti nov prostor kulturne mediacije (EDUKA, 2012). Z vstopom v Evropsko unijo je Slovenija postala zanimivejša za različne skupine priseljencev. Z vključevanjem otrok priseljencev v iz-obrazevalni sistem so se različne institucije pričele intenzivno ukvarjati v zadnjem de-setletju (Sinjur, 2018, str. 129). Med cilji vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so v Beli knjigi opredeljeni vzgoja za medsebojno solidarnost, strpnost in spoštovanje, sprejemanje drugačnosti in sprejemanje in razumevanje različnosti (Krek in Metljak, 2011, str. 17). Namen pričujoče raziskave je preučiti stališča osnovnošolskih učiteljev do vprašanja večkulturnosti. Raziskovali smo tako splošna stališča kot tudi stališča, ki so povezana s pedagoškim delom učiteljev.

Sodobne družbe je moč razumeti kot večkulturne, kar vključuje “*prisotnost in so-bivanje različnih kultur znotraj posamezne družbe*” (Medica, 2011, str. 209). Gre za politični koncept, ki nam pomaga definirati načine urejanja odnosov med posameznimi kulturami v določeni družbi. Večkulturnost lahko obravnavamo v treh kontekstih, in sicer kot: raznolikost fizičnih značilnosti posameznikov, različnost spolnih identitet in etnokulturnost. Večina teoretikov meni, da pojem večkulturnost zajema zgolj zadnjo kategorijo – etnokulturnost, drugi dve kategoriji pa uvrščajo v širše pojmovanje kultur-nega pluralizma (prav tam, str. 209–210). Odnos do večkulturnosti se je skozi zgodovi-no spreminjal. V ZDA so se v 18. in 19. stoletju jezikovne razlike v tiskanih medijih in izobraževanju tolerirale, sledilo je obdobje, v katerem so prevladale asimilacijske težnje (Ramsey, Williams in Vold, 2003). Kot ideološko nasprotje asimilacijskim teorijam se v 70. letih 20. stoletja, najprej v političnem kontekstu, pojavi pojem večkulturnost (Medi-ca, 2011). V jedru integracijskih politik 70. let 20. stoletja je bilo zmanjšanje škode asi-milacijskih politik in zniževanje državnih stroškov za oskrbo migrantov (Vrečer, 2007, str. 37–38).

V Evropi se koncept večkulturne družbe pojavi v 60. letih 20. stoletja z razvojem industrijske države. V tem obdobju so obsežne migracije potekale v Veliko Britanijo, Belgijo, na Nizozemsko in Portugalsko, predvsem iz nekdanih kolonij omenjenih dr-žav, pa tudi iz mediteranskih držav na sever Evrope (Radovan in Košcielnjak, 2015). Kriza v 70. letih 20. stoletja je vplivala na zaostrovanje socialnih ukrepov, s katerimi naj bi države zmanjšale obseg migracij (Lesińska, 2014, str. 40). Srednjeevropsko razu-mevanje večkulturnih družb sledi teritorialnemu razumevanju kulturne identitete – en jezik, en narod in ena država (Feichtinger in Cohen, 2014, str. 2). Skladno s tem razu-

mevanjem je država razumljena kot teritorij, na katerem mirno sobivajo različne etnične skupine, vendar pa se ne smejo mešati (prav tam). V Republiki Sloveniji imamo pluralistični model integracijske politike. Le-ta sledi 61. členu Ustave RS, po katerem ima vsakdo pravico, da *“svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo”* (Ustava RS, 1991). Po 14. členu je prepovedana diskriminacija in zagotovljena je enakost pred zakonom (Bešter, 2003, str. 15).

Večkulturno izobraževanje po smernicah UNESC-a pomeni *“učenje o drugih kulturah z namenom, priti do sprejemanja ali pa vsaj tolerance do pripadnikov drugih kultur”* (UNESCO, 2006, str. 18). Tovrstno izobraževanje pri učencih spodbuja razvoj stališč, ki so povezana z enakopravnostjo članov različnih kulturnih in etničnih skupin (Skubic Ermenc, 2007 v Radovan in Košcielniak, 2015, str. 118–119). Večkulturno izobraževanje spodbuja socialno pravičnost, je protirasistično in namenjeno vsem učencem (Nieto, 2004 v Holm idr., 2009). Učitelj se mora za tovrstno poučevanje prilagoditi skupini, v kateri poučuje, in uporabljati raznolike oblike in metode dela. Za uspešno delo v razredu mora učitelj poznati lastna stališča do večkulturnosti, saj tako lažje sodeluje z učenci iz kulturno raznolikih okolij (Lou, 1994).

Najdaljšo tradicijo večkulturnega izobraževanja imajo v Združenih državah Amerike, kjer je izobraževalni sistem diskriminiral otroke priseljencev in staroselcev. Diskriminacija je v 50. letih 20. stoletja pripeljala do gibanja za državljanske pravice in kasneje večkulturnega izobraževanja. V Evropi se je večkulturno izobraževanje najprej pričelo v Veliki Britaniji (Banks, 2009 v Vrečar, 2011, str. 20).

Vključevanje vsebin večkulturnosti, tudi s pogovorom o različnih kulturah, je potrebno že v vrtcu (Kuščević, Brajčič in Tomašević, 2020, str. 56), v osnovni šoli pa naj bi učitelji vključevali primere iz različnih kultur ter tako obogatili pridobivanje znanja (NCCA, 2005 v Vah Jevšnik, 2010, str. 136). Slovenskim učiteljem primanjkuje znanja in izkušenj za večkulturno izobraževanje (Toplak in Vah Jevšnik, 2010 v Vah Jevšnik, 2010, str. 137). Učitelji pravijo, da gre pri večkulturnem izobraževanju za pristop, ki temelji na medpredmetnem povezovanju (85,1 %). Skoraj četrtina ni uvedla sprememb, s katerimi bi se prilagodila skupini, čeprav na pobudo in željo učencev omogočajo predstavitev različnih kultur in držav, iz katerih prihajajo učenci (Bogatec in Zudič Avdič, 2014, str. 107). Analiza osnovnošolskih učnih načrtov je pokazala, da je slovenska osnovna šola orientirana bolj asimilacijsko in ni usmerjanja v interkulturno izobraževanje (Skubic Ermenc, 2007).

Pozitiven odnos učiteljev do večkulturnosti je povezan s klimo, ki jo ustvarijo v razredu, s tem pa lahko dvignejo samozavest učencev in prispevajo k izboljšanju njihovih učnih dosežkov (Gürsoy, 2016). Nasprotno pa odklonilen odnos do večkulturnosti zmanjšuje učne dosežke in negativno vpliva na samopodobo učenca (prav tam).

Raziskave kažejo, da imajo učitelji z daljšo delovno dobo bolj pozitivna stališča in več znanja za večkulturno izobraževanje (Karacabya, Ozdere in Bozkusa, 2019). Mladi hrvaški učitelji, ki imajo do pet let delovne dobe, imajo več znanja za večkulturno izobraževanje kot njihovi starejši kolegi, saj se tekom študija temu področju posveča več pozornosti kot v preteklosti (Bijelič, 2010, str. 143). Učitelji začetniki poleg pozitivnejših stališč do večkulturnosti izkazujejo povprečno večkulturno učinkovitost oz. sposobnost, da pripravljajo vsebine, s katerimi pri pouku obravnavajo tematiko večkul-

turnosti (Nadelson idr., 2012, str. 1190). Podobno je pokazala raziskava Castra (2010), v kateri učitelji milenijci poročajo o tem, da si želijo šole, ki je večkulturno orientirana (Castro, 2010).

Klasične študije (Adorno idr., 1950 v Ponce, 2017, str. 2) kažejo, da so ženske v večji meri naklonjene večkulturnosti kot moški, kar pripisujejo večji prisotnosti avtoritarne osebnosti pri moških. Novejša raziskava na reprezentativnem vzorcu Evropejcev teh ugotovitev ni potrdila (Ponce, 2017). Pokazale so se zgolj razlike glede dojemanja posameznih skupin migrantov; ženske v primerjavi z moškimi izkazujejo bolj negativna stališča do priseljencev muslimanske veroizpovedi, moški pa so bolj negativno nastrojeni do ekonomskih migrantov (prav tam). V zahodnih državah predstavlja muslimanska populacija drugo največjo etnično in versko skupnost. Učiteljice izkazujejo večje sprejemanje in pozitivnejša stališča do učencev, ki so muslimanske veroizpovedi, kot učitelji (Agirdag, Loobuyck in Van Houtte, 2012).

Med učitelji in učiteljicami prihaja do razlik v dojemanju večkulturnosti, pri čemer ženske izkazujejo bolj pozitivna stališča (Gürsoy, 2016; Aktoprak, Pervin in Ahmet, 2018). Pozitivnejša stališča do večkulturnosti so učiteljice izkazale tudi, ko so bile vključene v izobraževanje o večkulturni vzgoji (Pettus in Allain, 1999 v Nadelson idr., 2002, str. 1190), prav tako imajo učiteljice boljše komunikacijske veščine in več znanja za večkulturno izobraževanje kot njihovi moški kolegi (Bijelić, 2010, str. 144–145). Nasprotno v primerjavi s predhodno omenjenimi raziskavami je študija Karacabeya, Ozdere in Bozkusa (2019) pokazala, da med učitelji in učiteljicami ne prihaja do razlik v njihovih stališčih do večkulturnosti.

Tematika večkulturnosti se v slovenskih šolah najpogosteje pojavi pri pouku likovne vzgoje, jezikovnih in družboslovnih predmetih (Bogatec in Zudič Antonič, 2014, str. 139). Učitelji jezikovnih predmetov tekom študija prihajajo v stik z literaturo z različnih delov sveta in izkazujejo najbolj pozitivna stališča do večkulturnosti (Karacabeya, Ozdere in Bozkusa, 2019, str. 390). Stik bodočih učiteljev z raznoliko literaturo naj bi torej prispeval k razvoju pozitivnega stališča do večkulturnosti.

Pregled literature je pokazal, da raziskav, ki bi preučevale stališča učiteljev do večkulturnosti, posebno v slovenskem prostoru, ni veliko, zato menimo, da bi naša raziskava lahko predstavljala prispevek v obstoječi teoretični okvir.

Na podlagi obstoječih raziskav smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja in hipoteze:

- RV1: Kakšna so stališča učiteljev do večkulturnosti?
- RV2: Ali med učitelji in učiteljicami obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti?
- RV3: Ali obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na dolžino delovne dobe učiteljev?
- H1: Med učitelji obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo.
- H2: Učitelji, ki so bolj pozitivno naravnani do večkulturnosti, pri svojem delu pogosteje obravnavajo tematiko večkulturnosti.

2 Metodologija

Raziskavo stališč učiteljev smo izvedli na namenskem vzorcu učiteljev, ki poučujejo na osnovnih šolah v Sloveniji. Uporabili smo kvantitativno raziskovalno metodo spletnega anketiranja. Anketni vprašalnik smo šolam (ravnateljem/tajništvu) posredovali 27.01.2020 po elektronski pošti, in sicer na 127 naslovov. Prošnjo za sodelovanje smo delili na družbenem omrežju Facebook in jo ob pomoči Slovenske nacionalne komisije za UNESCO posredovali koordinatorjem UNESCO ASP Net osnovnih šol. Anketa je bila učiteljem dostopna med 27.01.2020 in 18.02.2020.

V vzorec smo zajeli 181 učiteljev, od tega 87 % učiteljic in 13 % učiteljev. Med respondenti je največ učiteljev razrednega pouka (26,9 %) in učiteljev jezikovnih predmetov (22,4 %). Prevladujejo učitelji, ki so v vzgoji in izobraževanju zaposleni med 20 in 30 let (45,8 %), najmanj pa je učiteljev začetnikov (3,9 %).

Uporabili smo faktorsko analizo in oblikovali štiri faktorje. Splošna stališča do večkulturnosti smo merili na petstopenjski ocenjevalni lestvici, ki smo jo povzeli po raziskavi Murdocka in Ferringsa (2016). Na podlagi analize smo oblikovali dva faktorja, ki skupaj pojasnita 54,56-odstotni delež variance. Za konstrukt "usmerjenost k večkulturnosti" je vrednost Cronbachove alfe znašala 0,73, za konstrukt "odnos do asimilacije" pa vrednost alfe znaša 0,74.

Tabela 1

Osnovna statistika za konstrukt "usmerjenost k večkulturnosti"

<i>Usmerjenost k večkulturnosti</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Dobro je, da v Sloveniji živijo ljudje z različnimi kulturnimi porekli.	178	4,06	0,92
Etnične skupine, ki živijo v Sloveniji, morajo ohraniti svojo etnično dediščino.	178	4,24	0,86
Slovenci bi morali narediti več, da se naučijo o običajih in tradicijah drugih kulturnih skupin.	179	3,28	1,06
Priseljenci morajo spodbujati svoje otroke, da obdržijo svojo tradicijo.	179	3,92	0,96
Družba z več kulturnimi skupinami se hitreje spoprijema s težavami.	178	3,25	1,17

Tabela 2

Osnovna statistika za konstrukt "odnos do asimilacije"

<i>Odnos do asimilacije</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Najbolje je, da priseljenci pozabijo na svoje poreklo.	179	1,56	0,97
Enotnost države je oslajena zaradi priseljencev.	178	2,44	1,13
Če želijo priseljenci obdržati svojo kulturo, naj to zadržijo zase.	178	2,54	1,26
Priseljenci morajo spremeniti svoje vedenje tako, da bodo čim bolj podobni Slovencem.	179	2,82	1,16

Na podlagi raziskave Gürsoya (2016) smo oblikovali lestvico 11 trditev, s pomočjo katerih smo preučili stališča učiteljev do posameznih vidikov večkulturnosti, ki so povezani z opravljanjem pedagoškega dela. Faktorska analiza je oblikovala dva faktorja iz osmih trditev, ki skupaj pojasnita najvišji delež variance (59,27%). Vrednost Cronbachovega alfa za konstrukt “večkulturalizem v šoli” znaša 0,85, za konstrukt “večkulturnost kot izziv za delo učitelja” pa 0,5.

Tabela 3

Deskriptivna statistika za konstrukt “večkulturnost v šoli”

<i>Večkulturnost v šoli</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Poučevanje v kulturno raznoliki skupini je nagrajujoče.	171	3,42	1,11
Veliko se lahko naučim od učencev z raznolikim kulturnim ozadjem.	171	4,1	0,85
Da lahko učitelj učinkovito poučuje, se mora zavedati kulturne raznolikosti učencev.	171	4,37	0,82
Izobraževanje učiteljev za večkulturno vzgojo jim pomaga pri delu s kulturno raznoliko skupino otrok.	170	4,17	0,91
Zavedam se kulturne raznolikosti svojih učencev in delam z njimi.	171	4,26	0,78

Tabela 4

Deskriptivna statistika za konstrukt “večkulturnost kot izziv za delo učitelja”

<i>Večkulturnost kot izziv za delo učitelja</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učenci se morajo naučiti komunikacije samo v slovenskem jeziku (OB).	170	3,75	0,99
Verjamem, da mora biti vloga učitelja na novo definirana, da se naslovi potrebe kulturno raznolikih učencev.	171	3,20	1,27
Menim, da se prevelika pozornost pripisuje večkulturnemu izobraževanju učiteljev (OB).	171	3,61	1,08

Opomba: OB = obrnjena spremenljivka

3 Rezultati in interpretacija

V pričujočem poglavju so predstavljeni rezultati raziskave, ki smo jo opravili na vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

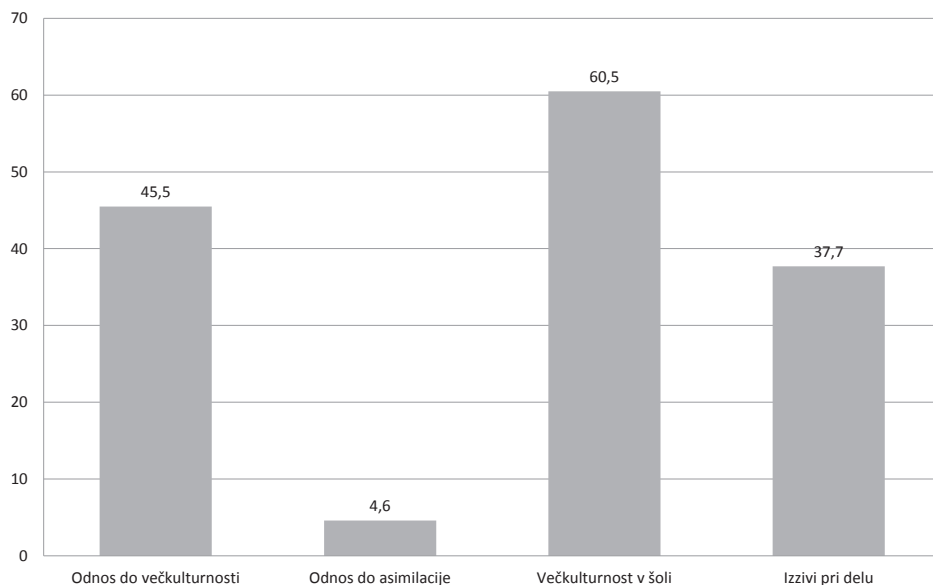
RV1: Kakšna so stališča učiteljev do večkulturnosti?

V grafu 1 so prikazana stališča učiteljev do večkulturnosti. Prikazane vrednosti se nanašajo na najvišje strinjanje s trditvami (4 – se strinjam in 5 – se popolnoma strinjam), s katerimi smo merili stališča učiteljev do večkulturnosti na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam).

Nekaj več kot 45 % učiteljev ima pozitiven odnos do večkulturnosti in zgolj 4,6 % do asimilacije. 60,5 % učiteljev ima pozitiven odnos do večkulturnosti, ki se navezuje na pedagoško delo, nekaj manj kot 40 % učiteljev pa poroča o tem, da je delo v večkulturnem okolju zanje pomeni izziv. Rezultati kažejo, da imajo učitelji pozitiven odnos do večkulturnosti.

Graf 1

Stališča učiteljev do večkulturnosti (v %)



RV2: Ali med učitelji in učiteljicami obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti?

Rezultati Mann-Whitneyevega U-testa so pokazali, da med učitelji in učiteljicami obstajajo statistično značilne razlike glede njihovega dojemanja izzivov ($U = 796,5$; $p < 0,05$), s katerimi se soočajo pri delu v večkulturnem okolju. Učiteljice ($R = 70,07$) v večji meri poročajo o izzivih, s katerimi se soočajo, kot njihovi moški ($R = 51,92$) kolegi. Pokazalo se je tudi, da učiteljice izražajo bolj pozitivna stališča do večkulturnosti kot učitelji, nekoliko bolj negativen odnos imajo do asimilacije. Vendar pa omenjene razlike med spoloma niso statistično značilne.

H1: Med učitelji obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo.

Tabela 5

Stališča učiteljev do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo

<i>Predmet</i>	<i>Odnos do večkulturnosti</i>	<i>Odnos do asimilacije</i>	<i>Večkulturnost v šoli</i>	<i>Izzivi pri delu v šoli</i>
	<i>R</i>	<i>R</i>	<i>R</i>	<i>R</i>
Družboslovni	93,29	59,48	92,07	89,84
Naravoslovni	59,82	105,84	46,38	40,86
Jezikovni	90,43	73,14	83,91	75,67
Umetnost	85,43	85,36	83,79	56,83
Šport	71,75	54,13	62,88	61,38
Tehnika	81,25	54,13	62,88	98,67
Razredni pouk	71,05	79,85	77,01	66,47
Varstvo	76,76	82,12	88,12	69,82
p	0,1	0,02*	0,02*	0,003**

Opombi: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Kruskal-Wallisov test je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike glede stališč do večkulturnosti, ki so povezana s pedagoškim delom ($H(7) = 16,49$, $p < 0,05$) in predmetom, ki ga učitelji poučujejo. Največjo naklonjenost večkulturnosti izkazujejo učitelji družboslovja ($R = 92,07$), najmanj naklonjenosti pa izkazujejo učitelji naravoslovnih predmetov ($R = 46,38$). Statistično pomembne razlike so se pokazale pri stališčih do izzivov, ki jih prinaša delo v večkulturnem okolju, glede na predmet, ki ga učitelji poučujejo. O izzivih v največji meri poročajo učitelji tehnike ($R = 98,67$), sledijo učitelji družboslovnih predmetov ($R = 89,84$). Statistično pomembne razlike ($H(7) = 16,34$, $p < 0,05$) so se pokazale med stališči do asimilacije in predmetom, ki ga učitelji poučujejo. Asimilaciji so najmanj naklonjeni učitelji športa ($R = 54,13$) in tehnike ($R = 54,13$), najbolj so asimilaciji naklonjeni učitelji naravoslovja ($R = 105,84$).

Na podlagi predstavljenih rezultatov smo potrdili hipotezo 1, ki pravi, da med učitelji obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na predmet, ki ga poučujejo.

RV3: Ali obstajajo razlike pri stališčih do večkulturnosti glede na dolžino delovne dobe učiteljev?

Kruskal-Wallisov test ni pokazal na statistično značilne razlike pri odnosu do večkulturnosti ($H(3) = 1,73$, $p > 0,05$), podpori asimilaciji ($H(3) = 3,53$, $p > 0,05$), odnosu do večkulturnosti, povezane z vzgojno-izobraževalnim delom ($H(3) = 2,41$, $p > 0,05$), zaznavanju izzivov pri večkulturnem delu ($H(3) = 0,52$, $p > 0,05$) in dolžini delovne dobe.

Najbolj pozitiven odnos do večkulturnosti izkazujejo učitelji z najdaljšo delovno dobo, torej tisti, ki so zaposleni med 20 in 30 let ($R = 78,03$), najbolj odklonilen odnos pa učitelji začetniki ($R = 61,67$). Asimilaciji so najbolj naklonjeni učitelji za-

četniki ($R = 108$), najmanj pa učitelji, ki so zaposleni med 20 in 30 let ($R = 73,22$). Najbolj so večkulturnosti, ki je vezana na pedagoško delo, naklonjeni učitelji začetniki ($R = 102,92$), ki tudi v najmanjši meri poročajo o izzivih večkulturnega izobraževanja ($R = 71,42$).

Razlike v stališčih se pri učiteljih glede na dolžino delovne dobe niso pokazale, trend kaže, da so večkulturnosti bolj naklonjeni starejši učitelji, ki imajo med 20 in 30 let delovne dobe.

H2: Učitelji, ki so bolj pozitivno naravnani do večkulturnosti, pri svojem delu pogosteje obravnavajo tematiko večkulturnosti.

Tabela 6

Povezave med posameznimi spremenljivkami za merjenje večkulturnosti in pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti v šoli

	<i>Stališča do večkulturnosti</i>	<i>Stališča do asimilacije</i>	<i>Večkulturnost v šoli</i>	<i>Izzivi, povezani z večkulturnostjo v šoli</i>	<i>Pogostost obravnave večkulturnosti</i>
Stališče do večkulturnosti		-0,539*	0,616*	0,356*	0,350*
Stališče do asimilacije	-0,539*		-0,451*	-0,418*	-0,341*
Večkulturnost v šoli	0,616*	-0,451*		0,446*	0,366*
Izzivi, povezani z večkulturnostjo v šoli	0,356*	-0,418*	0,446		0,338*
Pogostost obravnave večkulturnosti	0,350*	-0,341*	0,366*	0,338*	

Opomba: * $p < 0,01$

Stališča do večkulturnosti se v različnih intenzivnostih in smereh povezujejo s pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti pri pouku. Korelacijska analiza (Pearsonov koeficient korelacije) je pokazala, da med pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti in stališči do večkulturnosti ($r = 0,35$, $p = 0,00$), stališči do večkulturnosti v pedagoškem delu ($r = 0,366$, $p = 0,00$) in dojemanjem izzivov ($r = 0,338$, $p = 0,00$), ki so povezani s pedagoškim delom, obstajajo statistično značilne pozitivne povezave. Med podporo asimilaciji in pogostostjo obravnave tematike večkulturnosti obstaja zmerno močna negativna povezava ($r = -0,341$, $p = 0,00$), kar pomeni, da bolj kot so učitelji naklonjeni asimilaciji, manj pogosto pri pouku obravnavajo področje večkulturnosti. Rezultati kažejo, da bolj kot so učitelji naklonjeni večkulturnosti, pogosteje pri pouku obravnavajo področje večkulturnosti.

Hipotezo 2, ki pravi, da učitelji, ki imajo bolj pozitivna stališča do večkulturnosti, pri pouku pogosteje obravnavajo tematike, povezane z večkulturnostjo, lahko potrdimo.

4 Sklep

V pričujoči raziskavi smo se ukvarjali s stališči osnovnošolskih učiteljev do večkulturnosti. Podatke smo zbrali s kvantitativno raziskovalno metodo, s pomočjo spletnega anketiranja. Spletno anketo smo posredovali vodstvom šol in koordinatorjem UNESCO ASP net šol. Preverjali smo na eni strani splošna stališča do večkulturnosti, po drugi strani pa tista, ki so povezana z vzgojno-izobraževalnim delom. Glede splošnih stališč do večkulturnosti in stališč do vidikov večkulturnosti, ki so povezana z delom v šoli, se je pokazalo, da so ji učitelji naklonjeni. Zgolj v 4,6% se je pokazalo, da podpirajo asimilacijo. Nekaj manj kot 40% učiteljev poroča, da večkulturno izobraževanje prinaša izzive.

Pretekle raziskave nakazujejo, da med spoloma prihaja do razlik glede stališč do večkulturnosti (Adrono, 1950 v Ponce, 2017), tudi raziskave, ki se ukvarjajo s stališči učiteljev (Gürsoy, 2016), so nakazale podoben trend. Po drugi strani pa določene raziskave tega ne potrjujejo (Karacabeya idr., 2019; Ponce, 2017). Pričujoča raziskava je pokazala, da med učitelji in učiteljicami ne prihaja do razlik pri stališčih do večkulturnosti. Učiteljice so ji sicer nekoliko bolj naklonjene, vendar pa razlike niso statistično pomembne. Učiteljice zaznavajo pri večkulturnem poučevanju več izzivov kot učitelji. Te izsledke bi morda lahko pripisali temu, da imajo učiteljice več znanja in pripisujejo večji pomen večkulturnemu izobraževanju. Tuje raziskave kažejo, da učiteljice smatrajo svoje večkulturne kompetence za boljše v primerjavi z moškimi (Bijelić, 2010, str. 143).

Stališča učiteljev do večkulturnosti se razlikujejo glede na predmet, ki ga ti poučujejo. Najbolj so večkulturnosti naklonjeni učitelji družboslovnih in jezikoslovnih predmetov. Najmanjšo podporo večkulturnosti in hkrati največjo podporo asimilaciji izkazujejo učitelji naravoslovnih predmetov. Te ugotovitve je moč umestiti v širši teoretični okvir, saj je podobno pokazala raziskava Barrya in Lecherja (1995). Med slovenskimi učitelji se je pokazalo, da področje večkulturnosti najpogosteje obravnavajo pri likovnem pouku in družboslovnih predmetih (Bogatec in Zudič Antonič, 2014). Skoraj pričakovano – glede na stališča, ki jih učitelji izražajo do večkulturnosti – učitelji, ki so bolj naklonjeni večkulturnosti, to tematiko pri pouku pogosteje obravnavajo. Bolj kot izražajo podporo asimilaciji, manj pogosto obravnavajo področje večkulturnosti pri pouku.

Pretekle raziskave kažejo, da so mlajši učitelji bolj naklonjeni večkulturnosti, saj mljenjci poročajo o tem, da si želijo šole, ki je večkulturno orientirana (Castro, 2010). Starejši učitelji imajo do večkulturnosti bolj negativen odnos (Moree, Klaassen in Veugeler, 2008) kot njihovi mlajši kolegi. Druge raziskave kažejo, da imajo učitelji z nekoliko daljšo delovno dobo bolj pozitiven odnos do večkulturnosti (Karacabeya, Ozdere in Bozkusa, 2019). Rezultati naše raziskave so pokazali, da v stališčih do večkulturnosti med učitelji ni statistično pomembnih razlik glede na dolžino delovne dobe. Večkulturnosti so najbolj naklonjeni učitelji, ki so zaposleni med 20 in 30 let, najmanj pa učitelji začetniki. Učitelji začetniki so v primerjavi z drugimi učitelji najbolj naklonjeni asimilaciji.

Predstavljena raziskava ponuja vpogled v stališča osnovnošolskih učiteljev do večkulturnosti in jo je moč postaviti v obstoječi teoretični okvir, hkrati pa ponuja rezultate, ki nasprotujejo določenim obstoječim raziskavam. Glavna pomanjkljivost raziskave je nereprezentativnost vzorca, kar pomeni, da rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo. V vzorec raziskave smo zajeli zgolj 13% moških, vendar kot kažejo podatki statističnega urada (Tuš in Arandelović, 2017) za šolsko leto 2015/16, je bilo v

Sloveniji zaposlenih 12 % učiteljev (torej moških), kar pomeni, da je sestava vzorca po spolu blizu realnemu stanju.

Zaradi aktualnosti obravnavane teme vidimo možnosti za nadaljnje raziskovanje, ki bi moglo zajeti vse zaposlene v vzgoji in izobraževanju, torej vzgojitelje, učitelje v osnovnih in srednjih šolah, svetovalne delavce in vodstvene delavce. Raziskave bi lahko zajele predstavnike celotnega pedagoškega trikotnika, torej bi lahko preučili stališča učiteljev, staršev in učencev ter vključili medregijsko primerjavo—na eni strani med Primorsko in Prekmurjem, kjer imajo dolgo tradicijo večkulturnega izobraževanja, in na drugi strani jugovzhodno Slovenijo, kjer se prebivalci srečujejo s povečanim številom nezakonitih prehodov državne meje.

Pojem večkulturnosti po nekaterih opredelitvah zajema tudi študije homoseksualnosti in invalidnosti, zato je vsekakor smiselno v bodoče raziskave vključiti tudi ti področji.

Urška Pliberšek

Elementary School Teachers' Opinions on Multiculturalism

The effects of globalization, which are manifested in the development of telecommunication and the Internet and in the growing rate of migration, are also reflected in the ethnic and cultural heterogeneity of students (Neuner, 2002). Learning about different cultures is an essential and crucial part of modern education systems (Moree, Klaassen and Vuegelers, 2008). Postmodern societies are inclusive; accepting and supporting differences in cultural, ethnic and linguistic belonging (Cencič, Cotič and Medved Udovič, 2010, p. 20). Through multicultural education, students receive vital multicultural competence and knowledge (Barry and Lechner, 1995). Multicultural education can be used as a means to conquer problems that emerge from cultural diversity (Nakládálová and Stolinská, 2012).

Multiculturalism is a political concept that is used to define relations between cultures that coexist in a society. The concept of a multiracial society emerged in the USA as an ideological contrast to the assimilation theories of the seventies (Medica, 2011). The emergence of the concept in Europe is associated with the development of the industrial state. In that period, massive migrations took place from former colonies and Mediterranean countries to Northern Europe, Great Britain, Belgium, and Portugal (Radovan and Kościelnjak, 2015). The Central European understanding of cultural identity is one language, one nation, and one state. Accordingly, a country is a territory where different ethnic groups coexist but do not mix (Feichtinger and Cohen, 2014, p. 2). Slovenian legislation follows a pluralistic model of integration policies. Article 61 of the Slovenian Constitution states that: "Everyone has the right to freely express affiliation with his/her nation or national community, to foster and give expression to his/her culture, and to use his/her language and script."

According to UNESCO guidelines, multicultural education means "learning about other cultures in order to produce acceptance, or at least tolerance, of these cultures" (UNESCO, 2006, p. 18). Teachers have to adjust to the characteristics of the students

and use diverse teaching methods. Knowing their own multicultural attitudes enables teachers to work more successfully with students from diverse cultural backgrounds (Lou, 1994). Multicultural education is a vital part of modern education systems (Moree, Klaassen and Veugeler, 2008), which can be used as a means to solve problems emerging from cultural diversity (Nakládalová and Stolinská, 2012). This type of education encourages understanding, developing a respect of cultural differences, and ensuring equal opportunities to all members of society (Nieto Bode, 2008, as cited in Vrečar, 2011, p. 21). A discussion on cultural differences should take place as early as kindergarten (Kuščević, Brajčić and Tomašević, 2020, p. 56) and continue in elementary school. Teachers ought to include examples from different cultures in the learning process (NCCA, 2005, as cited in Vah Jevšnik, 2010, p. 136). Multicultural education has the longest tradition in the United States of America; in Europe it first emerged in Great Britain (Banks, 2009, as cited in Vrečar, 2011, p. 20).

As a member of the European Union, Slovenia is attractive for different immigrant groups. In the previous decade, the integration of immigrant children became the focus of different institutions (Sinjur, 2018, p. 129). The White Paper on Education in the Republic of Slovenia defines teaching for mutual respect, solidarity, tolerance, accepting and understanding diversity (Krek and Metljak, 2011, p. 17). Research shows that Slovenian teachers lack knowledge of multicultural education (Toplak and Vah Jevšnik, 2010, as cited in Vah Jevšnik, 2010, p. 137). Teachers define multicultural education as an approach that includes intrasubject integration and most teachers let children present their native countries (Bogatec and Zudič Avdič, 2014, p. 107). An analysis of the Slovenian elementary school curriculum shows that the education system in Slovenia is not oriented towards intercultural education. Furthermore, the education system is oriented towards assimilation (Skubi Ermenc, 2007).

According to the traditional research (Adrono, 1950, as cited in Ponce, 2017) of attitudes towards multiculturalism, women show greater support for multiculturalism than men; some studies of teachers' attitudes (Gürsoy, 2016) also confirm this finding. However, other studies (Karacabeya, Ozdere and Bozkus, 2019; Ponce, 2017) suggest that there is no statistically important difference between genders. Female teachers have better communication skills and more knowledge of multicultural education in comparison to their male colleagues (Bijelić, 2010, pp. 144-145). Previous research shows that female teachers who have been taking part in multicultural training programmes are more positively oriented towards multiculturalism (Pettus and Allain, 1999, as cited in Nadelson, 2002, p. 1190). The aim of this paper is to examine teachers' attitudes towards multiculturalism in general and multiculturalism associated with their education work, and to integrate the research findings with the existing literature.

Multicultural education is most present in art, the social sciences, and language-related school subjects (Bogatec and Zudič Antonič, 2014, p. 139). During teacher training, language teachers come across literature from all over the world, which explains their positive attitude towards multiculturalism (Karacabeya, Ozdere and Bozkusa, 2019, p. 390).

The research was conducted in January 2020. A quantitative study method, i.e., an online survey, was used. Teachers received the online survey by e-mail and through Facebook. The online survey was sent to schools (headteachers or secretaries), to a total of 127 e-mail addresses. Teachers had access to the survey between 27 January 2020

and 18 February 2020. The study sample consisted of 181 respondents, of whom 87% were female and 13% male. Factor analysis was used to examine teachers' attitudes; four factors were created. The factors "orientation towards multiculturalism" and "assimilation attitudes" were used to examine general attitudes towards multiculturalism. The factors "multiculturalism in school" and "multiculturalism as a challenge" were used to examine attitudes associated with multicultural education.

Results show that teachers have a positive attitude towards multiculturalism. Some 45% of teachers report positive attitudes towards multiculturalism in general and multiculturalism associated with their school work. Just under 40% of teachers report that multicultural education presents a challenge. Women ($R = 70.07$) see multicultural education as a bigger challenge than their male ($R = 51.92$) colleagues. Female teachers have a more positive attitude towards multiculturalism, however, the differences between men and women are not statistically significant. The results of the Kruskal-Wallis test ($H(7) = 16.49$, $p < 0.05$) show differences in teachers' attitudes towards multicultural education and the school subject they teach. Social sciences teachers express the most positive multicultural attitudes ($R = 92.07$); teachers of natural sciences ($R = 46.38$) express the most negative attitudes. Natural sciences teachers are most supportive of assimilation; on the other hand, physical education and technical education teachers are the least supportive of assimilation.

The frequency of multicultural education is strongly connected to orientation towards multiculturalism ($r = 0.35$, $p = 0.00$), multiculturalism in school ($r = 0.366$, $p = 0.00$) and multiculturalism as a challenge ($r = 0.338$, $p = 0.00$). Teachers with more positive attitudes towards multiculturalism deal with multicultural education more frequently than those with negative attitudes towards multiculturalism. A strong negative correlation ($r = -0.341$, $p = 0.00$) was found between the variables "frequency of multicultural education" and "assimilation attitudes". Teachers who show greater support for assimilation deal with multicultural education less often than their colleagues.

The findings of the study can be integrated with the existing literature. Natural sciences teachers express the most negative attitudes towards multiculturalism and the most positive attitudes towards assimilation; Barry and Lechner reached similar findings in 1995. Moree (2008) found that younger teachers are more positively oriented towards multiculturalism; another study (Castro, 2010) showed that millennium-generation students are positively oriented towards multicultural-oriented schools. Our research shows that teachers who are most inclined towards multiculturalism have worked in the education field for between 20 and 30 years. The youngest teachers have the most negative attitudes towards multiculturalism and the most positive attitudes towards assimilation. Similarly, Karacabeya, Özdere and Bozkus (2019) found that teachers with more years of service are more positively oriented towards multiculturalism.

The present paper offers an insight into the attitudes of Slovenian elementary school teachers. The research sample of teachers is not representative; however, the structure of the sample by gender is similar to the gender structure of the teacher population in Slovenia. The research sample consists of 13% of male teachers; in the 2015/2016 school year, 12% of Slovenian teachers were male (Tuš and Arandelović, 2017). The presented research topic should be examined further. Future studies should include all members of the pedagogical triangle (parents, teachers and students); an interregional comparison between areas with an existing tradition of multicultural education, such

as the Coastal-Karst Region and the Mura Region on the one hand, and regions that deal with increasing levels of illegal border crossings (Southeast Slovenia) on the other. Some definitions of multiculturalism include studies of disability and homosexuality, and I believe that these two areas should also be included in future research.

LITERATURA

1. Agirdag, O., Loobuyck, P. in Van Houtte, M. (2012). Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: A Research Note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(5), 368–376.
2. Aktoprak, A., Pervin, Y. in Ahmet, G. (2018). Attitudes of Primary School Teachers toward Multicultural Education. *Quality and Quantity*, 52, 181–194.
3. Barry, H. N. in Lechner, V. J. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 11(4), 149–161.
4. Bešter, R. (2003). Migracijska politika Slovenije in EU: primerjava zakonodaje, strateških dokumentov in priporočil, s poudarkom na integracijski politiki. Ljubljana: Mirovni inštitut. Dostopno na: http://www2.mirovni-institut.si/slo_html/publikacije/Bester01.pdf (pridobljeno 17.06.2020).
5. Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. V: Peko, A., Salić, M. in Jindra, R. (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam*. Osijek: Međunarodna znanstvena konferencija Obrazovanje za interkulturalizam.
6. Bogatec, N. in Zudič Antonič, N. (2014). Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo. Koper: Univerzitetna založba Annales.
7. Cencič, M., Cotič, M. in Medved Udovič, V. (2010). Spremembe pouka in kompetence učiteljev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(2), 19–34.
8. Částková, P. in Provázková Stolinská, D. (2012). Educational Strategy of Multicultural Education at Primary School and the Possibilities of their Monitoring. *Sapere Aude: Vzdělávání a dnešní společnost*.
9. EDUKA (2012). Medkulturna vzgoja v šoli: izhodišča in smernice. Dostopno na: <http://edukaitaslo.eu/uploads/analize/uploadsanalize18.pdf> (pridobljeno 20.06.2020).
10. Feichtinger, F. in Cohen, G. B. (2014). *Understanding multiculturalism: The Habsburg Central European experience*. New York: Berghahn books.
11. Gürsoy, A. (2016). Teacher's attitudes toward multicultural education according to some variables: native or foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2), 60–72.
12. Holm, G., Zilliacus, H., Talib, M. idr. (2009). *Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? Dialogues on Diversity and Global Education* (str. 11–28). Berlin: Peter Lang.
13. Karacabeya, M. F., Ozdere, M. in Bozkusa, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European journal of Educational Research*, 8(1), 383–393.
14. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
15. Kuščević, D., Brajčić, M. in Tomašević, N. (2020). Medkulturnost pri pouku – učenčeve preference likovnih del. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 56–71.
16. Lesińska, M. (2014). The European backlash against immigration and multiculturalism. *Journal of Sociology*, 50(1), 37–50.
17. Lou, R. (1994). Teaching all students equally. V: Roberts, H., Gonzales, J. C. (ur.). *Teaching from a multicultural perspective* (str. 28–45). London: Thousand Oaks.
18. Medica, K. (2011). Večkulturnost (multikulturnost): večkulturalizem (multikulturalizem). *Monitor ISH*, 13(1), 209–214.
19. Moree, D., Klaassen, C. in Veugeler, W. (2008). Teachers' ideas about multicultural education in a Changing Society: the Case of the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 7(1), 60–70.

20. Murdock, E. in Ferrings, D. (2016). Attitude toward multiculturalism: Majority in the minority perspective. V: Roland-Lévy, C., Denoux, C., Voyer, B. idr. (ur.). *Unity, diversity and culture*. 22nd Congress of the International Association for Cross-cultural Psychology.
21. Nadelson, S. L., Boham, D. M., Conlon-Khan, L. idr. (2012). A shifting paradigm: preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban education*, 47(6), 1183–1208.
22. Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. V: Huber, J. (ur.). *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*. Svet Evrope.
23. Radovan, M. in Košcielniak, M. (2015). Učenje in izobraževanje v skupnosti: vloga šole in skupnostnih organizacij. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
24. Ramsey, G. P., Williams, R. L. in Vold, B. E. (2003). *Multicultural education: a source book*. New York in London: Routledge Falmer.
25. Sinjur, A. (2018). Problematika vključevanja priseljenjskih učencev v slovenske šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 120–130.
26. Skubic Ermenc, K. (2007). Interkulturnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22(1–2), 128–135.
27. Toplak, K. (2019). *Migracijski pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej.
28. Tuš, J. in Arandelović, D. (2017). Strokovni delavci v osnovnih in srednjih šolah za mladino odrasle, šolsko leto 2015/16. Dostopno na: <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6940> (pridobljeno 18.06.2020).
29. UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (pridobljeno 18.06.2020).
30. *Ustava Republike Slovenije* (1991). Ljubljana: Mladinska knjiga.
31. Vah Jevšnik, M. (2010). Medkulturna vzgoja in izobraževanje v vrtcu in v prvem triletju osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(2–3), 133–141.
32. Verot, N. (2009). *Medkulturni dialog v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
33. Vrečer, N. (2007). Integracija kot človekova pravica: prisilni priseljenci iz Bosne in Hercegovine v Sloveniji. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
34. Vrečer, N. (2011). Učeče kulture : večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. *IB revija*, 45(1–2), 19–27.