

UČITELJI IZ SLOVENIJE IN ŠVEDSKE O POUČEVANJU (NOVO)PRISELJENIH UČENCEV

Irena LESAR,^I Ivana ČANČAR^{II} in Anita JUG DOŠLER^{III}

COBISS 1.01

IZVLEČEK

Učitelji iz Slovenije in Švedske o poučevanju (novo)priseljenih učencev

Vključevanje (novo)priseljenih otrok v osnovne šole je aktualen problem šolskih sistemov, saj po številnih mednarodnih raziskavah učenci s priseljenim ozadjem v večini držav ne dosegajo primerljivih šolskih rezultatov. Nekaterе države – kot je v našem primeru Švedska – se s to problematiko ukvarjajo že desetletja in so pri šolanju (novo)priseljenih učencev razvile številne podporne mehanizme. Rezultati raziskave kažejo, da v primerjavi s Švedsko slovenski šolski sistem ne zagotavlja razmer, v katerih bi se priseljeni učenci učinkovito učili slovenščino in razvijali svojo kulturno identiteto.

KLJUČNE BESEDE: (novo)priseljeni učenci, materni jezik, prilagajanje pouka, kulturna heterogenost oz. homogenost

ABSTRACT

Teachers from Slovenia and Sweden on Teaching (Newly) Immigrated Students

Integrating immigrant children in elementary schools is a problem for many school systems. A number of international studies show that in most countries students with immigrant backgrounds do not achieve comparable school outcomes. Some countries – such as Sweden in our case – have developed a range of support mechanisms. We found that Slovenia, in comparison to Sweden, does not provide the conditions to make it easier for immigrant students to learn Slovene and develop their own cultural identity.

KEY WORDS: (newly) immigrated students, mother tongue, teaching adaptation, cultural heterogeneity vs. homogeneity

I Dr. pedagogike, visokošolska učiteljica – docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, SI-1000 Ljubljana; e-pošta: irena.lesar@guest.arnes.si.

II Univ. dipl. prof. razrednega pouka; doktorska študentka programa Izobraževanje učiteljev in edukacijske vede, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, SI-1000 Ljubljana; sodelavka Inštituta za razvojne in strateške analize; e-pošta: ivana.cancar@gmail.com.

III Univ. dipl. pedagoginja, doktorska študentka Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani; e-pošta: anita1.jug@gmail.com.

UVOD

Število priseljencev¹ v večino evropskih držav precej narašča. Čeprav so razlogi preseljevanja ljudi zelo različni (ekonomski, politični in vojaški, osebni in družinski), jih z vidika posameznika lahko delimo na dejavnike odbijanja iz starega okolja (bodisi zaradi nemirov, političnih pritiskov, socialno-ekonomske brezperspektivnosti ...) in na dejavnike privlačevanja, ki posamezno osebo privlačijo v emigracijsko državo (zaposlitev, zatočišče, višji življenjski standard ...) (Lukšič Hacin 1999: 142–143). Povečevanje števila priseljenih pa pomembno vpliva tudi na različne družbene institucije v sleherni državi gostiteljici, med njimi nedvomno na šole, za katere je večji delež priseljenih učencev precejšen strokovni in organizacijski izziv. Sodobni šolski sistemi – še zlasti tisti, ki pravičnost izpostavljajo kot temeljno vrednoto in merilo kakovosti delovanja šol – temu področju namenijo nemalo pozornosti in pri iskanju bolj konstruktivnih rešitev izhajajo tudi iz ugotovitev nekaterih mednarodnih raziskav (npr. PISA, PIRLS), ki analizirajo rezultate tudi s tega vidika.

V raziskavi PISA se v večini držav kažejo pomembne razlike v dosežkih med priseljenimi učenci in tistimi brez priseljenkega ozadja (angl. *foreign background*). Raziskovalci končujejo analize primerjav z ugotovitvijo, da je razlike težko pripisovati izključno socialno-ekonomskim dejavnikom ali jeziku, ki ga ti učenci govorijo, nedvomno pa obstaja neodvisna zveza med statusom priseljenih učencev in njihovimi dosežki (OECD 2010: 81). Ob teh primerjavah rezultatov je treba namreč upoštevati, da je populacija priseljenih učencev v sleherni državi zelo heterogena (podobno ugotavljajo tudi Novak, Deutsch, Cankar, Dečman Dobrnjič 2009) in je v njej mogoče prepoznati številne podskupine: npr. glede na obdobje, v katerem so se s starši priselili v državo gostiteljico (in v tem kontekstu ločimo zlasti prvo in drugo, ponekod pa celo tretjo generacijo učencev s priseljenkim ozadjem), glede na njihove izkušnje s šolanjem v drugih državah, zaradi česar njihovo morebitno neuspešnost lahko le delno pripisujemo šolskemu sistemu države gostiteljice; kot tudi, da se v nekatere države preselijo učenci, ki so bistveno bolj usposobljeni (angl. *more skilled*) in imajo boljše izhodiščne možnosti, saj večinoma prihajajo iz socialno-ekonomsko precej bolj privilegiranih družin (npr. priseljeni v Avstralijo, Kanado, Novo Zelandijo), kot to velja za priseljene v druge države (OECD 2010: 67). V teh primerjavah se žal pogosto spregleda tudi dejanski napredek učencev s priseljenkim ozadjem, kajti v absolutnem pomenu so njihovi rezultati še vedno bistveno pod rezultati preostalih učencev. Pomembno pa je tudi upoštevati, da je njihovo šibko učno oz. akademsko napredovanje lahko odvisno od vstopa v nov šolski sistem, drugačnega predznanja kot tudi težav pri učenju novega jezika, kar se lahko pomembno povezuje z nenaklonjenostjo domačega okolja učenju novega jezika; in navsezadnje je jezik, ki ga govorijo doma, lahko velika ovira pri učnem napredovanju učenca v novem šolskem sistemu (prav tam: 66).

Vse odgovornosti za slabše dosežke učencev s priseljenkim ozadjem torej ne moremo pripisati nespodbudnim sistemskim možnostim šolanja te populacije učencev v določeni državi. Analiza šolanja učencev s priseljenkim ozadjem v različnih državah pokaže, da najbolj učinkoviti pristopi in strategije niso povsem enako sprejemljivi za vse šolske sisteme. Pri iskanju čim bolj podpornih rešitev je namreč pomemben holistični pristop, ki vključuje vse ravni delovanja šolskega sistema (institucionalno – šolsko, lokalno – skupnostno in občinsko, regionalno in nacionalno), hkrati pa je poseben izziv najti pravo ravnesje med univerzalnimi in ciljno usmerjenimi intervencijami (prav tam: 70).

Pri iskanju tega ravnovesja oz. čim bolj spodbudnih pedagoških praks pa imajo pomembno vlogo tudi učitelji, ki se vsakodnevno srečujejo s priseljenimi učenci. To neposredno pedagoško raven – poleg nacionalne in institucionalne – zlasti poudarjajo avtorji, ki izhajajo iz koncepta inkluzivnosti (npr. Dyson idr. 2004) kot tudi iz sodobnejših modelov inkluzivnega multikulturnega ter multikulturno in socialno-rekonstrukcionističnega šolanja (Seeberg idr. 1998 v: Skubic Ermenc 2003:104–106).

¹ V veljavni slovenski zakonodaji se za priseljence uporablja izraz tujec/migrant (Zakon o tujcih, Uradni list, št. 71/2008). V prispevku uporabljamo besedo priseljenec pa tudi novopriseljenec za tiste osebe, ki so se pravkar priselile v novo državo.

Namen pričujočega prispevka je odgovoriti na vprašanje, kako (lahko) učitelji v slovenskih in švedskih osnovnih šolah prilagajajo svoje pedagoško delo učencem s priseljenkim ozadjem in kako so pri tem strokovno podprti na institucionalni, lokalni in nacionalni ravni.

KDO SO PRISELJENCI NA ŠVEDSKEM IN V SLOVENIJI TER KATERE POSEBNE OBLIKE PEDAGOŠKEGA DELA SO PREDVIDENE V ŠOLSKIH SISTEMIH OBEH DRŽAV?

Prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev je prvenstvena naloga učitelja, in sicer na način, da bo učencu omogočil celostni razvoj ter uspešno doseganje ciljev šolanja. Vsekakor pa učitelj lahko to stori le ob primerni podpori šolskega sistema in različnih strokovnih institucij, saj je njihova naloga, da zagotovijo določene razmere in oblike pedagoškega dela za uspešno vključevanje (novo)priselnega učenca v šolo.

Delo s priseljenimi učenci je v različnih šolskih sistemih različno. Prav tako je velika razlika med podpornimi mehanizmi priseljenim učencem v Sloveniji in na Švedskem. Prva pomembna razlika je že v samem pojmovanju priseljenca in v pravicah, ki iz tega statusa izhajajo. Na Švedskem izraz priseljenec vključuje osebe, rojene v tujini, ki so se preselile na Švedsko, pa tudi osebe, ki imajo vsaj enega od staršev rojenega v tujini. Med priseljence se prav tako uvrščajo begunci ter prosilci za azil (Integrating immigrant ... 2003/04). Ob zadnjem popisu prebivalstva (Sweden's Statistic Centre 2011) je bilo ugotovljeno, da je bilo 1.384.929 prebivalcev na Švedskem rojenih v tujini (15,4 odstotka vseh prebivalcev), 1.797.889 (20 odstotkov vseh prebivalcev) pa je takih, ki imajo vsaj enega od staršev rojenega v tujini (prav tam).

V Sloveniji pojem priseljenca opredeljuje Resolucija o migracijski politiki RS (1999), in sicer se za »priseljenca/priseljenko šteje vsakdo po preteku enega leta od prijave prebivališča v RS«, medtem ko ima posameznik brez slovenskega državljanstva v prvem letu bivanja v državi Sloveniji status tujca ali pa je prosilec za azil oziroma begunec. Čeprav je v strokovni literaturi mogoče zaslediti, da med priseljence v širšem smislu pogosto prištevamo tudi potomce priseljencev, torej osebe, katerih starši (ali eden od staršev) niso bili rojeni v državi prebivališča (več o tem Strategija ... 2007: 8–9), tovrstno pojmovanje izraza v zakonodaji ni utemeljeno (Bešter 2006). V začetku leta 2010 je bilo med prebivalstvom Slovenije 12,4 odstotka prebivalcev rojenih v tujini (Statistični Urad Republike Slovenije 2011). Po številu priseljencev na vrhu še vedno ostajajo priseljeni iz držav nekdanje Jugoslavije, vedno pogostejše pa je zaslediti osebe, priseljene tudi iz drugih držav. V pričujočem prispevku nas bistveno bolj zanima, kaj status priseljenca pomeni na Švedskem in v Sloveniji, kadar gre za šoloobveznega otroka ali mladostnika.

Na Švedskem so otroci in mladi, ki imajo status priseljenca, pod enakimi pogoji kot švedski državljani upravičeni do obiskovanja vrtca, osnovne ter srednje šole ali programov za učence z učnimi težavami (Integrating immigrant ... 2003/04). Učenci s statusom priseljenca imajo pravico do učenja maternega jezika ter učne pomoči v maternem jeziku. V švedskem šolskem sistemu je več kot očitno zavedanje pomembnosti učenja materinščine, saj če učencu ne omogočamo razviti materinščine v dodelanem kodu (Bernstein 1996), mu s tem otežujemo tudi učenje jezika okolja. Vse to pa posredno vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih (Save the children 2001).

In na kakšen način se lahko uresničuje pravica do učenja maternega jezika ter učne pomoči v maternem jeziku? Novopriseljeni učenci se po priselitvi na Švedsko po navadi vključijo v t. i. pripravljalni razred (šved. *Förberedelseklasser*), ki ga organizirajo lokalne oblasti.² Ti razredi običajno vključujejo novopriseljene učence, med njimi učence, ki so prosilci za azil, in učence, ki so dobili dovoljenje za prebivališče v državi. S to zakonsko predvideno obliko dela skušajo novopriseljene učence čim bolj pripraviti

2 Prelaganje dolžnosti, ki se nanašajo na upoštevanje otrokovih pravic ter politike multikulturalizma, na lokalne oblasti je posledica decentraliziranega šolskega sistema (Integrating immigrant ... 2009).

na vključevanje v razrede večinskih šol. Tam se začnejo učiti švedščine – ob tem pa še vedno kultivirajo svoj materni jezik.³ Učenci dobijo primeren slovar ter delovne zvezke z enostavnimi nalogami, npr. preprosto računanje, diagrami, barvanje. Poleg tega dobijo knjigo za učenje švedščine, ki je napisana v njihovem maternem jeziku, enostavne pravljice v švedščini, barvice, svinčnike ter druge potrebščine. Na voljo imajo kotiček z računalniki za iskanje informacij in stik s prijatelji. Vključevanje na takšen način ne povzroči velikega kulturnega šoka, saj omogoča postopno spoznavanje novega jezika ter kulture družbe, v katero se vključujejo. Ko učitelj pripravljalnega razreda v sodelovanju z učenčevimi starši ter bodočim razrednikom oceni, da je učenec pripravljen na novo šolsko okolje, se začne vključevati v redni pouk. Najprej enkrat, nato dvakrat in na koncu štirikrat tedensko, šele nato začne obiskovati pouk le v redni šoli.⁴

Če učenec nima možnosti vključitve v pripravljalni razred (saj je njegova ustanovitev odločitev občin), se mu dodeli spremljevalca – po možnosti učitelja, ki govori učenčev materni jezik. V vsakem primeru pa so učitelji za učinkovito komunikacijo z učenci in s starši upravičeni do prevajalca, ki ga mora po zakonu zagotoviti občina (Integrating immigrant ... 2009). Ker se novopriseljene učence vključuje v redne razrede glede na njihovo starost (in ne glede na predznanje), pa to pomeni, da pogosto potrebujejo dodatno pomoč, saj je jasno, da se učni programi v različnih šolskih sistemih nemalo razlikujejo. Ta dodatna učna pomoč (angl. *study guidance*) je ponujena v švedskem in v maternem jeziku. Tovrstno delo večinoma poteka v manjši skupini učencev, če pa so težave izrazitejše, je lahko pomoč tudi individualna, in sicer med poukom ali po njem. Tudi organizacijska in finančna podpora te oblike pomoči sta v pristojnosti občin (Integrating immigrant ... 2003/04).

Različni statusi priseljenca v Sloveniji pa določajo različne obsege pomoči pri učenju slovenščine oz. upravičene dodatne pomoči v šoli, torej se zakonske rešitve za različne skupine priseljencev razlikujejo. V Strategiji vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007: 12) lahko razberemo, da so prosilci za azil v prvem letu osnovnošolskega izobraževanja upravičeni do dodatnega pouka slovenščine v obsegu do dve uri tedensko, otroci beguncev pa so upravičeni do 300 (+100) ur letno dodatnega pouka slovenščine. V nobenem od zakonov pa ni zaslediti npr. pravice do dodatne učne pomoči oz. dodatnega pouka slovenščine, čeprav je povsem jasno, da je zakonsko predviden obseg ur za učenje slovenskega jezika za osebe, ki ostanejo v Sloveniji, preskromen za učinkovito vključevanje v družbenoekonomsko okolje. Ekonomskim priseljencem in priseljencem s slovenskim državljanstvom je pravica do dodatnega pouka slovenščine v splošnih zakonih sicer priznana, vendar število ur ni opredeljeno.

Po Zakonu o osnovni šoli (2006) imajo otroci, ki so tuji državljani oz. osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije (10. člen). »Za otroke, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, se ob vključitvi v osnovno šolo organizira pouk slovenskega jezika in kulture, s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture« (Zakon 2011). Ob tem se zastavlja vprašanje, na kateri šoli in kako uresničujejo zapisano pravico do pouka maternega jezika in kulture. Ali pa se morda pri uresničevanju te pravice sklicujejo na možnosti učenja maternega jezika in spoznavanja kulture, ki jih organizirajo društva in veleposlaništva, kjer ta pouk najpogosteje poteka?

To so po trenutni (šolski) zakonodaji edini načini podpore novopriseljenim učencem. Morda je bolj pomembna in hkrati zaskrbljujoča ugotovitev, da je dejansko število izvajanja dodatnega pouka slovenščine – za v zakonodaji prepoznane skupine (novo)priseljenih učencev v osnovnih šolah – do ene ure

³ Če je v občini vsaj pet učencev z enakim kulturnim ozadjem, mora občina čim prej zagotoviti učitelja materinščine (Integrating immigrant ... 2009). Trenutno imajo pripravljena gradiva za poučevanje materinščine 36 različnih jezikov kot tudi spletno stran z osnovnimi informacijami v vseh teh jezikih (Tema modersmål).

⁴ Opisi so rezultat raziskovanja in sprotnega zapisovanja opazovanega v pripravljalnem razredu na Švedskem ene izmed soavtoric prispevka.

tedensko oz. do 35 ur letno (Strategija ... 2007: 12). Dejstvo je, da je za (novo)priseljene otroke slovenski jezik tuj/drugi jezik, kar za večino učencev pomeni manjšo ali večjo oviro pri doseganju in izkazovanju znanja (Lesar 2009). V kolikor strokovna in politična javnost tega dejstva ne bosta resneje vključevali v iskanje rešitev na področju šolanja otrok in mladostnikov, potem je jasno, da v Sloveniji še naprej ohranjamo asimilacijsko politiko in prakso in da ne ustvarjamo niti osnovnih razmer za uresničevanje ideje inkluzije, izražene v Salamanški izjavi, katere podpisnica je tudi Slovenija (prav tam).

Po pregledu podpornih mehanizmov v šolskem sistemu v smislu učinkovitega učenja jezika okolja ter ob tem ohranjanja lastne kulture in jezika Slovenija v primerjavi s Švedsko (novo)priseljenim učencem ne zagotavlja razmer za lažje učenje slovenščine ter hkratni razvoj svoje kulturne identitete. Pomembno je tudi poudariti, da učitelji slovenskega jezika do sedaj niso bili usposobljeni za poučevanje jezika oseb, ki jim slovenščina ni materni jezik, kar pomeni, da so (novo)priseljeni učenci po 35-urnem tečaju večinoma deležni poučevanja slovenskega jezika kot učenci, ki jim je slovenščina materinščina. Prav tako ustrezne podpore pri svojem pedagoškem delu niso deležni slovenski učitelji, saj so večinoma tako rekoč postavljeni pred dejstvo, da je v razredu učenec, ki slovenskega jezika ne razume. In kako se z dejstvom vse večjega števila (novo)priseljenih učencev v razredih spopadajo razredni učitelji v Sloveniji in na Švedskem, bomo v nadaljevanju pokazali na podlagi rezultatov raziskave.

EMPIRIČNI DEL

Namen in cilji raziskave

V prispevku predstavljamo nekatere rezultate raziskave, ki smo jo izvedli na vzorcu slovenskih in švedskih učiteljev v letih 2010 in 2011. S pomočjo vprašalnika smo želeli dobiti vpogled v to, kako učitelji v slovenskih in švedskih osnovnih šolah prilagajajo svoje delo in poučevanje (novo)priseljenim učencem ter ali imajo ob tem strokovno podporo.

V okviru raziskave smo iskali odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja: (1) kako učitelji prilagajajo pouk (novo)priseljenim učencem; (2) ali učitelji menijo, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik; (3) ali učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja ter evalvaciji, ki se nanaša na (novo)priseljene učence, sodelujejo tudi z drugimi učitelji; (4) na koga se učitelji lahko obrnejo v primeru, ko se srečajo s težavo v zvezi s poučevanjem (novo)priseljenega učenca; (5) kateri način ocenjevanja in evalvacije učitelji ocenjujejo kot najbolj primerne za (novo)priseljenega učenca; (6) če bi slovenski in švedski učitelji lahko izbirali, ali bi želeli poučevati v jezikovno in kulturno homogenem ali heterogenem okolju. Ob tem nas je še posebej zanimalo, ali se pri kateri od odvisnih spremenljivk pojavljajo pomembne razlike glede države poučevanja učiteljev (Slovenija, Švedska) in njihove delovne dobe. Ugotavljali pa smo tudi morebitne razlike v načinu prilagajanja dela in poučevanja učiteljev glede na tip šole, v kateri poučujejo (z več ali manj priseljenih učencev), in glede na željo poučevanja (v kulturno heterogenem ali homogenem razredu).

Raziskovalna metoda in opis instrumenta

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1991).

Anketni vprašalnik je poleg splošnih podatkov anketirancev (država, v kateri poučujete, delovna doba, odstotek (novo)priseljenih učencev v šoli, kjer poučujete) vseboval vprašanja odprtega in zaprtega tipa z enkratno in večkratno izbiro ter s stopnjevanimi in prostimi odgovori. Vsebinsko je pokrival področja, ki smo jih podrobneje že predstavili pri opisu namena in ciljev raziskave.

Opis vzorca in postopka zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je na Švedskem potekalo v mesecu novembru 2010, v Sloveniji pa v februarju 2011. Pri reševanju anketnega vprašalnika je v raziskavi sodelovalo 60 slovenskih razrednih učiteljev, od katerih jih 36 (60,0 odstotkov) poučuje v osnovnih šolah z do 30-odstotnim deležem priseljenih učencev, 24 (40,0 odstotkov) pa v osnovnih šolah z več kot 30-odstotnim deležem priseljenih učencev. Švedskih učiteljev na razredni stopnji, ki so reševali anketni vprašalnik, je bilo 33, od teh jih 9 (27,3 odstotka) poučuje v osnovnih šolah z do 30-odstotnim deležem priseljenih učencev, 24 (72,7 odstotka) pa v osnovnih šolah z več kot 30-odstotnim deležem priseljenih učencev. Vzorec je priložnosten.

Postopek obdelave podatkov

Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili prikaz atributivnih spremenljivk s frekvencami in z odstotki ter osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk. Pri preizkušanju razlik smo uporabili χ^2 – preizkus hipoteze neodvisnosti (kjer pogoji zanj niso bili izpolnjeni, smo uporabili Kullbackov 2l preizkus). Obdelava je bila izvedena s pomočjo programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Rezultati so prikazani tabelarično.

Rezultati z interpretacijo

V nadaljevanju prispevka predstavljamo le tiste dele vprašalnika, ki se nanašajo na predhodno zastavljeno raziskovalno vprašanje.

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako učitelji prilagajajo pouk priseljenim učencem. Ob tem smo natančneje raziskovali, kolikšen delež slovenskih in švedskih učiteljev:

- pripravi različne, bolj prilagojene delovne liste;
- prosi za pomoč prevajalca;
- ob koncu pouka učencem nudi dodatno pomoč;
- dela skupaj z drugimi učitelji (učitelji, ki vsaj pasivno govorijo učenčev materni jezik);
- sledi doseganju drugačnih/nizjih ciljev ter prilagaja ocenjevanje.

Razlike v odgovorih med slovenskimi in švedskimi učitelji glede priprave različnih, bolj prilagojenih delovnih listov, niso statistično značilne ($\chi^2 = 2,302$, $g = 1$, $P = 0,129$), saj dobra polovica slovenskih (59 odstotkov) in švedskih učiteljev (61 odstotkov) pripravlja prilagojena gradiva.

Večina slovenskih učiteljev (94,9 odstotka) pri pouku in poučevanju ne vključuje in ne računa na pomoč prevajalca. Švedskih učiteljev, ki prosijo za prevajalca, je v primerjavi s slovenskimi pomembno več ($\chi^2 = 8,608$, $g = 1$, $P = 0,003$), in sicer za 22,2 odstotka. Učitelji na Švedskem so za učinkovito komunikacijo s svojimi učenci in z njihovimi starši upravičeni do prevajalca. Slovenska zakonodaja brezplačnih prevajalcev, do katerih bi bili (za učinkovito komunikacijo z učenci in s starši) upravičeni učitelji, ne predvideva. Predpostavljamo, da je treba v tej sistemski (ne)urejenosti iskati razlog za tolikšno in tudi statistično pomembno razliko. Pri slovenskih učiteljih bi bilo (zaenkrat) sodelovanje s prevajalcem mogoče predvsem v povezavi z društvi, s prostovoljnimi delom študentov posameznih jezikov ali na stroške posamezne šole.

Odgovori med slovenskimi in švedskimi učitelji o nujenju dodatne pomoči učencem ob koncu pouka so zelo podobni. Med njimi nismo zasledili statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 5,046$, $g = 1$, $P = 0,084$), saj dobra polovica tako slovenskih (51,7 odstotka) kot švedskih učiteljev (51,5 odstotka) (novo) priseljenim učencem ob koncu pouka nudi dodatno pomoč, kar je za nas razveseljiv podatek.

Tabela 1: Slovenski in švedski učitelji o prilagoditvah poučevanja priseljenim učencem

			SLOVENIJA	ŠVEDSKA
Priprava različnih, bolj prilagojenih delovnih listov.	DA	f	34	20
		f (%)	58,6	60,6
	NE	f	24	13
		f (%)	41,4	39,4
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 2,302$, g = 1, P = 0,129	
Pomoč prevajalca.	DA	f	3	9
		f (%)	5,1	27,3
	NE	f	55	24
		f (%)	94,9	72,7
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 8,608$, g = 1, P = 0,003	
Nudenje dodatne pomoči ob koncu pouka.	DA	f	30	17
		f (%)	51,7	51,5
	NE	f	28	16
		f (%)	48,3	48,5
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 5,046$, g = 1, P = 0,084	
Sodelovanje pri delu z učitelji materinščine/učitelji, ki vsaj pasivno govorijo učenčev materni jezik.	DA	f	13	8
		f (%)	22,4	24,2
	NE	f	45	25
		f (%)	77,6	75,8
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 0,400$, g = 1, P = 0,842	
Sledenje doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajanju ocenjevanja.	DA	f	27	14
		f (%)	46,5	42,4
	NE	f	31	19
		f (%)	53,5	57,6
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 4,025$, g = 1, P = 0,045	

Iz tabele je razvidno, da slovenski učitelji (22,4 odstotka) in švedski učitelji (24,2 odstotka) dokaj izenačeno sodelujejo in delajo skupaj z drugimi učitelji (učitelji maternega jezika oz. učitelji, ki vsaj pasivno govorijo učenčev materni jezik). Med njimi pri tej postavki nismo zasledili statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 0,400$, g = 1, P = 0,842).

Med odgovori slovenskih in švedskih učiteljev pa smo zasledili statistično pomembne razlike glede sledenja doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajanju ocenjevanja ($\chi^2 = 4,025$, g = 1, P = 0,045), saj skoraj polovica slovenskih učiteljev (46,5 odstotka) sledi doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajanju pouka, medtem ko je takšnih učiteljev na Švedskem, z 42,2-odstotnim deležem, nekoliko manj. Slovenskim učiteljem takšno prilagajanje omogoča 19. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2008), kjer je zapisano:

Za učence, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: učenca tujci), se lahko v dogovoru s starši prilagodijo načini in roki za ocenjevanje znanja, število ocen ter drugo. Znanje učenca tujca se lahko ocenjuje glede na njegov napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanja, opredeljenih v učnih načrtih (prav tam).

Nadaljnja analiza podatkov je med slovenskimi učitelji pokazala pomembne razlike ($\chi^2 = 5,801$, g = 1, P = 0,016) med tistimi učitelji, ki poučujejo v razredu, v katerem je manj kot 30-odstotni delež (novo) priseljenih učencev, in tistimi, pri katerih je odstotek višji (več kot 30 odstotkov) (glej Tabelo 2), saj slednji pri pouku in poučevanju s 13-odstotnim deležem pomembno pogosteje prosijo za pomoč prevajalca.

Tabela 2: Pomoč prevajalca (Slovenija)

SLOVENIJA			Za pomoč prosim prevajalca		Skupaj
			NE	DA	
Odstotek priseljenih učencev na šoli	0–30 %	f	35	0	35,0
		f (%)	100	0	100,0
	30 in več %	f	20	3	23,0
		f (%)	87	13,0	100,0
Skupaj		f	55	3	58,0
		f (%)	94,8	5,2	100,0

Učitelji, ki poučujejo na šolah, na katerih je odstotek učencev s priseljenkim ozadjem višji, se večkrat srečajo z različno kulturo in jezikom. Ker se zgodi, da je učenčev jezik preveč različen od slovenskega, seveda lahko komunicirajo le s pomočjo prevajalca. Učitelji, ki za pomoč prosijo prevajalca, so najverjetneje imeli izkušnjo z (novo)priseljenimi učenci, s katerimi niso mogli komunicirati. Med švedskimi učitelji glede različnega odstotka (novo)priseljenih učencev nismo zasledili značilnih razlik.

Pri nadaljnjem iskanju razlik glede tega, ali se v prilagajanju pouka pojavljajo razlike med tistimi učitelji, ki bi si želeli poučevati v kulturno heterogenem okolju in tistimi, ki te želje nimajo, ter glede različne delovne dobe slovenskih in švedskih učiteljev, nismo izsledili statistično značilnih razlik. Frekvenčna analiza pa je pokazala, da tako slovenski kot švedski učitelji z delovno dobo do 10 let ter učitelji z delovno dobo od 21 let in več, v primerjavi z učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, pogosteje pripravljajo različne, bolj prilagojene delovne liste, pogosteje za pomoč prosijo prevajalca in sodelujejo pri delu z drugimi učitelji ter tudi pogosteje nudijo pomoč učencem ob koncu pouka.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, ali slovenski in švedski učitelji menijo, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik. Iz Tabele 3 lahko razberemo, da pomembno več švedskih učiteljev (62,5 odstotka) v primerjavi s slovenskimi (22 odstotkov) ocenjuje, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik, jezik okolja pa njegov drugi/tuj jezik. Razlike med slovenskimi in švedskimi učitelji so statistično značilne ($\chi^2 = 14,810$, $g = 1$, $P = 0,001$). Na poučevanje v maternem jeziku je opozarjal že Jan Amos Komensky, toda v sodobnosti je skoraj nemogoče zagotoviti materni jezik kot jezik poučevanja vsem učencem. Ni pa nemogoče učencem ponuditi inkluzivne in pravično naravnane šole, ki omogoča vsaj učenje materinščine in učno pomoč v maternem jeziku. Prav neustrezno vrednotenje pomena ohranjanja jezika in kulture priseljenih otrok in njuno neenako vrednotenje v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja se v Strategiji ... (2007) poudarja kot ključen problem. Pravzaprav pa v anketnem vprašalniku nismo preverjali situacije, ki obstaja ali pa bi bila izvedljiva. Preverjali smo stališča učiteljev.

Tabela 3: Stališča slovenskih in švedskih učiteljev do jezika poučevanja

			Mislim, da bi moral biti otrokov materni jezik tudi njegov učni jezik. Jezik okolja pa bi moral biti drugi/tuj jezik.		Skupaj
			NE	DA	
Država učitelja	SLOVENIJA	f	46	13	59
		f (%)	78,0	22,0	100,0
	ŠVEDSKA	f	12	20	32,0
		f (%)	37,5	62,5	100,0

Švedski učitelji se v tem primeru bolj zavedajo vpliva maternega jezika na otrokov osebnostni razvoj. Tako nizek odstotek odgovorov slovenskih učiteljev (22 odstotkov) kaže na precejšnjo neizobraženost učiteljev na tem področju, kar je kot velik problem izpostavljeno tako v Strategiji ... (2007) kot tudi pri

nekaterih avtoricah (Vižintin 2009; Lesar 2005; Skubic Ermenc 2003). Pri nadaljnji analizi spremenljivke jezik poučevanja med slovenskimi in švedskimi učitelji z različno delovno dobo nismo zasledili statistično značilnih razlik.

V okviru naslednjega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, ali učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja ter evalvaciji, ki se nanaša na (novo)priseljene učence, sodelujejo tudi z drugimi učitelji.

Tabela 4: Slovenski in švedski učitelji o sodelovanju z drugimi učitelji

			Sodelovanje z drugimi učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja, evalvaciji ipd.		Skupaj
			NE	DA	
Država učitelja	SLOVENIJA	f	32	26	58,0
		f (%)	55,2	44,8	100,0
	ŠVEDSKA	f	18	14	32,0
		f (%)	56,3	43,7	100,0

Med odgovori slovenskih in švedskih učiteljev o sodelovanju z drugimi učitelji pri pisanju priprav, načrtovanju prilagoditev in metod poučevanja ter evalvaciji ni statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 14,810$, $g = 1$, $P = 0,730$). Sodelovanje oz. timsko delo je del učiteljskega poklica. Ko ima učitelj težave, je priporočljivo, da se obrne na sodelavca, strokovnjaka, ki bolj obvlada neko drugo področje. Verjetno pa dobra polovica učiteljev, ki so odgovarjali na zastavljeno vprašanje, ne čuti oz. nima potrebe po sodelovanju, ker pri delu s priseljenimi učenci ne potrebujejo pomoči. Vsekakor bi sodelovanje med učitelji morali spodbujati in bi želeli, da bi bile frekvence učiteljev, ki med seboj sodelujejo, višje.

Pri četrtem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, na koga se učitelji lahko obrnejo v primeru, da se srečajo s težavo v zvezi s poučevanjem (novo)priselnega učenca (glej Tabelo 5). Razlike v odgovorih med slovenskimi in švedskimi učitelji o iskanju pomoči pri šolski svetovalni službi niso statistično značilne ($\chi^2 = 3,383$, $g = 1$, $P = 0,166$). Iz frekvenčne analize podatkov je razvidno, da se slovenski učitelji (78,3 odstotka) v primerjavi s švedskimi (78,7 odstotka) skoraj enako pogosto obrnejo na šolsko svetovalno službo, ko potrebujejo pomoč.

Tudi pri spremenljivki iskanje pomoči pri ravnatelju nismo zasledili statistično značilnih razlik ($\chi^2 = 2,938$, $g = 1$, $P = 0,187$). Tudi iz teh podatkov lahko ugotovimo, da se slovenski učitelji (40 odstotkov) podobno pogosto kot švedski učitelji (39,4 odstotka) po pomoč obrnejo na ravnatelja.

Med odgovori slovenskih in švedskih učiteljev smo zasledili statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 6,251$, $g = 1$, $P = 0,032$) glede tega, v kolikšni meri se v primeru, da potrebujejo pomoč, obrnejo na občinske organe. Frekvenčna analiza je pokazala, da se švedski učitelji (15,1 odstotka) v primerjavi s slovenskimi (1,6 odstotka) pomembno pogosteje obrnejo po pomoč na občinske organe. To je posledica sistemske ureditve in tega, da so za osnovne šole na Švedskem bistveno bolj odgovorne lokalne oblasti. Občine so tiste, ki skrbijo za razpoložljivost učiteljev maternih jezikov, logopedov, psihologov, svetovalcev ter za ustanovitev podpornih mehanizmov, kot je npr. pripravljalni razred. Zato so pomembne razlike pri tem raziskovalnem vprašanju pričakovane. Razlike v odgovorih med slovenskimi in švedskimi učitelji pa niso bile statistično značilne pri spremenljivki Ko potrebujem pomoč, se obrnem na sodelavce ($\chi^2 = 2,048$, $g = 1$, $P = 0,152$).

Pri nadaljnji analizi smo, upoštevajoč podatke o delovni dobi samo slovenskih učiteljev, naleteli na statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 10,741$, $g = 2$, $P = 0,005$). Analiza je pokazala, da se v Sloveniji učitelji z delovno dobo do 10 let ter učitelji z delovno dobo od 21 let in več, v primerjavi s slovenskimi učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, pogosteje obračajo na pomoč na šolsko svetovalno službo. Pri švedskih učiteljih glede različne delovne dobe pri omenjeni spremenljivki ni bilo statistično pomembnih razlik.

Tabela 5: Slovenski in švedski učitelji o iskanju pomoči pri svojem delu s priseljenimi učenci

			SLOVENIJA	ŠVEDSKA
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na šolsko svetovalno službo.	DA	f	47	26
		f (%)	78,3	78,7
	NE	f	13	7
		f (%)	21,7	21,3
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 3,383, g = 1, P = 0,166$	
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na ravnatelja.	DA	f	24	13
		f (%)	40,0	39,4
	NE	f	36	20
		f (%)	60,0	60,6
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 2,938, g = 1, P = 0,187$	
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na sodelavce.	DA	f	46	25
		f (%)	76,7	75,7
	NE	f	14	8
		f (%)	23,3	24,3
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 2,048, g = 1, P = 0,152$	
Ko potrebujem pomoč, se obrnem na občinske organe.	DA	f	1	5
		f (%)	1,6	15,1
	NE	f	59	28
		f (%)	98,4	84,9
Izid χ^2 preizkusa			$\chi^2 = 6,251, g = 1, P = 0,032$	

Pri naslednjem raziskovalnem vprašanju smo ugotavljali, kateri način evalvacije slovenski in švedski učitelji ocenjujejo kot najbolj primeren za (novo)priseljene učence (glej Tabelo 6). Med slovenskimi in švedskimi učitelji nismo zasledili statistično značilnih razlik ($\chi^2 = 6,056, g = 1, P = 0,301$) pa tudi frekvenčna struktura odgovorov kaže, da se odgovori slovenskih učiteljev glede načina ocenjevanja bistveno ne razlikujejo od odgovorov, ki so jih podali švedski učitelji.

Tabela 6: Način ocenjevanja, ki je po mnenju slovenskih in švedskih učiteljev najbolj primeren za (novo)priseljene učence

			Kakšen način ocenjevanja je po vašem mnenju najbolj primeren za (novo)priseljene učence					Skupaj
			znižam ocenjevalni kriterij	spregledam nekatere napake	drugo	za vse učence enak način ocenjevanja	manjkajoč podatek	
Država učitelja	SLOVENIJA	f	8	19	9	16	8	60,0
		f (%)	13,3	31,7	15,0	26,7	13,3	100,0
	ŠVEDSKA	f	5	11	4	8	5	33,0
		f (%)	15,1	33,3	12,1	24,2	15,1	100,0
Skupaj		f	13	30	13	24	13	93,0
		f (%)	14,0	32,3	15,1	24,7	13,9	100,0

Iz frekvenčne analize podatkov je razvidno, da tako pri slovenskih (31,7 odstotka) kot švedskih učiteljih (33,3 odstotka) prevladuje mnenje, da je najbolj primeren način za ocenjevanje (novo)priseljenih učencev ta, da se jim spregleda nekatere napake. Dobra četrtina slovenskih (26,7 odstotka) in slaba četrtina švedskih učiteljev (24,2 odstotka) pa meni, da bi moral biti za vse učence način ocenjevanja enak.

Pri zadnjem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, da v primeru, če bi slovenski in švedski učitelji lahko izbirali, ali bi želeli poučevati v jezikovno in kulturno homogenem ali heterogenem okolju.

Tabela 7: Slovenski in švedski učitelji o želji poučevati v kulturno homogenem oz. heterogenem razredu

			Če bi lahko izbiral/-a, bi poučeval/-a v:		Skupaj
			jezikovno in kulturno homogenem okolju	jezikovno in kulturno heterogenem okolju	
Država učitelja	SLOVENIJA	f	30	16	46,0
		f (%)	65,3	34,7	100,0
	ŠVEDSKA	f	2	24	26,0
		f (%)	7,6	92,4	100,0

Iz tabele 7 je razvidno, da je pomembno več švedskih učiteljev (92,4 odstotka) v primerjavi s slovenskimi (34,7 odstotka) odgovorilo, da v primeru, če bi lahko izbirali, bi si želeli poučevati v jezikovno in kulturno heterogenem okolju. Razlike med slovenskimi in švedskimi učitelji so statistično značilne ($\chi^2 = 22,262$, $g = 1$, $P = 0,000$). Iz frekvenčne analize je razvidno, da so švedski učitelji bolj pripravljeni sprejeti priseljene učence. Zavedajo se, da stik različnih kultur doprinese k razvoju in širjenju znanja vseh, učitelja in učencev. Pravzaprav pa imajo švedski učitelji razvitih tudi več sistemskih podpornih mehanizmov in rešitev. Vključevanje (novo)priseljenih tako ne pomeni bistveno večje obremenitve, kot jo imajo slovenski učitelji, saj nimamo sistemsko oblikovanih podpornih mehanizmov, kot jih imajo švedski učitelji. S tem, ko morajo slovenski učitelji novopriseljenega učenca naučiti jezik in mu nuditi pomoč tudi pri drugih predmetih, je lahko takšno vključevanje za (še zlasti neizkušenega) učitelja zelo naporno. Odstotek 34,7 prikazuje, da kulturne heterogenosti ne zavračajo vsi slovenski učitelji. Prav toliko se jih zaveda, da se drug od drugega lahko marsikaj naučimo in da se mora prilagajati tudi šola.

ZAKLJUČEK

Zavedamo se, da je vzorčna populacija slovenskih in švedskih učiteljev v naši raziskavi številčno nekoliko premajhna, da bi lahko ugotovitve kakorkoli posploševali. Toda kljub temu je treba poudariti, da do sedaj ni bila objavljena raziskava, ki bi predstavljala stališča in prakse učiteljev pri delu z (novo)priseljenimi učenci iz izbranih držav. Seveda lahko zasledimo ugotovitve raziskav v posameznih državah, ki so se ukvarjale s podobno tematiko (npr. Lesar 2005; Peček 2005; Skubic Ermenc 2003), in s katerimi lahko – do določene mere – primerjamo rezultate. Pa vendar menimo, da so izsledki pričujoče raziskave pomembni pri nadaljnjem razmisleku, kako urejati področje šolanja (novo)priseljenih učencev v Sloveniji. Dobljene rezultate smo skušali namreč razumeti v kontekstu (ne)urejenosti posameznih šolskih sistemov in ne le ugotavljati statistično pomembnih razlik v odgovorih.

Da si učitelji na Švedskem pri svojem delu pogosteje pomagajo s prevajalcem in da se pri iskanju pomoči pogosteje obračajo na občinske organe, je vsekakor pričakovana razlika, ki je odvisna od že razvitih podpornih mehanizmov v šolskem sistemu na lokalni ravni. Tudi razlika v odgovorih, ko slovenski učitelji pogosteje sledijo doseganju drugačnih/nizjih ciljev in prilagajajo ocenjevanje, je razumljiva ob upoštevanju novega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju (2008), ki jim to izrecno dovoljuje. Značilnost slovenskega šolskega sistema, ki za novopriseljene učence ne predvideva kakšnega uvajalnega obdobja pred vstopom učencev v redne razrede, je mnoge učitelje pred sprejetjem novega Pravilnika (2008) spravljal v nelagoden položaj, kajti v večini primerov je bilo nemogoče ocenjevati novopriseljene po istih merilih, kot so veljala za druge učence.

Kako pa razumeti neugotovljene (statistično nepomembne) razlike v načinih prilagoditev za (novo) priseljenega učenca med švedskimi in slovenskimi učitelji? Najprej je treba poudariti, da so (novo)priseleni učenci na Švedskem deležni bistveno več pozornosti, saj so razvite številne možnosti na ravni šolskega sistema, ki odgovarjajo na potrebe po učenju materinščine in ohranjanju kulture (7-letno brezplačno učenje materinščine; več o tem v Integrating immigrant ... 2009), po učenju švedščine in spoznavanju kulture (pripravljalni razred, individualna pomoč učitelja, ki govori učenčev jezik, učenje švedščine kot drugega jezika), ponujena pa jim je tudi učna pomoč po pouku (t. i. *study guidance*). Ob vseh teh možnih oblikah pomoči na sistemski ravni pa je treba upoštevati, da jim veliko podpore nudijo tudi učitelji, saj skoraj dve tretjini švedskih učiteljev iz našega vzorca zanje pripravljajo prilagojene delovne lističe, dobra polovica učiteljev nudi dodatno pomoč in skoraj četrtina učiteljev sodeluje z učitelji materinščine.

V Sloveniji pa so (novo)priseleni učenci v večini osnovnih šol⁵ deležni le prostovoljne pomoči učiteljev. Po rezultatih pričujoče raziskave lahko rečemo, da se kar dobra polovica učiteljev precej trudi, tako s prilagajanjem delovnih lističev priseljenim učencem kot tudi z nudenjem dodatne pomoči ob koncu pouka. S kakšnimi motivi in na kakšen način učitelji nudijo pomoč novopriseljenim učencem, še zlasti, kadar ti ne obvladajo učenčevega jezika, sta vprašanji, na kateri v pričujoči raziskavi niti nismo iskali odgovorov, bi jih pa bilo vredno poiskati. Zanimiva je tudi razlika med slovenskimi učitelji, ki poučujejo v šolah z nižjim (do 30-odstotnim) in višjim deležem priseljenih učencev (več kot 30-odstotnim), saj slednji pri pouku in poučevanju pomembno pogosteje prosijo za pomoč prevajalca. To je gotovo izsledek, ki bi ga veljalo v prihodnje natančneje proučiti, kajti sprašujemo se, na kakšen način učitelji ali pa šole pridejo do prevajalcev, kot tudi kako to, da so to obliko pomoči in sodelovanja razvili.

Brez dvoma pa pričujoča raziskava potrjuje, da stališča slovenskih učiteljev do jezika poučevanja (novo)priseljenih kažejo na precejšnjo neosveščenost učiteljev o pomembnosti razvoja materinščine pri učencih. To je nedvomno izsledek, ki bi moral vse izvajalce študijskih programov, ki pripravljajo na učiteljski poklic, zaskrbeti oziroma pripraviti do temeljitih premislekov, kako v študijski proces bolj učinkovito vključevati spoznanja o pomenu materinščine za razvoj identitete posameznika, za učinkovitejše učenje jezika okolja kot navsezadnje tudi za učno uspešnost (podobno tudi Vižintin 2010). V vseh pedagoških študijskih programih bi morala interkulturalna pedagogika imeti pomembnejše mesto.

Glede na priseljevanje v Slovenijo, ki se je od vstopa v Evropsko unijo močno povečalo (SURs 2010), bo treba v šolskem sistemu zagotoviti učinkovitejše mehanizme za zagotavljanje podpore pri akademskem in socialnem napredovanju (novo)priseljenih učencev, če želimo uresničevati tudi nekatere mednarodne dokumente (Konvencija o otrokovih pravicah, Salamanška izjava ...). Tudi z vidika učiteljev v praksi, ki se pogosto sami spopadajo s to težavno nalogo, želimo poudariti, da razen Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole (2010) konkretnejše oblike pomoči pri njihovem delu še niso razvite. Zato bi bilo nujno aktivno sodelovanje različnih strokovnih institucij (npr. Zavod RS za šolstvo, Pedagoški inštitut ...) v smislu oblikovanja nujnih gradiv in pripomočkov (slovarji, učbeniki za poučevanje slovenskega jezika kot tujega jezika ...), ki bodo učiteljem v pomoč pri poučevanju (novo)priseljenih učencev.

LITERATURA IN VIRI

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London, Bristol: Taylor & Francis.

⁵ Nekatere slovenske osnovne šole so razvile podporne mehanizme za lažje vključevanje novopriseljenih učencev v šolo: npr. t. i. uvajalnica oz. pripravjalnica, učenje materinščine, učenje slovenščine. Ti mehanizmi niso del sistemskih rešitev, ampak so večinoma razviti v okviru različnih projektov ali pa so iniciativa samih šol (npr. OŠ Koper, OŠ Matije Čopa Kranj, OŠ Hrpelje, OŠ Livada Ljubljana).

- Bešter, Romana (2006). *Integracijska politika – politika integracije migrantov: Teoretični primer in študija primera Republike Slovenije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Save the children (2001). *Denied a future? Summary*. London: Save the children.
- Dyson, Alan, Howes, Andy, Roberts, Barbara (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. *Special educational needs and Inclusive education: Major themes in education* (ur. David Mitchell). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 280–294.
- Integrating immigrant children into schools in Europe – Sweden* (2003/04). Brussels: Eurydice, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf (15. 4. 2011).
- Integrating immigrant children into schools in Europe* (2009). Brussels: Eurydice.
- Lesar, Irena (2005). The response of Slovenian teachers to the migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two Homelands* 22: 49–58.
- Lesar, Irena (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lukšič Hacin, Marina (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC.
- Novak, Marta, Deutsch, Tomi, Cankar, Franc, Dečman Dobrnjič, Olga (2009). Adaptation of schools to migration circumstances. *The 2009 Asian-Pacific forum on sociology of education: Social change and educational reform: Conference proceedings (English panels)*. Tainan: National University of Tainan, Taiwan, E-1-3-1-E-1-3-7.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes–volume II*, http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1,00.html (15. 4. 2011).
- Peček, Mojca (2005). Is primary school in Slovenia just and fair: The case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two Homelands* 22: 29–48.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije*. Uradni list RS, št. 40/99, <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2002106&stevilka=5265> (14. 4. 2011).
- Sagadin, Janez (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Skubic Ermenc, Klara (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtnice in šole* (2010), http://www.zrss.si/pdf/250811092039_smernice_dopolnitev.pdf (10. 6. 2011).
- Statistični urad Republike Slovenije, <http://www.stat.si/> (27. 4. 2011).
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Sweden's Statistic Centre, <http://www.scb.se/default2154.aspx> (10. 6. 2011).
- Tema modersmål*, <http://modersmal.skolverket.se/engelska/index.php/mother-tongue-education> (14. 4. 2011).
- Vižintin, Marijanca Ajša (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 30: 193–213.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini/Two Homelands* 32: 139–150.
- Zakon o osnovni šoli* (2006), <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (14. 4. 2011).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2011), <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727> (15. 6. 2012).

Zakon o tujcih v Republiki Sloveniji (2008), <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200871&stevilka=3101> (14. 4. 2011).