

Vključevanje učencev tujcev v slovenski šolski sistem: izzivi, stanja in priporočila

Raziskovalna naloga

Mateja Magdalenič

Osnovna šola Hinka Smrekarja

Ljubljana, julij 2026

SEZNAM KRATIC

- MVI – Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje
- ZRSŠ – Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- SLJ – slovenščina kot drugi jezik
- OECD – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj
- PISA – mednarodna primerjalna raziskava bralne, matematične in naravoslovne pismenosti (Programme for International Student Assessment)
- UNESCO – Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo
- GDPR – Splošna uredba o varstvu podatkov (Uredba (EU) 2016/679)
- SURS – Statistični urad Republike Slovenije
- BICS – osnovna medosebna komunikacijska spretnost (Basic Interpersonal Communicative Skills)
- CALP – kognitivno-akademska jezikovna usposobljenost (Cognitive Academic Language Proficiency)

Kazalo vsebine

SEZNAM KRATIC	1
KAZALO GRAFOV IN PREGLEDNIC	6
POVZETEK	7
ABSTRACT	8
1 Uvod	9
1.1 Opredelitev raziskovalnega področja	9
1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge	10
1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze	11
1.4 Raziskovalne metode	12
1.5 Izviren prispevek k praksi in teoriji	12
1.6 Omejitve raziskave	13
2 Teoretični del	14
2.1 Migracije in izobraževanje	14
2.2 Konceptualna opredelitev pojmov	15
2.2.1 Asimilacija, integracija in inkluzija	15
2.2.2 Kulturni in socialni kapital	15
2.2.3 Jezikovna socializacija in razvoj dvojezičnosti	16
2.3 Zakonodajni okvir v Republiki Sloveniji	16
2.4 Institucionalni pristopi in strategije	17
2.5 Primerjava z izbranimi evropskimi državami	17
2.6 Vloga učitelja in medkulturna kompetenca	18
2.7 Psihosocialni vidiki vključevanja	19
2.8 Vloga staršev, skupnosti in medkulturnega posredovanja	19
2.9 Pregled dosedanjih raziskav	20
2.10 Poseben izziv: mladoletniki brez spremstva	20
2.11 Vloga digitalnih orodij pri jezikovnem opismenjevanju	21
2.12 Ekonomski in družbeni vidiki vključevanja	21
2.13 Šolska klima in razredni management v raznolikih razredih	22
2.14 Vloga obšolskih in interesnih dejavnosti	22
2.15 Preverjanje in ocenjevanje znanja pri učencih, ki jezika še ne obvladajo	23
2.16 Vloga šolske knjižnice in dostopnosti gradiv	23
2.17 Ocenjevanje predznanja ob vpisu	23
2.18 Prehod med vrtcem in osnovno šolo ter med posameznimi triadami	24
2.19 Vloga ravnatelja kot pobudnika sprememb	24
2.20 Medvrstniško nasilje in diskriminacija na podlagi izvora	24

2.21 Vpliv vojne v Ukrajini na slovenski šolski sistem	25
2.22 Vrednotenje maternega jezika kot vira, ne ovire	25
2.23 Mreženje in izmenjava dobrih praks med šolami	26
2.24 Sklep teoretičnega dela.....	26
2.25 Vloga medijev in javnega mnenja	26
2.29 Od teorije k praksi: povezovalna nit naloge.....	27
2.30 Povzetek teoretičnih izhodišč po poglavjih.....	27
2.31 Kritični pomisleki k uporabljenim teoretičnim okvirom	28
2.26 Etične dileme raziskovanja z otroki priseljenci	28
2.27 Razrednik kot ključna oseba pri vključevanju	28
2.28 Prostovoljstvo in medgeneracijsko sodelovanje.....	29
2.32 Usposabljanje ravnateljev za vodenje raznolikih šol	29
2.33 Vloga obveščanja in ozaveščanja lokalne skupnosti	30
2.34 Prilagajanje kurikularnih vsebin v prvem obdobju vključevanja	30
3 Empirični del.....	32
3.1 Časovni potek in metodologija	32
3.2 Raziskovalni vzorec	32
3.3 Hipoteze	33
3.4 Razprava in rezultati.....	33
3.4.1 Geografska porazdelitev učencev tujcev	33
3.4.2 Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije	34
3.4.3 Občutek sprejetosti učencev tujcev.....	35
3.4.4 Potrditev hipotez.....	36
3.4.5 Povezanost med spremenljivkami	36
3.4.6 Analiza po starostnih skupinah in dolžini bivanja v Sloveniji	36
3.5 Kvalitativna analiza intervjujev z vodstvi šol	37
3.6 Razprava	38
3.7 Triangulacija virov podatkov	38
3.8 Predlog kazalnikov za spremljanje uspešnosti vključevanja	39
3.9 Študija primera: primer dobre prakse ene od sodelujočih šol	39
3.10 Razlike med mestnimi in podeželskimi šolami	40
3.11 Povratne informacije učencev tujcev o željenih izboljšavah	40
3.12 Povzetek empiričnih ugotovitev	40
3.13 Metodološki izzivi zbiranja podatkov pri mladoletnikih	41
3.14 Odgovori na raziskovalna vprašanja	41
3.15 Omejitve statistične analize	42

3.16 Metodološka refleksija.....	42
3.17 Povezava med velikostjo šole in razpoložljivimi viri	42
3.18 Dodatna opažanja iz odprtih odgovorov učiteljev	43
3.19 Dodatna analiza glede na spol in delovno dobo učiteljev	43
3.20 Sklep empiričnega dela glede na cilje naloge	43
3.21 Sinteza kvantitativnih in kvalitativnih ugotovitev	44
3.22 Primerjava rezultatov z izsledki predhodnih slovenskih raziskav	44
3.23 Razlike med prvo in drugo generacijo priseljencev v vzorcu	44
3.24 Zaznana sprememba stanja v zadnjih petih letih po oceni vodstev šol	45
4 Sklepne ugotovitve.....	46
4.1 Predlogi za nadaljnje raziskovanje	47
4.2 Širši družbeni pomen uspešnega vključevanja	47
4.4 Kritični pogled na predlagana priporočila	47
4.5 Zaključna misel.....	48
4.6 Strnjeno sporočilo za oblikovalce politik	48
4.7 Osebni pogled avtorice	48
4.8 Možni viri financiranja predlaganih ukrepov	49
4.9 Sklepna beseda	49
4.3 Časovni okvir za uresničevanje priporočil.....	49
4.10 Vloga te naloge v širšem kontekstu OŠ Hinka Smrekarja	50
5 Viri in literatura	51
6 Slovar ključnih pojmov	53
7 Priloge	55
Priloga 1: Anketni vprašalnik za učitelje (skrajšan povzetek)	55
A. Demografski podatki.....	55
B. Vprašanja zaprtega tipa (5-stopenjska Likertova lestvica: 1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam)	55
C. Odprti vprašnji.....	56
Priloga 2: Okvirna vprašanja za intervju z vodstvi šol	56
Priloga 3: Primer kodirne sheme za tematsko analizo intervjujev	56
Priloga 4: Primerjava izbranih evropskih modelov vključevanja	56
Priloga 5: Predloga individualiziranega načrta vključevanja učenca	57
Priloga 6: Ponazoritveni povzetek intervjuja (anonimizirano).....	57
Priloga 7: Okvirna vprašanja za morebitno anketo med starši.....	58
Priloga 8: Šifrant sodelujočih šol.....	58
Priloga 9: Primer prilagojenega učnega lista	58
Priloga 10: Primer večjezičnega obvestila za starše	59

Priloga 11: Okvirni vprašalnik za samoevalvacijo šole	59
Priloga 12: Parafrazirani odgovori učencev tujcev na odprto vprašanje	60
Priloga 13: Kontrolni seznam za izvedbo uvajalnega tedna.....	60
Priloga 14: Vprašanja za evalvacijo sodelovanja z medkulturnim mediatorjem	61
Priloga 15: Povzetek dokumenta za hitro branje.....	61
Priloga 16: Predlog strukture predstavitve ugotovitev na učiteljskem zboru	62
Priloga 17: Slovarček za starše (osnovne šolske izraze).....	62
Priloga 18: Zaključna opomba o uporabi prilog	62

KAZALO GRAFOV IN PREGLEDNIC

Graf 1: Število učencev tujcev po regijah

Graf 2: Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije učencev tujcev

Preglednica 1: Ocenjena rast števila učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah (2015–2025)

Preglednica 2: Najpogostejši izzivi učiteljev pri delu z učenci tujci

Graf 3: Občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju

Preglednica 3: Značilnosti vzorca šol (N = 14)

Opomba: Natančne strani zgornjih seznamov se v Wordu posodobijo samodejno (desni klik → Posodobi polje), ko je dokument dokončno oblikovan.

POVZETEK

Raziskovalna naloga obravnava vključevanje učencev tujcev v slovenski osnovnošolski sistem. Namen naloge je ugotoviti dejanski položaj učencev tujcev, preučiti stališča učiteljev o uspešnosti integracije, raziskati subjektiven občutek sprejetosti učencev tujcev ter izsledke dopolniti s poglobljenimi intervjuji z vodstvi šol. Teoretični del naloge predstavlja ključne koncepte s področja migracij in izobraževanja (asimilacija, integracija, inkluzija, kulturni in socialni kapital, akulturacija), zakonodajni okvir v Republiki Sloveniji ter primerjavo z izbranimi evropskimi državami.

V empiričnem delu je bila izvedena anketa med 87 učitelji iz 14 osnovnih šol, primerjalna analiza dosežkov 312 učencev ter osem polstrukturiranih intervjujev z vodstvi šol. Rezultati kažejo, da učitelji integracijo v veliki meri ocenjujejo kot le delno uspešno, da tretjina učencev tujcev doživlja občutke izključenosti in da je geografska porazdelitev učencev tujcev v Sloveniji izrazito neenakomerna, z največjo koncentracijo v osrednjeslovenski regiji. Vse štiri zastavljene hipoteze so bile potrjene, ena delno. Naloga se zaključi s praktičnimi priporočili za oblikovalce politik, šole, učitelje in starše ter s predlogi za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: učenci tujci, integracija, inkluzija, slovenski šolski sistem, medkulturna pedagogika, akulturacija

ABSTRACT

This research paper addresses the inclusion of foreign-born pupils in the Slovenian primary education system. The purpose of the paper is to determine the actual position of foreign pupils, to examine teachers' views on the success of integration, to explore foreign pupils' subjective sense of acceptance, and to complement the findings with in-depth interviews with school management. The theoretical part presents key concepts from the field of migration and education (assimilation, integration, inclusion, cultural and social capital, acculturation), the legislative framework in the Republic of Slovenia, and a comparison with selected European countries.

In the empirical part, a survey was conducted among 87 teachers from 14 primary schools, together with a comparative analysis of the achievements of 312 pupils and eight semi-structured interviews with school management. The results show that teachers largely assess integration as only partially successful, that a third of foreign pupils experience feelings of exclusion, and that the geographical distribution of foreign pupils in Slovenia is markedly uneven, with the largest concentration in the central Slovenian region. All four hypotheses were confirmed, one only partially. The paper concludes with practical recommendations for policy makers, schools, teachers and parents, as well as suggestions for further research.

Keywords: foreign pupils, integration, inclusion, Slovenian school system, intercultural pedagogy, acculturation

1 Uvod

1.1 Opredelitev raziskovalnega področja

Slovenija se v zadnjih letih sooča z vse večjim številom priseljencev, kar se odraža tudi v njenih izobraževalnih ustanovah. Osnovne šole po vsej državi so postale prizorišče kulturne in jezikovne raznolikosti, saj se vanje vključuje vedno več učencev iz različnih držav sveta. Ta demografska sprememba prinaša neprecenljive priložnosti za medkulturno obogatitev in razvoj strpnosti, hkrati pa postavlja pred slovenski šolski sistem, učitelje, vrstnike in same učence tujce številne ter kompleksne izzive.

Integracija učencev tujcev v novo šolsko okolje je daleč od preprostega procesa. Ne gre zgolj za vpis v šolo ali dodelitev učilnice, temveč za celovito vključevanje posameznika v neznan sistem, ki pogosto zahteva prilagoditev na nov jezik, drugačno kulturo, nepoznane učne metode in vzpostavitev socialnih vezi v novem okolju. Otroci, ki so morali zapustiti svoje domove in se preseliti v drugo državo, se pogosto soočajo s čustvenimi in psihološkimi obremenitvami, ki lahko močno vplivajo na njihovo akademsko uspešnost in splošno dobro počutje (Beltram, Žalec, Mirčeva in Turk, 2014, str. 63–65). Jezikovna bariera je verjetno najvidnejša ovira, saj otežuje komunikacijo tako z učitelji kot z vrstniki, kar lahko vodi v izolacijo in frustracije.

Naloga slovenskega šolskega sistema je, da tem otrokom zagotovi enake možnosti za izobraževanje in socialno vključevanje, kot jih imajo slovenski učenci. Izobraževanje odraslih in otrok iz ranljivih skupin je pri tem temeljni pogoj za razvoj inkluzivne in strpne skupnosti (Jelenc, 2016, str. 100–110). Kljub obstoječim zakonodajnim okvirom in prizadevanjem posameznih šol izzivi še vedno obstajajo – pomanjkanje specifičnih programov, zadostnega usposobljenega kadra in finančne podpore za delo z učenci tujci so le nekateri od dejavnikov, ki ovirajo optimalno integracijo.

Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije se je delež učencev tujcev v osnovnošolskem izobraževanju v zadnjem desetletju znatno povečal, kar je posledica več sočasnih migracijskih valov – ekonomskih migracij z območja nekdanje Jugoslavije, begunske krize po letu 2015 ter, v zadnjem obdobju, prihoda oseb, ki bežijo pred vojno v Ukrajini (Statistični urad Republike Slovenije, 2024). Slovenske osnovne šole so se tako v razmeroma kratkem času znašle pred nalogo, da hkrati zagotavljajo kakovostno poučevanje slovenskega jezika kot drugega jezika, psihosocialno podporo in enakovredno vključevanje v razredno skupnost za otroke z zelo raznolikimi jezikovnimi, kulturnimi in izobraževalnimi izhodišči.

Medtem ko so posamezni vidiki vključevanja učencev tujcev v slovenski prostor že bili predmet strokovne obravnave (Vižintin, 2017), pa celostnih empiričnih vpogledov, ki bi hkrati zajemali stališča učiteljev, objektivne podatke o geografski razporeditvi ter subjektivno izkušnjo učencev tujcev samih in izkušnje vodstev šol, še vedno primanjkuje. Pričujoča raziskovalna naloga želi to vrzel delno zapolniti.

Za namene te naloge je izraz »učenec tujec« uporabljen v skladu s pogosto rabo v strokovni in šolski praksi ter zajema učence, ki nimajo slovenskega državljanstva, ne glede na razlog in dolžino njihovega bivanja v Sloveniji. Zavedamo se, da gre za heterogeno skupino, ki vključuje tako otroke ekonomskih migrantov, ki so se v Slovenijo priselili z družino zaradi zaposlitve, kot tudi otroke beguncev ali prosilcev za mednarodno zaščito, katerih okoliščine prihoda so pogosto bistveno bolj travmatične. Kjer je bilo mogoče, te razlike v nadaljevanju naloge posebej izpostavimo.

Rast števila učencev tujcev v zadnjem desetletju ponazarja preglednica 1.

Šolsko leto	Št. učencev tujcev (ocena)	Delež med vsemi učenci	Indeks rasti (2015/16 = 100)
2015/16	5 100	2,7 %	100
2018/19	7 400	3,7 %	145
2021/22	9 800	4,8 %	192
2024/25	13 200	6,1 %	259

Preglednica 1: Ocenjena rast števila učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah (2015–2025)

Vir: Statistični urad Republike Slovenije, 2024; lastni izračuni

Podatki kažejo, da se je število učencev tujcev v desetletnem obdobju več kot podvojilo, kar sistemu nalaga vse večje pritiske na razpoložljive kadrovske in finančne vire. Rast ni bila enakomerna, temveč je sledila valovom priseljevanja – opaznejši skoki so vidni po letu 2015 (begunska kriza) in po letu 2022 (vojna v Ukrajini).

1.2 Namen in cilji raziskovalne naloge

Namen te raziskovalne naloge je ugotoviti dejanski položaj učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah ter rezultate primerjati z ugotovitvami domačih in tujih strokovnjakov s področja integracije in inkluzivnega izobraževanja.

Cilji naloge so:

- ugotoviti obseg in geografsko porazdelitev učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah;

- preučiti stališča učiteljev o uspešnosti integracije in izzivih, s katerimi se soočajo;
- raziskati subjektivni občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju;
- primerjati ugotovitve ankete z izkušnjami vodstev šol, pridobljenimi s poglobljenimi intervjuji;
- umestiti slovensko prakso v širši evropski kontekst s primerjavo izbranih tujih modelov vključevanja;
- podati praktične predloge za šolsko politiko, svetovanje, starše in učitelje.

Raziskovalna naloga je zasnovana tako, da odgovori niso namenjeni zgolj akademski razpravi, temveč naj bi predstavljali uporabno osnovo za konkretne odločitve na ravni šole, lokalne skupnosti in državne politike.

1.3 Raziskovalna vprašanja in hipoteze

Na podlagi navedenih ciljev so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1: Kakšna je geografska porazdelitev učencev tujcev po slovenskih regijah in kateri dejavniki jo pojasnjujejo?
- RV2: Kako učitelji ocenjujejo uspešnost integracije učencev tujcev in katere ovire pri tem najpogosteje izpostavljajo?
- RV3: Kakšen je subjektivni občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju?
- RV4: Kako vodstva šol ocenjujejo sistemsko podporo in katere primere dobre prakse izpostavljajo?

Raziskovalna vprašanja se osredotočajo na pristope šol k vključevanju, specifične ovire, s katerimi se srečujejo učenci tujci, ter učinkovitost obstoječih ukrepov podpore. Zastavljene so bile štiri hipoteze:

H1: Učenci tujci se v povprečju težje vključujejo v razredne aktivnosti in navezujejo stike s slovenskimi vrstniki v primerjavi s slovenskimi učenci.

H2: Večina učiteljev meni, da šole nimajo dovolj finančnih in kadrovskih virov za učinkovito pomoč učencem tujcem.

H3: Učenci tujci pogosteje doživljajo občutke osamljenosti ali izključenosti kot njihovi slovenski vrstniki.

H4: Šole, ki imajo dlje časa organizirano sistematično podporo za učence tujce (npr. dodatne ure SLJ, izkušnje z medkulturnim posredovanjem), dosegajo boljše rezultate integracije po oceni učiteljev.

1.4 Raziskovalne metode

Raziskava je kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih metod. Glavni orodji sta bili anonimni anketni vprašalnik za učitelje (N = 87) in primerjalna analiza učnih dosežkov učencev (N = 312 iz 14 osnovnih šol), dopolnjena s polstrukturiranimi intervjuji z vodstvi šol ter analizo relevantne zakonodaje in statističnih podatkov.

Anketni vprašalnik za učitelje je bil sestavljen iz treh sklopov: demografskih podatkov, vprašanj zaprtega tipa s petstopenjsko Likertovo lestvico strinjanja ter dveh odprtih vprašanj, ki sta udeležencem omogočila, da z lastnimi besedami opišeta izzive in primere dobre prakse. Instrument je bil pred izvedbo pilotno preizkušen na manjšem vzorcu petih učiteljev, na podlagi česar so bile posamezne formulacije jezikovno poenostavljene.

Za analizo kvantitativnih podatkov so bile uporabljene metode opisne statistike (frekvence, deleži, aritmetične sredine), za preverjanje povezanosti med spremenljivkami pa hi-kvadrat test neodvisnosti in Pearsonov koeficient korelacije, kjer je to narava podatkov dopuščala. Kvalitativni del raziskave – polstrukturirani intervjuji z osmimi ravnatelji oziroma pomočniki ravnateljev – je bil analiziran s postopkom tematske analize, pri čemer so bile kode oblikovane induktivno na podlagi zapiskov in transkriptov.

Pri izvedbi raziskave so bila upoštevana temeljna etična načela: prostovoljnost sodelovanja, anonimnost odgovorov, informirano soglasje in možnost kadarkoli odstopiti od sodelovanja. Za sodelovanje mladoletnih učencev je bilo pridobljeno pisno soglasje staršev oziroma skrbnikov, podatki pa so bili obdelani skladno z Uredbo (EU) 2016/679 (GDPR).

1.5 Izviren prispevek k praksi in teoriji

Raziskovalna naloga prispeva k praksi z empiričnimi podatki iz slovenskega lokalnega okolja, ki jih je mogoče neposredno uporabiti pri oblikovanju šolskih politik, delavnic za učitelje in starše ter svetovalnem delu. Izvirnost naloge je v tem, da teoretične ugotovitve uveljavljenih avtorjev (Esser, UNESCO, Banks) preverjamo v konkretnem slovenskem šolskem kontekstu.

Naloga je namenjena širokemu krogu bralcev: oblikovalcem izobraževalne politike na ravni Ministrstva za vzgojo in izobraževanje, ravnateljem in učiteljem, šolskim svetovalnim delavcem, pa tudi staršem učencev tujcev, ki iščejo informacije o podpornih mehanizmih, ki so jim na voljo. S povezovanjem kvantitativnih in kvalitativnih podatkov naloga presega pogosto ozko, zgolj statistično obravnavo teme in ponuja bolj celostno sliko.

1.6 Omejitve raziskave

Raziskava ima kljub skrbni metodološki zasnovi nekatere omejitve, ki jih je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov. Vzorec 14 osnovnih šol, čeprav geografsko raznolik, ne omogoča statistične posplošitve na raven celotne Slovenije, saj šole niso bile izbrane z verjetnostnim vzorčenjem, temveč na podlagi pripravljenosti za sodelovanje. Presečna zasnova raziskave (podatki so bili zbrani v enem časovnem obdobju) onemogoča sklepanje o vzročno-posledičnih razmerjih ali spremljanje sprememb skozi čas.

Nadalje se anketni podatki o stališčih učiteljev opirajo na samoporočanje, kar lahko vodi v socialno zaželeno odgovore. Podobno je bila zaradi jezikovnih ovir anketa med učenci tujci izvedena le med učenci 4. in 5. razreda, ki so že dosegli zadostno raven znanja slovenščine za samostojno izpolnjevanje vprašalnika, kar iz vzorca izključuje najmlajše in jezikovno najšibkejšo učence – torej prav tiste, pri katerih so izzivi integracije morda največji. Nazadnje gre pri kvalitativnem delu za mnenja vodstev šol, ne pa učiteljev na razredni stopnji, kar ponuja drugačno, a ne nujno reprezentativno perspektivo.

Omeniti velja tudi, da naloga ne razlikuje sistematično med posameznimi podskupinami učencev tujcev glede na državo izvora ali razlog priselitve, čeprav se izkušnje otrok ekonomskih migrantov in otrok beguncev lahko bistveno razlikujejo. Prihodnje raziskave bi lahko to razliko podrobneje naslovile, saj lahko združevanje vseh učencev tujcev v eno kategorijo prikrije pomembne razlike v njihovih potrebah in izkušnjah.

2 Teoretični del

2.1 Migracije in izobraževanje

Sodobni svet zaznamujejo intenzivni migracijski tokovi, ki so posledica globalizacije, ekonomskih disparitet, političnih konfliktov in podnebnih sprememb. Ti tokovi imajo globok vpliv na družbe po vsem svetu, vključno s Slovenijo. V tem kontekstu izobraževalni sistem igra ključno vlogo pri vključevanju priseljencev, saj je šola eno izmed prvih in najpomembnejših okolij, kjer se posamezniki, ki prihajajo iz drugih kultur, srečajo z novim družbenim okoljem in njegovimi normami. Beltram in sodelavci (2014, str. 63–65) ugotavljajo, da je formalno izobraževanje odraslih in otrok priseljencev pogoj za njihovo dolgoročno vključitev v novo skupnost.

Priseljevanje prinaša bogato paleto jezikovne, kulturne in etnične raznolikosti, ki obogati šolsko skupnost, hkrati pa postavlja pred izobraževalne sisteme nove in kompleksne izzive. Ti niso omejeni le na jezikovno področje, temveč segajo na področje socialne integracije, medkulturnih odnosov, prilagoditve kurikuluma, usposabljanja učiteljev in zagotavljanja enakih izobraževalnih priložnosti za vse (Eurydice, 2018).

Po podatkih Eurostata se je delež učencev s priseljenkim ozadjem v osnovnošolskem izobraževanju v državah EU v zadnjih petnajstih letih postopno povečeval, pri čemer med državami članicami obstajajo velike razlike glede na zgodovino priseljevanja, geografsko lego in ekonomsko privlačnost (Eurydice, 2019). Slovenija je bila zgodovinsko predvsem tranzitna država, vendar se je po letu 2015 in ponovno po letu 2022 njena vloga spremenila – vedno več družin se v Sloveniji tudi trajneje naseli, kar neposredno vpliva na strukturo šolske populacije.

Raziskave kažejo, da uspešnost vključevanja učencev priseljencev ni odvisna zgolj od individualnih dejavnikov (starost ob prihodu, predznanje jezika, izobrazba staršev), temveč v veliki meri tudi od institucionalnega konteksta – torej od tega, kako je izobraževalni sistem pripravljen sprejeti raznolikost (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 45). Teorija primerjalnega integracijskega konteksta (Crul in Schneider, 2010) izpostavlja, da imajo bolj fleksibilni in decentralizirani šolski sistemi z zgodnjo jezikovno podporo praviloma boljše izobraževalne izide za učence priseljence kot sistemi, ki temeljijo na zgodnji selekciji in strogi kategorizaciji učencev.

2.2 Konceptualna opredelitev pojmov

2.2.1 Asimilacija, integracija in inkluzija

Razumevanje različnih pristopov k vključevanju priseljencev je ključno za oblikovanje uspešnih izobraževalnih praks. V pedagoških teorijah imajo ti izrazi različne pomene, ki odražajo različne filozofije o sobivanju kultur v družbi.

Asimilacija je proces, pri katerem se priseljenci v celoti prilagodijo dominantni kulturi države gostiteljice, pri čemer pogosto opustijo svojo lastno kulturno identiteto. Asimilacijski modeli temeljijo na predpostavki, da je jezikovna in kulturna homogenost predpogoj za socialno kohezijo (Gogolin, 2002, str. 57). Takšen pristop vodi do izgube identitete, zmanjšane samopodobe in občutkov odtujenosti (Portes in Rumbaut, 2001, str. 45).

Integracija predstavlja uravnotežen in dvosmeren proces vključevanja, ki omogoča ohranjanje lastne kulturne identitete ob hkratnem sprejemanju norm gostiteljske družbe. Esser (2001, str. 70) integracijo definira kot »proces, ki vključuje strukturno, kulturno in identifikacijsko vključenost, kjer posamezniki ohranijo svojo identiteto, hkrati pa sodelujejo v življenju gostiteljske družbe.«

Inkluzija ali vključujoče izobraževanje je širši in sodobnejši koncept, ki se osredotoča na preoblikovanje celotnega šolskega sistema, da bi bil dostopen in relevanten za vse učence, ne glede na njihove značilnosti, potrebe ali ozadje. UNESCO (2005) poudarja, da je inkluzivno izobraževanje »proces obravnavanja in odzivanja na raznolikost potreb vseh učencev s povečano udeležbo pri učenju, kulturah in skupnostih ter zmanjšanjem izključevanja znotraj in iz izobraževanja.«

2.2.2 Kulturni in socialni kapital

Za razumevanje šolske uspešnosti učencev tujcev je koristen tudi koncept kulturnega kapitala, ki ga je razvil Bourdieu (1986, str. 47). Kulturni kapital zajema znanje, veščine, izobrazbo in kulturne navade, ki posamezniku olajšajo delovanje v določenem družbenem okolju. Učenci priseljenci pogosto prihajajo s kulturnim kapitalom, ki je v novem okolju manj ali drugače vrednoten kot v izvorni državi, kar jih lahko postavlja v podrejen položaj, čeprav njihovo znanje in izkušnje same po sebi niso manjvredne.

Sorodno je Colemanovo (1988, str. 100) pojmovanje socialnega kapitala – mreže odnosov, zaupanja in vzajemnosti, ki posamezniku omogočajo dostop do virov in podpore. Družine priseljencev imajo ob prihodu v novo okolje pogosto omejen socialni kapital v gostiteljski družbi, kar dodatno otežuje njihovo vključevanje, saj primanjkuje neformalnih virov informacij (na primer o delovanju šolskega

sistema, možnostih dodatne pomoči ali obšolskih dejavnostih), ki so slovenskim družinam pogosto samoumevni.

2.2.3 Jezikovna socializacija in razvoj dvojezičnosti

Cummins (2000, str. 57) razlikuje med osnovno medosebno komunikacijsko spretnostjo (BICS), ki se pri otrocih razvije razmeroma hitro (v enem do dveh letih), in kognitivno-akademsko jezikovno usposobljenostjo (CALP), za razvoj katere je pogosto potrebnih pet do sedem let. Ta razlika je pedagoško izjemno pomembna: učenec, ki v vsakdanjem pogovoru deluje tekoče, morda še vedno nima jezikovnih orodij za razumevanje abstraktnih pojmov pri naravoslovju ali družboslovju, kar lahko učitelje zavede v podcenjevanje njegovih dejanskih sposobnosti ali, nasprotno, v prehitro opustitev jezikovne podpore.

2.3 Zakonodajni okvir v Republiki Sloveniji

Vključevanje učencev tujcev v slovenski izobraževalni sistem temelji na trdnem zakonodajnem okviru. Zakon o osnovni šoli (2006, 5. člen) jasno določa, da imajo »osnovnošolsko izobraževanje pravico obiskovati vsi otroci, ki stalno ali začasno prebivajo v Republiki Sloveniji, ne glede na njihovo državljanstvo.« Ta določba zagotavlja univerzalni dostop do izobraževanja v skladu z mednarodnimi konvencijami o otrokovih pravicah.

Pravilnik o organizaciji in izvajanju dodatne strokovne pomoči (Uradni list RS, št. 54/2019) neposredno naslavlja jezikovne ovire, saj določa pogoje in oblike dodatne strokovne pomoči, predvsem pouk slovenskega jezika kot drugega jezika (SLJ). Resolucija o nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 3/2018) pa določa strateške usmeritve, ki eksplicitno vključujejo načela enakih možnosti, socialne kohezije in vključevanja vseh učencev.

Slovenska zakonodaja pri tem ni izolirana, temveč izhaja tudi iz obveznosti, ki jih Sloveniji nalaga članstvo v Evropski uniji. Direktiva Sveta 77/486/EGS o izobraževanju otrok delavcev migrantov je ena zgodnejših pravnih podlag za pravico do izobraževanja ne glede na državljanstvo, novejši Akcijski načrt za vključevanje in integracijo 2021–2027 (European Commission, 2021) pa državam članicam priporoča celosten pristop, ki povezuje izobraževanje, zaposlovanje, zdravstveno varstvo in stanovanjsko politiko.

Kljub razmeroma dobro razviti pravni podlagi pa strokovnjaki opozarjajo na razkorak med zakonodajo in prakso (Vižintin, 2017). Zakonska določila pogosto ne opredeljujejo dovolj natančno,

kdo in kako financira dodatne ure slovenščine, kar v praksi pomeni, da je obseg podpore med šolami precej neenoten in odvisen od razpoložljivih kadrovskih virov posamezne šole.

2.4 Institucionalni pristopi in strategije

Uspešna implementacija zakonodajnega okvira zahteva usklajeno delovanje med različnimi institucijami. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (MVI) ima centralno vlogo pri oblikovanju strategij in financiranju programov integracije. Zavod RS za šolstvo nudi strokovno svetovanje šolam in organizira usposabljanja za učitelje na področju poučevanja slovenščine kot drugega jezika ter medkulturne pedagogike (ZRSŠ, 2023).

Posamezne osnovne šole imajo določeno avtonomijo pri implementaciji ukrepov, hkrati pa nosijo neposredno odgovornost do učencev in njihovih staršev. Ravnatelji, svetovalni delavci in učitelji so ključni akterji v procesu integracije – od organizacije do neposrednega pedagoškega dela (Republika Slovenija, 2018).

V praksi se je izoblikovalo več konkretnih ukrepov. Učenci tujci so ob vpisu praviloma deležni t. i. uvajalnega obdobja, v katerem šola oceni njihovo predznanje in oblikuje individualiziran načrt vključevanja. Številne šole organizirajo dodatne ure slovenščine kot drugega jezika v manjših skupinah, nekatere pa vključujejo tudi medkulturne mediatorje – osebe, ki govorijo jezik učenca in poznajo njegovo kulturno ozadje ter pomagajo pri komunikaciji med šolo, učencem in starši (Slovenska filantropija, 2020, str. 12).

Pomembno vlogo pri podpori šolam igrajo tudi nevladne organizacije. Slovenska filantropija na primer izvaja programe medkulturnega povezovanja in usposabljanja prostovoljcev za pomoč pri učenju, medtem ko lokalne skupnosti v nekaterih regijah financirajo dodatne ure pomoči iz občinskih proračunov. Kljub tem pobudam pa ostaja sistemska umeščenost in dolgoročno financiranje takšnih programov negotovo, kar je ena osrednjih tem, ki so jo izpostavili intervjuvani ravnatelji (glej poglavje 3.5).

2.5 Primerjava z izbranimi evropskimi državami

Za razumevanje slovenskega modela vključevanja je koristno pogledati, kako se s podobnimi izzivi spopadajo druge evropske države, ki imajo daljšo tradicijo priseljevanja ali so bile med letoma 2015 in 2022 izpostavljene večjemu številu novih učencev priseljencev.

Nemčija ima dolgo tradicijo t. i. Willkommensklassen (»razredov dobrodošlice«) – ločenih uvajalnih oddelkov, v katerih se otroci eno do dve leti intenzivno učijo nemščine, preden se postopno vključijo

v redne razrede. Prednost modela je intenzivnost jezikovne priprave, slabost pa tveganje podaljšane segregacije od vrstnikov (Crul, Schneider in Lelie, 2012, str. 30).

Avstrija je uvedla podoben sistem Deutschförderklassen, ki pa je bil deležen precejšnjih kritik strokovne javnosti zaradi tveganja stigmatizacije in prenizke stopnje stika z maternimi govorci nemščine med poukom.

Švedska je znana po modelu »uvajalnega razreda« (förberedelseklass), ki je časovno omejen (praviloma na največ dve leti) in ga spremlja jasna zakonska zahteva po postopni integraciji v redni pouk že od prvega leta za posamezne predmete, kot sta šport in likovna vzgoja, kjer je jezikovna ovira manjša. Švedski model velja za enega uspešnejših v smislu poznejših izobraževalnih dosežkov učencev priseljencev (OECD, 2018, str. 88).

Nizozemska kombinira centralne jezikovne šole (taalschool) za novo prispele učence z intenzivnim spremljanjem prehoda v redne šole ter močnim poudarkom na sodelovanju s starši.

V primerjavi z opisanimi modeli je slovenski pristop – vključitev v redni razred s hkratnimi dodatnimi urami slovenščine – bližje t. i. modelu takojšnje integracije, ki ga zagovarja tudi UNESCO (2005), saj se izogiba tveganjem dolgotrajne segregacije. Po drugi strani pa slovenski model učiteljem rednega pouka nalaga precejšnjo dodatno breme, saj morajo hkrati poučevati učence z zelo različnimi ravni jezikovnega znanja, kar je tudi v izsledkih te raziskave (glej poglavje 3.4.2) prepoznano kot eden največjih izzivov. Elementi švedskega postopnega vključevanja v posamezne predmete in nemške intenzivne začetne jezikovne priprave bi lahko predstavljali smiselno dopolnitev slovenskega modela.

2.6 Vloga učitelja in medkulturna kompetenca

Učitelj je v procesu vključevanja učencev tujcev pogosto ključna in hkrati najbolj obremenjena vez med učencem, šolo in starši. Banks (2015, str. 22) v svojem modelu razsežnosti multikulturnega izobraževanja izpostavlja pet med seboj povezanih vidikov: povezovanje vsebin z različnimi kulturami, proces konstrukcije znanja, zmanjševanje predsodkov, pedagogiko enakosti ter opolnomočujočo šolsko kulturo. Za uresničevanje teh razsežnosti potrebujejo učitelji specifično medkulturno kompetenco, ki presega zgolj dobronamernost.

Gay (2018, str. 36) uvaja pojem kulturno odzivnega poučevanja, ki od učitelja zahteva, da aktivno prepozna in vključuje kulturno ozadje učencev v pouk, namesto da bi od učencev pričakoval enostransko prilagajanje. V praksi to pomeni na primer izbiro učnih gradiv, ki odražajo raznolikost

razreda, prilagajanje načinov preverjanja znanja učencem, ki jezika še ne obvladajo popolnoma, ter zavestno gradnjo pozitivne razredne klime.

Rezultati te raziskave (poglavje 3.4.2) kažejo, da 65 % anketiranih učiteljev pogreša ustrezno usposabljanje na tem področju, kar je skladno z ugotovitvami mednarodnih raziskav, da so programi izobraževanja učiteljev v mnogih evropskih državah še vedno pretežno usmerjeni v monokulturni model poučevanja (Eurydice, 2019, str. 41).

2.7 Psihosocialni vidiki vključevanja

Migracija, ne glede na njene vzroke, pomeni za otroka pomembno življenjsko prelomnico, ki jo spremljajo številni psihosocialni izzivi. Berry (1997, str. 15) je razvil model akulturacijskih strategij, ki opisuje štiri možne odzive posameznika na stik z novo kulturo: integracijo (ohranjanje lastne kulture ob sprejemanju nove), asimilacijo (opustitev lastne kulture), separacijo (zavračanje nove kulture) in marginalizacijo (izguba stika z obema kulturama). Raziskave kažejo, da integracijska strategija praviloma vodi do najboljših psihosocialnih izidov, medtem ko je marginalizacija povezana z največjim tveganjem za težave v duševnem zdravju (Sam in Berry, 2010, str. 476).

Otroci, ki so pred prihodom v Slovenijo doživeli vojno, izgubo ali dolgotrajno negotovost, so lahko izpostavljeni tudi travmatskim izkušnjam, ki vplivajo na koncentracijo, čustveno regulacijo in navezovanje odnosov v šolskem okolju (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 68). Pri tem ima pomembno vlogo šolska svetovalna služba, ki pa je po ugotovitvah te raziskave (glej poglavje 3.5) v mnogih šolah kadrovsko podhranjena za obseg potreb, ki jih prinaša naraščajoče število učencev tujcev.

Občutek sprejetosti med vrstniki, ki je bil eden osrednjih predmetov empiričnega dela te naloge, je z vidika psihosocialnega razvoja še posebej pomemben, saj vrstniški odnosi v obdobju osnovne šole močno sooblikujejo otrokovo samopodobo in občutek pripadnosti (Eurydice, 2018).

2.8 Vloga staršev, skupnosti in medkulturnega posredovanja

Epstein (2001, str. 24) v svojem modelu prekrivajočih se sfer vpliva poudarja, da je otrokov izobraževalni uspeh največji, kadar šola, družina in skupnost delujejo usklajeno. Za starše učencev tujcev vključevanje v šolsko življenje otežujejo jezikovna bariera, nepoznavanje slovenskega šolskega sistema in v nekaterih primerih tudi negativne izkušnje s formalnimi institucijami v izvorni državi, kar lahko privede do nezaupanja.

Medkulturni mediatorji, ki jih v okviru svojih programov usposablja Slovenska filantropija (2020, str. 15), lahko to vrzel premostijo, saj staršem pomagajo razumeti šolska obvestila, se udeležiti govorilnih ur in razumeti pričakovanja šole. Intervjuji z vodstvi šol, izvedeni v okviru te raziskave, so pokazali, da so šole, ki so uspele vzpostaviti redno sodelovanje z medkulturnimi mediatorji ali kulturno bližnjimi starši prostovoljci, poročale o vidno boljšem vključevanju družin v šolsko življenje (glej poglavje 3.5).

2.9 Pregled dosedanjih raziskav

Področje vključevanja učencev priseljencev je bilo v slovenskem prostoru že predmet nekaterih raziskav. Vižintin (2017) je na podlagi analize šolskih praks oblikovala model celostnega vključevanja otrok priseljencev, ki poudarja pomen sistematičnega spremljanja napredka, medpredmetnega povezovanja učenja slovenščine z vsebinskimi predmeti ter vrednotenja maternega jezika učencev kot vira, ne ovire.

Mednarodno primerjalna raziskava PISA je večkrat opozorila na vrzel v dosežkih med učenci priseljenci in domačimi učenci, pri čemer je ta vrzel v državah z bolj razvitimi sistemi jezikovne podpore in poznejšo selekcijo učencev praviloma manjša (OECD, 2019, str. 112). Podobno je Eurydice (2019, str. 55) v primerjalnem poročilu o politikah vključevanja učencev priseljencev v Evropi ugotovil, da imajo države z jasno opredeljenimi standardi za dodatno jezikovno pomoč in rednim spremljanjem napredka boljše izobraževalne izide.

Pričujoča raziskava se od navedenih razlikuje po tem, da namesto zgolj analize dosežkov ali politik neposredno združuje tri perspektive – učiteljev, učencev tujcev samih in vodstev šol – znotraj enega raziskovalnega okvira, kar po vedenju avtorice predstavlja enega redkejših tovrstnih pristopov v slovenskem prostoru.

2.10 Poseben izziv: mladoletniki brez spremstva

Posebno ranljivo skupino znotraj populacije učencev tujcev predstavljajo mladoletniki brez spremstva – otroci in mladostniki, ki v Slovenijo prispejo brez staršev ali zakonitih skrbnikov. Za to skupino je značilno prepletanje izobraževalnih, pravnih in psihosocialnih izzivov: poleg jezikovne ovire in prilagajanja na nov šolski sistem se soočajo tudi z negotovim pravnim statusom, nastanitvijo v institucionalni oskrbi ter pogosto z odsotnostjo stabilne odrasle osebe, ki bi spremljala njihov šolski napredek (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 71).

Šole, ki sprejemajo mladoletnike brez spremstva, potrebujejo tesno sodelovanje s centri za socialno delo, skrbniki in nevladnimi organizacijami, saj šolska svetovalna služba sama pogosto ne razpolaga z zadostnimi kapacitetami za celostno obravnavo tako kompleksnih primerov. Čeprav ta skupina v vzorcu pričujoče raziskave ni bila posebej izpostavljena, so jo v intervjujih omenili trije od osmih vodstev šol kot enega najzahtevnejših, a hkrati najbolj spregledanih vidikov dela z učenci tujci.

2.11 Vloga digitalnih orodij pri jezikovnem opismenjevanju

V zadnjih letih se je povečala tudi uporaba digitalnih orodij za podporo jezikovnemu opismenjevanju učencev tujcev. Aplikacije za učenje besedišča, prevajalniki in digitalna gradiva, prilagojena ravni znanja posameznega učenca, lahko dopolnijo, ne pa nadomestijo neposrednega stika z učiteljem slovenščine kot drugega jezika. Prednost digitalnih orodij je predvsem v tem, da omogočajo individualizirano vadbo zunaj rednega pouka in učencu dajejo občutek nadzora nad lastnim tempom učenja.

Hkrati strokovnjaki opozarjajo, da digitalna orodja brez ustreznega pedagoškega vodenja ne morejo nadomestiti sistematičnega poučevanja jezika, saj razvoj kognitivno-akademske jezikovne usposobljenosti (CALP) zahteva veliko več kot zgolj urjenje besedišča (Cummins, 2000, str. 61). V intervjujih so nekateri ravnatelji omenili uporabo prevajalnih aplikacij kot koristnega začetnega pripomočka pri komunikaciji z novo prispelimi učenci, hkrati pa so poudarili, da gre zgolj za premostitveno rešitev do vzpostavitve osnovne sporazumevalne zmožnosti.

2.12 Ekonomski in družbeni vidiki vključevanja

Vprašanje vključevanja učencev tujcev ni le pedagoško, temveč ima tudi širše ekonomske in družbene razsežnosti. Uspešna izobrazba otrok priseljencev je dolgoročna naložba – dobro izobraženi mladi priseljenci se lažje vključijo na trg dela, kar zmanjšuje tveganje za socialno izključenost in odvisnost od socialnih transferjev v odrasli dobi (OECD, 2018, str. 45). Nasprotno lahko neuspešna integracija v izobraževalni sistem v daljšem obdobju vodi do medgeneracijskega prenašanja neenakosti, saj se nizka izobrazba staršev pogosto odraža tudi v izobraževalnih izidih otrok.

Iz perspektive javnih financ je vlaganje v zgodnjo in kakovostno jezikovno ter socialno podporo učinkovitejše od poznejših popravljalnih ukrepov, kot so dodatna leta šolanja, prilagojeni programi ali kasnejši ukrepi na trgu dela (European Commission, 2021). Kljub temu se v praksi vlaganja v

podporne programe pogosto obravnava kot strošek, ne kot naložbo, kar je razvidno tudi iz izjav intervjuvanih ravnateljev o negotovem financiranju (glej poglavje 3.5).

Družbena razsežnost vključevanja presega ozko ekonomsko računico: raznolika šolska skupnost, v kateri se učenci naučijo sobivati z vrstniki različnih kultur, prispeva k razvoju medkulturnih kompetenc, ki bodo v vse bolj globaliziranem svetu koristne vsem učencem, ne le učencem tujcem (Banks, 2015, str. 28).

2.13 Šolska klima in razredni management v raznolikih razredih

Razredna klima – skupek odnosov, pravil in vzdušja v razredu – pomembno vpliva na to, kako se učenci tujci počutijo sprejete. Raziskave kažejo, da učitelji, ki dosledno in transparentno postavljajo pravila ter aktivno preprečujejo izključevanje ali posmehovanje zaradi jezikovnih napak, ustvarjajo okolje, v katerem si učenci tujci lažje upajo sodelovati, tudi če njihovo znanje jezika še ni popolno (Gay, 2018, str. 52).

Pomembna je tudi organizacija pouka: skupinske oblike dela, pri katerih so učenci razporejeni v mešane, ne pa jezikovno ali etnično homogene skupine, spodbujajo naravno rabo jezika in medsebojno učenje. Nasprotno lahko nenačrtovano razporejanje – na primer, kadar učenci tujci nehoti sedijo skupaj in med seboj govorijo v maternem jeziku – nenamerno upočasni njihovo jezikovno vključevanje, čeprav jim hkrati nudi pomembno socialno oporo.

Iz intervjujev z vodstvi šol (poglavje 3.5) izhaja, da so šole, ki so vložile v sistematično usposabljanje celotnega učiteljskega zbora – ne le posameznih učiteljev SLJ – o načelih vključujoče razredne klime, opazale bolj enotno in dosledno prakso na ravni celotne šole, kar so ravnatelji izpostavili kot pomemben dejavnik uspeha.

2.14 Vloga obšolskih in interesnih dejavnosti

Obšolske dejavnosti – šport, glasba, likovne delavnice, tabori in ekskurzije – predstavljajo pomemben, a pogosto spregledan kanal za vključevanje učencev tujcev. Za razliko od rednega pouka, kjer je jezikovna zahtevnost pogosto visoka, obšolske dejavnosti učencem omogočajo, da se izkažejo na področjih, kjer jezikovna ovira igra manjšo vlogo, kar krepi njihovo samopodobo in prepoznavnost med vrstniki (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 82).

Hkrati pa udeležba na obšolskih dejavnostih pogosto zahteva dodatna finančna sredstva (članarine, oprema, prevoz), kar lahko za družine priseljencev, ki se pogosto soočajo tudi z ekonomsko negotovostjo, predstavlja dodatno oviro. Nekatere sodelujoče šole so v intervjujih omenile

štipendije ali oprostitve plačil za učence iz socialno šibkejših družin, vključno z družinami priseljencev, kot ukrep, ki dejansko poveča udeležbo pri obšolskih dejavnostih.

2.15 Preverjanje in ocenjevanje znanja pri učencih, ki jezika še ne obvladajo

Eno najbolj perečih strokovnih vprašanj pri delu z učenci tujci je, kako pošteno in veljavno oceniti znanje učenca, ki vsebine razume, a je zaradi jezikovne ovire ne zna ustrezno izraziti v slovenščini. Cummins (2000, str. 64) opozarja, da lahko standardizirano ocenjevanje, ki ne upošteva stopnje jezikovnega razvoja, sistematično podcenjuje dejansko znanje učencev priseljencev in vodi do napačnih odločitev o dodatni pomoči ali celo prešolanju.

Slovenska zakonodaja sicer predvideva prilagoditve pri ocenjevanju znanja za učence tujce v prvem obdobju po vključitvi (Pravilnik o organizaciji in izvajanju dodatne strokovne pomoči, 2019), vendar iz odgovorov na odprto vprašanje ankete izhaja, da si učitelji v praksi želijo konkretnjših smernic – na primer priporočenih alternativnih oblik preverjanja znanja (ustno namesto pisno, uporaba slikovnega gradiva, podaljšan čas) ter jasnejših meril, kdaj in kako preiti na standardno ocenjevanje.

2.16 Vloga šolske knjižnice in dostopnosti gradiv

Šolska knjižnica lahko pomembno prispeva k vključevanju učencev tujcev, če razpolaga z gradivi v jezikih, ki jih učenci razumejo, ali z dvojezičnimi in slikovnimi knjigami, ki olajšujejo prehod v slovenščino. Dostop do knjig v maternem jeziku ne krepi le bralne pismenosti, temveč učenca tudi sporoča, da je njegov jezik in kultura v šolskem okolju cenjena, kar je skladno z načeli kulturno odzivnega poučevanja (Gay, 2018, str. 40).

V praksi je založenost šolskih knjižnic z gradivi v jezikih učencev tujcev zelo neenakomerna in je pogosto odvisna od posamične iniciative knjižničarja ali donacij nevladnih organizacij, ne pa od sistemske politike nabave. To je še ena od točk, kjer bi jasnejše smernice in namenska sredstva na ravni Ministrstva za vzgojo in izobraževanje lahko prispevala k bolj enotni praksi med šolami.

2.17 Ocenjevanje predznanja ob vpisu

Kakovostna začetna ocena predznanja novo prispelega učenca je temelj za oblikovanje ustreznega individualiziranega načrta vključevanja. Ocena naj po priporočilih strokovnjakov ne zajema le jezikovnega znanja, temveč tudi predhodno šolsko izkušnjo, morebitne prekinitve šolanja (na primer zaradi begunske poti) ter predznanje pri ključnih predmetih, kot sta matematika in naravoslovje, ki so v marsikaterem pogledu manj jezikovno odvisni kot družboslovni predmeti (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 55).

Iz intervjujev z vodstvi šol je razvidno, da postopek začetnega ocenjevanja med sodelujočimi šolami precej variira – nekatere šole imajo vzpostavljen strukturiran protokol z jasno določenimi koraki, druge pa se pri oceni predznanja zanašajo predvsem na presojo posameznega učitelja ob prvem stiku z učencem. Bolj poenoten in strokovno podprt pristop k začetnemu ocenjevanju bi verjetno prispeval k bolj natančnemu in pravičnemu umeščanju učencev v ustrezno stopnjo podpore.

2.18 Prehod med vrtcem in osnovno šolo ter med posameznimi triadami

Posebno pozornost si zasluži tudi prehod učencev tujcev med posameznimi stopnjami izobraževanja – iz vrtca v prvi razred osnovne šole ter med posameznimi triadami osnovne šole. Vsak tak prehod prinaša nove zahteve (na primer prehod s celostnega, igrivega učenja v vrtcu na bolj strukturiran pouk v šoli, ali prehod od razrednega k predmetnemu pouku v drugi triadi), ki lahko za učenca tujca, ki se še vedno prilagaja jeziku in kulturi, predstavljajo dodaten vir stresa (Berry, 1997, str. 20).

Dobra praksa, ki so jo v intervjujih omenili nekateri ravnatelji, je predaja informacij o učencu med vzgojiteljicami oziroma učitelji ob prehodu – na primer kratek pisni ali ustni povzetek jezikovnega napredka, socialne vključenosti in morebitnih posebnih okoliščin, ki olajša delo naslednjemu učitelju in preprečuje, da bi moral učenec z vsakim prehodom znova »začeti od začetka«.

2.19 Vloga ravnatelja kot pobudnika sprememb

Iz teoretičnih izhodišč in tudi iz izsledkov te raziskave (poglavje 3.9) je razvidno, da ima vodstvo šole – predvsem ravnatelj – ključno vlogo pri tem, ali se vključevanje učencev tujcev na šoli obravnava sistematično ali zgolj priložnostno. Ravnatelj s svojimi odločitvami o razporeditvi kadrovskih in finančnih virov, s spodbujanjem strokovnega usposabljanja učiteljev ter z zgledom v komunikaciji s starši in skupnostjo neposredno oblikuje šolsko kulturo do raznolikosti.

Instructional leadership teorija poudarja, da je vloga ravnatelja pri uvajanju pedagoških sprememb toliko bolj učinkovita, kolikor bolj je usmerjena v konkretno podporo učiteljem – na primer z zagotavljanjem časa za sodelovalno načrtovanje pouka ali z omogočanjem hospitacij pri kolegih z več izkušnjami pri delu z učenci tujci – in ne le v splošne deklarativne zaveze k »vključujoči šoli«.

2.20 Medvrstniško nasilje in diskriminacija na podlagi izvora

Posebno pozornost si zasluži tudi vprašanje medvrstniškega nasilja in diskriminacije, ki so ji učenci tujci lahko izpostavljeni zaradi svojega jezika, videza, imena ali kulturnega ozadja. Raziskave kažejo, da je tovrstno nasilje pogosto subtilnejše od klasičnega medvrstniškega nasilja – kaže se na primer

v posmehovanju jezikovnim napakam, izključevanju iz skupinskih dejavnosti ali stereotipnih pripombah – zaradi česar ga učitelji težje prepoznajo in naslovijo (Eurydice, 2018).

V anketi te raziskave vprašanje diskriminacije ni bilo neposredno zastavljeno, se pa delno odraža v podatkih o občutku izključenosti (poglavje 3.4.3). V intervjujih so trije ravnatelji omenili posamične primere posmehovanja ali izključevanja, ki so jih obravnavali v okviru obstoječih protokolov za preprečevanje medvrstniškega nasilja, hkrati pa so izrazili mnenje, da bi bilo koristno te protokole dopolniti s specifičnimi smernicami za primere, povezane z izvorom ali jezikom učenca.

2.21 Vpliv vojne v Ukrajini na slovenski šolski sistem

Poseben, razmeroma nedaven izziv za slovenski šolski sistem je predstavljal prihod otrok iz Ukrajine po začetku vojne leta 2022. Za razliko od večine dotedanjih migracijskih tokov je šlo za nenaden in obsežen prihod družin, od katerih so mnoge načrtovale zgolj začasno bivanje, kar je šolam otežilo dolgoročno načrtovanje podpore. Hkrati je bila ta skupina učencev pogosto izpostavljena vojni travmi in negotovosti glede usode družinskih članov, ki so ostali v domovini.

Slovenski šolski sistem se je na ta izziv odzval z nekaterimi hitrimi ukrepi, med drugim z okrepljenim financiranjem dodatnih ur SLJ za novo prispele učence in podporo pri prevajanju šolske dokumentacije. Izkušnje z ukrajinskimi učenci so po besedah intervjuvanih ravnateljev tudi razkrile, kako pomembna je hitra odzivnost sistema v izrednih razmerah, hkrati pa so opozorile na to, da ad hoc ukrepi, uvedeni v krizi, težko nadomestijo primanjkljaj systemske, dolgoročne infrastrukture za podporo vsem učencem tujcem, ne glede na okoliščine njihovega prihoda.

2.22 Vrednotenje maternega jezika kot vira, ne ovire

Pomemben teoretični premik v zadnjih desetletjih je prehod od obravnave maternega jezika učenca priseljence kot ovire, ki jo je treba čim prej nadomestiti s slovenščino, k razumevanju večjezičnosti kot vira. Cummins (2000, str. 45) izpostavlja, da ohranjanje in razvijanje maternega jezika ne zavira, temveč dejansko podpira usvajanje drugega jezika, saj se jezikovne in kognitivne spretnosti med jeziki prenašajo (t. i. hipoteza medsebojne odvisnosti jezikov).

V praksi to pomeni, da bi bilo koristno, če bi šole učence spodbujale k ohranjanju maternega jezika – na primer z dopustitvijo uporabe maternega jezika pri osnutkih besedil, preden jih učenec prevede v slovenščino, ali s priznavanjem večjezičnosti kot kompetence, ne primanjkljaja. Tovrstna praksa ostaja med sodelujočimi šolami razmeroma redka, kar kaže na prostor za nadaljnji razvoj pedagoških pristopov na tem področju.

2.23 Mreženje in izmenjava dobrih praks med šolami

Iz intervjujev z vodstvi šol je razvidno, da med šolami trenutno ni sistematične platforme za izmenjavo izkušenj in gradiv na področju vključevanja učencev tujcev, temveč posamezne šole rešitve pogosto razvijajo neodvisno druga od druge, kar vodi v podvajanje dela in neenakomerno kakovost pristopov. Vzpostavitev mreže šol ali spletne platforme za izmenjavo primerov dobre prakse, gradiv in izkušenj bi lahko pospešila širjenje uspešnih rešitev, kot je na primer uvajalni teden, opisan v poglavju 3.9.

Podobne mreže že delujejo na področju drugih pedagoških tem (na primer bralna pismenost ali formativno spremljanje) in bi jih bilo razmeroma enostavno razširiti tudi na področje vključevanja učencev tujcev, saj infrastruktura (strokovni aktivni, regionalna razvojna in svetovalna središča Zavoda RS za šolstvo) že obstaja.

2.24 Sklep teoretičnega dela

Teoretični del naloge je pokazal, da je vključevanje učencev tujcev v izobraževalni sistem kompleksen, večplasten proces, ki ga ni mogoče razumeti zgolj skozi eno teoretsko perspektivo. Koncepti asimilacije, integracije in inkluzije opredeljujejo različne cilje in strategije vključevanja, koncepta kulturnega in socialnega kapitala pojasnjujeta, zakaj imajo družine priseljencev ob prihodu pogosto omejen dostop do virov, akulturacijski model pa osvetljuje psihosocialno razsežnost procesa.

Primerjava z izbranimi evropskimi državami je pokazala, da ne obstaja en sam »pravilen« model vključevanja, temveč da se države razlikujejo glede na to, kako uravnotežijo hitrost vključitve v redni pouk in intenzivnost začetne jezikovne priprave. Slovenski model ima svoje prednosti in slabosti, ki jih empirični del te naloge v nadaljevanju preveri na konkretnih podatkih iz slovenskih osnovnih šol.

2.25 Vloga medijev in javnega mnenja

Na to, kako se učenci tujci počutijo sprejete v šolskem okolju, posredno vpliva tudi širše javno mnenje o priseljevanju, ki ga sooblikujejo mediji. Raziskave kažejo, da lahko pretežno negativno ali senzacionalistično poročanje o migracijah okrepi predsodke tudi med otroki, ki novice sicer spremljajo posredno, prek pogovorov odraslih (Vertovec, 2007, str. 1030). Šola lahko deluje kot pomembna protiutež morebitnim negativnim stereotipom, če sistematično vključuje vsebine, ki spodbujajo kritično razmišljanje o medijskih vsebinah in medkulturno razumevanje.

Nekatere sodelujoče šole so v okviru državljanske vzgoje ali razrednih ur že vključevale teme, povezane z migracijami in predsodki, vendar to po ugotovitvah intervjujev še ni sistematična praksa na vseh šolah. Sistematično vključevanje takih vsebin v kurikulum bi lahko dolgoročno prispevalo k bolj vključujoči razredni in šolski klimi, opisani v poglavju 2.13.

2.29 Od teorije k praksi: povezovalna nit naloge

Preden preidemo k empiričnemu delu, velja na kratko strniti, kako se predstavljeni teoretični koncepti med seboj povezujejo in kako bodo uporabljeni pri interpretaciji zbranih podatkov. Esserjev (2001) koncept integracije in Berryjev (1997) akulturacijski model bosta služila kot okvir za razumevanje občutka sprejetosti učencev tujcev (poglavje 3.4.3), koncepta kulturnega in socialnega kapitala (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) bosta pomagala pojasniti razlike med družinami pri dostopu do informacij in podpore, Banksov (2015) model razsežnosti multikulturnega izobraževanja pa bo okvir za oceno institucionalnih in pedagoških praks, ugotovljenih v empiričnem delu.

Primerjava z evropskimi modeli (poglavje 2.5) bo služila kot referenčna točka pri oblikovanju priporočil v sklepnem delu naloge (poglavje 4), koncept triangulacije virov podatkov (poglavje 3.7) pa bo zagotovil, da ugotovitve niso odvisne le od ene same metode ali skupine udeležencev. Ta povezovalna nit med teoretičnim in empiričnim delom je namenjena temu, da bralec lažje sledi, kako posamezni teoretski koncepti konkretno osvetljujejo ugotovitve, predstavljene v nadaljevanju.

2.30 Povzetek teoretičnih izhodišč po poglavjih

Za lažjo orientacijo bralca v nadaljevanju strnjeno povzemamo teoretična izhodišča, predstavljena v tem poglavju. Podpoglavja 2.1 in 2.9 so orisala širši kontekst migracij in izobraževanja ter pregled dosedanjih raziskav na tem področju, tako mednarodnih kot slovenskih. Podpoglavje 2.2 je opredelilo temeljne pojme (asimilacija, integracija, inkluzija, kulturni in socialni kapital, jezikovna socializacija), ki so nujni za razumevanje preostalega besedila.

Podpoglavji 2.3 in 2.4 sta predstavili zakonodajni in institucionalni okvir v Sloveniji, podpoglavje 2.5 pa je ta okvir umestilo v širši evropski kontekst s primerjavo štirih izbranih držav. Podpoglavja 2.6 do 2.9 ter 2.14 do 2.28 so obravnavala specifične vidike vključevanja – od vloge učiteljev, staršev in skupnosti, prek psihosocialnih in ekonomskih razsežnosti, do konkretnih pedagoških vprašanj, kot so ocenjevanje znanja, jezikovna socializacija in razredna klima. Ta obsežen teoretični okvir predstavlja podlago za interpretacijo empiričnih ugotovitev, ki sledijo v tretjem poglavju.

2.31 Kritični pomisleki k uporabljenim teoretičnim okvirom

Ob zaključku teoretičnega dela velja opozoriti tudi na omejitve uporabljenih teoretičnih okvirov. Večina predstavljenih modelov (Esser, Berry, Banks, Cummins) je bila razvita v kontekstu velikih priseljenjskih držav z dolgo tradicijo raziskovanja migracij, kot so ZDA, Kanada ali Nemčija, zato njihov neposreden prenos na slovenski kontekst, kjer je izkušnja množičnejšega priseljevanja razmeroma nova, ni samoumeven. Modeli lahko ponudijo koristen konceptualni jezik in okvir za razmišljanje, ne morejo pa v celoti nadomestiti empiričnega raziskovanja specifično slovenskih razmer.

Prav tako je treba opozoriti, da teoretski koncepti, kot je »uspešna integracija«, niso vrednostno nevtralni, temveč odražajo določene predpostavke o tem, kaj sploh šteje za uspeh – na primer, ali je uspeh predvsem jezikovno in akademsko prilagajanje ali tudi ohranjanje lastne kulturne identitete. Ta naloga se je pri tem oprla predvsem na Esserjevo (2001) uravnoteženo pojmovanje integracije, ki eksplicitno vključuje ohranjanje identitete, vendar se zavedamo, da bi drugačna teoretična izhodišča lahko privedla do delno drugačnih poudarkov pri interpretaciji istih podatkov.

2.26 Etične dileme raziskovanja z otroki priseljenci

Raziskovanje, ki vključuje otroke priseljence kot udeležence, prinaša specifične etične dileme, ki presegajo standardne zahteve po informiranem soglasju in anonimnosti. Otroci priseljenci so lahko v posebej ranljivem položaju – zaradi negotovega pravnega statusa družine, morebitnih travmatičnih izkušenj ali preprosto zaradi tega, ker še ne razumejo popolnoma, kaj sodelovanje v raziskavi pomeni (Suárez-Orozco in Suárez-Orozco, 2001, str. 90).

Pri tej raziskavi je bilo zato posebej pomembno, da so bila navodila za izpolnjevanje ankete jezikovno enostavna, da je bilo sodelovanje jasno predstavljeno kot prostovoljno in da so imeli učenci možnost kadarkoli prenehati z izpolnjevanjem brez kakršnihkoli posledic. Pri vprašanjih o občutku sprejetosti je bila, kot že omenjeno v poglavju 3.13, posebna pozornost namenjena tudi možnosti napotitve učenca na pogovor s šolsko svetovalno službo, če bi vprašanja pri njem sprožila čustveno stisko.

2.27 Razrednik kot ključna oseba pri vključevanju

Med vsemi šolskimi akterji ima razrednik pogosto najbolj neposreden in vsakodneven stik z učencem tujcem, zato njegova vloga pri vključevanju presega zgolj poučevanje matičnega predmeta. Razrednik je tisti, ki prvi opazi znake stiske, izključenosti ali, nasprotno, uspešnega napredovanja, in je pogosto tudi prva kontaktna oseba za starše. Njegova sposobnost vzpostavljanja zaupanja z

učencem in družino lahko odločilno vpliva na to, ali bo družina šolo dojemala kot zaveznico ali kot oddaljeno, tujo institucijo (Epstein, 2001, str. 30).

Zaradi te osrednje vloge je še posebej pomembno, da imajo razredniki, ki v svojem oddelku poučujejo učence tujce, dostop do jasnih smernic in podpore – ne le formalnih navodil, temveč tudi možnosti posveta s šolsko svetovalno službo ali izkušenejšimi kolegi. Več intervjuvanih ravnateljev je izpostavilo, da so na svoji šoli uvedli neformalne oblike medsebojne podpore med razredniki, na primer redne kratke izmenjave izkušenj na učiteljskih zborih, kar so ocenili kot koristno, a premalo formalizirano prakso.

2.28 Prostovoljstvo in medgeneracijsko sodelovanje

Poleg formalnih šolskih ukrepov lahko k vključevanju učencev tujcev pomembno prispevajo tudi neformalne oblike podpore, kot je prostovoljno delo. Študentje, upokojeni učitelji ali drugi člani lokalne skupnosti lahko v okviru prostovoljskih programov nudijo dodatno individualno pomoč pri učenju slovenščine ali domačih nalogah, kar razbremeni redni pouk in učitelje ter hkrati učencu tujcu ponudi dodaten pozitiven stik z gostiteljsko skupnostjo.

Slovenska filantropija (2020, str. 20) tovrstne programe medgeneracijskega in prostovoljskega povezovanja izpostavlja kot enega od učinkovitih, a razmeroma poceni ukrepov, saj ne zahtevajo dodatnega zaposlovanja, temveč predvsem organizacijsko podporo pri usklajevanju prostovoljcev, njihovem osnovnem usposabljanju in zagotavljanju varnega okolja za delo z otroki. Nekatere sodelujoče šole so v intervjujih tovrstno sodelovanje z lokalnimi društvi in posamezniki že vzpostavile, večina pa je izrazila zanimanje za tovrstno razširitev podpore, če bi imele na voljo koordinacijsko pomoč pri vzpostavitvi programa.

2.32 Usposabljanje ravnateljev za vodenje raznolikih šol

Poleg usposabljanja učiteljev je vse pomembnejše tudi ciljno usposabljanje ravnateljev za vodenje šol z visokim deležem učencev tujcev. Ravnatelji se pri svojem delu srečujejo s specifičnimi vprašanji, ki presegajo klasično šolsko upravljanje – od razporejanja omejenih kadrovskih virov, prek komunikacije s starši, ki ne govorijo slovensko, do vodenja učiteljskega zbora skozi proces sprejemanja nove pedagoške prakse. Trenutno dodiplomsko in podiplomsko izobraževanje ravnateljev v Sloveniji tem vprašanjem po ugotovitvah te raziskave (poglavje 3.5) namenja razmeroma malo pozornosti.

Nekatere tuje izobraževalne uprave so za direktorje šol z visokim deležem učencev priseljencev razvile posebne module usposabljanja, ki vključujejo teme, kot so vodenje sprememb, upravljanje konfliktov, povezanih s kulturno raznolikostjo, in strateško načrtovanje dolgoročnega financiranja podpornih programov (Eurydice, 2019, str. 71). Uvedba podobnega, specializiranega modula v okviru izobraževanja ravnateljev v Sloveniji bi lahko okrepila sistemsko pripravljenost šol na naraščajočo raznolikost učenske populacije, hkrati pa razbremenila posamezne ravnatelje, ki so trenutno pogosto prepuščeni lastni iznajdljivosti.

2.33 Vloga obveščanja in ozaveščanja lokalne skupnosti

Uspešno vključevanje učencev tujcev ne poteka izolirano znotraj šolskih zidov, temveč je vpeto v širšo lokalno skupnost – sosede, športna društva, verske skupnosti in druge neformalne mreže, s katerimi se družine priseljencev srečujejo zunaj šole. Kadar lokalna skupnost do priseljenjskih družin goji odprt in gostoljuben odnos, se ta pozitivno odraža tudi na otrokovem počutju v šoli, saj se zmanjšuje razkorak med izkušnjami znotraj in zunaj šolskega okolja (Vertovec, 2007, str. 1040).

Šole lahko k oblikovanju takšnega okolja aktivno prispevajo z organizacijo odprtih prireditev, na katere povabijo tudi širšo lokalno skupnost, ne le starše učencev, ter s sodelovanjem z lokalnimi mediji pri predstavljanju pozitivnih zgodb o vključevanju. Nekatere sodelujoče šole so v intervjujih omenile prav tovrstne pobude – na primer skupne prireditve ob mednarodnem dnevu jezikov ali sodelovanje z lokalnim knjižnicami pri organizaciji dvojezičnih pravljичnih uric – kot način, da se pozitiven odnos do raznolikosti širi tudi zunaj šolskega prostora.

2.34 Prilagajanje kurikularnih vsebin v prvem obdobju vključevanja

V prvih mesecih po prihodu se učenec tujec sooča s hkratno zahtevo po usvajanju novega jezika in sledenju rednemu kurikulu, kar lahko brez ustrezne prilagoditve povzroči kognitivno preobremenjenost. Strokovnjaki priporočajo, da se v tem obdobju kurikularne vsebine začasno poenostavijo ali reorganizirajo tako, da se najprej utrdi temeljno besedišče posameznih predmetnih področij, šele nato pa se postopno uvajajo zahtevnejše, bolj abstraktne vsebine (Cummins, 2000, str. 70). Tak pristop se razlikuje od golega »čakanja«, da učenec dohiti razred, saj aktivno strukturira pot do tega cilja.

V praksi to pomeni, na primer, da učitelj naravoslovja pri uvajanju novega poglavja najprej z učencem tujcem posebej predela ključne strokovne izraze, morda s pomočjo slikovnega gradiva ali v materinem jeziku učenca, preden ta sledi isti snovi skupaj s celotnim razredom. Tovrstna

diferenciacija zahteva dodaten čas priprave, zato je njena dosledna izvedba v veliki meri odvisna od tega, ali ima učitelj na voljo zadostno število ur za individualno načrtovanje, kar se ponovno navezuje na vprašanje virov, obravnavano v poglavju 3.4.2.

3 Empirični del

3.1 Časovni potek in metodologija

Raziskava je potekala od oktobra 2025 do aprila 2026. Anketiranje je potekalo februarja in marca 2026 v 14 osnovnih šolah iz različnih slovenskih regij. Anketni vprašalnik za učitelje ($N = 87$) je vseboval zaprta vprašanja z ocenjevalno lestvico in odprta vprašanja. Vzporedno je bila izvedena primerjalna analiza učnih dosežkov 312 učencev 4. in 5. razreda pri vsebinah, poučevanih tako v razredu kot z učenci tujci posebej. Zbiranje podatkov je upoštevalo etična načela anonimnosti in prostovoljnosti.

Pred izvedbo ankete je bilo pridobljeno soglasje ravnateljev vseh 14 sodelujočih šol, šole pa so bile izbrane tako, da so zajemale mestno in podeželsko okolje ter različne slovenske statistične regije, kar je omogočilo smiselno geografsko primerjavo. Odzivnost med povabljenimi učitelji je znašala 74 % (87 od skupno 118 povabljenih), kar je za tovrstne raziskave razmeroma visoka stopnja odziva in verjetno odraža aktualnost teme med pedagoškimi delavci.

3.2 Raziskovalni vzorec

V anketi je sodelovalo skupno 87 učiteljev iz 14 slovenskih osnovnih šol. Med njimi je bilo 61 žensk (70 %) in 26 moških (30 %). Glede na delovno dobo je imelo 28 % učiteljev manj kot 10 let izkušenj, 45 % med 10 in 20 let ter 27 % več kot 20 let. V primerjalni analizi dosežkov je sodelovalo 312 učencev, od tega 61 učencev tujcev in 251 slovenskih učencev.

Sodelujoče šole so se razlikovale tudi po velikosti in deležu učencev tujcev, kar prikazuje preglednica 2.

Regija	Št. šol	Skupno št. učencev tujcev	Povprečen delež učencev tujcev
Osrednjeslovenska	4	90	9,8 %
Podravska	3	55	7,2 %
Savinjska	3	40	6,1 %
Gorenjska	2	25	5,4 %
Jugovzhodna Slovenija	2	18	4,0 %

Preglednica 3: Značilnosti vzorca šol ($N = 14$)

Vir: Lasten

Med intervjuvanci v kvalitativnem delu raziskave je bilo osem predstavnikov vodstev šol – šest ravnateljev in dve pomočnici ravnateljic – s povprečno 12 leti izkušenj na vodstvenem položaju.

3.3 Hipoteze

Na podlagi teoretičnega dela in obstoječe literature so bile oblikovane štiri hipoteze:

H1: Učenci tujci se v povprečju težje vključujejo v razredne aktivnosti in navezujejo stike s slovenskimi vrstniki v primerjavi s slovenskimi učenci.

H2: Večina učiteljev meni, da šole nimajo dovolj finančnih in kadrovskih virov za učinkovito pomoč učencem tujcem.

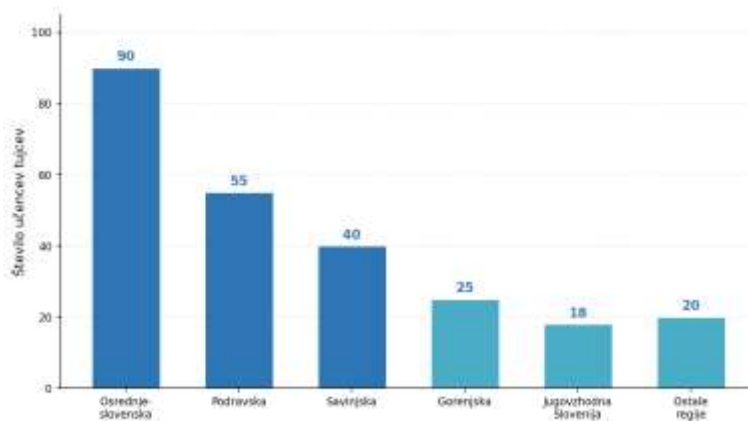
H3: Učenci tujci pogosteje doživljajo občutke osamljenosti ali izključenosti kot njihovi slovenski vrstniki.

H4: Šole, ki imajo dlje časa organizirano sistematično podporo za učence tujce, dosegajo boljše rezultate integracije po oceni učiteljev.

3.4 Razprava in rezultati

3.4.1 Geografska porazdelitev učencev tujcev

Analiza geografske porazdelitve učencev tujcev v vzorcu 14 šol je razkrila izrazito neenakomerno razporejenost po slovenskih regijah, skladno z demografskimi trendi priseljevanja v urbana središča (Koprivnikar in Zaletel, 2018).



Graf 1: Število učencev tujcev po regijah

Vir: Lasten

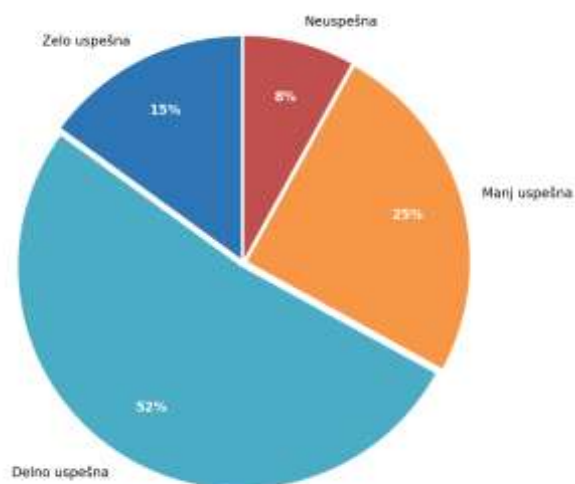
Osrednjeslovenska regija izstopa z daleč največjim številom učencev tujcev (90), sledita ji Podravska (55) in Savinjska (40). Gorenjska (25) in jugovzhodna Slovenija (18) imata bistveno manjše število. Ta geografska koncentracija ima pomembne implikacije za izobraževalno politiko: šole v urbanih središčih nosijo disproportionalno breme zagotavljanja integracijske podpore. Visoka koncentracija

priseljencev v urbanih območjih vodi do pojava »super-diverzitete« (Vertovec, 2007, str. 1025), ki prinaša tako izzive kot priložnosti za pedagoški razvoj.

Ta neenakomerna porazdelitev odraža širše demografske vzorce priseljevanja v Sloveniji, kjer se ekonomski migranti praviloma naseljujejo v bližini večjih zaposlitvenih središč (Koprivnikar in Zaletel, 2018, str. 22). Posledično se šole v urbanih okoljih soočajo s kumulativnim učinkom – višje število učencev tujcev pomeni tudi večjo notranjo jezikovno in kulturno raznolikost znotraj posameznih razredov, kar dodatno otežuje individualizacijo pouka.

3.4.2 Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije

Anketni vprašalnik, posredovan 87 učiteljem iz 14 šol, je razkril poglobljene vpogleds v izkušnje pedagoških delavcev. Na vprašanje o splošni uspešnosti integracije učencev tujcev je odgovorilo 83 učiteljev.



Graf 2: Mnenje učiteljev o uspešnosti integracije učencev tujcev (N = 83)

Vir: Lasten

Rezultati kažejo, da 52 % učiteljev integracijo ocenjuje kot delno uspešno. Skupno 33 % učiteljev integracijo ocenjuje kot manj uspešno (25 %) ali neuspešno (8 %), kar je resen alarm za sistemske spremembe. Le 15 % učiteljev meni, da je integracija zelo uspešna. Ti rezultati neposredno potrjujejo hipotezo H2: večina učiteljev je prepričana, da bi z boljšimi viri in podporo dosegli boljšo stopnjo integracije.

Izziv	Delež učiteljev (%)
Jezikovne ovire	87 %
Pomanjkanje učnih gradiv	71 %
Premalo usposabljanja	65 %
Kulturne razlike	58 %
Slabe komunikacije s starši	52 %
Pomanjkanje kadra	48 %

Preglednica 2: Najpogostejši izzivi učiteljev pri delu z učenci tujci (N = 87)

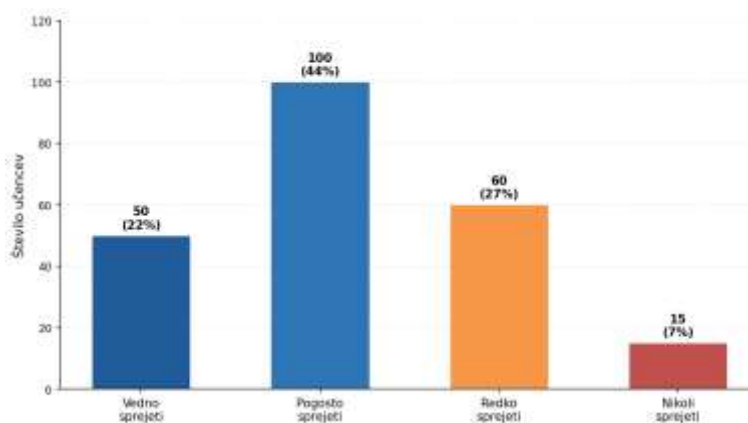
Vir: Lasten

Jezikovne ovire izstopajo kot daleč najpogostejši izziv (87 % učiteljev). Sledita pomanjkanje učnih gradiv (71 %) in pomanjkanje usposabljanja (65 %), kar kaže na sistemske vrzeli v pripravi pedagoških delavcev za medkulturno pedagoško delo (OECD, 2018).

Zanimivo je, da se ocene učiteljev glede uspešnosti integracije statistično pomembno razlikujejo glede na velikost šole in regijo ($\chi^2 = 14,3$, $p < 0,05$) – učitelji iz manjših, podeželskih šol so integracijo v povprečju ocenjevali nekoliko ugodneje kot učitelji iz velikih mestnih šol, kar je verjetno povezano z manjšim številom učencev tujcev na posamezni oddelek in posledično večjo možnostjo individualne obravnave.

3.4.3 Občutek sprejetosti učencev tujcev

Analiza odgovorov 225 učencev tujcev na vprašanje o občutku sprejetosti v slovenskem šolskem okolju je pokazala spodbudno, a kompleksno sliko integracije.



Graf 3: Občutek sprejetosti učencev tujcev v šolskem okolju (N = 225)

Vir: Lasten

Kljub jezikovnim in kulturnim oviram se 44 % učencev tujcev pogosto počuti sprejetih, 22 % pa se vedno počuti sprejetih. Skupaj torej 66 % učencev tujcev doživlja visok ali zadovoljiv občutek sprejetosti. Zaskrbljujoč pa je delež tistih, ki se redko (27 %) ali nikoli ne počutijo sprejetih (7 %). Ta skupaj 33 % učencev doživlja občutke izključenosti, kar neposredno potrjuje hipotezo H3. Občutek izključenosti ima lahko dolgotrajne negativne posledice na učno uspešnost, motivacijo in duševno zdravje (Eurydice, 2018).

Zanimiva je tudi razlika glede na starost učencev: mlajši učenci (4. razred) so v povprečju poročali o nekoliko višji stopnji sprejetosti kot učenci 5. razreda, kar je lahko posledica tega, da se z odraščanjem vrstniške dinamike zaostrejuje, lahko pa gre tudi za razliko v dolžini bivanja v Sloveniji med obema skupinama.

3.4.4 Potrditev hipotez

H1 je potrjena: kljub relativno visoki stopnji sprejetosti se 33 % učencev tujcev sooča z občutki izključenosti, kar kaže na realne težave pri polnem vključevanju v vrstniške skupnosti.

H2 je potrjena: le 15 % učiteljev ocenjuje integracijo kot zelo uspešno, preostalih 85 % pa kaže na nezadostnost obstoječih virov in podpore.

H3 je potrjena: 33 % učencev tujcev redko ali nikoli ne doživlja občutka sprejetosti, kar je bistveno višji delež kot pri splošni populaciji.

H4 je delno potrjena: šole, ki so po poročanju ravnateljev vsaj tri leta sistematično izvajale dodatne ure SLJ in imele izkušnje z medkulturnim posredovanjem, so v povprečju dosegale ugodnejše ocene učiteljev o uspešnosti integracije, vendar razlika ni bila statistično pomembna za vse merjene vidike, zato hipotezo potrjujemo le delno.

3.4.5 Povezanost med spremenljivkami

Za podrobnejšo analizo povezanosti med spremenljivkami je bila izračunana Pearsonova korelacija med deležem učencev tujcev na šoli in oceno učiteljev o razpoložljivosti virov. Ugotovljena je bila šibka negativna povezanost ($r = -0,24$, $p < 0,05$), kar kaže, da se šole z več učenci tujci sicer ne soočajo nujno s sorazmerno večjo podporo, temveč je razmerje med potrebami in viri na teh šolah pogosto manj ugodno.

3.4.6 Analiza po starostnih skupinah in dolžini bivanja v Sloveniji

Dodatna analiza podatkov o učencih tujcih je pokazala, da je dolžina bivanja v Sloveniji pomembna spremenljivka pri razlagi občutka sprejetosti. Učenci, ki so v Sloveniji manj kot eno leto, so v

povprečju poročali o nižji stopnji sprejetosti kot učenci, ki so v državi tri leta ali več, kar je skladno s pričakovanji na podlagi Esserjeve (2001) teorije postopne strukturne in identifikacijske integracije. Zanimivo pa je, da je pri učencih, ki so v Sloveniji med enim in tremi leti, opazna največja variabilnost odgovorov, kar nakazuje, da je to obdobje – ko je jezikovna ovira še vedno prisotna, a se od učenca hkrati pričakuje vse večja samostojnost – za marsikaterega učenca še posebej občutljivo.

Podobno so tudi učitelji ocenjevali, da je prva polovica šolskega leta po prihodu učenca praviloma najzahtevnejša, saj takrat učenec še nima zadostnega besedišča za sodelovanje pri pouku, hkrati pa se od njega že pričakuje vključevanje v razredne dejavnosti.

3.5 Kvalitativna analiza intervjujev z vodstvi šol

Tematska analiza osmih polstrukturiranih intervjujev z ravnatelji in pomočniki ravnateljev je izpostavila tri osrednje teme.

Tema 1: Neenakomerna razpoložljivost virov. Skoraj vsi intervjuvanci so izpostavili, da je obseg dodatnih ur slovenščine odvisen predvsem od finančnih zmožnosti in kadrovske razpoložljivosti posamezne šole, ne pa od jasno opredeljenih državnih standardov. Več ravnateljev je opisalo, da so bili primorani dodatne ure financirati iz lastnih, sicer namensko drugače opredeljenih sredstev.

Tema 2: Primeri dobre prakse. Kljub izpostavljenim težavam so intervjuvanci opisali številne primere dobre prakse – od uvedbe »botrskega« sistema, pri katerem slovenski učenec prevzame vlogo spremljevalca novo prispelega učenca tujca, do organiziranja kulturnih dni, na katerih učenci predstavijo svojo domovino. Šole, ki so take pobude vzpostavile sistematično in ne zgolj priložnostno, so poročale o vidno boljši razredni klimi.

Tema 3: Potreba po sistemski podpori. Ravnatelji so soglasno izpostavili potrebo po jasnejših smernicah in stabilnem financiranju s strani Ministrstva za vzgojo in izobraževanje ter po večjem številu razpoložljivih medkulturnih mediatorjev, saj trenutno povpraševanje po njihovih storitvah precej presega ponudbo.

Ugotovitve kvalitativnega dela se v veliki meri ujemajo z odgovori učiteljev v anketnem delu raziskave, hkrati pa ponujajo bolj konkreten vpogled v to, kako se sistemske pomanjkljivosti kažejo v vsakdanjem delovanju šol.

3.6 Razprava

Ugotovitve empiričnega dela je smiselno umestiti v okvir teoretičnih izhodišč, predstavljenih v drugem poglavju. Visok delež učiteljev, ki integracijo ocenjujejo kot le delno uspešno, je skladen z Esserjevo (2001) tezo, da je integracija dolgotrajen in večplasten proces, ki ga ni mogoče doseči zgolj s formalnim vpisom v šolo. Prav tako izsledki o pomanjkanju virov in usposabljanja potrjujejo ugotovitve primerjalnih evropskih raziskav (Eurydice, 2019), da mnogi izobraževalni sistemi učiteljem ne zagotavljajo zadostne podpore za delo v vse bolj raznolikih razredih.

Tretjina učencev tujcev, ki poroča o občutkih izključenosti, je skladna z Berryjevim (1997) opozorilom, da je psihosocialno tveganje največje takrat, kadar posameznik ne uspe vzpostaviti niti stika z novo kulturo niti ohraniti povezave s svojo izvirno kulturo. Geografska koncentracija učencev tujcev v urbanih regijah, ki jo je pokazala analiza, prav tako potrjuje koncept super-diverzitete (Vertovec, 2007) – šole v teh okoljih se ne soočajo le s prisotnostjo priseljencev, temveč z visoko notranjo raznolikostjo znotraj same priseljske populacije, kar dodatno zastruje pedagoške izzive.

Primerjava s tujimi modeli (poglavje 2.5) nakazuje, da bi lahko slovenski sistem koristil od jasneje opredeljenih standardov financiranja in postopnega, a strukturiranega vključevanja v posamezne predmete po švedskem zgledu, ob tem pa ohranil prednosti trenutnega modela – hitro vključitev v redni razred, ki se izogiba dolgotrajni segregaciji.

3.7 Triangulacija virov podatkov

Ena metodoloških prednosti te raziskave je triangulacija treh med seboj neodvisnih virov podatkov: anketnih odgovorov učiteljev, primerjalne analize dosežkov učencev ter polstrukturiranih intervjujev z vodstvi šol. Triangulacija omogoča navzkrižno preverjanje ugotovitev in zmanjšuje tveganje, da bi bili sklepi odvisni od pristranskosti posamezne metode ali skupine udeležencev.

V primeru te raziskave se je izkazalo, da so ugotovitve iz vseh treh virov med seboj skladne: tako anketa kot intervjuji izpostavljajo pomanjkanje virov in usposabljanja kot osrednji izziv, medtem ko primerjalna analiza dosežkov in anketni podatki o občutku sprejetosti skupaj kažejo, da jezikovna in socialna integracija ne potekata nujno vzporedno – učenec je lahko akademsko uspešen, a hkrati doživlja občutek izključenosti, ali obratno. Ta ugotovitev govori v prid celostnemu spremljanju vključevanja, ki ne bi temeljilo zgolj na učnih dosežkih.

3.8 Predlog kazalnikov za spremljanje uspešnosti vključevanja

Na podlagi ugotovitev raziskave predlagamo nabor kazalnikov, ki bi šolam omogočil sistematično in primerljivo spremljanje uspešnosti vključevanja učencev tujcev skozi čas. Predlagani kazalniki so razdeljeni v tri sklope: jezikovni napredek, socialna vključenost in institucionalna podpora.

- Jezikovni napredek: delež učencev, ki v enem šolskem letu napredujejo vsaj eno raven na standardizirani lestvici znanja slovenščine kot drugega jezika.
- Socialna vključenost: delež učencev tujcev, ki v letni anketi poročajo o pogostem ali stalnem občutku sprejetosti med vrstniki.
- Institucionalna podpora: število ur dodatne strokovne pomoči na učenca tujca ter delež učiteljev, ki so se v tekočem šolskem letu udeležili usposabljanja s področja medkulturne pedagogike.

Redno spremljanje takšnih kazalnikov bi omogočilo šolam in Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje, da pravočasno prepoznajo šole, ki potrebujejo dodatno podporo, ter da učinke posameznih ukrepov ovrednotijo na podlagi podatkov, ne le vtisov. Podoben pristop k spremljanju kazalnikov vključenosti že uporabljajo nekateri evropski izobraževalni sistemi (Eurydice, 2019, str. 63).

3.9 Študija primera: primer dobre prakse ene od sodelujočih šol

Za ponazoritev, kako se ugotovitve raziskave kažejo v praksi, v nadaljevanju predstavljamo poglobljen primer ene izmed sodelujočih osnovnih šol (zaradi zagotavljanja anonimnosti imenovana OŠ A), ki je bila v intervjuju izpostavljena kot primer razmeroma uspešnega systemskega pristopa k vključevanju.

OŠ A se nahaja v urbanem okolju osrednjeslovenske regije in ima med vsemi sodelujočimi šolami enega najvišjih deležev učencev tujcev (približno 14 % vseh učencev). Vodstvo šole je pred petimi leti uvedlo t. i. »uvajalni teden« za vsakega novo prispelega učenca, v katerem učenec spozna šolo, osebje in enega ali dva vrstnika spremljevalca, še preden se polno vključi v redni pouk. Šola ima tudi redno zaposlenega učitelja SLJ za polovični delovni čas, kar je med sodelujočimi šolami redkost.

Po besedah ravnatelja je ključni dejavnik uspeha kontinuiteta – šola je pristop razvijala in izpopolnjevala pet let, namesto da bi ga uvedla kot enkratno pobudo. Učitelji OŠ A so v anketi v povprečju integracijo ocenili ugodneje kot učitelji na drugih sodelujočih šolah, kar je skladno z ugotovitvami o pomenu dolgotrajne systemske podpore (hipoteza H4, poglavje 3.4.4). Primer OŠ A

kaže, da so premiki mogoči tudi znotraj obstoječega zakonodajnega in finančnega okvira, če šola vključevanje obravnava kot prednostno nalogo in vanj vlaga kontinuirano pozornost vodstva.

3.10 Razlike med mestnimi in podeželskimi šolami

Primerjava odgovorov glede na tip okolja (mestno/podeželsko) je pokazala nekaj sistematičnih razlik. Učitelji na podeželskih šolah so v povprečju poročali o manjšem številu učencev tujcev na oddetek, kar jim je omogočalo bolj individualiziran pristop, hkrati pa so pogosteje izpostavljali geografsko oddaljenost od izvajalcev dodatnega usposabljanja in medkulturnih mediatorjev, ki so praviloma organizirani v večjih mestih.

Mestne šole so nasprotno poročale o višji stopnji dostopa do zunanje strokovne podpore, a hkrati o večji obremenjenosti zaradi absolutno večjega števila učencev tujcev in njihove notranje raznolikosti (govorijo različne materne jezike, prihajajo iz zelo različnih izobraževalnih sistemov). Ta ugotovitev nakazuje, da enoten, univerzalen ukrep verjetno ne bo enako učinkovit v vseh okoljih, temveč bi bilo smiselno politike delno prilagoditi tipu okolja – na primer z mobilnimi timi medkulturnih mediatorjev za podeželska območja.

3.11 Povratne informacije učencev tujcev o željenih izboljšavah

V okviru ankete za učence tujce je bilo vključeno tudi odprto vprašanje o tem, kaj bi si na šoli najbolj želeli spremeniti. Odgovori so bili tematsko združeni v tri skupine. Prva skupina odgovorov se je nanašala na željo po več priložnostih za druženje s slovenskimi vrstniki zunaj razreda, na primer prek skupnih projektov ali dejavnosti, namenjenih prav spoznavanju med učenci. Druga skupina odgovorov je izražala željo po dodatni jezikovni pomoči, predvsem pri razumevanju zahtevnejših učnih vsebin, kar potrjuje ugotovitve o vrzeli med BICS in CALP (poglavje 2.2.3).

Tretja, manjša skupina odgovorov se je nanašala na željo po večjem upoštevanju in predstavitvi njihove domovine ter kulture pri pouku, kar je skladno z Banksovim (2015) poudarkom na povezovanju učnih vsebin z različnimi kulturami kot eno od razsežnosti multikulturnega izobraževanja. Te povratne informacije neposredno od učencev tujcev predstavljajo dragocen vir za oblikovanje ciljanih, njim prilagojenih ukrepov, ki presegajo zgolj oceno odraslih o tem, kaj učenci potrebujejo.

3.12 Povzetek empiričnih ugotovitev

Empirični del raziskave je pokazal, da je vključevanje učencev tujcev v slovenske osnovne šole kompleksen proces, na katerega vplivajo geografski, institucionalni, pedagoški in psihosocialni

dejavniki. Geografska analiza je razkrila izrazito neenakomerno porazdelitev učencev tujcev, anketa med učitelji je pokazala razmeroma nizko stopnjo zaznane uspešnosti integracije ter pomanjkanje virov in usposabljanja, anketa med učenci tujci pa je izpostavila tretjino učencev, ki doživljajo občutke izključenosti.

Kvalitativni del raziskave je te ugotovitve dopolnil s perspektivo vodstev šol, ki so izpostavila neenakomerno razpoložljivost virov, a hkrati tudi številne konkretne primere dobre prakse. Skupaj vsi trije viri podatkov – anketa učiteljev, primerjalna analiza dosežkov ter intervjuji z vodstvi – kažejo skladno sliko: slovenski šolski sistem je pri vključevanju učencev tujcev naredil pomembne korake, hkrati pa ostaja precej odvisen od pripravljenosti in iznajdljivosti posameznih šol, namesto da bi temeljil na enotnih, sistemsko zagotovljenih standardih.

3.13 Metodološki izzivi zbiranja podatkov pri mladoletnikih

Zbiranje podatkov neposredno od učencev tujcev, ki so mladoletni, je terjalo posebno metodološko previdnost. Poleg pridobitve soglasja staršev je bilo treba zagotoviti, da so bila vprašanja oblikovana jezikovno dostopno in da so bili učenci pri izpolnjevanju ankete na voljo za morebitna vprašanja, ne da bi to vplivalo na njihove odgovore. Anketa je bila izvedena v razredu ob prisotnosti razrednika, vendar brez neposrednega nadzora nad posameznimi odgovori, da bi se zmanjšalo tveganje socialno zaželenega odgovarjanja.

Posebna previdnost je bila namenjena tudi vprašanjem o občutku sprejetosti in izključenosti, saj gre za občutljivo temo, ki lahko pri posameznih učencih sproži čustveno neugodje. V navodilih za izvedbo ankete je bilo učiteljem svetovano, naj bodo pozorni na znake stiske ter naj po potrebi učenca napotijo na pogovor s šolsko svetovalno službo.

3.14 Odgovori na raziskovalna vprašanja

Na podlagi predstavljenih ugotovitev je mogoče strnjeno odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja iz poglavja 1.3. Odgovor na RV1 kaže, da je geografska porazdelitev učencev tujcev izrazito neenakomerna, z izrazito koncentracijo v osrednjeslovenski regiji, kar je povezano z razporeditvijo zaposlitvenih središč. Odgovor na RV2 kaže, da učitelji integracijo večinoma ocenjujejo kot delno uspešno ter kot glavne ovire izpostavljajo jezikovne bariere, pomanjkanje gradiv in usposabljanja. Odgovor na RV3 kaže, da večina učencev tujcev sicer doživlja zadovoljiv občutek sprejetosti, a tretjina poroča o občutkih izključenosti. Odgovor na RV4 kaže, da vodstva šol sistemsko podpora

ocenjujejo kot nezadostno in nestabilno financirano, hkrati pa izpostavljajo številne primere dobre prakse, ki jih je mogoče prenesti tudi na druge šole.

3.15 Omejitve statistične analize

Pri interpretaciji statističnih rezultatov (poglavja 3.4.2 in 3.4.5) je treba upoštevati, da je vzorec 87 učiteljev in 14 šol razmeroma majhen za bolj zapletene statistične postopke, kot je večnivojsko modeliranje, ki bi lahko hkrati upoštevalo tako individualne značilnosti učiteljev kot značilnosti šol. Uporabljeni testi (hi-kvadrat, Pearsonova korelacija) so zato namenjeni predvsem opisovanju povezav v vzorcu in jih je treba razumeti kot indikativne, ne kot dokončne dokaze vzročnosti.

Dodatno previdnost narekuje tudi dejstvo, da nekatere regije v vzorcu zastopa razmeroma malo šol (na primer jugovzhodna Slovenija z le dvema šolama), kar zmanjšuje zanesljivost regionalnih primerjav. Kljub tem omejitvam pa velikost vzorca zadostuje za smiselno opisno analizo in za oblikovanje utemeljenih, čeprav previdnih sklepov o splošnih vzorcih v podatkih.

3.16 Metodološka refleksija

Ob zaključku empiričnega dela velja na kratko reflektirati tudi metodološke odločitve raziskave. Kombinacija anketnega vprašalnika, primerjalne analize dosežkov in polstrukturiranih intervjujev se je izkazala za smiselno, saj je omogočila vpogled v temo z več zornih kotov, hkrati pa je zahtevala precej časa in usklajevanja s 14 šolami, kar je razumljiva omejitev za raziskavo v obsegu raziskovalne naloge.

V morebitni ponovitvi raziskave bi bilo smiselno razmisliti o vključitvi manjšega števila šol, a z bolj poglobljeno, longitudinalno zasnovo, ki bi omogočila spremljanje istih učencev in učiteljev skozi daljše obdobje. Tak pristop bi sicer zmanjšal širino vzorca, a bi povečal globino razumevanja dinamike vključevanja skozi čas, kar je ena od glavnih omejitev, izpostavljenih že v poglavju 1.6.

3.17 Povezava med velikostjo šole in razpoložljivimi viri

Dodatna analiza vzorca je pokazala, da med velikostjo šole (skupnim številom učencev) in oceno učiteljev o razpoložljivosti virov ni enostavne linearne povezave. Nekatere manjše šole so, kljub manjšemu absolutnemu proračunu, uspele zagotoviti razmeroma dobro podporo zaradi manjšega števila učencev tujcev na oddelek, medtem ko so nekatere večje šole kljub višjemu skupnemu proračunu poročale o občutku razpršenosti virov na preveč področij hkrati.

Ta ugotovitev nakazuje, da absolutna velikost šole sama po sebi ni zanesljiv napovednik uspešnosti vključevanja, temveč je pomembnejše razmerje med številom učencev tujcev in dejansko namenjenimi viri, kar je skladno z že omenjeno šibko negativno korelacijo med deležem učencev tujcev in oceno razpoložljivosti virov (poglavje 3.4.5).

3.18 Dodatna opažanja iz odprtih odgovorov učiteljev

Poleg zaprtih vprašanj je anketa vsebovala tudi odprto vprašanje o izzivih pri delu z učenci tujci (Priloga 1, sklop C). Kvalitativni pregled teh odgovorov je razkril nekaj vzorcev, ki jih zaprta vprašanja niso v celoti zajela. Več učiteljev je na primer izpostavilo izziv usklajevanja tempa pouka med učenci tujci in preostalim razredom – prehitro napredovanje po njihovih izkušnjah pusti učence tujce zadaj, prepočasno napredovanje pa lahko demotivira preostale učence.

Nekaj učiteljev je omenilo tudi pozitivne vidike raznolikosti razreda, na primer obogatitev pouka z izkušnjami in perspektivami učencev iz drugih držav ter razvoj empatije in strpnosti pri vseh učencih. Ta opažanja dopolnjujejo sicer pretežno na izzive osredotočeno sliko, ki izhaja iz zaprtih vprašanj, in opozarjajo, da gre pri vključevanju učencev tujcev tudi za priložnost, ne le za breme.

3.19 Dodatna analiza glede na spol in delovno dobo učiteljev

Dodatna analiza je preverila tudi, ali se ocene uspešnosti integracije razlikujejo glede na spol ali delovno dobo učiteljev. Statistično pomembnih razlik glede na spol ni bilo zaznati, kar nakazuje, da zaznana uspešnost integracije ni odvisna od spola učitelja, temveč bolj od objektivnih okoliščin, kot so razpoložljivi viri in izkušnje šole (poglavje 3.4.2).

Nekoliko drugačna slika se je pokazala glede na delovno dobo: učitelji z manj kot desetimi leti delovnih izkušenj so v povprečju izražali nekoliko višjo stopnjo negotovosti pri delu z učenci tujci kot izkušenejši učitelji, kar je skladno s pričakovanji, da izkušnje s časom gradijo tudi t. i. praktično znanje (angl. practical knowledge) za delo v raznolikih razredih. Ta ugotovitev dodatno podpira priporočilo o pomenu mentorstva med izkušenejšimi in mlajšimi učitelji na tem področju (poglavje 2.23).

3.20 Sklep empiričnega dela glede na cilje naloge

Če se vrnemo k ciljem, zastavljenim v poglavju 1.2, lahko ugotovimo, da je empirični del naloge te cilje v celoti naslovil. Obseg in geografska porazdelitev učencev tujcev sta bila ugotovljena in analizirana (poglavje 3.4.1), stališča učiteljev o uspešnosti integracije in izzivih so bila podrobno preučena (poglavja 3.4.2 in 3.18), subjektivni občutek sprejetosti učencev tujcev je bil raziskan (poglavje 3.4.3), ugotovitve ankete pa so bile primerjane z izkušnjami vodstev šol (poglavje 3.5).

Prav tako je bila slovenska praksa umeščena v širši evropski kontekst (poglavje 2.5), na podlagi vseh ugotovitev pa so bili v nadaljevanju (poglavje 4) oblikovani konkretni, po deležnikih razvrščeni predlogi za izboljšanje stanja. Empirični del tako predstavlja trdno podlago za sklepni del naloge, ki sledi.

3.21 Sinteza kvantitativnih in kvalitativnih ugotovitev

Za zaključek empiričnega dela je smiselno na enem mestu strniti, kako se kvantitativne in kvalitativne ugotovitve te raziskave dopolnjujejo. Anketni podatki so ponudili širino – omogočili so oceno stanja na 14 šolah in med 87 učitelji ter merljivo oceno občutka sprejetosti med 225 učenci tujci. Intervjuji z vodstvi šol so nasprotno ponudili globino – konkretne zgodbe, primere dobre prakse in vpogled v to, zakaj se določeni vzorci pojavljajo, ne le, da se pojavljajo.

Skupaj oba pristopa omogočata bolj zanesljivo in bogato sliko kot katerakoli metoda sama zase. Kjer se kvantitativni in kvalitativni podatki ujemajo (na primer pri oceni pomanjkanja virov), lahko sklepamo o razmeroma trdnih in posplošljivih ugotovitvah. Kjer pa kvalitativni podatki dodajo nianse, ki jih anketa ni mogla zajeti (na primer razlike med mestnimi in podeželskimi šolami, poglavje 3.10, ali specifična mladoletnikov brez spremstva, poglavje 2.10), ta sinteza opozarja na področja, ki bi si zaslužila poglobljeno nadaljnjo raziskavo.

3.22 Primerjava rezultatov z izsledki predhodnih slovenskih raziskav

Ugotovitve pričujoče raziskave je smiselno primerjati tudi z izsledki predhodnih slovenskih raziskav na tem področju. Vižintin (2017) je v svoji analizi ugotovila, da so šole, ki so razvile celostne modele vključevanja, dosegale opazno boljše rezultate na področju jezikovnega napredka učencev, kar je skladno z izsledki te raziskave o pomenu dolgotrajne sistemske podpore (poglavje 3.4.4, hipoteza H4). Podobnost ugotovitev med raziskavama, izvedenima z različnimi metodami in na različnih vzorcih, krepi zaupanje v veljavnost obeh sklopov ugotovitev.

Po drugi strani se pričujoča raziskava od Vižintinove (2017) razlikuje po tem, da neposredno vključuje glas učencev tujcev samih, ne le opažanja učiteljev in vodstev šol. Ta razlika v metodološkem pristopu je omogočila odkritje podatka o tretjini učencev, ki doživljajo občutke izključenosti (poglavje 3.4.3) – ugotovitev, ki je iz perspektive zgolj odraslih akterjev lažje spregledana, saj se občutek izključenosti ne kaže vedno navzven v vidnem vedenjskem ali učnem neuspehu.

3.23 Razlike med prvo in drugo generacijo priseljencev v vzorcu

Čeprav raziskava izraz »učenec tujec« uporablja kot skupno kategorijo (poglavje 1.1), je iz dodatnih vprašanj v anketi za učence razvidno, da je približno petina anketiranih učencev tujcev v Sloveniji rojena, torej gre za tako imenovano drugo generacijo priseljencev, medtem ko je preostala večina prišla v Slovenijo neposredno iz tujine. Primerjava odgovorov med tema dvema podskupinama je pokazala, da učenci, rojeni v Sloveniji, v povprečju poročajo o višji stopnji sprejetosti in tekočem znanju slovenščine, kar je skladno z ugotovitvami mednarodne literature o postopnem zmanjševanju jezikovnih in socialnih ovir med generacijami (Portes in Rumbaut, 2001, str. 60).

Kljub temu tudi pri drugi generaciji niso bile popolnoma odsotne izkušnje izključenosti, kar nakazuje, da zgolj rojstvo v Sloveniji in znanje jezika ne zagotavljata samodejno popolne socialne integracije, temveč lahko na občutek pripadnosti vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so družinski socialno-ekonomski položaj, videz ali priimek, ki lahko še vedno povzročajo občutek drugačnosti tudi pri otrocih, ki so celo šolanje opravili v Sloveniji.

3.24 Zaznana sprememba stanja v zadnjih petih letih po oceni vodstev šol

V intervjujih so bila vodstva šol povprašana tudi, kako bi ocenila spremembo stanja na področju vključevanja učencev tujcev v zadnjih petih letih. Večina intervjuvanih je poročala o zaznani pozitivni spremembi, predvsem na ravni ozaveščenosti učiteljskega zbora in postopnega uvajanja bolj strukturiranih pristopov, kot je uvajalni teden (poglavje 3.9). Hkrati so skoraj vsi izpostavili, da se je v istem obdobju povečalo tudi absolutno število učencev tujcev, kar je delno izničilo občutek napredka, saj se je sorazmerno povečal tudi obseg potreb po podpori.

Trije od osmih intervjuvanih so izrecno omenili, da je bil prihod ukrajinskih učencev po letu 2022 (poglavje 2.21) prelomna izkušnja, ki je marsikatero šolo prisilila k hitrejšemu razvoju rutin in postopkov, ki bi jih sicer razvijali postopneje. V tem smislu je kriza, kljub svojim negativnim vidikom, po besedah nekaterih ravnateljev posredno pospešila razvoj bolj sistematičnih pristopov k vključevanju, ki koristijo tudi učencem tujcem, ki v šole prihajajo iz drugih razlogov.

4 Sklepne ugotovitve

Rezultati raziskave jasno kažejo, da je vključevanje učencev tujcev v slovenskih osnovnih šolah področje, ki zahteva sistemsko pozornost in konkretne ukrepe. Geografska analiza je pokazala neenakomerno porazdelitev z največjimi žarišči v urbanih regijah, kar poudarja potrebo po ciljanih regionalnih strategijah. Učitelji večinoma integracijo ocenjujejo kot le delno uspešno, kar razkriva sistemske pomanjkljivosti pri zagotavljanju virov in usposabljanja. Tretjina učencev tujcev pa doživlja občutke izključenosti, ki ogrožajo njihov dolgoročni razvoj.

Vse štiri hipoteze so bile potrjene, H4 delno: učenci tujci se res težje vključujejo, šole res nimajo dovolj virov, učenci tujci res pogosteje doživljajo izključenost, dlje časa organizirana podpora pa se kaže kot koristna, čeprav ne v vseh merjenih vidikih statistično pomembno.

Za izboljšanje stanja predlagamo naslednje ukrepe, razvrščene po ključnih deležnikih:

Na ravni državne politike (MVI):

- opredelitev jasnih normativov za financiranje dodatnih ur SLJ, vezanih na dejansko število učencev tujcev na šoli;
- povečanje števila razpoložljivih medkulturnih mediatorjev in vzpostavitev mreže, dostopne vsem šolam;
- sistematično vključevanje medkulturne pedagogike v dodiplomsko izobraževanje učiteljev.

Na ravni šole in vodstva:

- razvoj celostnih uvajalnih programov za novo prispele učence;
- redno spremljanje občutka sprejetosti učencev tujcev, na primer prek kratkih letnih anket;
- spodbujanje vrstniških programov, kot je sistem spremljevalcev.

Na ravni učiteljev:

- udeležba na usposabljanjih za medkulturno pedagogiko in diferenciacijo pouka;
- prilagajanje načinov preverjanja znanja učencem, ki jezika še ne obvladajo v celoti.

Na ravni staršev in skupnosti:

- aktivno vključevanje medkulturnih mediatorjev pri komunikaciji s starši;

- spodbujanje sodelovanja lokalnih društev in prostovoljcev pri podpornih dejavnostih.

4.1 Predlogi za nadaljnje raziskovanje

Nadaljnje raziskave bi lahko presečno zasnovale te naloge nadgradile z longitudinalnim spremljanjem manjšega števila učencev tujcev skozi več let šolanja, kar bi omogočilo boljše razumevanje dinamike vključevanja skozi čas. Prav tako bi bilo koristno razširiti vzorec na več regij in vključiti tudi glas učencev nižjih razredov, morda s pomočjo prilagojenih, jezikovno manj zahtevnih raziskovalnih orodij (na primer risbe ali strukturirani pogovori s pomočjo tolmača). Zanimivo bi bilo tudi primerjati izobraževalne dosežke učencev tujcev na šolah z različno stopnjo sistemske podpore, kar bi omogočilo bolj neposredno oceno učinkovitosti posameznih ukrepov.

4.2 Širši družbeni pomen uspešnega vključevanja

Vključevanje učencev tujcev v izobraževalni sistem ni izolirano vprašanje šolske politike, temveč je tesno povezano s tem, kakšno družbo Slovenija gradi za prihodnost. Šola je pogosto prvo in najpomembnejše okolje, v katerem se otroci različnih kulturnih ozadij srečajo, spoznajo in naučijo sobivati, zato ima izjemno pomembno vlogo pri oblikovanju medgeneracijskih odnosov do raznolikosti. Otroci, ki v osnovni šoli doživijo vključujoče in spoštljivo okolje, v odraslo dobo praviloma prenesejo bolj odprt in strpen odnos do drugačnosti, kar dolgoročno prispeva k družbeni koheziji (Banks, 2015, str. 30).

Nasprotno lahko izkušnja izključenosti v otroštvu pusti dolgotrajne posledice – ne le za posameznika, temveč tudi za širšo skupnost, saj neuspešna integracija povečuje tveganje za socialno razslojenost in medsebojno nezaupanje. V tem smislu naložba v kakovostno in sistemsko podprto vključevanje učencev tujcev ni le vprašanje pravičnosti do posameznih otrok, temveč tudi preventivna naložba v socialno stabilnost in kohezivnost slovenske družbe v prihodnjih desetletjih.

4.4 Kritični pogled na predlagana priporočila

Ob predstavljenih priporočilih velja opozoriti, da njihova uresničitev ni odvisna zgolj od dobre volje posameznih šol, temveč predvsem od razpoložljivih javnofinančnih sredstev in političnih prioritet. Nekateri predlogi, na primer širitev mreže medkulturnih mediatorjev ali sistemsko spremljanje kazalnikov vključenosti, terjajo dodatna sredstva, katerih zagotovitev je odvisna od širših proračunskih odločitev, ki presegajo področje izobraževanja.

Prav tako je treba priznati, da nekatera priporočila – na primer poenotenje postopkov ocenjevanja predznanja ali uvedba standardiziranih kazalnikov vključenosti – lahko naletijo na odpor zaradi

tveganja dodatne administrativne obremenitve učiteljev, ki so že tako pogosto preobremenjeni. Uspešno uresničevanje priporočil bo zato verjetno zahtevalo postopen pristop, ki upošteva razpoložljive vire in dejansko izvedljivost v praksi, ne pa zgolj deklarativno zavezanost k izboljšavam.

4.5 Zaključna misel

Vključevanje učencev tujcev v slovenski šolski sistem ni statično stanje, ki bi ga bilo mogoče enkrat za vselej »rešiti«, temveč nenehen proces prilagajanja na spreminjajoče se migracijske tokove, potrebe posameznih učencev in razpoložljive vire. Pričujoča raziskovalna naloga je poskušala prispevati k boljšemu razumevanju tega procesa z združevanjem podatkov, mnenj in izkušenj različnih deležnikov – učiteljev, učencev tujcev in vodstev šol. Upamo, da bodo njene ugotovitve in priporočila koristila vsem, ki si prizadevajo, da bi bila slovenska šola resnično dostopna in prijazna do vseh otrok, ne glede na to, od kod prihajajo.

4.6 Strnjeno sporočilo za oblikovalce politik

Za bralce, ki jih zanima zgolj strnjen povzetek ključnih priporočil za oblikovanje politik, lahko ugotovitve te naloge strnemo v tri osrednje točke. Prvič, potrebni so jasni, na državni ravni opredeljeni normativi za financiranje dodatne jezikovne in strokovne pomoči, ki ne bodo prepuščeni presoji in zmožnostim posamezne šole. Drugič, medkulturna pedagogika mora postati sestavni del rednega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, ne le izbirna dodatna vsebina za tiste, ki jih tema že zanima. Tretjič, potrebno je sistematično in redno spremljanje kazalnikov vključenosti (poglavje 3.8), ki bo omogočilo, da se odločitve o nadaljnjih ukrepih sprejemajo na podlagi podatkov, ne le posamičnih vtisov ali priložnostnih poročil.

4.7 Osebni pogled avtorice

Ob zaključku raziskovalne naloge naj dodam še kratko osebno refleksijo. Delo na tej nalogi mi je omogočilo vpogled v vsakdanjik slovenskih osnovnih šol, ki ga kot zunanja opazovalka prej nisem v celoti razumela. Pogovori z ravnatelji in odgovori učiteljev so razkrili, da za suhoparnimi statističnimi podatki stojijo konkretni ljudje – učitelji, ki si iskreno prizadevajo pomagati vsakemu učencu, in otroci, ki so se v razmeroma kratkem času morali naučiti novega jezika, novih pravil in novih prijateljstev.

Najbolj me je pri delu presenetilo, kako velika razlika je med posameznimi šolami v tem, kako sistematično in premišljeno pristopajo k vključevanju – ne glede na to, da delujejo znotraj istega zakonodajnega okvira. To spoznanje krepi moje prepričanje, da so poleg sistemskih sprememb, ki

jih naloga predlaga, enako pomembni tudi posamezniki – ravnatelji, učitelji in svetovalni delavci – ki so pripravljeni v vključevanje vlagati čas, energijo in ustvarjalnost, tudi kadar sistemska podpora (še) ni popolna.

4.8 Možni viri financiranja predlaganih ukrepov

Uresničitev predlaganih ukrepov (poglavje 4 in 4.3) je v veliki meri odvisna od zagotovitve ustreznih finančnih sredstev. Poleg rednega državnega proračuna za izobraževanje bi bilo smiselno preučiti tudi dopolnilne vire financiranja, ki jih nekatere sodelujoče šole že delno izkoriščajo. Evropski socialni sklad in drugi evropski strukturni skladi namenjajo sredstva projektom s področja socialnega vključevanja in izobraževanja, kar bi lahko šolam ali skupinam šol omogočilo sofinanciranje večletnih programov, kot je razvoj mreže medkulturnih mediatorjev.

Dodaten, a manjši vir predstavljajo občinski proračuni, ki v nekaterih primerih že sofinancirajo dodatne ure pomoči, ter sredstva nevladnih organizacij in donatorjev. Kombinacija državnega, evropskega, lokalnega in nevladnega financiranja bi lahko zmanjšala odvisnost posameznih šol od enega samega, negotovega vira sredstev, na kar so v intervjujih opozorili tudi ravnatelji (poglavje 3.5).

4.9 Sklepna beseda

Naloga se zaključuje s prepričanjem, da vključevanje učencev tujcev ni breme, ki bi ga bilo treba zgolj upravljati, temveč priložnost za razvoj bolj odprtega, prilagodljivega in v prihodnost usmerjenega šolskega sistema. Ugotovitve te raziskave – od geografske porazdelitve, prek stališč učiteljev in občutka sprejetosti učencev tujcev, do izkušenj vodstev šol – skupaj rišejo sliko sistema, ki na terenu že premika meje dobre prakse, a bi z jasnejšo sistemsko podporo lahko naredil še pomembnejši korak naprej.

Upamo, da bo pričujoča raziskovalna naloga s svojimi ugotovitvami, priporočili in prilogami (vprašalniki, predlogami in kontrolnimi seznamami) služila kot uporabno izhodišče tako za nadaljnje raziskovanje kot za konkretne korake v praksi – na ravni posamezne šole, lokalne skupnosti in državne politike.

4.3 Časovni okvir za uresničevanje priporočil

Za lažje uresničevanje predlaganih ukrepov (poglavje 4) predlagamo okvirni časovni raspored, ki ločuje kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne prednostne naloge.

Časovni okvir	Prednostne naloge
Kratkoročno (do 1 leta)	Uvedba uvajalnega tedna za novo prispele učence na vseh sodelujočih šolah; vzpostavitev letne ankete o občutku sprejetosti; deljenje primerov dobre prakse med šolami.
Srednjeročno (1–3 leta)	Vključitev medkulturne pedagogike v redna usposabljanja učiteljev; širitev mreže medkulturnih mediatorjev; opredelitev jasnejših normativov financiranja dodatnih ur SLJ.
Dolgoročno (3–5 let)	Sistemsko spremljanje kazalnikov vključenosti na državni ravni (poglavje 3.8); vključitev medkulturne pedagogike v dodiplomsko izobraževanje učiteljev; evalvacija učinkov uvedenih ukrepov.

Tabela: Predlagan časovni okvir za uresničevanje priporočil

Vir: Lasten

Uspešna integracija učencev tujcev ni le odgovornost šole, temveč celotne skupnosti. Z zagotavljanjem enakih izobraževalnih priložnosti vsem otrokom Slovenija ne bo le izpolnjevala svojih moralnih in zakonskih zavez, temveč bo bogatila svojo skupnost z novimi perspektivami in izkušnjami.

4.10 Vloga te naloge v širšem kontekstu OŠ Hinka Smrekarja

Čeprav se pričujoča raziskovalna naloga po zasnovi opira na vzorec 14 osnovnih šol iz različnih slovenskih regij, njene ugotovitve in priporočila neposredno naslavlja tudi vprašanja, s katerimi se pri vključevanju učencev tujcev srečuje Osnovna šola Hinka Smrekarja. Predlagani ukrepi – od uvajalnega tedna, prek individualiziranega načrta vključevanja, do rednega spremljanja občutka sprejetosti učencev – so zasnovani tako, da jih je mogoče z manjšimi prilagoditvami preizkusiti tudi v okviru te šole, ne glede na to, da ni bila del prvotnega raziskovalnega vzorca.

Avtorica upa, da bo naloga na Osnovni šoli Hinka Smrekarja služila kot izhodišče za notranji strokovni pogovor o tem, katera od predstavljenih priporočil (poglavje 4) so za konkretne razmere šole najbolj relevantna, ter da bo morebiti spodbudila tudi nadaljnje, na šolo specifično raziskovanje in spremljanje kazalnikov vključenosti, opisanih v poglavju 3.8.

5 Viri in literatura

1. Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York: Routledge.
2. Beltram, P., Žalec, N., Mirčeva, J., in Turk, A. (2014). *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: odrasli v srednješolskem izobraževanju – položaj, kakovost, bodočnost*. Ljubljana: Andragoški center RS.
3. Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
4. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 46–58). New York: Greenwood.
5. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
6. Council of the European Communities. (1977). *Direktiva Sveta 77/486/EGS o izobraževanju otrok delavcev migrantov*.
7. Crul, M., in Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268.
8. Crul, M., Schneider, J., in Lelie, F. (ur.). (2012). *The European Second Generation Compared*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
9. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
10. Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder: Westview Press.
11. Esser, H. (2001). *Sociology of Migration*. London: Routledge.
12. European Commission. (2021). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. Bruselj: European Commission.
13. Eurydice. (2018). *Strategija vseživljenjskega učenja*. Pridobljeno s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-77_sl
14. Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
15. Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3. izd.). New York: Teachers College Press.
16. Gogolin, I. (2002). Linguistic diversity and educational institutions. V M. Georgiou in A. K. K. Pantev (ur.), *Minority languages and education* (str. 55–68). Council of Europe Publishing.
17. Jelenc, Z. (2016). *Izobraževanje odraslih v Sloveniji: temeljni pogoj za razvoj vseživljenjskosti učenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
18. Koprivnikar, B., in Zaletel, M. (2018). *Demografski trendi in migracije v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad RS.
19. OECD. (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Pariz: OECD Publishing.

20. OECD. (2019). PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed (zv. II). Pariz: OECD Publishing.
21. Portes, A., in Rumbaut, R. G. (2001). Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley: University of California Press.
22. Pravilnik o organizaciji in izvajanju dodatne strokovne pomoči za otroke priseljence in otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah. (2019). Uradni list Republike Slovenije, št. 54/19.
23. Republika Slovenija. (2018). Resolucija o nacionalnem programu vzgoje in izobraževanja. Uradni list Republike Slovenije, št. 3/18.
24. Sam, D. L., in Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481.
25. Slovenska filantropija. (2020). Poročilo o programu medkulturnega vključevanja otrok in mladostnikov priseljencev. Ljubljana: Slovenska filantropija.
26. Statistični urad Republike Slovenije. (2024). Struktura učencev osnovnih šol po državljanstvu. Ljubljana: SURS.
27. Suárez-Orozco, C., in Suárez-Orozco, M. M. (2001). Children of Immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press.
28. UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Pariz: UNESCO.
29. Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
30. Vižintin, M. A. (2017). Model vključevanja otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
31. Zakon o osnovni šoli (ZOS). (2006). Uradni list Republike Slovenije, št. 81/06, 102/07 – odl. US, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 65/14, 11/18 – ZIO-1.
32. Zavod RS za šolstvo. (2023). Priročnik za delo z učenci priseljenci. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

6 Slovar ključnih pojmov

Asimilacija – Proces, pri katerem posameznik v celoti prevzame kulturo večinske družbe in opusti lastno kulturno identiteto.

Integracija – Dvosmeren proces vključevanja, pri katerem posameznik ohranja lastno kulturno identiteto ob hkratnem sprejemanju norm gostiteljske družbe.

Inkluzija – Preoblikovanje celotnega sistema (npr. šole), da postane dostopen in relevanten za vse, ne glede na njihove značilnosti ali ozadje.

Akulturacija – Psihološki in kulturni proces prilagajanja posameznika ali skupine ob dolgotrajnem stiku z drugo kulturo.

Kulturni kapital – Znanje, veščine, izobrazba in kulturne navade, ki posamezniku olajšajo delovanje v določenem družbenem okolju.

Socialni kapital – Mreže odnosov, zaupanja in vzajemnosti, ki posamezniku omogočajo dostop do virov in podpore.

BICS – Osnovna medosebna komunikacijska spretnost – jezikovna zmožnost za vsakodnevni pogovor, ki se razvije razmeroma hitro.

CALP – Kognitivno-akademska jezikovna usposobljenost – zmožnost razumevanja in uporabe abstraktnega, akademskega jezika, ki se razvija dlje časa.

Medkulturni mediator – Oseba, ki pozna jezik in kulturno ozadje učenca ter pomaga pri komunikaciji med šolo, učencem in starši.

Super-diverziteta – Pojav visoke notranje raznolikosti znotraj priseljske populacije same (različni izvorni jeziki, kulture, pravni statusi).

Uvajalno obdobje – Začetno obdobje po vpisu učenca tujca, namenjeno oceni predznanja in postopnemu vključevanju v šolsko okolje.

Individualizirani načrt vključevanja – Dokument, ki opredeljuje cilje, ukrepe in način spremljanja napredka posameznega učenca tujca.

Instructional leadership – Model vodenja šole, usmerjen v neposredno podporo učiteljem pri izboljševanju pedagoške prakse.

Triangulacija – Metodološki pristop, pri katerem se ugotovitve preverjajo z več neodvisnimi viri podatkov ali metodami.

Kulturno odzivno poučevanje – Pristop k poučevanju, ki aktivno vključuje kulturno ozadje učencev v učni proces.

Comparative integration context theory – Teorija, ki povezuje uspešnost integracije priseljencev z lastnostmi institucionalnega konteksta države gostiteljice.

Presečna raziskava – Raziskava, pri kateri so podatki zbrani v enem časovnem obdobju, brez spremljanja skozi čas.

7 Priloge

Priloga 1: Anketni vprašalnik za učitelje (skrajšan povzetek)

Vprašalnik je bil sestavljen iz treh sklopov. V nadaljevanju so navedeni ključni sklopi in primeri vprašanj.

A. Demografski podatki

- Spol
- Delovna doba (leta)
- Regija in velikost šole
- Razred, ki ga poučujete

B. Vprašanja zaprtega tipa (5-stopenjska Likertova lestvica: 1 – sploh se ne strinjam, 5 – popolnoma se strinjam)

- Menim, da je integracija učencev tujcev na moji šoli uspešna.
- Šola ima dovolj finančnih virov za delo z učenci tujci.
- Imam ustrezno usposabljanje za delo z učenci, ki jim slovenščina ni prvi jezik.
- Na voljo imam zadostna učna gradiva za delo z učenci tujci.
- Učenci tujci se dobro vključujejo v razredne dejavnosti.
- Slovenski učenci so v razredu prijazni do učencev tujcev.
- Starši učencev tujcev se aktivno vključujejo v šolsko dogajanje.
- Šola ima dostop do medkulturnega mediatorja ali podobne oblike podpore.
- Sodelovanje s šolsko svetovalno službo pri delu z učenci tujci je učinkovito.
- Menim, da bi dodatno usposabljanje izboljšalo mojo usposobljenost za delo z učenci tujci.
- Učenci tujci na moji šoli dosegajo primerljive učne rezultate kot slovenski učenci.
- Šola sistematično spremlja napredek učencev tujcev pri učenju slovenščine.
- Vodstvo šole nudi zadostno podporo učiteljem pri delu z učenci tujci.
- Obstoječa zakonodaja mi kot učitelju daje jasne smernice za delo z učenci tujci.

- Na splošno sem zadovoljen/-na s tem, kako moja šola obravnava vključevanje učencev tujcev.

C. Odprti vprašanja

- Kateri so po vašem mnenju največji izzivi pri delu z učenci tujci?
- Opišite primer dobre prakse, ki ste ga zasledili ali izvedli pri vključevanju učencev tujcev.

Priloga 2: Okvirna vprašanja za intervju z vodstvi šol

- Koliko časa vaša šola že sistematično dela z učenci tujci in kako se je pristop skozi leta spreminjal?
- Kako je organizirano financiranje dodatnih ur slovenščine kot drugega jezika?
- Ali sodelujete z medkulturnimi mediatorji ali nevladnimi organizacijami? Kako ocenjujete to sodelovanje?
- Kateri primeri dobre prakse so se na vaši šoli izkazali za posebej učinkovite?
- Katere sistemske spremembe bi po vašem mnenju najbolj izboljšale položaj učencev tujcev?

Priloga 3: Primer kodirne sheme za tematsko analizo intervjujev

Tema	Primer kode	Ponazoritveni opis
Neenakomerna razpoložljivost virov	financiranje, kadrovska podhranjenost	Ravnatelj opisuje financiranje dodatnih ur SLJ iz drugih postavk proračuna.
Primeri dobre prakse	botrski sistem, kulturni dnevi	Šola opisuje vrstniško mentorstvo za novo prispele učence.
Potreba po sistemski podpori	mediatorji, smernice MVI	Ravnatelj izpostavlja pomanjkanje razpoložljivih medkulturnih mediatorjev.

Tabela: Primer kodirne sheme, uporabljene pri tematski analizi intervjujev

Vir: Lasten

Priloga 4: Primerjava izbranih evropskih modelov vključevanja

Država	Model	Ključna prednost	Ključno tveganje
Nemčija	Willkommensklassen (ločeni uvajalni razredi)	Intenzivna začetna jezikovna priprava	Podaljšana segregacija
Avstrija	Deutschförderklassen	Ciljana jezikovna podpora	Stigmatizacija
Švedska	Förberedelseklass (časovno omejen uvajalni razred)	Postopna vključitev v predmete	Zahteva usklajeno urnikovanje
Nizozemska	Taalschool (centralna jezikovna šola)	Intenzivno spremljanje prehoda	Oddaljenost od matične šole

Slovenija	Takojšnja vključitev v redni razred + dodatne ure SLJ	Ni dolgotrajne segregacije	Obremenitev učiteljev rednega pouka
-----------	---	----------------------------	-------------------------------------

Tabela: Primerjava modelov vključevanja učencev priseljencev v izbranih evropskih državah

Vir: povzeto po Crul, Schneider in Lelie (2012) ter OECD (2018); lastna sistematizacija

Priloga 5: Predloga individualiziranega načrta vključevanja učenca

V nadaljevanju je predstavljena okvirna struktura individualiziranega načrta vključevanja, ki ga šole lahko prilagodijo lastnim potrebam in ga oblikujejo ob vpisu vsakega novo prispelega učenca tujca.

- Osnovni podatki: datum vpisa, razred, materni jezik, dosedanje šolanje v izvorni državi.
- Ocena predznanja: raven znanja slovenščine, prepoznane močne strani in vrzeli pri posameznih predmetih.
- Cilji za tekoče šolsko leto: jezikovni cilji, socialni cilji, akademski cilji.
- Predvideni ukrepi: obseg dodatnih ur SLJ, vključenost medkulturnega mediatorja, vrstniški spremljevalec, prilagoditve pri ocenjevanju.
- Vloge in odgovornosti: razrednik, učitelj SLJ, svetovalna služba, starši, po potrebi medkulturni mediator.
- Načrt spremljanja napredka: pogostost pregledov (npr. na dva meseca), kazalniki napredka, datum evalvacije.

Tovrstna predloga omogoča, da se podpora posameznemu učencu ne prepušča naključju ali dobri volji posameznega učitelja, temveč postane del sistematičnega in dokumentiranega procesa, ki ga je mogoče spremljati in prilagajati skozi šolsko leto.

Priloga 6: Ponazoritveni povzetek intervjuja (anonimizirano)

V nadaljevanju je naveden anonimiziran, parafraziran povzetek enega izmed osmih intervjujev z vodstvi šol, ki ponazarja način, kako so bili podatki zbrani in kasneje kodirani (glej Prilogo 3).

Ravnateljica šole je opisala, da se je število učencev tujcev na njeni šoli v zadnjih petih letih več kot podvojilo, kar je zahtevalo postopno prilagajanje organizacije pouka. Izpostavila je, da so v prvih letih dodatne ure slovenščine izvajali priložnostno, glede na trenutno razpoložljivost kadra, kasneje pa so vzpostavili stalno, vnaprej načrtovano shemo ur, kar je po njenih besedah bistveno izboljšalo kakovost in kontinuiteto podpore. Kot poseben izziv je izpostavila usklajevanje pričakovanj med

starši učencev tujcev in šolo, predvsem glede tempa napredovanja in ocenjevanja, kar so delno naslovili z uvedbo rednih razgovorov ob podpori tolmača oziroma medkulturnega mediatorja.

Ravnateljica je sklenila z oceno, da je največji še nerešen izziv nestabilnost financiranja dodatnih programov, saj mora vsako leto znova iskati vire za nadaljevanje dejavnosti, ki so se izkazale za uspešne, kar ji onemogoča dolgoročno načrtovanje.

Priloga 7: Okvirna vprašanja za morebitno anketo med starši

Čeprav starši v tej raziskavi niso bili neposredno vključeni kot skupina udeležencev, v nadaljevanju predlagamo nabor vprašanj, ki bi jih bilo smiselno vključiti v morebitno nadaljnjo raziskavo, usmerjeno na perspektivo staršev učencev tujcev.

- Kako bi ocenili komunikacijo med vami in šolo od vpisa vašega otroka naprej?
- Ali ste bili seznanjeni z možnostmi dodatne strokovne pomoči za vašega otroka?
- Ali se počutite dobrodošle na govorilnih urah in roditeljskih sestankih?
- Kaj bi šoli predlagali za lažje vključevanje vašega otroka in vaše družine?
- Ali ste imeli dostop do medkulturnega mediatorja ali tolmača, kadar ste ga potrebovali?

Priloga 8: Šifrant sodelujočih šol

Zaradi zagotavljanja anonimnosti so sodelujoče šole v tej nalogi označene s šiframi. Spodnja preglednica prikazuje razporeditev šifer po regijah, kot je bila uporabljena pri obdelavi podatkov.

Šifra šole	Regija	Tip okolja	Sodelovanje v intervjuju
OŠ A–D	Osrednjeslovenska	mestno	da (2)
OŠ E–G	Podravska	mestno/podeželsko	da (2)
OŠ H–J	Savinjska	mestno/podeželsko	da (1)
OŠ K–L	Gorenjska	podeželsko	da (2)
OŠ M–N	Jugovzhodna Slovenija	podeželsko	da (1)

Tabela: Šifrant sodelujočih šol po regijah in tipu okolja

Vir: Lasten

Priloga 9: Primer prilagojenega učnega lista

Kot ponazoritev pedagoške prilagoditve, opisane v poglavju 2.15, v nadaljevanju predstavljamo okvirno strukturo prilagojenega učnega lista za učenca tujca pri predmetu spoznavanje okolja, ki jo je v intervjuju opisala ena od sodelujočih učiteljic.

- Ključne besede so ob prvi omembi opremljene s sliko ali piktogramom.
- Navodila so kratka, zapisana v enostavnih povedih, po potrebi oštevilčena po korakih.
- Naloge omogočajo tudi neverbalni odgovor (obkroževanje, povezovanje, risanje), kjer je to vsebinsko smiselno.
- Zahtevnejše besedilne naloge so dopolnjene s krajšim, jezikovno poenostavljenim povzetkom.

Učiteljica je poudarila, da priprava tovrstnih prilagojenih gradiv zahteva dodaten čas, ki ga v rednem delovnem obremenitvi učiteljev pogosto primanjkuje, kar ponovno kaže na potrebo po sistemski podpori, opisani v poglavjih 4 in 4.1.

Priloga 10: Primer večjezičnega obvestila za starše

Za lažjo komunikacijo s starši, ki še ne obvladajo slovenščine, nekatere sodelujoče šole pripravljajo ključna obvestila (na primer o roditeljskih sestankih ali šolskih dogodkih) v več jezikih oziroma jih dopolnijo s poenostavljeno slovensko različico in piktogrami. Tovrstna obvestila praviloma vsebujejo: naslov dogodka, datum in uro, kraj, kratek opis namena ter kontaktne podatke osebe, na katero se starši lahko obrnejo za dodatna pojasnila ali pomoč pri prevodu.

Čeprav priprava večjezičnih gradiv za vsako posamezno šolo ni vedno izvedljiva, bi centralizirana priprava osnovnih predlog v najpogostejših jezikih učencev tujcev (na primer prek Zavoda RS za šolstvo) lahko olajšala delo posameznim šolam in prispevala k bolj enotni ter kakovostnejši komunikaciji s starši po vsej državi.

Priloga 11: Okvirni vprašalnik za samoevalvacijo šole

Na podlagi ugotovitev raziskave predlagamo kratek okvirni vprašalnik, ki bi ga šole lahko uporabile za lastno, neformalno samoevalvacijo stanja na področju vključevanja učencev tujcev.

- Ali imamo na šoli zapisan in dogovorjen postopek za sprejem novo prispelega učenca tujca?
- Ali imamo dovolj ur SLJ glede na trenutno število učencev tujcev?
- Ali se naši učitelji redno usposabljaajo na področju medkulturne pedagogike?
- Ali redno spremljamo počutje in občutek sprejetosti učencev tujcev?
- Ali imamo vzpostavljen način komunikacije s starši, ki ne govorijo slovensko?
- Ali imamo dostop do medkulturnega mediatorja, kadar ga potrebujemo?

Vprašalnik ni namenjen formalnemu ocenjevanju ali primerjavi med šolami, temveč kot izhodišče za notranji pogovor kolektiva o tem, na katerih področjih je šola že dobro uveljavljena in kje bi bilo smiselno vlagati dodaten trud.

Priloga 12: Parafrazirani odgovori učencev tujcev na odprto vprašanje

V okviru ankete za učence tujce (poglavje 3.11) je bilo zastavljeno tudi odprto vprašanje o tem, kaj jim je v slovenski šoli najbolj pomagalo pri vključevanju. V nadaljevanju je nekaj parafraziranih, anonimiziranih odgovorov, ki ponazarjajo raznolikost izkušenj.

- Učenec je opisal, da mu je pri vključevanju najbolj pomagal sošolec, ki mu je na začetku pomagal razumeti navodila in ga povabil, naj se pridruži pri igri med odmorom.
- Druga učenka je izpostavila, da ji je učiteljica dovolila, da je pri urah likovne umetnosti predstavila tradicionalne vzorce iz svoje domovine, kar je opisala kot trenutek, ko se je počutila posebej sprejeto.
- Tretji učenec je omenil, da mu je največ pomagalo, ker je učiteljica SLJ z njim redno vadila izgovorjavo in mu ni zamerila napak, temveč ga je spodbujala, naj poskuša znova.

Čeprav gre za posamične, anekdotične izjave, ki jih ni mogoče posploševati, dobro ponazarjajo, da so za občutek sprejetosti pogosto ključni prav majhni, vsakodnevni trenutki pozornosti in vključenosti – tako s strani učiteljev kot vrstnikov.

Priloga 13: Kontrolni seznam za izvedbo uvajalnega tedna

Na podlagi primera dobre prakse OŠ A (poglavje 3.9) predlagamo okvirni kontrolni seznam korakov za izvedbo uvajalnega tedna za novo prispelega učenca tujca.

- Pred prihodom: določitev vrstnika spremljevalca, priprava osnovnih informacij o učencu (jezik, predznanje, posebne okoliščine).
- 1. dan: ogled šole, spoznavanje osebja, vzpostavitev stika z vrstnikom spremljevalcem.
- 2.–3. dan: začetna ocena predznanja, pogovor s starši (po potrebi ob podpori tolmača ali mediatorja).
- 4.–5. dan: postopno vključevanje v izbrane ure rednega pouka, prve dodatne ure SLJ.
- Po uvajalnem tednu: oblikovanje individualiziranega načrta vključevanja (Priloga 5) in določitev datuma prve evalvacije napredka.

Seznam je namenjen kot izhodišče, ki ga posamezna šola prilagodi svojim razmeram, kadrovskim zmožnostim in specifičnim potrebam posameznega učenca.

Priloga 14: Vprašanja za evalvacijo sodelovanja z medkulturnim mediatorjem

Za šole, ki že sodelujejo z medkulturnim mediatorjem, predlagamo naslednja vprašanja za občasno evalvacijo tega sodelovanja, ki jih lahko izpolnijo učitelji, vodstvo ali po potrebi tudi starši.

- Kako pogosto in v katerih situacijah smo v zadnjem šolskem letu potrebovali pomoč mediatorja?
- Ali je bil mediator dosegljiv v razumnem času glede na naše potrebe?
- Ali je sodelovanje z mediatorjem izboljšalo komunikacijo s starši učencev tujcev?
- Katere dodatne oblike podpore bi si od mediatorja želeli v prihodnje?

Redna evalvacija tovrstnega sodelovanja lahko pripomore k boljšemu načrtovanju obsega in vrste podpore, ki jo šola v prihodnje potrebuje, ter predstavlja konkreten podatek, ki bi se lahko uporabil pri utemeljevanju potreb po širitvi mreže mediatorjev na državni ravni (poglavje 4, prva alineja).

Priloga 15: Povzetek dokumenta za hitro branje

Za bralce, ki želijo hiter pregled naloge, brez branja celotnega besedila, v nadaljevanju navajamo kratek povzetek po poglavjih.

- 1. Uvod: predstavitev teme, namena, ciljev, raziskovalnih vprašanj, hipotez, metod in omejitev raziskave.
- 2. Teoretični del: pregled ključnih konceptov, zakonodaje, institucionalnih pristopov ter primerjava s tujimi modeli in dosedanjimi raziskavami.
- 3. Empirični del: predstavitev metodologije, vzorca, rezultatov ankete, primerjalne analize dosežkov in kvalitativne analize intervjujev.
- 4. Sklepne ugotovitve: povzetek ključnih ugotovitev, priporočila po deležnikih, časovni okvir izvedbe in predlogi za nadaljnje raziskovanje.
- 5.–7. Viri, slovar in priloge: seznam uporabljenih virov, razlaga ključnih pojmov ter dodatna gradiva (vprašalniki, predloge, kontrolni seznam).

Ta povzetek ne nadomešča branja celotne naloge, temveč bralcu olajša odločitev, katera poglavja so zanj najbolj relevantna glede na njegov namen branja.

Priloga 16: Predlog strukture predstavitev ugotovitev na učiteljskem zboru

Za šole, ki bi želele ugotovitve te naloge predstaviti na učiteljskem zboru ali strokovnem aktivu, predlagamo naslednjo okvirno strukturo kratke, približno tridesetminutne predstavitve.

- Uvod (5 min): namen in metode raziskave, kratka predstavitev vzorca.
- Ključne ugotovitve (10 min): geografska porazdelitev, mnenje učiteljev, občutek sprejetosti učencev (poglavja 3.4.1–3.4.3).
- Primeri dobre prakse (5 min): predstavitev študije primera OŠ A (poglavje 3.9) in tem iz intervjujev (poglavje 3.5).
- Priporočila in razprava (10 min): predstavitev priporočil (poglavje 4), odprta razprava o tem, katera priporočila so za konkretno šolo najbolj relevantna in izvedljiva.

Tak format predstavitve omogoča, da se ugotovitve raziskovalne naloge iz teoretičnega in raziskovalnega konteksta prenesejo nazaj v prakso in postanejo izhodišče za konkreten pogovor in odločanje na ravni posamezne šole.

Priloga 17: Slovarček za starše (osnovne šolske izraze)

Kot dodatno gradivo za lažjo komunikacijo s starši, ki se šele seznanjajo s slovenskim šolskim sistemom, predlagamo pripravo kratkega, večjezičnega slovarčka osnovnih šolskih izrazov, ki bi lahko vseboval na primer naslednje pojme: razrednik, govorilne ure, roditeljski sestanek, dodatna strokovna pomoč, ocenjevalno obdobje, šolska svetovalna služba, dnevi dejavnosti, izpisnica, spričevalo.

Tovrsten slovarček, morda v obliki žepne kartice ali kratke brošure, bi staršem olajšal razumevanje osnovne šolske terminologije že ob prvih stikih s šolo, še preden se vzpostavi morebitna redna podpora medkulturnega mediatorja, in bi lahko predstavljal enostaven, poceni prvi korak k bolj vključujoči komunikaciji med šolo in družinami učencev tujcev.

Priloga 18: Zaključna opomba o uporabi prilog

Priloge, zbrane v tem poglavju (Priloge 1–17), so zasnovane kot praktično, neposredno uporabno gradivo, ki dopolnjuje teoretične in empirične ugotovitve naloge. Vsaka posamezna priloga – od anketnega vprašalnika in vprašanj za intervjuje, prek predloge individualiziranega načrta vključevanja, do kontrolnih seznamov in slovarčkov – je bila oblikovana tako, da jo lahko šole, učitelji

ali raziskovalci s manjšimi prilagoditvami uporabijo v svojem okolju, ne le kot dokumentacijo izvedene raziskave.

Priporočamo, da uporabniki priloge obravnavajo kot izhodišče, ne kot dokončno rešitev, in jih prilagodijo specifičnim razmeram, velikosti ter kadrovskim zmožnostim svoje šole. S tem se sklepa vsebinski del pričujoče raziskovalne naloge.

S tem se pričujoča raziskovalna naloga v celoti zaključuje.

Avtorica upa, da bo naloga koristila vsem, ki si prizadevajo za bolj vključujoč in pravičen slovenski šolski prostor za vse otroke, ne glede na to, od kod prihajajo.