

Vključevanje priseljenih otrok in jezik v slovenskih šolah

POVZETEK: Prispevek naslavlja vključevanje priseljenih otrok v slovenskih šolah s poudarkom na jeziku kot osrednjem orodju vključevanja. Jezik ni le sredstvo za sporazumevanje, temveč je tudi pomemben del identitete in sredstvo za vzpostavljanje občutij pripadnosti priseljenih otrok v novem okolju. Prispevek izhaja iz analize intervjujev s šolskim osebjem in dokumentov, ki obravnavajo vključevanje v šolskem okolju na ravni obstoječih slovenskih politik. Predstavljeni so pogledi odraslih na štiri teme, ki so bile prepoznane kot relevantne v povezavi z jezikom in vključevanjem v šolskem okolju: odgovornost za vključevanje, drugačenje, hkratne prakse vključevanja in izključevanja ter otroci kot jezikovni in kulturni posredniki. Rezultati kažejo na razkorak med obstoječimi politikami, in praksami v povezavi z jezikom in vključevanjem priseljenih otrok. V dokumentih je poudarjen diskurz vključevanja in enakih možnosti, ki je odgovornost celotne šolske skupnosti, v praksi pa je (jezikovno) vključevanje predvsem odgovornost priseljenih otrok samih.

Ključne besede: priseljeni otroci, integracija/vključevanje, jezik, šole, učitelji

Integration of Migrant Children and Language in Slovenian Schools

ABSTRACT: The article explores the integration of migrant children in Slovenian schools with a particular focus on language as a key tool for integration. Language is not only a means of communication, but also an important part of identity and a foundation for establishing feelings of belonging among migrant children in a new environment. The paper is based on the analysis of interviews with school staff and policy documents addressing inclusion within the Slovenian education system. It examines adults' perspectives on four key themes identified as relevant in relation to language and inclusion in the school environment: responsibility for inclusion, othering, simultaneous practices of inclusion and exclusion, and children as linguistic and cultural mediators. The findings reveal a gap between existing policies and practices regarding language and the inclusion of migrant children. While official documents emphasize integration and equal opportunities as a collective responsibility of the entire school community, in practice, the burden of (linguistic) integration often falls primarily on migrant children themselves.

Keywords: migrant children, integration, language, schools, teachers

¹ Dr. Zorana Medarić je znanstvena sodelavka na Znanstveno-raziskovalnem središču Koper. Email: zorana.medaric@zrs-kp.si

Uvod²

Jezik je prepoznan kot osrednje orodje vključevanja priseljenih otrok, med drugim tudi na ravni slovenskih in evropskih integracijskih politik (Jalušič in Bajt 2022; Janta in Harte 2016; Novak idr. 2012; Zore idr. 2024; Jelen Madruša in Majcen 2018; Strategija vključevanja tujcev 2023). V šolskem okolju je podpora učenju jezika, tako jezika države, v katero so se priselili otroci, kot maternega jezika, ključna za lajšanje vključevanja priseljenih otrok (Janta in Harte 2016, 28). Jezik ni pomemben le kot sredstvo za sporazumevanje, je tudi del identitete in osrednje orodje, ki priseljenim otrokom omogoča sklepanje novih prijateljstev, aktivno delovanje in odločanje v vsakdanjem življenju, občutja pripadnosti novi šoli, skupnosti in državi, v katero so se priselili (Horgan idr. 2022). Jezik je torej pomembno sidrišče (angl. *anchoring*) (Grzymala-Kazłowska 2017), ki priseljenim otrokom omogoča umeščanje v novo kulturno okolje. Pomembno vlogo povezovanja in sidranja imata v šolskem okolju tako jezik okolja kot uporaba maternega jezika. Slednji pogosto doprinaša k občutju pripadnosti prek prvih stikov z vrstniki istega jezikovnega ozadja ob prihodu v novo državo in (Evans in Liu 2018; Sedmak idr. 2023). Hkratno spodbujanje učenja jezika okolja in ohranjanje maternega jezika sta pomembna tudi zato, ker predstavljata most med domačim in šolskim okoljem (Nusche 2009).

Jezik kot pomemben dejavnik vključevanja v raziskavah prepoznavajo tudi otroci sami (Horgan idr. 2022), prav zaradi možnosti sporazumevanja in povezovanja z vrstniki ter vpliva na občutek pripadnosti in identitete. Prispevek nadgrajuje ugotovitve raziskave, v okviru katere so bile s pomočjo sekundarne tematske analize (Braun in Clarke 2022) identificirane štiri teme v povezavi z jezikom in priseljevanjem, ki so izšle iz intervjujev z otroki, in sicer: odgovornost za vključevanje, drugačenje, hkratne prakse vključevanja in izključevanja ter otroci kot jezikovni in kulturni posredniki (Medarić 2024). Osredinja se na poglede odraslih na navedene teme, pri čemer izhaja iz analize intervjujev s šolskim osebjem in dokumentov, ki obravnavajo vključevanje v šolskem okolju na ravni obstoječih slovenskih politik.

2 Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa ARIS Mejna področja: območja kulturnega in družbenega sobivanja v dobi tveganja in ranljivosti (P6-0279). Vsebinsko temelji na poglavju 4.2.3 doktorske disertacije (Medarić 2024): Otrokosrediščna perspektiva in vključevanje priseljenih otrok.

V nadaljevanju so najprej predstavljene osrednje značilnosti, ki opredeljujejo nacionalni izobraževalni kontekst v povezavi z jezikom in vključevanjem priseljenih otrok v Sloveniji, ki ji sledijo predstavitev metodologije in pogledi odraslih.

Jezik in vključevanje v Sloveniji

Vključevanje priseljenih otrok v Sloveniji obravnava več dokumentov. Najaktualnejši krovni dokument je *Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije* (Ministrstvo za notranje zadeve 2023), ki zajema tudi vključevanje na področju izobraževanja in najaktualnejše izzive na področju jezikovne integracije. Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (Jelen Madruša in Majcen 2018) je celovit dokument, v katerem so navedeni konkretni predlogi in strategije, ki prispevajo k vključevanju priseljenih otrok v šoli. Velik poudarek je namenjen jezikovnemu vključevanju otrok – učenju slovenščine, ob hkratnem ohranjanju materinščine. V strategiji je torej poleg jezikovnega vključevanja poudarjen tudi pomen ohranjanja jezika in kulture priseljenih otrok. Podobno navajajo *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (Zore idr. 2024), ki so bile prvič oblikovane leta 2009 in nato večkrat dopolnjene. V najaktualnejših smernicah so izpostavljeni usmerjenost v večjezični pristop poučevanja v razredih, spremljanje sporazumevalnih možnosti v slovenščini in temu prilagojena kontinuirana pomoč, prepoznavanje razvoja učnega in strokovnega jezika kot naloge vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in ne le učiteljev jezikovnih predmetov (ibid.).

Osnova za smernice je bila prva *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (Barle – Lakota idr. 2007), ki je že tedaj predvidevala dodatno učenje slovenskega jezika, katerega število ur se je odtlej pomembno povečalo, medtem ko prakse, povezane s poučevanjem slovenščine kot drugega jezika, tudi po več kot petnajstih letih ostajajo skoraj nespremenjene. V šolah se soočajo s primanjkljajem ustreznih načrtov in učnega gradiva ter pomanjkljivim znanjem učiteljev za poučevanje slovenščine kot drugega jezika. Tudi uči-

telji drugih predmetov, ki poučujejo priseljene otroke, nimajo zadostnih znanj in komunikacijskih spretnosti, da bi olajšali spremljanje pouka otrokom, ki ne govorijo slovensko.

Za Slovenijo je značilen vzgojno-izobraževalni sistem, ki temelji na vključujočem pristopu, skrbi za uresničevanje pravice do izobraževanja priseljenih otrok in njihovo socialno varnost. V Sloveniji velja model neposredne vključitve priseljenih otrok v redno izobraževanje s pravico obiskovanja dodatnih ur slovenskega jezika ne glede na predhodno znanje slovenskega jezika. Priseljeni učenci in dijaki imajo možnost prilagoditev ocenjevanja znanja, števila ocen, rokov in drugega za največ dve leti, prvo leto imajo možnost biti neocenjeni pri posameznih predmetih (razen v 9. razredu), pri ocenjevanju pa je poudarek na napredku pri doseganju ciljev (Ministrstvo za notranje zadeve 2023). V nekaterih šolah je pravica neocenjevanja skoraj norma, v drugih pa se trudijo, da ocenjujejo napredek oziroma ocenjujejo vsaj pri predmetih, pri katerih ima jezik manjšo vlogo, na primer pri matematiki, umetnosti, gospodinjstvu in podobno (Sedmak idr. 2020).

Učitelji in drugo izobraževalno osebje imajo do takega modela neposrednega vključevanja otrok v redno izobraževanje zelo polarizirane poglede. Na eni strani so tisti, ki podpirajo obstoječo ureditev s potrebnimi prilagoditvami, nasproti pa jim stojijo pogledi tistih, ki bi podprli ločeno učenje jezika pred vključitvijo v redno izobraževanje (Sedmak idr. 2020). Ob tem je treba poudariti, da stroka podpira neposredno vključevanje priseljenih otrok v razred, torej model takojšnjega všolanja in ne modela t. i. pripravljalnic, ki priseljene otroke ločuje od drugih in ima segregacijske učinke (Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije 2023). Tisti, ki se zavzemajo za neposredno vključitev, vidijo to kot pot do hitrejšega vključevanja in dobrega počutja priseljenih otrok. Taki pogledi so pogostejše prisotni v šolah, ki aktivno obravnavajo večkulturnost in vpeljujejo različne prakse, namenjene sprejemu in dobremu počutju priseljenih otrok.

Po drugi strani številni učitelji in šolsko osebje podpirajo model, ki temelji na segregaciji priseljenih otrok in učenju jezika pred redno vključitvijo v šolski proces, kar zagovorniki vidijo kot pot do uspešnejšega izobraževanja priseljenih otrok (Sedmak idr. 2020). Model, ki ga poznajo tudi v nekaterih

drugih evropskih državah (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2019), večinoma temelji na tako imenovanem neoliberalnem pogledu na vključevanje, s poudarkom na dolgoročni uspešnosti in izkoriščanju (prihodnjih ekonomskih) potencialov priseljenih otrok. Tak pogled najpogosteje izhaja iz izzivov, ki jih ima šolsko osebje z neposrednim vključevanjem in razumevanjem priseljenih otrok, predvsem kot ovire v šolskem procesu.

Tako nasprotujoči si pogledi so povezani s tem, da se ukrepi vključevanja priseljenih otrok med šolami zelo razlikujejo, tudi zato, ker na nacionalni ravni ni celovitega in finančno podprtega pristopa/sistema politik. Tako so prakse sprejema in vključevanja priseljenih otrok v šolah prepuščene avtonomiji, osebni motivaciji in zavzetosti posameznih ravnateljev, učiteljev in šolske skupnosti. Zato v nekaterih šolah, zlasti v srednjih, skoraj ni posebnih pristopov, namenjenih sprejemu in vključevanju priseljenih otrok, nekatere šole, predvsem osnovne, pa imajo dobro izdelane interne protokole in različne prakse, namenjene dolgoročnemu vključevanju priseljenih otrok. Poleg velikih razlik v pristopih med osnovnimi in srednjimi šolami je dvojnost prisotna tudi na ravni osnovnih šol, kjer imajo nekatere daljšo tradicijo soočanja s kulturno, jezikovno in versko raznolikostjo ter njihovo obravnavo, nekatere pa krajšo oziroma se s temi temami ne ukvarjajo (Medarić idr. 2021; Sedmak idr. 2020). Lahko jih imenujemo šole z večkulturnim značajem in šole z enokulturnim značajem.

Šole z večkulturnim značajem so tiste, v katere je vključenih več priseljenih otrok in ki spodbujajo medkulturno sobivanje ter uspešno naslavljaajo kulturne raznolikosti onkraj obstoječih smernic, zakonov in politik, velikokrat z veliko mero osebne zavzetosti in iznajdljivosti posameznikov. Pogosto so zaradi večkulturnega okolja, v katero so vpete, aktivno vključene v različne projekte, ki obravnavajo večkulturnost in versko raznolikost. K vključevanju priseljenih otrok pristopajo proaktivno, njihove prakse pa presegajo obstoječe zakone, priporočila in pravice, izhajajoče iz njih. Celo več, včasih so njihove izkušnje in znanja tudi podlaga

za nova priporočila in smernice za delovanje na državni ravni.³ Prakse, ki jih uporabljajo te šole, so raznolike. Med drugim vključujejo uvodni teden pred začetkom šolskega leta, v okviru katerega sprejmejo priseljene otroke in njihove starše, jih seznani s šolo, šolskim osebjem, pravili, včasih pa tudi lokalnim okoljem, naučijo se osnovnih besed v slovenskem jeziku, kar otrokom omogoča, da se na prvi šolski dan tudi predstavijo. Nekatere šole organizirajo dodatno podporo, na primer določijo osebo, odgovorno za dolgoročno podporo priseljenim otrokom, multiplikatorja ali šolskega svetovalca, nekatere organizirajo tudi medvrstniško tutorstvo za priseljene otroke. Večkulturnost je v šolah pogosto tudi vidna, prek večjezičnih napisov v učilnicah, slik na šolskih hodnikih in podobno. Vse to ima pomembno vlogo pri občutku sprejetosti, pripadnosti in dobrem počutju priseljenih otrok (Medarić idr. 2021; Sedmak idr. 2020). Nasprotno se šole z enokulturnim značajem praviloma soočajo z manjšim številom priseljenih otrok oziroma nimajo dolgoletnih izkušenj s kulturno raznolikostjo, imajo manj praks, ki vključujejo večkulturnost oziroma uveljavljajo zgolj predpisane prakse.

Šole tako zelo različno pristopajo k vključevanju priseljenih otrok, skupni imenovalec pri vseh pa je poudarek na usvajanju jezika.⁴ V šolah so za učence, katerih materni jezik ni slovenski, običajno organizirane dodatne ure slovenščine, ki pa po oceni šolskega osebja najpogosteje ne zadoščajo za uspešno učenje jezika. Poleg tega je samo učenje jezika v različnih šolah organizirano na različne načine, glede na razpoložljivost šolskega osebja, največkrat nediferencirano glede na jezikovno skupino, čeprav so razlike pri hitrosti usvajanja jezika glede na jezikovno sorodnost jezikov med slovanskimi jeziki v primerjavi z neslovanskimi. Učitelji pogosto niso usposobljeni za učenje slovenskega jezika kot tujega jezika, poleg tega pa se soočajo še s pomanjkanjem gradiva (Milharčič-Hladnik in Kožar Rosulnik 2021). Ker so otroci neposredno vključeni v redni izobraževalni sistem,

3 Tudi predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja je nastal kot odgovor na izzive in poučevanje v večkulturnih razredih (Rutar 2018).

4 V skladu z 8. členom Zakona o osnovni šoli je za priseljene učence in učenke v prvem letu organiziran pouk slovenskega jezika in kulture. Obseg ur je prilagojen velikosti skupine in ocenjevalnemu obdobju, v katerem se vključijo v šolski sistem (120 do 180 ur). Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah nudi dijakinjam in dijakom priseljencem možnost sodelovanja pri intenzivnem tečaju s trajanjem 90 do 160 (in več) ur (3. člen).

v začetku težko sledijo pouku, učitelji pa ob delu v razredih z večjim številom učencev nimajo vselej možnosti izvajati individualnega pristopa in ne morejo ponuditi ustrezne podpore priseljenim učencem. Ker število ur ne zadostuje za usvajanje jezika, v posamičnih šolah poiščejo alternativne možnosti za podporo priseljenim otrokom pri učenju jezika, in sicer z iskanjem možnosti znotraj šole, v obliki prostovoljskega dela ali dogovoru z lokalno skupnostjo (financirano z njihove strani), tudi z zunanjimi izvajalci. Vendar so te šole bolj izjeme kot pravilo. Praviloma imajo mlajši otroci, ki se priselijo, manj težav pri usvajanju jezika in se lažje vključijo v novo okolje. V višjih razredih osnovne šole ali srednji šoli je tudi besedišče bolj kompleksno in strokovno, kar še dodatno oteži vključevanje (Sedmak idr. 2020).

Metodologija

Za analizo intervjujev s šolskim osebjem – (učitelji, svetovalno osebje, ravnatelj), je bila opravljena sekundarna analiza kvalitativnih podatkov, kar pomeni uporabo kvalitativnih podatkov, ki jih je zbral nekdo drug, oziroma so bili zbrani z namenom odgovoriti na drugo raziskovalno vprašanje. Prednost te metode je v maksimiranju uporabe obstoječih podatkov (Ruggiano in Perry 2019; Tate in Happ 2018). Uporabljeni so bili podatki, zbrani v okviru primarne raziskave, v okviru mednarodnega projekta MiCreate – Priseljeni otroci in priseljske skupnosti v spreminjajoči se Evropi. Gre za projekt, financiran iz programa Obzorje Evropa – okvirni program za raziskave in inovacije 2019–2022, ki je potekal od 1. septembra 2019 do 30. junija 2022. Podatki so bili v primarni raziskavi zbrani z metodama polstrukturiranega intervjuvanja in izvedbo fokusnih skupin. Uporabljen je bil namenski neverjetnostni vzorec 54 intervjujev z učitelji oziroma šolskim osebjem ter 14 fokusnih skupin z učitelji. Za analizo izbranih tem je bila uporabljena deduktivna analiza podatkov. Opravljen je bil tudi pregled osrednjih dokumentov, ki naslavljajo vprašanja jezika in vključevanje priseljenih otrok v Sloveniji glede na štiri opredeljene teme: odgovornost za vključevanje, drugačenje, hkratne prakse vključevanja in izključevanja ter otroci kot jezikovni in kulturni posredniki.

Pogledi odraslih na vključevanje in jezik

Odgovornost za vključevanje

V dokumentih, ki obravnavajo vključevanje priseljenih otrok v šolskem okolju, je odgovornost za vključevanje opredeljena široko, z velikim poudarkom na odgovornosti šolskega osebja: »Odgovornost vsakega delovnega in strokovnega delavca vzgojno-izobraževalne ustanove je, da se otroci/učenci in njihovi starši počutijo sprejete, informirane in podprte, zato mora biti vsak delavec seznanjen s svojo vlogo« (Novak idr. 2012, 12). Strokovni delavci tudi »ustvarjajo razmere, s katerimi spodbujajo interakcijo med kulturami in jeziki otrok, ki izvirajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij. S tem jim zagotavljajo priložnosti za sooblikovanje kulture sobivanja vseh vključenih« (ibid., 7). Odgovornost za uspešno vključevanje priseljenih otrok je v strategiji opredeljena kot odgovornost celotnega vzgojiteljskega ali učiteljskega zbora in ne posameznih strokovnih delavcev (Barle – Lakota idr., 14). Enako velja za razvoj učnega in strokovnega jezika, ki ni prepoznan kot naloga le učiteljev jezikovnih predmetov, temveč vseh strokovnih delavcev ter proces, na katerega vplivajo različni zunanji in notranji dejavniki (Zore idr. 2024).

Nasprotno je med šolskim osebjem v povezavi z jezikom in vključevanjem zelo prisotna ideologija odgovornosti posameznikov, pri katerih pa še nekoliko bolj pogosto pride do izraza diskurz uspešnosti, ki je značilen tudi za slovensko šolsko okolje kot odgovor na neoliberalen proces individualiziranja odgovornosti (Mencin Čeplak 2012). Za tovrsten neoliberalni diskurz, ki prežema vse družbene sfere, vključno z izobraževanjem (Devine 2013; Menc in Čeplak 2012; Sardoč 2021; Žakelj idr. 2013), je značilna individualizacija odgovornosti za posameznikovo blaginjo, med drugim za uspešno šolanje, pri čemer so institucionalne pomanjkljivosti in morebitne strukturne neenakosti popolnoma prezrte. V primeru priseljenih otrok to pomeni, da so tudi učenje jezika in vključevanje na splošno ter posledično dolgoročni »uspeh« v družbi pojmovani kot predvsem njihova odgovornost ter odvisni od zavzetosti in truda posameznika. V tem pogledu se (bolje) vključijo tisti, ki se trudijo in imajo željo po vključevanju. Tak pogled na otroke je povezan tudi z vseprisotnim diskurzom (jezikovnega) primanjkljaja v povezavi s priseljenimi otroki in uokvirjanja priseljenih otrok kot problem.

Učitelji prisotnost priseljenih otrok v razredu ob hkratnem pomanjkanju konkretnih navodil za delovanje pogosto doživljajo kot težavo in dodatno breme.

Mislim, da nekega nasprotovanja ni, bi si pa vsi želeli, da če izvemo, da pride neki priseljenec, da je postopek tak in tak. Lažje bi bilo. Zdaj je vsak prepuščen samemu sebi. Če imaš ti dva, oni v drugem razredu pa nič, pri sebi mogoče misliš »Glej, jaz sem kaznovan, to ni nagrada.« (Učitelj, OŠ, 15_4)⁵

Zaradi pripisanih primanjkljajev so priseljeni otroci večkrat bolj ali manj eksplicitno razvrščeni. Nanje se pogosto gleda kot na težavo, ki negativno vpliva na učni proces, in kot je predstavljeno v spodnjem primeru, je včasih lažje, če se jim z njo ni treba soočati.

Odkrito povedano, letos, ko ni bilo dijakov iz Kosova, sem si malo oddahnila. Zakaj – ker vem, da bi bile težave z razumevanjem jezika. In potem bi učitelji prihajali k meni: »Ja ma kako si ga vpisala, če ne zna jezika? Kaj bo on delal tam pri pouku?« In sem si prav oddahnila, da jih ni, da nimam teh težav, dobesedno. Oni so res dostikrat nemotivirani ... Saj je logično – če prideš k pouku in popolnoma nič ne razumeš, kako boš motiviran in kako boš zainteresiran, da boš sodeloval in da boš spremljal učno snov, če nimaš blage veze, kaj učitelj govori. (Svetovalna delavka, SŠ, 11_1).

Pri tem je odgovornost za to najpogosteje pripisana (le) njim, njihovim nezmožnostim ali pomanjkanju motivacije, ne pa (tudi) širšim družbenim okoliščinam ali praksam, ki vzpostavljajo razlike.

Oni so povsem realni, saj vidijo, kako je. Mi jih ves čas spodbujamo, da naj delajo tudi doma, ker pač žal nimajo enake startne pozicije kakor ostali. Oni so potem v 7. in 8. razredu že toliko realni, da točno vedo,

⁵ OŠ označuje osnovno šolo, SŠ pa srednjo šolo. Šole so oštevilčene od 1 do 16, pri čemer je bil v šolah, oštevilčenih od 1 do 9, opravljen le informativni intervju s predstavnikom šole, v šolah od 10 do 16 pa je bilo poleg informativnega intervjuja opravljenih še 5 do 7 dodatnih intervjujev z učitelji in drugim šolskim osebjem. Intervjuji so označeni z oznakami od 00, ki označuje informativni intervju, do 07. Fokusne skupine so označene z X.

koliko truda so vložili in da je rezultat temu primeren. Oni niso jezni na kogarkoli ali da bi bili slabe volje, krivili šolo, ker so neuspešni – točno vedo, koliko truda so vložili. (Ravnateljica, OŠ, 10_00)

Lahko povem to, da po navadi izberejo triletni program. Po navadi izberejo te lažje programe. Ker jim dela težave jezik, recimo. Ali pa nekompatibilen program ni bil, pa so imeli težave z vključitvijo. Moram pa reči: če pridejo otroci bolj zgodaj, torej na razredni stopnji, ni potem nobenih razlik. Če pa pride slučajno iz države, kjer jezik ni podoben slovenščini, ko si ne more prav nič pomagati in potem še njegov odnos ali staršev do izobraževanja in pride v osmi ali deveti razred ... tem je težko. (Svetovalna delavka, OŠ, 2_00)

Nekateri učitelji in drugi zaposleni v šolah prepoznavajo idejo o ločenem učenju jezika pred vstopom v izobraževanje kot možnost za zmanjševanje izzivov, ki jih s seboj prinaša vključevanje priseljenih otrok neposredno v razred. Pri tem je pogost poudarek na povezavi med usvojenim jezikom ter učno in nasploh dolgoročno uspešnostjo.

Pomagalo bi torej to, da bi bili ti dijaki v prvem letu res usmerjeni samo v spoznavanje in usvojitev jezika. In potem bi seveda s tem osnovnim znanjem jezika prišli v redno izobraževanje in bi zagotovo bil pri njih uspeh boljši. (Učiteljica, SŠ, 12_3)

V šolah z večkulturnim značajem je pogosteje prepoznano, da odgovornost ni le stvar posameznega otroka. Nasprotno, kot razloži učiteljica v osnovni šoli, vključevanje zadeva vse zaposlene, celotno šolo.

In zdi se mi, da ni to [vključevanje, op. Z. M.] stvar posameznega strokovnega delavca, ni to stvar samo vodstva, ampak jaz vedno rečem, da je to tudi stvar hišnika, stvar kuharice, celotne šole. In to, da so te šolske prireditve lahko tudi medkulturno zastavljene, kjer lahko otrok v maternem jeziku nastopi z neko točko, kjer se lahko zapleše nek folklorni ples od drugod, kjer imajo otroci možnost obiskovanja dopolnilnega pouka maternega jezika na šoli, da je to nekaj samoumevnega, da prvošolce pozdravimo v vseh maternih jezikih otrok, ki se vpisujejo na novo v šolo. (Učiteljica, koordinatorica več projektov o medkulturnosti, OŠ, 7_00)

Podobno učiteljica slovenskega jezika v pripravljalnici večkulturne šole poudarja svojo vlogo pri vključevanju priseljenih otrok, ki se skupini priključujejo pozneje v šolskem letu.

Vedno moram biti pripravljena, da bom v skupini, ki je že narejena in v kateri smo se dobro ujeli, dobila novega učenca, ki ne zna slovenskega jezika – tako kot tisti, ki so prišli septembra, niso znali. Nato je odvisno od mene, kako bo ta učenec sprejet, zato tudi na sredi leta, ob morebitnih novih učencih, začnem od začetka. (Učiteljica, OŠ, 13_5)

Večjezičnost in večkulturnost sta samo izjemoma poudarjeni kot osrednja značilnost in del šolske identitete. Gre za šole, ki so v slovenskem izobraževalnem prostoru izjema in ne pravilo.

In ko se predstavljamo kot šola, se predstavljamo kot šola, na kateri je 27 različnih nacij, jezikov in tako naprej. Že od samega starta se mi tako predstavljamo, da smo mi [poudarjeno] raznolika, pisana šola. Da nismo tipična slovenska šola. (Učiteljica, OŠ, 13_5)

Drugečnje

Strategija vključevanja otrok (Barle – Lakota idr. 2007, 13) predvideva upravičenost priseljenih otrok do enakega ravnanja in enakih pravic, kot jih imajo vsi otroci, s poudarkom, da jih je treba primarno obravnavati kot otroke in da mora biti njihov priseljenjski status drugotnega pomena. Okolje in življenje v šoli bi morala omogočati pridobivanje izkušnje enakih možnosti in doživljanje pravice enakih možnosti. Šola naj bi priseljenim otrokom in njihovim staršem omogočala sporazumevanje v njihovem jeziku, ohranjanje identitete in pravico do drugačnosti. Kot del spodbujanja medkulturnega učenja in pozitivne naravnosti do razumevanja in sprejemanja različnosti v šoli pa strategija predvideva spodbujanje strokovnih delavcev in otrok k enakemu sprejemanju priseljenih otrok ne glede na njihov socialni status ali državo porekla. V strategiji je še poudarjen pomen občutka varnosti in sprejetosti, za katerega so zadolženi vsi zaposleni. Pozornost naj bi bila usmerjena v to, kako priseljene otroke sprejemajo drugi otroci in obratno, namesto poudarjanja razlik je treba poudarjati prednosti kulturne raznolikosti in preraščanje predsodkov (ibid., 14).

Vendar se v praksi kaže, da nekateri učitelji v povezavi z jezikom reproducirajo stereotipe, drugačijo⁶ in v nekaterih primerih izražajo nestrpnost do priseljenih otrok. Pri tem negativno izstopa predvsem odnos do albanško govorečih otrok, kar deloma odraža tudi splošno krepitev predsodkov in nestrpnosti do priseljencev albanske narode skupnosti v Sloveniji (Mandelc in Gajić 2022; Vižintin 2018). Nestrpnost v šolskem okolju in med šolskim osebjem Vižintin pripiše povečanemu številu otrok iz neslovenskih jezikovnih okolij, predvsem albanško govorečih otrok, ki obiskujejo slovenske šole, nesorodnosti in nepoznavanju albanskega jezika, zaradi česar si učitelji ne morejo pomagati z znanjem, kot si v primeru otrok, ki se priseljujejo iz nekdanjih jugoslovanskih republik ter občutku nemoči zaradi nezadostnega strokovnega znanja o vključevanju priseljenih otrok (Vižintin 2018).

V povezavi z učenjem jezika med priseljenimi otroki z albanskim etničnim ozadjem je med šolskim osebjem prisotno stereotipno prepričanje o njihovem težavnem usvajanju jezika in nizki motivaciji za učenje.

In tudi glede motivacije, ne vem ... splošno, tako, kolikor sem slišala, je znano, da naj bi se otroci iz Albanije ne tako dobro naučili slovenskega jezika, ne imeli motivacije in tako ... Sem pa imela prvo skupino, tri otroke iz Albanije in moram reči, da so bili odlični. (Svetovalna delavka, OŠ, 9_00)

Na drugačenje priseljenk iz Severne Makedonije in Albanije v naslednjem primeru kaže uporaba pomanjševalnic »Makedončice« in »Albančice« in samostalnika »po svoje« v povezavi z rabo maternega jezika. Hkrati je prisotna argumentacija, da bi bilo tako omejevanje rabe maternega jezika »v njihovo dobro«. Uporaba maternega jezika v šoli ni zaželeno, opredeljena je kot moteča. Poudarjena je nujnost učenja slovenskega jezika, mogoče pa je zaznati tudi konotacijo etnocentričnosti (Vezovnik 2013).

⁶ Drugačenje Jensen (2011, 65) opredeli kot diskurzivni proces, s katerim skupine z močjo, ki ne predstavljajo nujno tudi številčne večine, podrejene skupine, na primer etnične manjšine ali priseljeniške skupine opredeljujejo na redukcioniističen način in jim pripisujejo lastnosti, ki so problematične ali inferiorne. Drugačenje se vselej oblikuje v binarnih opozicijah »mi« in »oni«.

Mogoče edino to, kar mene moti, recimo ta sklop, da potem ko prideš ven iz razreda, se dajo mogoče te Makedončice skupaj ali pa se dajo Albančice skupaj in začnejo po svoje govoriti. In to mi gre malo na živce. Pa ne zaradi tega, ker ne bi dovoljevala, da se pogovarjajo, ampak če želijo napredovati v jeziku, bi bilo dobro, da začnejo komunicirati v slovenščini. (Ravnateljica, SŠ, 12_00)

Za sogovornike je pogosto dopustna le »nevidna« raba maternega jezika v šoli ali raba maternega jezika samo v zasebni sferi, utemeljena z dobrobitjo priseljenih otrok in s poudarkom, da je to v njihovo korist, saj bi jim to omogočilo lažje vključevanje v okolje. Podpora rabe maternega jezika priseljenih otrok samo v zasebni sferi, pa le odseva realnost, da v praksi jezikovna, kulturna in verska raznolikost v številnih šolah niso popolnoma sprejete. Nekateri učitelji pa ob tem vendarle prepoznavajo, da sta nestrpnost in drugačenje problem širše družbe, medijskega poročanja in politik in ne samo šolskega okolja.

Jaz mogoče težavo bolj vidim v lokalnih otrocih, med katerimi pa opazam izjemno veliko nestrpnosti do vsega, kar je drugačno. Ne samo do konkretno njihovega sošolca iz Albanije. Mogoče bi se lahko začelo ravno to delati malo bolj, ampak to je potem širši problem, se pravi družbe, poročil, naše politike itd. (Učiteljica, SŠ, 11_5).

Prakse vključevanja in izključevanja

Dokumenti, ki naslavljajo vključevanje priseljenih otrok v šolah v Sloveniji, sledijo evropskim smernicam, ki poudarjajo pomen učenja jezika okolja/izobraževanja ob hkratnem ohranjanju maternega jezika (Jalušič idr. 2019). V povezavi z jezikom navajajo številne predloge praks vključevanja priseljenih otrok, ki se skladajo z različnimi praksami v šolah z večkulturnim značajem. V nasprotju z izključevalnimi praksami v šolah je v smernicah za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole izpostavljen pomen ohranjanja maternega jezika med otroki. V smernicah iz leta 2012 je tako navedeno, da je »ključni dejavnik učinkovitega medkulturnega izobraževanja jezik poučevanja, ob tem pa je nujno upoštevati tudi vlogo maternega jezika (kadar je ta drugačen od jezika poučevanja) in vseh drugih jezikov, ki so del učenčevega repertoarja« (Novak idr. 2012, 5). Ohranjanje

maternega jezika naj bi bilo v šolskem okolju dovoljeno in tudi spodbujeno, ne pa nezaželeno ali neodobravano s strani nekaterih učiteljev. Tako je zapisano, da »otrok, učenec in dijak vstopa v vzgojno-izobraževalno okolje s svojimi identitetami, zato je ključno ohranjanje njegovega prvega jezika in začetni pouk slovenščine kot učnega jezika v osnovni in srednji šoli ter pri vzgojnem delu v vrtcu« (Zore idr. 2024). Poleg ohranjanja maternega jezika je poudarjeno še spodbujanje medkulturnosti, večjezičnosti in medkulturnega sobivanja (Novak idr. 2012; Rutar 2018). V strategiji (Barle – Lakota idr. 2007, 6) je poudarjen pomen ohranjanja jezika in kulture priseljenih otrok, za katera se ugotavlja, da nista enako vrednotena v primerjavi z jezikom in kulturo slovenskega okolja, kar se kaže v tem, da dotlej ni bilo strategije, ki bi upoštevala oba vidika, v nepoznavanju in nezanimanju pedagoških delavcev za spoznavanje ključnih prvin jezika in kulture okolja, iz katerega prihajajo priseljeni otroci, in nezadostnem poznavanju primernih načinov spodbujanja medkulturnega sporazumevanja med otroki v razredu.

Šolsko osebje v vsakodnevnem šolskem življenju v povezavi z jezikom uporablja številne prakse vključevanja priseljenih otrok. Povezane so s prilagajanjem učnega materiala, zlasti tistega za učenje jezika okolja, z informiranjem otrok in staršev v njihovih jezikih, preko večjezičnih letakov ali z vključevanjem prevajalcev na skupnih roditeljskih sestankih, z v šolah izpostavljeno večjezičnostjo, npr. v obliki pozdravov v vseh jezikih, z ozaveščanjem šolskega osebja. Posamezne šole, predvsem tiste z večkulturnim značajem, se povezujejo z zunanjimi akterji ali prostovoljci za organizacijo dodatnih ur učenja jezika (nad normativom, ki je predviden), kadar zaznajo potrebo za to, saj nekaterim učencem, ki bi potrebovali pomoč pri učenju jezika, ta ne pripada.

Dvojnost v pristopih šol k večkulturnosti in vključevanju se kaže tudi v praksah povezanih z jezikom in vključevanjem. V šolah, kjer je večkulturnost prepoznana kot prednost in vrednota, poleg učenja jezika zelo poudarjajo pomen različnih vključevalnih praks, tudi povezanih z jezikom, in sprejetosti učencev za njihovo dobro počutje, blaginjo.

Dobro, naš v osnovi največji izziv je, da te otroke naučimo našega jezika. To je enkrat ena jasno, da brez jezika ne bojo uspeli nikakor. Mi istočasno

zelo poudarjamo sprejetost tistih učencev, ker če ta otrok doživi, da ni sprejet, kot se je dogajalo na nekaterih slovenskih šolah, da je bilo jasno začutiti, da niso dobrodošli. Ti učenci se zaprejo, postanejo depresivni, apatični, melanhonični in od njih ne dobite nič. (Ravnatelj, OŠ, 13_00)

Prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja in možnost izražanja v lastnem jeziku prispevajo k dobremu počutju v šoli, občutku sprejetosti s strani šolskega osebja in uspešnosti.

Dam jim možnost, da povedo, kar znajo tudi v svojem jeziku. Tistim, ki so tu komaj prvo leto, pa če je slaba ocena, je ne vpišemo, naj se pripravijo še enkrat. Potem ponavljajo, da dobijo pozitivno oceno. Kar se tega tiče, sem jaz zelo prilagodljiva, ker se mi zdi, da je pomembno, da dobijo občutek, da je profesor tudi tukaj za njih, v tem smislu, da razume, da bo že. To je sicer sedaj tako povedano, ampak ja, da jim da občutek, da je možno počasi napredovati in priti do nekega zelenega cilja. Če človek dobiva same ne-je v življenju, je težko verjeti, da obstaja kje kakšen »ja«. (Učiteljica, SŠ, 12_1)

Otroke, ki govorijo jezik priseljenih otrok, šolsko osebje včasih vključi kot jezikovne posrednike ali neformalne tutorje novopriseljenim otrokom.

Ali kdo pozna ta jezik, da bo nekako prva pomoč. Ali prevod ali pa to, da ima skrb, se dogovorijo, kdo bo imel posebno skrb nad tem otrokom. Tako, da potem skrbi za njega: zdaj gremo na malico, kar z menoj pridi. Da se čuti, da je opažen in slišan. Glej, te bom popeljal do wc-ja, do jedilnice in tako naprej. To si razdelijo. (Svetovalna delavka, OŠ, 2_00)

Poudarjene so bile tudi številne druge prakse, med njimi take, s katerimi se inovativno vključuje sobivanje v večkulturnih šolah, kot je opisana v spodnjem prepisu, v kateri sta poudarjeni vključenost v skupnost in zmožnost delovanja priseljenih otrok, saj jih postavlja v vlogo, v kateri lahko poučujejo svoje vrstnike in celo učitelje.

In tudi ob dejavnostih, ki jih načrtujemo, na primer Babilonski stolp, se otroci učijo drugih jezikov, ampak na tak način, da ni učitelj samo učitelj, ampak so otroci učitelji. In to, da jim daš priložnost, da otrok svojega sošolca uči in se obuje v njegove čevlje in razume, kako se je njemu

težko učiti slovenščine ali pa tudi angleščine. Ko mu nešteto krat pove, kako izgovoriti, pa ne gre. In ta izkušnja je tudi do učiteljev – včasih je tudi to s strani mojih kolegov: »Pa naj se naučijo čim prej slovenski jezik, pa potem naj pridejo v razred,« in na enem takem usposabljanju sem se dogovorila z učenko in sem rekla: »Glej, danes boš ti moje kolege, tvoje učitelje nagovorila v albanskem jeziku. Pa naj ponovijo oziroma bova videli, kako se bodo odzivali.« In ona je res prišla od enega do drugega, seveda, kakšne so bile poteze učiteljev: malo so skomignili z rameni, malo se nasmejali, malo pogledali gor ... dejansko tako, kot deluje otrok. Dejansko se tako počutijo tudi otroci. (Učiteljica, OŠ, 7_00)

Hkrati se v pogovorih s šolskim osebjem kažejo izključevalne prakse v povezavi z jezikom. Te prevladujejo na šolah, ki tudi sicer ne naslavljajo večkulturnosti in so na splošno manj vključujoče, torej na tistih z enokulturnim značajem, vendar niso prisotne le tam. Tudi na šolah, ki jih lahko opredelimo kot bolj vključujoče, hkrati soobstajajo prakse vključevanja in izključevanja. Zlasti ker je delovanje na tem področju večinoma prepuščeno senzibilnosti posameznih učiteljev, kot opozarja učiteljica na srednji šoli.

Mislim pa, da je veliko na učiteljih samih. To je pač realnost. Mi imamo lahko ne vem kake programe, priporočila, dejansko pa je odvisno od učiteljevega občutka, kako bo on ravnal z otrokom priseljencem. Obstajajo tudi profesorji, ki jih popolnoma ignorirajo in se z njimi ne ukvarjajo, rečejo, da bo pač že. (Učiteljica, SŠ, 12_1)

Jezikovna raznolikost v šoli ni vselej pozitivno vrednotena. Šolsko osebje včasih opozarja na nezaželenost rabe maternih jezikov priseljenih otrok v šolskem okolju, kot v primeru učiteljice v osnovni šoli, ki otroke med odmori opozarja, naj ne uporabljajo maternega jezika.

Itak se najdejo ti otroci, takoj se najdejo, ko so iz iste države in potem ves čas [govorijo] po hodnikih v svojem jeziku, [na] kar vedno opozarjam. (Svetovalna delavka, OŠ, 9_00)

Po mnenju svetovalne delavke se pri nekaterih v tem izraža njihov odklonilen odnos do priseljenih otrok oziroma stereotipne predstave, povezane z njimi.

Našim učiteljem je to moteče [da se albansko govoreči otroci družijo med seboj, o. p. Z.M.], enim mogoče, ker imajo do njih odklonilen odnos, drugim pa tudi zato, ker pravijo: »Če se on pogovarja v albanščini, jaz ne vem, kaj on govori – lahko govori o meni, lahko govori kaj grdega o sošolcih in tega ne dovolim. Pri pouku se pogovarjamo slovensko. (Svetovalna delavka, SŠ, 11_1)

Odklonilen odnos do priseljenih otrok se lahko kaže tudi v neukvarjanju z njimi, v njihovem nepriznavanju, zapostavljanju oz. zanemarjanju njihovih potreb. Naslednji primer je zanimiv, ker sogovornica po eni strani prepozna negativen odnos in izključevalne prakse do priseljenih otrok, hkrati pa sama reproducira stereotype.

Jaz mislim, da bi lahko bil pri pouku bolj individualen pristop. Upam, da me moji kolegi ne bodo slišali, da jih kritiziram, ampak se mi zdi, da imamo še kar nekaj učiteljev, ki imajo negativen odnos do njih in se niti ne potrudijo, oni vzamejo – če pomeni, da so neocenjeni, naj tam spi in ždi, če pa je kaj narobe, pa seveda hitro pridejo poročat, če se neprimer- no vedejo in tako ... Saj včasih tudi se, niso ravno spoštljivi do učiteljev. Ne bi rada delala kakšnih razlik itn., ampak ti Albanci se znajo kar tako vesti. (Svetovalna delavka, SŠ, 11_1)

Včasih so prakse v povezavi z jezikom priseljenih otrok, ki jih šolsko ose- bje razume kot vključujoče, pravzaprav prakse drugačenja in esencijaliziranja ter vzpostavljanja ali poudarjanja razlike »mi-oni«. Med take spadajo predstavitve kulturnih, znotraj tega tudi jezikovnih, značilnosti priselje- nih otrok, ki potekajo ob različnih priložnostih, kot so šolske prireditve ali različni dnevi, v okviru katerih je večkulturnost nekoliko bolj poudarjena (dan jezikov, mednarodni dan strpnosti in podobno).

V eni od osnovnih šol, ki ima sicer bogat nabor praks vključevanja priselje- nih otrok, so dve leti zapored poleg skupne zaključne prireditve organizirali ločeno zaključno prireditev namenjeno le priseljenim učencem, njihovim staršem in učiteljem, ne pa tudi drugim učencem in njihovim staršem, na kateri so lahko priseljeni učenci sodelovali tudi v maternem jeziku.

Na zaključni prireditvi so nekateri izbrali pesem iz svojega maternega jezi- ka. Torej na zaključni prireditvi za učence priseljence. (Ravnatelj OŠ, 8_00)

Čeprav so s tem želeli na neki način delovati v podporo večkulturnosti, je tak dogodek v nasprotju s spodbujanjem raznolikosti in vključevanja vseh in lahko vzbuja občutja (iz)ločenosti pri priseljenih skupinah otrok.

Izključevalne prakse in drugačenje so tudi odsev širših družbenih pogledov na priseljevanje in s tem povezane strahove. Vprašanja, ki se nanašajo na jezik, se tesno povezujejo s predstavami o priseljencih kot grožnji, s čustvi strahu in vprašanjem ohranjanja nacionalne kulture, kar se med drugim kaže v diskurzu nacionalizma (Gornik 2022) in politikah, ki se usmerjajo v zaščito domnevno ogrožene jezikovne in kulturne identitete, ter mnenju dela prebivalcev, ki dojema priseljence kot »grožnjo za družbo, socialno državo, slovensko kulturo in jezik« (Medvešek idr. 2022, 17). Uporaba jezikov priseljencev v šoli (pri nagovoru priseljenih otrok in staršev, pri razlagi v šoli itd.) pomeni »grožnjo« ideji o etnični homogenosti, kar se kaže v pomislekih staršev nepriseljenih otrok.

Mislim, da kmalu po odprtju šole. In že na prejšnji šoli se mi zdi, da smo zelo razmišljali, kaj narediti, da bo vsem dobro. Seveda, pomisleki nekaterih staršev, kot »Ali bomo zdaj govorili v slovenski šoli bosansko?«, »Ali bomo zdaj govorili hrvaško?«, »Zdaj se bomo pa kar učili albansko? In bodo to naši otroci domov prinašali ...«, so zagotovo bili, ampak se o tem veliko pogovarjamo na roditeljskih sestankih, na govorilnih urah, če so kje kakšni določeni strahovi, potem starše povabimo, pokličemo. Ne moremo reči, da ni nekih predsodkov, da se ne dogajajo neka taka zaskrbljena vprašanja, ampak, kolikor je v naši moči, se odzivamo nanje, se pogovarjamo. (Učiteljica, OŠ, 7_00)

Ranljivost in zmožnost delovanja

Potencialna ranljivost in stiske priseljenih otrok so deloma prepoznane v Predlogu programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja (Rutar 2018). V dokumentu je poleg pomena specializirane strokovne pomoči za nekatere posebej ranljive otroke poudarek predvsem na »dodatni pozornosti in posebnih pristopih, varnem, urejenem in predvidljivem okolju (ibid.).

Ranljivost otrok in pomen psihosocialne podpore pri psihološko zahtevnem procesu vključevanja otrok sta izpostavljena tudi v Smernicah za

vključevanje, ki opredeljujejo tudi pomen varovalnih dejavnikov, preventivne podpore in dodatne strokovne pomoči (Zore idr. 2024). Zmožnost delovanja priseljenih otrok ni dovolj poudarjena, še najbolj se ji približa predlog individualiziranega učnega pristopa s pripravo individualnega načrta aktivnosti (Zore idr. 2024; Jelen Madruša in Majcen 2018), kar pomeni upoštevanje individualnih značilnosti in potreb posameznega otroka v učnem procesu in načinih dela. V aktualnih smernicah (Zore idr. 2024, 11) je posebej izpostavljeno upoštevanje predhodnih znanj, izkušenj, pričakovanj, močnih področij, potreb ter kulturnih in družinskih ozadij. Zmožnost delovanja otrok je omenjena tudi v strategiji, v povezavi s pravico do sodelovanja (Barle – Lakota idr. 2007), ki pravi, da je mnenja in želje otrok treba ugotoviti in upoštevati, ko se sprejemajo odločitve, ki jih zadevajo.

Šolsko osebje v intervjujih večkrat poudari zavedanje ranljivosti in stiske otrok, ki se vežejo na jezik, vendar je pogosto hkrati implicitno prisotna individualizacija odgovornosti, kot je razvidno iz spodnjega primera, v katerem je neznanje jezika opredeljeno kot težava priseljenega otroka.

Ker dejansko bom rekla, da tisto leto, ko je ta otrok vključen, čutim v njem veliko stisko. Dejansko on ne more svojega znanja strokovnega na vseh ostalih področjih predstaviti in dokazati, ker ima seveda problem z jezikom. (Učiteljica, SŠ, 12_3)

Jezik je največji problem. Otrok je vržen direktno v razred, prvi dan se mora znajti. Tisti, ki imajo že koga v razredu, ki govori njihov jezik, njim je malce lažje. Če pa takega otroka ni, pa se morajo sami znati in otrokom je to ful težko. Ravno danes je prišel en fantek iz Kosova – on ne zna ene besede slovensko, mama ne zna ene besede slovensko, oče ne zna ene besede slovensko in zdaj je šel v razred in se ful joče. Otroci bi morali prej spoznati vsaj osnove jezika in besedišča, tako pa ta ne bo znal niti vprašati, kako se gre na stranišče. (Ravnateljica, OŠ, 3_00)

V nekaterih šolah pa vendarle prepoznavajo tudi pomen okolja, ki je del te stiske, oziroma lahko prispeva k njenemu zmanjševanju. Učitelji lahko otroke bolj ali manj podpirajo pri izražanju njihove zmožnosti delovanja.

Mi se veliko z otroki pogovarjamo v obliki nekih intervjujev, vprašalnikov in otroci so nam povedali, da radi prihajajo v šolo, da jim je lepo, ampak da se pa včasih tudi ne počutijo dobro, ker so v razredu zgolj kot poslušalci, da se jih premalo vključuje, da so premalo aktivni, da oni znanje imajo, ampak ga zaradi jezikovnih ovir ne morejo izraziti. (Učiteljica, OŠ, 7_00)

Včasih učitelji naslavljajo obe dimenziji. Poleg prepoznavanja ranljivosti, ki izhajajo iz jezikovnih in kulturnih razlik, poskuša učiteljica iz naslednje izjave ustvariti podporno okolje za priseljene otroke ob hkratnem prepoznavanju njihove zmožnosti delovanja.

Moj prvotni cilj je, da se učenci tukaj počutijo prijetno. Da premostijo to priselitev in to kulturno razliko kar se da lažje. Imamo otroke, ki sprejemajo priseljevanje ... oziroma odhod in da pustijo za seboj prijatelje in eni lažje to sprejmejo. Spet drugi pa naletijo na težave. Jaz primarno jih sprejemem, da se počutijo enakovredne ostalim učencem, da jih vzpodbujam, da zmorejo, da tudi če jim je na trenutke zelo težko, ker ne poznajo jezika, da bomo stopili naproti. (Učiteljica, OŠ, 10_1)

Z usvajanjem jezika je povezana zmožnost delovanja in izražanja lastne identitete otrok.

Spomnim se dijakinje, ki je prišla iz Kosova, še angleško ni znala nič, kaj šele slovensko. Na koncu šolskega leta je govorila tekoče slovensko. Vedno sem ji potem rekel, »[ime otroka], preklet naj bo tisti, ki te je naučil slovensko!« Bila je namreč zelo jezikava punca (smeh). Simpatična, znala se je postaviti zase. (učitelj, SŠ, 16_2)

Otroci kot jezikovni in kulturni posredniki

Jezik je izpostavljen kot osrednji dejavnik medvrstniškega povezovanja, vzpostavljanja prijateljstev in vključevanja. Otroci imajo pri tem veliko kompleksnejšo vlogo, kot se zdi na prvi pogled, saj na primer prevajajo, pojasnjujejo pravila, imajo pomembno čustveno vlogo. Otroci namreč obenem prevajajo, upoštevajo medsebojna razmerja med udeleženiimi – razmerja moči, medkulturne razlike, izkušnje in podobno (Antonini 2016). Ob tem je ta njihova dejavnost v šolskem prostoru zelo prisotna, toda pogosto prezrta.

V predlogu programa dela je kot ena od možnih dejavnosti vključevanja priseljenih otrok navedeno tudi, da učitelji za pomoč pri začetnem sporazumevanju z otroki prosijo učenca, ki govori jezik priseljenega otroka (Rutar 2018, 26). Dokumenti navajajo še pomen razvijanja učne mreže pomoči med učenci ali dijaki in medvrstniške pomoči na splošno (Novak idr. 2012; Zore idr. 2024; Barle – Lakota idr. 2007).

Šolsko osebje izpostavlja poudarja pomen prijateljstev kot ključnih za vključevanje priseljenih otrok. Jezik je pogosto osnova za vzpostavljanje socialnih stikov in prijateljstev, ki pomembno opredeljujejo dobro počutje priseljenih otrok, kot opisuje naslednji primer:

Ker jaz mislim, da jim je najtežje, če oni – jezik, šola, gor, dol – ne dobijo nečesa, da jim je tu prijetno, vsaj enega ali dveh prijateljev, je to muka in tudi nam bi bila. In mislim, da ta integracija, da oni si navežejo neke stike. Prav opaziš recimo pri dijakih na začetku, ko je tako, ampak včasih si rečem: »[ime osebe], ne smeš nekaj na silo. Oni morajo to sami,« to mi je res hudo gledati nekoga, ki ne naredi teh socialnih stikov, ker vem, da tu pa jaz ne smem posredovati in nekaj na silo. To mora biti nekaj spontanega. Ampak potem, ko oni dobijo te neke socialne stike, potem je vse lažje, šola – je lažje, Slovenija jim postane všeč, jezik, pa potem igrajo, ne vem, nogomet zunaj itn. (Učiteljica, SŠ, 11_6)

Učitelji in drugo šolsko osebje otroke, ki govorijo jezik priseljenega otroka, med poukom aktivno vključujejo kot jezikovne posrednike, zlasti v osnovnih šolah.

Večina želi pomagati. Pomoč doživljajo kot neko čast, vsaj tako se mi zdi. Če mu rečeš, ti si letos moj asistent, moj prevajalec, ker ti razumeš, še posebej pri albansko govorečih otrocih. Če jim damo to nalogo, da prevajajo in na tak način pomagajo nam učiteljem, ker noben ne zna albansko, ni za njih breme, kvečjemu čast, priznanje, da so oni že na tem nivoju, da pomagajo tako učitelju kot učencu. Jaz jim nekaj razložim in rečem »Dej, prosim, razloži to po albansko«, ker me ne razume. In je to tako fajn. (Učitelj, OŠ, 04_X)

Če nekdo, ki sploh ne pozna jezika in da je nekdo v razredu, ki pa ga pozna, ga prosim za kakšne takšne pomoči prevajanja. In to se zelo

obnese. To so mali tutorji. So tudi pripravljeni na to imajo že kakšno izkušnjo in kar prevzamejo to. (učiteljica, OŠ, 10_7)

Pa vendar vključevanje priseljenih otrok ne poteka popolnoma brez težav in je zelo odvisno od jezikovnih zmožnosti vključenega otroka.

Besedišče teh otrok, ki pridejo, še posebej, če so iz nekih zelo nizkih socialnih okolij, je zelo, zelo skromno. Tudi kadar vklopimo kakega otroka, ki lahko prevede v njegov jezik, se velikokrat ne znajdejo v svojem jeziku in ne najdejo besede, da bi lahko nekaj povedali. (Ravnateljica, OŠ, 15_2)

Poleg tega imajo otroci večkrat vlogo medkulturnega posredovanja tudi med učitelji in starši, na primer v času govorilnih ur.

Če pridejo mame, se večkrat zgodi, da so otroci prevajalci, to tudi drži, predvsem pri albanskih družinah, ampak ne bi pa rekla, da je to generalno kaj dosti drugače kot pri naših [pogostost obiskovanja govorilnih ur]. Ste imeli kakšen primer, ko ste morali angažirati prevajalca ali se to reši z otroki?

Če smo, smo vedno z otroki, nikoli ni bilo potrebe za prevajalca. (Ravnateljica, SŠ, 5_00)

Po mnenju šolskega osebja pomeni to dodatne izzive, kot kaže tudi primer, v katerem otrok sam prevaja staršem o stvareh, ki ga zadevajo.

Problem v komunikaciji s starši se pojavi, kadar na primer ne govorijo slovensko. To je bila na primer ena situacija v lanskem letu, ko je mamiica govorila samo albansko, niti angleško ne. Komunikacija je bila povsem onemogočena in je nato deklica sama prevajala. To je smešno, ker otrok, o katerem se pogovarjamo, sam prevaja staršem, in dejansko, ker ne znaš jezika, ne moreš slediti in ne veš, ali je bilo prevedeno tako, kot je treba. (Ravnateljica, SŠ, 16_3)

Jezikovno posredništvo je kompleksna dejavnost, ki se v šolskem okolju pogosto uporablja, vendar običajno ni prepoznana ali vrednotena kot specifičen način pridobivanja znanja, veščin in kompetenc. Priseljeni otroci so pogosteje obravnavani kot problem, kot pa nekdo, ki s svojo dvo- ali večjezičnostjo lahko bogati šolsko okolje. Nasprotno, učitelji pogosto zagovarjajo ločene jezikovne razrede ne glede na to, da imajo lahko segregaci-

jske učinke (Jalušič in Bajt 2022). Prepoznanje tega načina vsakodnevnega učenja bi lahko pripomoglo k preseganju pogosto prisotnega diskurza primanjkljaja v povezavi s priseljenimi otroki in razumevanja vsakodnevnega življenja priseljenih otrok (na primer redne uporabe maternega jezika v zasebnosti) kot ovire, ki jo je potrebno preseči (García-Sánchez in Orellana 2019; Orellana in García-Sánchez 2023).

Zaključek

Na primeru jezika kot osrednjega elementa vključevanja priseljenih otrok je bil prikazan soobstoj nasprotujočih si pogledov in kompleksnost praks, vezanih na jezik, ter vključevanje priseljenih otrok v šolskem okolju v Sloveniji. Na prakse, povezane z jezikom in vključevanjem, pomembno vplivajo neposredni šolski konteksti, ki so v Sloveniji zelo raznoliki in obravnavajo teme jezikovnega vključevanja na različne načine, kar velja tudi za posamične učitelje oziroma šolsko osebje. Poleg neposrednih institucionalnih kontekstov, na vključevanje v šolskem kontekstu vplivajo tudi širše ideologije in konteksti, od politik vključevanja in praks drugačenja do splošne družbene klime.

Normativni pogledi nacionalnih politik vključevanja v Sloveniji izražajo širše poglede na priseljevanje in vključevanje, kot se kažejo v šolskih praksah in percepcijah. V dokumentih, ki obravnavajo vključevanje priseljenih otrok, je prisoten diskurz vključevanja in enakih možnosti, tudi v povezavi z jezikom, v praksi pa prihaja v konflikt z neoliberalnim diskurzom, drugačenjem in izključevanjem, ki lahko poteka sočasno z vključevalnimi praksami. Tako je v politikah vključevanje opredeljeno kot nekaj, kar zadeva celotno skupnost in je v šolskem okolju odgovornost vseh, medtem ko v praksi šolsko osebje in učitelji poudarjajo predvsem odgovornost priseljenih otrok samih.

Prevladujoč neoliberalni diskurz individualizirane odgovornosti za posameznikovo blaginjo, hkratno drugačenje in izključevalne prakse kljub obstoju smernic in praks vključevanja za zdaj večinoma podpirajo vrednotenje priseljenih otrok kot bodočih odraslih in vključevanje kot asimilacijo. Kljub razlikam med šolami – med tistimi z večkulturnim in enokulturnim značajem in čeprav obstaja konsenz, da gre pri vključevanju za proces, v katerega morajo biti/ naj bi bili vključeni vsi, še zmeraj prevladuje pogled, da je vključevanje le prilagajanje priseljenega otroka (in njegove družine) novemu kulturnemu in družbenemu okolju. Na normativni ravni je torej vključevanje

eksplicitno opredeljeno kot dvosmerni proces, v praksi pa predvsem kot enosmerni proces prilagajanja priseljenega otroka okolju. Pozitivno so vrednoteni tisti priseljeni otroci, ki se trudijo, ki se naučijo večinskega jezika, so uspešni v šoli, dosegajo ali celo presegajo standarde, ki se popolnoma zlijejo z okolico, ki ustrezajo normativom neoliberalne družbe in bodo tudi normativno uspešni odrasli. Ker sta odgovornost za učenje jezika in vključevanje pripisani predvsem priseljenim otrokom, so torej odgovorni tudi za svoj šolski neuspeh ali uspeh pri vključevanju. Za šolsko okolje se zdi dovolj, da je odprto in sprejemajoče do priseljenih otrok, pri tem pa ne prevzame odgovornosti za jezikovno zmožnost priseljenih otrok in njihovo vključevanje.

Zdi se, da integracija, kot je udejanjena v slovenskem šolskem kontekstu, ne presega ustaljenih kritik tega koncepta, saj prevladuje prepričanje, da se morajo le priseljeni otroci prilagoditi obstoječim normam in vrednotam, če želijo biti sprejeti. Na tej osnovi temelji ideja vključevanja, pri kateri »nacionalni jezik, kultura in tradicija predstavljajo model, ki izraža normativni standard, h kateremu bi priseljenci morali težiti in po katerem bi bilo treba nenehno ocenjevati njihovo upravičenost do članstva« (Penninx in Garcés-Mascareñas 2016, 12). Take poglede je tudi težko prevpraševati, saj se neoliberalizem v šolskem okolju vse bolj skriva za diskurzom egalitarnosti. Koncepti pravičnosti, egalitarnosti in dobrobiti so vključeni v besednjak neoliberalizma (Sardoč 2021) in šolske prakse, od standardiziranih testov do individualizacije, ki ne vključuje sistemskih sprememb. Na ravni politik in tudi v šolskem okolju se poudarjata dvosmerno vključevanje in egalitarni diskurz, vendar če ne prihaja do prevpraševanja in sprememb diskurzov, praks, politik in struktur, ki ohranjajo neenakosti, do sprememb ne more priti.

Bibliografija

- Antonini, Rachele. 2016. Caught in the middle: Child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37(7): 710–725.
- Barle – Lakota, Andreja, Mateja Gajgar, Mihaela Knez, Simona Kranjc, Dragica Motik, Boža Ojsteršek, Živana Safran, Melita Steiner, Jurij Zaletel, Fanika Fras Berro, Marko Stabej, Bronka Straus, Mojca Pušnik in Urška Stritar. 2007. *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Strategija_vkljucivanje_priseljencev_2007.doc (12. januar 2024).

- Braun, Virginia in Victoria Clarke. 2022. *Thematic Analysis: A practical guide*. Newcastle: Sage.
- Devine, D. 2013. 'Value'ing Children Differently? Migrant Children in Education. *Children and Society* 27(4): 282–294.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds Education and Training into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostopno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1/language-en> (12. april 2024).
- Evans, Michael in Yongcan Liu. 2018. The Unfamiliar and the Indeterminate: Language, Identity and Social Integration in the School Experience of Newly-Arrived Migrant Children in England. *Journal of Language, Identity and Education* 17(3): 152–167.
- García-Sánchez, Inmaculada M. in Marjorie Faulstich Orellana, ur. 2019. *Language and Cultural Practices in Communities and Schools Bridging Learning for Students from Non-Dominant Groups*. New York: Routledge.
- Gornik, Barbara. 2022. (Methodological) nationalism and academic debates on the integration of migrant children. *Studies in Ethnicity and Nationalism* 22(2): 69–84.
- Grzymala-Kazłowska, Aleksandra. 2017. From connecting to social anchoring: Adaptation and 'settlement' of Polish migrants in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44(2): 252–269.
- Horgan, Deirdre, Shirley Martin, Jacqui O'Riordan in Reana Maier. 2022. Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children and Society* 36(3): 369–385.
- Jalušič, Vlasta in Veronika Bajt. 2022. Whose children? The EU and Member States' integration policies in education. *Studies in Ethnicity and Nationalism* 22(2): 165–179.
- Jalušič, Vlasta, Veronika Bajt in Rachel Lebowitz. 2019. *EU Policy Framework for Integration of Migrant Children: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper. Dostopno na: https://www.micreate.eu/wp-content/pdf/WP2/EU_Policy_Framework_for_Integration_of_Migrant_Children.pdf (11. oktober 2024).
- Janta, Barbara in Emma Harte. 2016. *Education of migrant children Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. Research Report*. Santa Monica, Cambridge: Rand Europe. Dostopno na: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1600/RR1655/RAND_RR1655.pdf (12. junij 2024).
- Jelen Madruša, Mojca in Ivana Majcen, ur. 2018. *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Varno-in-spodbudno-ucno-okolje/Predlog_programa_dela_z_otroki_priseljenci.pdf (13. maj 2024).
- Jensen, Sune Qvotrup. 2011. Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies* 2(2): 63–78.
- Mandelc, Damjan in Vanja Gajić. 2022. Odnos večinskega prebivalstva do priseljenjskih skupnosti: Celje in priseljenci albanske narodnosti. *Teorija in praksa* 59(1): 115–137.
- Medarić, Zorana, Mateja Sedmak, Lucija Dežan in Barbara Gornik. 2021. Integration of migrant children in Slovenian schools (La integración de los niños migrantes en las escuelas eslovenas). *Culture and Education* 33(4): 758–785.
- Medarić, Zorana. 2024. *Otrokosrediščna perspektiva in vključevanje priseljenih otrok*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

- Mencin Čepelak, Metka. 2012. The Individualisation of Responsibility and School Achievement. *Czech Sociological Review* 48(6): 1093–1114.
- Milharčič-Hladnik, Mirjam in Klara Kožar Rosulnik. 2021. The Challenges of Integrating Migrant Children into the Slovenian Education System. V *Migrant Children's Integration and Education in Europe Approaches, Methodologies and Policies*, ur. Mateja Sedmak, Fernando Hernández-Hernández, Juana M. Sancho-Gil in Barbara Gornik, 187–203. Barcelona: Octaedro.
- Ministrstvo za notranje zadeve. 2023. *Strategija vključevanja tujcev, ki niso državljani Evropske unije v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije*. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MNZ/SOJ/Novice/2023/11-November/Strategija-vkljucevanja-tujcev-17.11.2023_pop.docx (15. januar 2024).
- Novak, Marta, Karmen Medica, Stanka Lunder Verlič, Katica Pevec Semec, Mojca Jelen Madruša, Janez Mežan, Mirko Zorman, Andreja Duhovnik Antoni, Dragica Motik, Marija Sivec, Urška Stritar in Bronka Straus. 2012. *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (17. marec 2024).
- Nusche, Deborah. 2009. What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers* (22).
- Orellana, Marjorie Faulstich in Inmaculada García-Sánchez. 2023. Language brokering and immigrant children's everyday learning in home and community contexts. V *Research Handbook on Migration and Education*, ur. Halleli Pinson, Nihad Bunar in Dymna Devine, 173–188. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Penninx, Rinus in Blanca Garcés-Mascareñas. 2016. The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept. V *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*, ur. Blanca Garcés-Mascareñas in Rinus Penninx, 11–29. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Ruggiano, Nicole in Tam E. Perry. 2019. Conducting secondary analysis of qualitative data: Should we, can we, and how? *Qualitative Social Work* 18(1): 81–97.
- Rutar, Sonja. 2018. Kakovost šole s perspektive učencev s priseljensko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini* 48: 109–127.
- Sardoč, Mitja, ur. 2021. *The Impacts of Neoliberal Discourse and Language in Education: Critical Perspectives on a Rhetoric of Equality, Well-Being, and Justice*. New York, London: Routledge.
- Sedmak, Mateja, Barbara Gornik, Zorana Medarić, Maja Zadel in Lucija Dežan. 2020. *Educational community and school systems: Slovenia: Migrant children and communities in a transforming Europe*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Sedmak, Mateja, Zorana Medarić in Lucija Dežan. 2023. 'Othering' and Integration of Migrant Children and Young People of Albanian Ethnic Origin Evidence from the Slovenian Schools. V *Global Migration and Diversity of Educational Experiences in the Global South and North: A Child-Centred Approach*, ur. Shoba Arun, Khawla Badwan, Hadjer Taibi in Farwa Batool, 73–89. London: Routledge.
- Tate, Judith Ann in Mary Beth Happ. 2018. Qualitative Secondary Analysis: A Case Exemplar. *Journal of Pediatric Health Care* 32(3): 308–312.

- Vezovnik, Andreja. (2013). Children Whose First Language is Not Slovenian in the Slovenian Educational System: A Critical Analysis of Normalisation. *Annales, Series Historia et Sociologia Archives* 23(2): 303–316.
- Vižintin, Marijanca Ajša. 2018. Developing intercultural education. *Dve domovini* (47): 89–106.
- Zore, Nives, Renata Zupanc Grom, Branko Slivar in Katica Pevec Semec, ur. 2024. *Smernice za vključevanje otrok, učencev in dijakov iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Smernice-za-vkljucevanje-otrok.pdf> (18. oktober 2024).
- Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 2023. *Odziv na predlog zakona o OŠ o uvedbi sprejemnih oddelkov za tujce*. Dostopno na: https://zdpds.si/wp-content/uploads/2023/11/Odziv-na-predlog-zakona-o-OS-o-uedbi-sprejemnih-oddelkov-za-tujce_ZDPDS-in-sopodpisniki.pdf (15. julij 2024).
- Žakelj, Tjaša, Alenka Švab in Metka Mencin Čeplak. 2013. The role of parents in young people's educational trajectories in Slovenia. *Annales, Series Historia et Sociologia Archives* 23(2): 317–328.